

TALLINNA ÜLIKOOL
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

43



TALLINNA ÜLIKOOL

JANNE PUKK

KÕRGHARIDUSE KVALITEET
JA ÜLIÕPILASTE EDASIJÕUDMINE
KÕRGKOO LIS

TALLINN 2010

TALLINNA ÜLIKOOL
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

43

JANNE PUKK
KÕRGHARIDUSE KVALITEET JA ÜLIÕPILASTE EDASIJÕUDMINE KÕRGKOOLIS

Hariduspoliitika keskus, Kasvatusteaduste Instituut, Tallinna Ülikool

Dissertatsioon on lubatud kaitsmisele filosoofiadoktori (kasvatusteadused) kraadi taotlemiseks Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste doktorinõukogu poolt 9. juunil 2010. a.
Kaitsmine toimub 31. augustil 2010. a Tallinna Ülikoolis.

Juhendajad:

Mati Heidmets, psühholoogiateaduste kandidaat, TLÜ Kasvatusteaduste Instituudi hariduspoliitika keskuse juhataja, TLÜ Psühholoogia Instituudi professor
Hasso Kukemelk, pedagoogikateaduste kandidaat, Tartu Ülikooli erakorraline dotsent

Oponendid:

Larissa Jõgi, pedagoogikateaduste kandidaat, TLÜ Kasvatusteaduste Instituudi andragoogika osakonna juhataja,
dotsent Väino Rajangu, majandusteaduste doktor, Tallinna Tehnikaülikooli sotsiaalteaduskonna Tööstuspsühholoogia Instituudi hariduspoliitika õppetooli juhataja, professor

Autoriõigus: Janne Pukk ja Tallinna Ülikool, 2010.

ISSN 1736-3632 (doktoriväitekiri, trükis)

ISBN 978-9949-463-15-2 (doktoriväitekiri, trükis)

ISSN 1736-793X (doktoriväitekiri, *online*, PDF)

ISBN 978-9949-463-16-9 (doktoriväitekiri, *online*, PDF)

ISSN 1736-3675 (analüütiline ülevaade, *online*, PDF)

ISBN 978-9949-463-17-6 (analüütiline ülevaade, *online*, PDF)

Tallinna Ülikool
Narva mnt. 25, 10120 Tallinn
www.tlu.ee

SISUKORD

SISSEJUHATUS	15
1. KÕRGHARIDUSE KVALITEEDI TEOREETILINE ALUSKONTSEPTSIOON	22
1.1 Kõrghariduse kvaliteedi käsitlused	22
1.1.1 Üldised kvaliteedikäsitlused	22
1.1.2 Kvaliteedikäsitlused kõrghariduses	23
1.2 Kõrghariduse kvaliteedi huvigrupid	26
1.3 Kõrghariduse kvaliteedi standardid	27
1.4 Kõrghariduse kvaliteedi kindlustamise põhimõtted	29
1.4.1 Kõrghariduse kvaliteedi kindlustamine	29
1.4.2 Kõrghariduse kvaliteedi hindamine	32
1.5 Kõrghariduse kvaliteedi kindlustamise vormid	36
2. KÕRGHARIDUSE KVALITEEDI KINDLUSTAMISE KORRALDUS	39
2.1 Euroopa kõrghariduse kvaliteedi kindlustamise korraldus	39
2.2 Kõrghariduse kvaliteedi kindlustamise korraldus Eestis	40
3. KÕRGHARIDUSE KVALITEEDI MÕJUTAVAD TEGURID	43
3.1 Kõrghariduse kvaliteedi mõjurid: käsitlused ja uuringud	43
3.2 Õppeaja pikenedmine ja õpingute katkestamine: mõjufaktorid	52
4. EMPIIRILINE UURING	60
4.1 Uuringu eesmärk	60
4.2 Hüpooteesid	63
4.3 Muutujad	64
4.4 Valim ja andmeallikad	64
4.5 Andmetöötlus	67
4.6 Tulemused	67
4.7 Järeldused	74
4.8 Arutelu	75
VIITEALLIKAD	85
LISAD	98
Lisa 1 Kvaliteedi ja standardite definitsioonid	98
Lisa 2 Planeerimise, kohandamise ja tulemuslikkuse kvaliteet	99
Lisa 3 Riigieksamite tulemuste seos edasijõudmisega kõrgkoolis	102
Lisa 4 Õpingute rahastamise viisi seos edasijõudmisega kõrgkoolis	107
Lisa 5 Õppeasutuse tüübi seos edasijõudmisega kõrgkoolis	111
Lisa 6 Soolised erinevused edasijõudmisel kõrgkoolis	115
<i>CURRICULUM VITAE</i> (EESTI KEELES)	119
<i>CURRICULUM VITAE</i> (INGLISE KEELES)	120

THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION AND THE PROGRESS OF THE STUDENT AT THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract

The aim of the current doctoral thesis is to find out what factors affect the quality of higher education in the local Estonian context.

The following tasks are solved to achieve the goal:

- Systematised overview of quality in higher education approaches and descriptions of quality factors and risks outlined in previous research are provided;
- Links between presumably significant factors in the Estonian context (former study results, university ownership issues, ways of financing the studies, gender) and a particularly noteworthy quality factor characterising the activity of the higher educational establishment- progress of the student at the higher educational institution, are analysed

In order to respond to the set research questions the current doctoral thesis deals firstly with the quality of higher education, secondly, the theoretical approaches of factors influencing study results in higher education that lays the foundation for empiric analysis. Simultaneously, legal acts that frame the current situation in the field of higher education are analysed. To meet the aim of the thesis, the influence of higher educational institution on student performance is analysed in relationship with pre-higher education factors (i.e. national school-leaving examination results).

The object of research in the current thesis is factors affecting the quality of higher education such as former study results, university ownership issues, ways of financing the studies, gender of students. The author of the thesis is interested in whether the above mentioned factors influence the progress of students in higher education. International research results and local discussion about the factors affecting the quality of higher education were considered in establishing the object of research.

The scientific methods used in the thesis include analysis, comparison and methods of statistics. Analysis of data was carried out using mainly the methods of descriptive statistics, regression and correlation analysis. Data processing package SPSS 15.0 was used to analyse the research results.

On the basis of the results of the current research, the following conclusion could be drawn:

1. The higher the scores of the national school-leaving examinations, the more likely it is that the students graduate from the higher educational institution within nominal time or nominal time plus one extra year.
2. The students with the highest scores of the national school-leaving examinations do not tend to be the most successful students in higher education, they do not constitute the biggest group among the students who graduate from the higher educational institution within nominal time.
3. The students who graduate from the higher educational institution within nominal time plus one additional year have had the highest scores of the national school-leaving examinations.
4. The link between higher school-leaving examination scores and interrupting the studies is statistically stronger than the link between higher school-leaving examination scores and graduating from the university within nominal time. The scores of all three examinations reveal that students who have scored higher at the national school-leaving examinations interrupt their studies more seldom.
5. Generally students who study at the state-funded places are more likely to graduate within nominal time and significantly less likely to interrupt their studies (if the objects of observation are state and private education). But if the object of observation is only the public and state education with the study places paid by state and student yourself, when the students who pay tuition fees at public and state higher educational institutions are most likely to graduate from the institution within nominal time.
6. The proportion of graduates within nominal time of public and state higher educational institutions is bigger when compared with the proportion of graduates within nominal time of private higher educational institutions.
7. Students with the highest national school-leaving examination scores are as successful or even more successful (in the case of some national school-leaving examination) in private higher educational institutions as in public or other higher educational institution.
8. The students of private higher educational institutions are more likely to prolong their studies than the students of public or other higher educational institution.
9. The proportion of female graduates within nominal time is bigger than male graduates regardless of national school-leaving examination scores.
10. Male students are considerably more likely to prolong their studies than female students. Likewise, male students are more likely to interrupt their studies.

In conclusion it could be said that the results of the research prove that various quality factors (such as national school-leaving examination scores, ways and forms of financing the studies, type of the higher educational establishment as well as gender) affect students' progress in higher education in versatile ways. It gave us proof that students' progress is connected with the factors but depending on the factor, these links can be either stronger or weaker.

It is complicated to stress one specific factor (further research should be carried out) that influences the student's progress more significantly, nevertheless it could be stated relying on the results of the current research that national school-leaving examination scores, ways and forms of financing the studies, type of the higher educational establishment and gender definitely impact the students' study behaviour.

The current doctoral thesis lays a foundation for further research in the field of researching students' progress in higher education and factors affecting it. The current paper gave proof that the prior study results of students impact their progress in higher education. As the results of research carried out in different countries contract each other, further research in the field is vital and should be administered in the Estonian context in the future.

KÕRGHARIDUSE KVALITEET JA ÜLIÕPILASTE EDASIJÕUDMINE KÕRGKOOLIS

Resümees

Euroopa kiiresti muutunud kõrgharidusruumi osana on Eesti kõrgharidussüsteem jõudnud vastuolulisse olukorda. Paljuski poliitilise surve tulemusena on hakatud üha enam pöörama tähelepanu Eesti kõrghariduse kvaliteedile – on loodud välise kvaliteedikontrolli süsteem, õppeasutustelt nõutakse sisemise kvaliteedikindlustamise väljaarendamist. On olemas avalike ülikoolide initsiatiiv nn kvaliteedileppe näol, millega ülikoolid on võtnud endale õiguse kehtestada kõrgemaid kvaliteedinõudeid kui riiklikult sätestatud, parendades seeläbi oma tegevust (Eesti avalike ülikoolide kvaliteedilepe, 2003). Loodud on Eesti Kõrghariduse Kvaliteediagentuur, mis tegeleb kõrghariduse kvaliteedi edendamisega. Pikka aega on toimunud tõsine Eestisene diskussioon kõrgkoolide kvaliteedialase konkurentsi küsimuses, jätkuvaid pingeid tekitab avalike, riiklike ja erakõrgkoolide rahastamine. Kvaliteediteemaline huvi ja poliitiline surve on tugev, samas pole selle tegevusvaldkonna teoreetiline mõtestamine ja teaduslik analüüs suutnud praktikaga sammu pidada. Muret teevad nii väljakujunemata mõisteparaat kui ka uurimusliku aluse puudumine, mis toetaksid praktiliste otsuste tegemist. Probleemiks on ka laialtlevinud, kuid ilma uurimusliku tagapõhjata arusaamad selle kohta, millised tegurid määravad või mõjutavad tänase Eesti kõrghariduse kvaliteeti. Eri autorid toovad selles kontekstis esile nii rahastamise aluseid (rohkem vahendeid tähendab paremat kvaliteeti), õppurite selektsiooni (paremad gümnaasiumilõpetajad on edukamad ka kõrgkoolis), õppeasutuse omandivormi (avalik on parem kui era), õppurite perekondlikku ja isiklikku tagapõhja (haritud vanemate lapsed saavutavad paremaid õpitulemusi, tüdrukud on tublimad kui poisid jne) – (Aitken, 1982; DesJardins *et al.*, 2002; Di Pietro, 2004; Fielding *et al.*, 1998; Fried *et al.*, 2006; Giesen, 1981; Gold, 1988; Johnes ja McNabb, 2004; Zvoch, 2006; Woody, 2004 jt). Eesti kõrghariduse tänases kontekstis on debati teravik suunatud just õpingute rahastamisviisile (tasuline vs. tasuta õpe) ja õppeasutuse omandivormile (avalik vs. era), samuti nähakse oluliste kvaliteedimõjuritena õppurite kõrgkooli vastuvõtu aluseid (gümnaasiumi lõpuhinded vs. sisseastumiskatsed) ja ka õppurite soolist kuuluvust. Teisalt – tõsist uurimuslikku alust pole ei ühes ega teises küsimuses, seisukohavõttud põhinevad reeglina kas mujalt pärineva kogemuse ülekandmisel Eestisse või siis isiklikel eelistustel.

Lähtuvalt kujunenud olukorrast on käesoleva töö eesmärgiks välja selgitada, **millised tegurid mõjutavad kõrghariduse kvaliteeti** Eestis, tööle püstitatud **alaeesmärgid** aga on järgmised.

1. Süstematiseerida kõrghariduse rahvusvaheliselt välja kujunenud kvaliteedikäsitlused ja selle juurde kuuluv mõisteparaat, kvaliteedikindlustamise põhimõtted ja kvaliteedi hindamise viisid.

2. Analüüsida seniseid kõrghariduse kvaliteedimõjurite ja kvaliteediriskide käsitlusi ning sellekohaseid uuringuid.
3. Viia läbi uuring Eesti kontekstis eeldatavalt oluliste kvaliteedimõjurite seostest kõrgkooli tegevuse tulemuslikkusega.
4. Uurimistulemustele toetudes töötada välja ettepanekud Eesti kõrghariduse kvaliteedi kindlustamise edasiarendamiseks.

Doktoritöö eesmärkide realiseerimiseks antakse töös ülevaade kvaliteediga seonduvatest teoreetilistest lähenemistest ja seisukohtadest, puudutades sealhulgas selliseid teemasid nagu kõrghariduse kvaliteedi käsitlused, kvaliteedi huvigrupid, kvaliteet ja standardid, kvaliteedikindlustamine ning selle erinevad vormid. Samuti vaadeldakse kvaliteedikindlustamise korraldust nii Euroopas kui Eestis ning analüüsitakse kvaliteedimõjureid ja -riske rahvusvaheliste uuringute taustal. Kvaliteediteemaga seonduvad teoreetilised käsitlused andsid aluse uuringu läbiviimiseks, milles püstitati järgmised hüpoteesid: 1) varasemad õpitulemused on seotud edasijõudmisega kõrgkoolis, riigeksamiltel paremaid tulemusi saavutanud üliõpilased on kõrgkooliõpingutes edukamad; 2) õpingute rahastamise viis on seotud üliõpilaste edasijõudmisega kõrgkoolis; 3) õppeasutuse tüüp on seotud üliõpilaste edasijõudmisega kõrgkoolis; 4) üliõpilaste edasijõudmisel kõrgkoolis on soolisi erinevusi. Doktoritöö viimastes osades on ära toodud uuringutulemused ja ettepanekuid praktikutele.

Mitmesugustele kvaliteedimõjureid puudutavatele käsitlustele ja läbiviidud uuringu tulemustele toetudes võib väita, et kõige enam mõjutab õpikäitumist üliõpilaste akadeemiline ja sotsiaalne integreerumine õpikeskkonda. Üliõpilaste kaasatus kõrgkooli tegevustesse mõjutab üliõpilaste õppeedukust ja arengut positiivses suunas ning loob kindla aluse kõrgkooliõpingute lõpuleviimiseks. Üldiselt leitakse, et üliõpilasega seotud tegurid, nagu eelnevad kogemused ja õpitulemused (üliõpilase akadeemiline võimekus), sotsiaalne päritolu jms, etendavad üksnes kaudset rolli kõrgkooli õpingutulemuste kujunemisel, üliõpilase õppeedukusele avaldab aga otsest mõju kõrgkool ise ning sellega seotud tegurid, nagu institutsiooni tüüp (riiklik *versus* era), õpingute rahastamise viis, kõrgkooli infrastruktuur (ühiselamu, raamatukogu jne), üliõpilaste nõustamine, tuutori toetus jne.

Kvaliteediriskide uuringu tulemustele tuginedes võib üliõpilaste õpikäitumist mõjutavad levinumad riskifaktorid tinglikult grupeerida järgmiselt: demograafilised, sotsiaalmajanduslikud, perekondlikud, psühholoogilised, kõrgkoolieelsed, õpingute, saavutatu ja võimetega seotud, akadeemilised, institutsionaalsed ja kõrgkoolivälised. Keeruline on välja tuua üht konkreetset kõige kõrgema riskikoeftsendiga tegurit, sest erinevate uuringute tulemused on osutunud vasturääkivaks.

Soovides üldistada kvaliteedimõjurite ja kvaliteediriskidega seonduvat, võib väita, et eelkõige mõjutab õpikäitumist üliõpilaste akadeemiline ja sotsiaalne integreerumine õpikeskkonda. See tähendab, et kõrgkoolil on kas mõjurina või riskifaktorina olulisim roll üliõpilaste õpikäitumise kujundamisel. Loomulikult mõjutavad üliõpilast nii positiivses kui negatiivses suunas ka üliõpilase endaga seotud mõjurid ja riskid, nagu akadeemiline võimekus, õpingute rahastamise viis, õppeasutuse tüüp, õppuri

sotsiaalne päritolu ning sellega seonduvad võimalused või kitsendused, väljakujunenud õpioskused ja motivatsioon jne, kuid neil on üliõpilase õpikäitumisele väidetavalt vaid kaudne mõju.

Uurimistulemustena toon välja järgmised ilmingud:

1. Mida kõrgemad on riigieksamite tulemused, seda suurema tõenäosusega lõpetatakse õpingud nominaalaja või nominaalajale lisanduva aasta jooksul.
2. Riigieksamil kõige kõrgemaid tulemusi saavutanud üliõpilased ei kaldu olema kõige edukamad edasijõudjad kõrgkoolis, nende osakaal nominaalajaga lõpetajate hulgas ei ole kõige suurem.
3. Uuringu tulemustele toetudes on lõpetajatel, kelle nominaalajale lisandub veel üks õpiaasta, kõige kõrgemad riigieksamite tulemused.
4. Statistiliselt valitseb tihedam seos riigieksamite kõrgemate tulemuste ja kõrgkoolist väljalangemise vahel kui riigieksamite kõrgemate tulemuste ja nominaalajaga õpingute lõpetamise vahel. Kõigi kolme riigieksami tulemuse puhul on näha, et riigieksamil kõrgemaid tulemusi saavutanud üliõpilased katkestavad õpinguid harvemini.
5. Üldiselt võib eeldada, et riigieelarvelistel õppekohtadel õppivad üliõpilased lõpetavad õpingud suurema tõenäosusega nominaalajaga ning märkimisväärselt väiksema tõenäosusega katkestavad õpingud (kui vaatluse all on riiklik/avalik vs. erakõrgharidus, vt lisa 4 tabel 12). Kui aga analüüsida üliõpilaste õpikäitumist avaliku ülikooli ja riikliku kõrgkooli riigieelarvelises ja eelarvevälises õppes (vt lisa 5 tabel 17), näitavad uuringu tulemused, et kõige suurema tõenäosusega lõpetavad õpingud nominaalajaga just avaliku ülikooli ja riikliku kõrgkooli tasulises õppes õppivad üliõpilased.
6. Avaliku ülikooli ja riikliku kõrgkooli nominaalajaga lõpetajate osakaal on suurem, võrreldes erakõrgkooli nominaalajaga lõpetajatega.
7. Riigieksamite kõige kõrgemate tulemuste grupis on erakõrgkoolis õppivad üliõpilased niisama edukad kui avaliku ülikooli või muu kõrgkooli üliõpilased, kohati aga isegi edukamad (mõnede riigieksamite puhul).
8. Erakõrgkooli üliõpilaste õpiaeg pikeneb suurema tõenäosusega kui avaliku ülikooli või muu kõrgkooli üliõpilaste oma.
9. Naisi on nominaalajaga lõpetajate seas rohkem kui mehi, ning seda olenevata riigieksamite tulemustest.
10. Meeste õpiaeg pikeneb oluliselt suurema tõenäosusega kui naiste oma, nii-samuti katkestavad mehed õpingud naistest sagedamini.

Kokkuvõtlikult võib uuringu tulemustele toetudes väita, et erinevatel kvaliteedimõjuritel (nii riigieksamite tulemused, rahastamise viis, õppeasutuse tüüp kui ka õppuri sugu) on erinev mõju üliõpilaste edasijõudmisele. Kõikide mõjurite seos üliõpilaste edasijõudmisega tuvastati, kuid olenevalt mõjurist on seosed tugevamad või nõrgemad. Riskantne oleks kindlalt välja tuua üht kõige olulisemat mõjurit (selleks oleks vajalik läbi viia täiendavaid uuringuid), kuid siiski võib uuringu tulemustele tuginedes

tõdeda, et nii riigieksamite tulemused, õppeasutuse tüüp, õpingute rahastamise viis kui ka üliõpilase sugu mõjutavad kindlasti üliõpilaste õpikäitumist.

Käesoleva doktoritööga on loodud alus tegurite uurimisele, mis mõjutavad üliõpilaste edasijõudmist kõrgkoolis. Kõnealune töö näitas, et üliõpilaste eelnevatel õpitulemustel on oluline mõju nende edasistele õpingutele kõrgkoolis. Et üliõpilaste edasijõudmist puudutavate rahvusvaheliste uuringute tulemused on vasturääkivad, siis on ka selles osas vajalikud täiendavad uurimistööd.

DISSERTANDI TEEMAKOHASED PUBLIKATSIOONID

1. PARRI, Janne. (2004). *Kõrghariduse kvaliteedist ja selle probleemidest*. Rahvusvahelise teaduskonverentsi “Haridus ja majandus 2004” materjalid. Tallinn: Tallinna Tehnikaülikooli kõrgema majanduskooli humanitaarteaduskond.
2. PARRI, Janne. (2005). *Üliõpilaste edasijõudmist kõrgkoolis mõjutavad tegurid*. Rahvusvahelise teaduskonverentsi “Haridus ja majandus 2005” materjalid. Tallinn: Tallinna Tehnikaülikooli kõrgema majanduskooli humanitaarteaduskond.
3. PARRI, Janne. (2005). “Die Studienleistungen der Studenten des Fachbereichs Management und Wirtschaft beeinflussende Faktoren”. *Economics & Management*. Vilnius: University Vilnius.
4. PARRI, Janne. 2006. “Quality in Higher Education”. *Economics & Management*. Vilnius: University Vilnius.
5. PARRI, Janne; AAS, Kadri. (2006). “National Examination Scores as Predictors of University Students Performance in Estonia”. *TRAMES*, Vol. 10, No. 3.

SISSEJUHATUS

Kõrghariduses on kogu maailmas viimastel aastakümnetel toimunud olulised muutused – kõrgharidusest on saanud massiharidus, toimub süvenev rahvusvahelistumine, jõuliselt on kõrgharidusmaastikule sisenenud erakõrgharidus, haridusdebattide keskseks küsimuseks on saanud kvaliteedikindlustamine. Toimunud muutused ongi see kontekst, millest johtuvad nii käesoleva töö eesmärgid kui ka uurimisküsimused.

Kõrgharidus massihariduseks. Kogu maailmas on selgelt märgatav arengusuund eliithariduselt massiharidusele. Kolmanda taseme eliitharidusest on põhjust rääkida siis, kui *ca* 15% üldhariduskooli lõpetajatest suundub kõrgharidussüsteemi. Hariduspsühholoog John Biggs (1999) väitis kümnekond aastat tagasi, et paljudes riikides on vastav näitaja tõusnud vähemalt 40%-le. Eestis on täna seatud eesmärgiks, et vähemalt 50% üldhariduskooli lõpetajatele ning 10% keskkutseharidusega lõpetajatele oleks tagatud riiklikult rahastatud õppekoht kõrghariduslikul tasemel (Huisman *et al.*, 2007). Et lisanduvad veel tasulised õppekohad, siis võib teha järelduse, et vastava eagrupi üldhariduskooli lõpetajatest suundub kõrgharidusse enam kui 50%, mis on selge märk kõrghariduse muutumisest massihariduseks.

Üliõpilaste arvu suurenemine nii Euroopas kui ka Eestis on olnud eelkõige ühiskonnas toimunud muutuste tagajärg. Mõnede arvamuste kohaselt (Biggs, 1999) on see tendents toonud kaasa hariduse kvaliteedi languse, sest vähem õppejõude õpetab suuremat hulka üliõpilasi, samas aga – kui tugineda nt Shattocki uuringutele (1994) – võivad sellised järeldused olla alusetud.

Kõrghariduse massihariduseks muutumisega on kõrgharidusmaastik mitmekesis-
tunud. Paljudes riikides on seni ülikoolist eraldi seisnud kõrghariduse tasemel kooli-
tust (nt õpetajakoolitust) pakkuvad haridusüksused liidetud ülikooliprogrammiga või
muudetud ülikooliga seotud õppeasutusteks, on tekkinud ühtsed struktuurid (Kogan *et al.*, 1994). Uute õppeasutuste teke, uute õppekavade ja programmide väljatöötamine on hariduse mitmekesisemaks muutumise märk. Lisaks traditsioonilisele õppele on üha enam levimas täienduskoolitus, kasutatakse uusi tehnilisi vahendeid ja võimalusi (nt avatud ja distantsõppe programmid). Ülikoolid on muutunud ühiskonnale avatumaks ja pakuvad õppijaile paindlikumaid võimalusi kliendisõbralike programmide näol, õppekava valikul või kraadihariduse taotlemisel. Ka Eestis on kõrgharidus mitmekesis-
tunud, kõrgharidust pakkuvate õppeasutuste arv on tõusnud 6 ülikoolilt 1990/91. õppeaastal 37 õppeasutusele 2008/09. õppeaastaks. Lisaks õppeasutuste arvu kasvule on kõrghariduse mitmekesisustumine toimunud erineval tasemel kõrgharidust pakkuvate kõrgkoolide ja uute erialade loomise näol. Veel üsna hiljuti mõisteti Eestis kõrghariduse all traditsioonilist akadeemilist haridust, nüüdseks on sellele lisandunud rakenduskõrgharidus, mis toob endaga kaasa lühemaid, otseselt tööturule orienteeritud õppekavu. Kõrgharidusõppekavu pakuvad ka kutseõppeasutused.

Liikumiseega elitaarhariduselt massikõrgharidusele on ühiskonna ootused kõrg-
haridusele teisenenud. Varem pärines sotsiaalne, poliitiline ja majanduslik eliit pärit vaid kõrgemast sotsiaal-majanduslikust ühiskonnakihist; see oli ülikoolide poolt

juhtpositsioonideks ette valmistatud ja seega privilegeritud seisus. Massilisema kõrghariduse puhul on eliidi hulga esindatud laiema spektriga professionid ja ametikohad, mille puhul on põhirõhk kogemuste edasiandmisel (Trow, 1974). Laiadele massidele suunatud kõrghariduse puhul on juurdepääs kõrgharidusele õigus, mitte privileeg. Ülikoolidelt oodatakse oma kogemuse jagamist ühiskonnaga – akadeemilise maailma esindajaid kutsutakse konsultandiks professionaalsete organisatsioonide juurde ning neilt eeldatakse koostööd tööstuse esindajate ja teiste tööandjate või teadusproduktiooni tarbijatega (Kogan, 1991). Kõrghariduse muutumine massihariduseks on märk sellest, et ühiskond on jõudnud oma arengus uude etappi – infoühiskonda.

Kõrghariduse rahvusvahelistumine. Nii maailma kui ka Euroopa kõrgharidus ei ole oma sisu ega korralduse poolest enam kaugeltki rahvuslik. Euroopas on rahvusvahelistumise kõige tuntum ilming Bologna protsess (Frölich ja Jütte, 2004). Rahvusvahelistumisega kaasnevad olulised muutused nii õppetöös kui kõrgkooli elukorralduses. Ühes loenguruumis kohtuvad erineva kultuurilise tagapõhja ja akadeemiliste võimetega üliõpilased, aga ka eri vanuses ja erinevate kogemuste ning sotsiaalmajandusliku staatusega üliõpilased. Uus olukord on tõsine väljakutse õppeasutustele, muuhulgas kvaliteedistandardite hoidmise vaatepunktist (Biggs, 1999).

Eestis on välisüliõpilaste osakaal küll veel suhteliselt madal, käesoleval, 2009/2010. õppeaastal on see vaid 1,7% üliõpilaste koguarvust. Samas kuulub Eesti jätkuvalt nende riikide hulka, kus üliõpilaste mobiilsus suureneb – 2008/2009. õppeaastal kasvas väljaminevate üliõpilaste arv 6%. Sissetulevate ja väljaminevate üliõpilaste hulk on tasakaalus (vastavalt 664 ja 760).

Kasvanud on ka akadeemilise personali mobiilsus. Teades, et potentsiaalsete üliõpilaste arv Eestis väheneb ajaperioodil 2004–2016 peaaegu 60%, on Eesti kõrgkoolid järjest enam lausa sunnitud kaasama välistudengeid ja õppejõude.

Erakõrghariduse laienemine. Eliithariduselt massiharidusele üleminek on toimunud paljuski erakõrghariduse arvelt (Kogan *et al.*, 1994). Eelmise sajandi 90ndate aastate alguses oli erakõrgharidust andvate õppeasutuste arv märksa väiksem, kasvades lühikese ajaga jõudsalt. Euroopas võib erakõrgharidust pidada üsna uueks nähtuseks, vaid Hispaanias ja Portugalis on erakõrgharidus toiminud juba alates 1970ndatest aastatest (Vlasceanu ja Voicu, 2006).

Ka Eesti kõrgharidussektori arengus peetakse 1990ndate aastate alguse kõige iseloomulikumaks jooneks tasulises õppes õppivate üliõpilaste arvu kiiret kasvu nii absoluutnäitajates kui suhtarvuna (Huisman *et al.*, 2007). Neil aastatel kasvas erakõrghariduse osakaal Eestis ja ka nt Rumeenias umbes 25%-ni, Poolas lausa 40%-ni (Vlasceanu ja Voicu, 2006).

Kõrgharidussüsteemi, mille puhul erakõrgharidus moodustab üle 10% üliõpilaste koguarvust riigis, peetakse avatud süsteemiks. Lisaks Eestile loetakse selliste kõrgharidussüsteemidega riikide hulka Euroopas veel Bulgaaria, Poola, Portugal, Rumeenia, Venemaa ja Ukraina (Fried *et al.*, 2006). Tihti räägib avatud kõrgharidussüsteemi kahjuks tõsiasi, et erakõrghariduses on sisseastumisprotseduurid reeglina leebemad kui riiklikes kõrgkoolides. See küll toetab haridusele juurdepääsu, samas pole kandidaatide valik eriti range, õppima pääsevad paljud üliõpilased. Teine keerdküsimus on

kujunev ebavõrdsus: käesoleval õppeaastal maksab Eestis 52% kõigist üliõpilastest ise oma õpingute eest, ülejäänute õppekulud katab täies ulatuses riik.

Erakõrgkoolidele suhteliselt lihtsalt kättesaadavate koolituslubade kaudu on Eesti riik pikka aega soosinud erakõrghariduse teket. Lisaks liberaalsele seadusandlusele soodustas erakõrgkoolide arvu kasvu ka kõrghariduspoliitiline otsus mitte suurendada summaarset vastuvõtuarvu avalik-õiguslikesse ülikoolidesse ning uute õppekavade avamise lihtsus. Nagu mujal, nii on ka Eestis erakõrghariduse tekkimise oluliseks põhjuseks olnud riigipoolsed piiratud võimalused pakkuda kõrgharidust järjest enamatele inimestele ning teiselt poolt turu kasvav nõudlus kõrgharidusega töötajate järele (Welch, 2007). Nii täidabki erakõrgharidus nõudluse ja pakkumise vahel tekkinud tühimikku, olles nii mõnigi kord efektiivsem ja kiirem vastama turu ootustele (Balan, 1990; Patrinos, 1990). Erakõrghariduse kiiret levikut on toetanud veel järgmised asjaolud (McCowan, 2004):

1. erakõrgharidus suurendab õppekohtade arvu, mis omakorda suurendab juurdepääsu kõrgharidusele ja võrdseid võimalusi;
2. Euroopa teadusülikooli traditsiooniline mudel ei rahulda eriti madala ja keskmise sissetulekuga riike, kindlustamaks tänapäevast majandusmudelit. Eraülikoolid suudavad pakkuda üliõpilaste vajadustele ja soovidele vastavat haridust ning kõrgkoolide omavaheline võistlus viib (loodetavasti) kõrghariduse kvaliteedi tõusule;
3. erasektori kaasatus vähendab avaliku sektori kulutusi kõrgharidusele.

Kõrghariduse kvaliteet. Kõrghariduse massistumise ja rahvusvahelistumisega ning erakõrghariduse levikuga on järjest teravamalt päevakorradele tõusnud pakutava hariduse kvaliteet. Ülemaailmne kvaliteedikindlustamise „liikumine“ sai alguse 1980ndatel (Woodhouse, 2004). Viimase kahe aastakümne jooksul on kvaliteediküsimustest (kõrghariduse rahastamisprobleemide kõrval) saanud kõrgharidusdebattide keskne teema (Coates, 2005; Dill, 2000). Vroeijenstijn (1995, 2004) esitab oma artiklites reetoorilise küsimuse: „Mõnikord võivad inimesed mõelda, et jutt on meid tabanud uuest haigusest – kvaliteedihaigusest. Kas see on uus usund: kvaliteet suure algustähega ja terve uus süsteem kõrgete preestritega eesotsas, et teenida kvaliteedihindamist? Kas kvaliteedist rääkimine on moodne?“ (Vroeijenstijn, 1995, 2004). Tundub, et neile küsimustele on elu vastanud jaatavalt.

Siiski pole hariduse kvaliteet pelgalt viimase aastakümne leiutis – tegelikult on kvaliteet akadeemilise maailma igiomane mõõde. Varasem kvaliteedihindamine oli sageli märgistatud „hindamisena“, mille käigus püüti leida kitsaskohti ja nõrku külgi kõrgkoolide töös ning pakkuda lahendusi nendest ülesaamiseks. Kvaliteedile pöörati tähelepanu eelkõige sisemistest vajadustest lähtuvalt, väline maailm ja selle soovid olid veel kõrvale jäetud (Vroeijenstijn, 1995).

Tänaste kvaliteediarutelude taga peitub kartus, et laiemate haridustrendide, eriti kõrghariduse massistumise kontekstis hariduse tase langeb ning haridus eemaldub tööturu vajadustest – seda eriti olukorras, kus arenevad riigid püüavad üle võtta arenenud

maade rahvusvahelistunud massihariduse mudeleid. Lemaitre (2002) tõdeb, et hariduse kvaliteedi tagamine on just arengumaades tunduvalt keerulisem: enne hindama asumist tuleb kõigepealt luua tingimused, mis võimaldavad kvaliteetset kõrgharidusõpet. Seetõttu oleks tema arvates otstarbekas defineerida kvaliteeti keskkonnatingimustest tulenevalt. Idruse (2003) järgi võib arenenud riikide haridusmodelite ülevõtmine lõppeda arenguriikidele läbikukkumisega, sest sotsiaalsed, majanduslikud ja hariduslikud erinevused nende kahe maailma vahel on piisavalt suured.

Enamikus riikides on kõrghariduse kvaliteedi kindlustamine saanud alguse uuenenud ühiskonnapoolsetest ootustest kõrgharidusele. Oodatakse, et kõrgharidussektor (Harvey, 1999):

1. oleks paindlik ja vastaks sotsiaalsetele ja majanduslikele vajadustele;
2. võimaldaks laialdast ligipääsu;
3. oleks majanduslikult tulusam;
4. tagaks korralduse ning protseduuride võrreldavuse, seda nii asutusesiseselt kui ka -väliselt, sealhulgas rahvusvahelisel tasandil;
5. oleks paindlik ja muutustele kiirelt reageeriv.

Euroopa on tänaseks jõudnud riigipiire ületava kõrghariduse kvaliteedi kindlustamise süsteemi väljakujundamiseni. 1999. a juunis allkirjastatud Bologna deklaratsioon seisab must valgel otsus edendada „üleeuroopalist kvaliteedikindlustamise alast koostööd ning välja töötada võrreldavad hindamiskriteeriumid ja -meetodid selle valdkonna tarbeks”. Kuigi Bologna liikumise esimestel aastatel ei kuulunud kvaliteedihindamine kesksete teemade hulka, jõuti Euroopa haridusministrite 2003. aastal toimunud Berliini kohtumisel tõdemuseni, et sellest peab saama Euroopa ühtse kõrgharidusruumi „süda ja keskpunkt” – just kvaliteedis tuleb näha euroopaliku kõrghariduse tunnusjoont. Samal kohtumisel andsid ministrid Kõrghariduse Kvaliteedikindlustamise Euroopa Assotsiatsioonile (ENQA – *European Association for Quality Assurance in Higher Education*) mandaadi kujundada koostöös mitmete kõrgharidusinstituutide ühendustega välja Euroopa kõrghariduse kvaliteedikindlustamise üldised põhimõtted ja protseduurid.

Nii on kõrgharidussektori kiire kasv ja kõrghariduse rahvusvahelistumine olnud peamised põhjused, mis löid vajaduse kõrghariduse kvaliteedi kindlustamise järele. Kõrgkoolides tuli luua tagasisidemehhanism, mis aitaks kõrgkoolidel oma õppetööd vastavalt ühiskonna muutuvatele vajadustele ümber korraldada ja arendada ning ühtlasi jälgida neile riigieelarvest eraldatud ressursside kasutamise otstarbekust. Riigi jaoks oli oluline asuda teostama nn tarbijakaitset, et eristada „diplomiveskid” ülikoolidest, mis suudavad pakkuda kvaliteetset ja konkurentsivõimelist kõrgharidust kiirelt kasvavale üliõpilaskonnale.

Probleemipüstitus. Euroopa kiiresti muutunud kõrgharidusruumi osana on Eesti kõrgharidussüsteem jõudnud vastuolulisse olukorda. Paljuski poliitilise surve tulemusena on hakatud üha enam pöörama tähelepanu Eesti kõrghariduse kvaliteedile – on loodud välise kvaliteedikontrolli süsteem, õppeasutustelt nõutakse sisemise

kvaliteedikindlustamise väljaarendamist. On olemas avalike ülikoolide initsiatiiv nn kvaliteedileppe näol, millega ülikoolid on võtnud endale õiguse kehtestada kõrge-
maid kvaliteedinõudeid kui riiklikult sätestatud, parendades seeläbi oma tegevust (Eesti avalike ülikoolide kvaliteedilepe, 2003). Loodud on Eesti Kõrghariduse Kvaliteediagentuur, mis tegeleb kõrghariduse kvaliteedi edendamisega. Pikka aega on toimunud tõsine Eesti-sisene diskussioon kõrgkoolide kvaliteedialase konkureerimise küsimuses, jätkuvaid pingeid tekitavad avalike, riiklike ja erakõrgkoolide erinevad rahastamisalused. Kvaliteediteemaline huvi ja poliitiline surve on tugev, samas pole selle tegevusvaldkonna teoreetiline mõtestamine ja teaduslik analüüs suutnud praktikaga sammu pidada. Muret teevad nii väljakujunemata mõisteparaat kui ka uurimusliku aluse puudumine, mis toetaksid praktiliste otsuste tegemist. Probleemiks on ka laialtlevinud, kuid ilma uurimusliku tagapõhjata arusaamad selle kohta, millised tegurid määravad või mõjutavad tänase Eesti kõrghariduse kvaliteeti. Eri autorid toovad selles kontekstis esile nii rahastamise aluseid (rohkem vahendeid tähendab paremat kvaliteeti), õppurite selektsiooni (paremad gümnaasiumilõpetajad on edukamad ka kõrgkoolis), õppeasutuse omandivormi (avalik on parem kui era), õppurite perekondlikku ja isiklikku tagapõhja (haritud vanemate lapsed saavutavad paremaid õpitulemusi, tüdrukud on tublimad kui poisid jne) – (Aitken, 1982; DesJardins *et al.*, 2002; Di Pietro, 2004; Fielding *et al.*, 1998; Fried *et al.*, 2006; Giesen, 1981; Gold, 1988; Johnes ja McNabb, 2004; Zvoch, 2006; Woody, 2004 jt). Tänapäevases Eesti kõrghariduse kontekstis on debati teravik suunatud just õpingute rahastamisviisile (tasuline vs. tasuta õpe) ja õppeasutuse omandivormile (avalik vs. era), samuti nähakse oluliste kvaliteedimõjuritena õppurite kõrgkooli vastuvõtu aluseid (gümnaasiumi lõpuhinded vs. sisseastumiskatsed) ja ka õppurite soolist kuuluvust. Teisalt – tõsist uurimuslikku alust pole ei ühes ega teises küsimuses, seisukohavõttud põhinevad reeglina kas mujalt pärineva kogemuse ülekandmisel Eestisse või siis isiklikel eelistustel. Probleemiks on süvenev vastuolu kvaliteedikindlustamise praktika ning selle teoreetilise ja uurimusliku põhjendatuse vahel.

Sellest johtuvalt on doktoritöö uurimisobjektiks valitud kõrghariduse kvaliteedimõjurid; uurimisküsimus on püstitatud nii: milline on Eesti kontekstis eeldatavalt oluliste kõrghariduse kvaliteeti mõjutavate tegurite – üliõpilaste varasemad õpitulemused, kõrgkoolide omandivorm, õppetöö rahastamise viis, õppurite sooline kuuluvus – seos õppeasutuse kvaliteedinäitajatega. Uurimisobjekti määratlemisel ja uurimisküsimuse formuleerimisel toetusin nii rahvusvaheliste uuringute tulemustele kui ka Eestis toimuvale diskussioonile kõrghariduse kvaliteeti mõjutavate tegurite osas.

Küsimusepüstituse uudsus põhineb asjaolul, et siiani ei ole Eestis uuritud kõrghariduse kvaliteeti mõjutavaid tegureid, puudub võimalus kõrvutada arvukate rahvusvaheliste uuringute tulemusi Eesti andmetega, samuti ei ole tõsiseltvõetavaid andmeid selle kohta, millele saaks toetuda Eesti kõrghariduse kvaliteedi kindlustamise süsteemi ülesehitamisel.

Lähtuvalt kujunenud olukorrast on käesoleva töö eesmärgiks välja selgitada, **millised tegurid mõjutavad kõrghariduse kvaliteeti**, võttes seejuures arvesse Eesti kohalikku konteksti; tööle püstitatud **alaeesmärgid** aga on järgmised.

1. Süstematiseerida kõrghariduse rahvusvaheliselt väljakujunenud kvaliteedikäsitlused ja selle juurde kuuluv mõisteaparaat, kvaliteedikindlustamise põhimõtted ja kvaliteedi hindamise viisid.
2. Analüüsida seniseid kõrghariduse kvaliteedimõjurite ja kvaliteediriskide käsitlusi ning sellekohaseid uuringuid.
3. Viia läbi uuring Eesti kontekstis eeldatavalt oluliste kvaliteedimõjurite seostest kõrgkooli tegevuse tulemuslikkusega.
4. Toetudes uurimistulemustele töötada välja ettepanekud Eesti kõrghariduse kvaliteedi kindlustamise edasiarendamiseks.

Kontekst. Kõrghariduse kvaliteedi kindlustamise ja kvaliteedimõjurite alane uurimistraditsioon on alles välja kujunemas. Teoreetilisi toetuspunkte otsivad selle valdkonna uurijad ennekõike haridussotsioloogias ja hariduspoliitika alastes uuringutes. Haridussotsioloogilises kontekstis uuritakse inimest erinevate koosluste, ühiskondade ja kultuuride liikmena ning hariduse osa selle liikmelisuse vahendamisel (Antikainen *et al.*, 2009). Levinud lähenemiseks on siin sotsialiseerumisprotsessi analüüs ja seda mõjutavad faktorid (Saha, 1997; Allardt ja Littuse, 1958). Ka käesoleva töö kontseptuaalne raamistik põhineb institutsiooni ja indiviidi vastasmõju uurimisel haridus-institutsioonide kontekstis (kuidas üks või teine õppeasutus ja selle korraldus on seotud üliõpilase õpikäitumisega). Mitmed tuntud kvaliteediuurijad peavad sotsialiseerumist ja olukordadega kohandumist oluliseks mõjuteguriks üliõpilaste edasijõudmisel kõrgkoolis ning seega ka oluliseks kvaliteedimõjuriks (Tinto 1975, 1982, 1987, 1990; Pace 1987, 1990, 1992; Pascarella 1985, 1991; Astin 1985, 1993). Üliõpilase kohandumine õpikeskkonnaga mõjutab otseselt nt väljalangevust ja õpinguaja pikene-mist. Teatud keskkonnatingimused ja kindlatesse kooslustesse kuulumine kujundab indiviidi arengut. Haridusasutuse struktuuril, töökorraldusel, õppejõudkonnal jms on seega oluline mõju üliõpilaste edasijõudmisele kõrgkoolis, institutsionaalne kontekst suunab õppurit positiivsele või negatiivsele õpikäitumisele.

Hariduspoliitilise uurimistraditsioon näeb ette hariduspoliitiliste otsuste mõju uurimist (Bascia *et al.*, 2005). Hariduspoliitika määrab, kas tegu on liberaalse või konservatiivse lähenemisega haridusküsimustele, poliitikast lähtuvad hariduse rahastamisskeemid ja kontrollivormid. Poliitikakujunduse keskne element on tehtu tulemuslikkuse hindamine. Hindamise fookus on aastate jooksul nihkunud. Kui 1950ndatel ja 1960ndatel taheti teada, kas väljatöötatud hariduspoliitiliste meetmete mõju on ootuspärane (McLaughlin, 1987), siis 1960ndate aastatel jõuti mitmete uurimuste tulemusena tõdemusele, et see mõju on tegelikult väiksem, kui arvati. 1970ndaid on seostatud hariduspoliitika tsentraliseerimise ja ratsionaliseerimisega ning sooviga piirata avaliku sektori kulutusi haridusele, millest lähtusid ka uuringud. 1980ndatel ja varastel 1990ndatel oli hariduspoliitilise uurimuse fookus suunatud enam institutsioonides toimuvale. Tänapäevaks on arusaam hariduspoliitikast muutunud, enam ei käsitleta hariduspoliitikat pelgalt valitsuse seisukohana, vaid ka ühiskonna erinevate sihtrühmade, meedia ja kodanikeühenduste nägemusena hariduse olemusest ja eesmärkidest. Sellest johtuvalt on ka uurimuslik kontekst märksa laiem ning kõrghariduse

kvaliteedi uuringud on suunatud kvaliteedikindlustamise erinevate osapoolte rolli ja panuse, sealhulgas erinevate poliitikate analüüsile. Sellest loogikast lähtub ka käesolev uurimistöö.

Töö ülesehitus. Doktoritöö koosneb neljast osast. Sissejuhatavas osas selgitatakse uurimisteema tausta, antakse ülevaade kõrgharidussektoris toimunud muudatustest ning sõnastatakse uurimisküsimused.

Esimeses peatükis antakse ülevaade erinevatest kvaliteediteemaga seonduvatest teoreetilistest lähenemistest ja seisukohtadest. Defineeritakse kvaliteedi mõiste, esitatakse enamlevinud kvaliteedikäsitlusi, määratletakse kvaliteedist huvitatud osapooled, selgitatakse standardi mõistet (kõrg)hariduse kontekstis ning antakse ülevaade enamlevinud standardite liigitustest (kõrg)haridusmaastikul. Samuti vaadeldakse kvaliteedikindlustamise olemust ja eesmärke ning selle ajaloolisi arenguid. Käsitletakse kvaliteedihindamist ja selle mõju ning antakse ülevaade kvaliteedikindlustamise erinevatest vormidest.

Töö teine osa sisaldab kvaliteedikindlustamise korralduse ülevaadet nii Euroopas kui Eestis ning selles tuuakse välja Euroopas enamlevinud kvaliteedikindlustamise meetodid.

Töö kolmas osa käsitleb seniseid kvaliteedimõjurite ja -riskide alaseid uurimistöid. Selles antakse ülevaade kvaliteeti mõjutavatest teguritest, sellekohasest uurimistulemustest ning osutatakse nn valgetele laikudele uurimistöös.

Neljäs osa kirjeldab doktoritöö raames toimunud empiirilist uuringut, selle läbiviimist ja tulemusi. Arutelu osas seostatakse töö tulemused varasemate uuringute tulemustega ning formuleeritakse tööst johtuvad ettepanekud.

1. KÕRGHARIDUSE KVALITEEDI TEOREETILINE ALUSKONTSEPTSIOON

1.1 KÕRGHARIDUSE KVALITEEDI KÄSITLUSED

1.1.1 Üldised kvaliteedikäsitlused

Kvaliteet on väga mitmetahuline mõiste, ühtset ja kõiki rahuldavat definitsiooni on raske välja pakkuda, sest kvaliteedi mõiste sõltub eelkõige kontekstist (erinevaid määratlusi vt lisa 1 *Kvaliteedi ja standardite definitsioonid*). Üldise määratluse kohaselt on kvaliteet (ilma et seda seostataks mõne kindla objekti, subjekti, nähtusega vms) karakteristikute kogum, mis vastab kliendi nõuetele/ootustele. Definitsioonist tulenevalt võib kvalitatiivset tegevust vaadelda kui eesmärgipõhist tegevust. Kohane on kasutada kvaliteedi defineerimisel rahvusvaheliste kvaliteedistandardite seeria ISO 9000 kvaliteedimäärangut: “Kvaliteet on toote või teenuse vastavuse aste selle toote või teenuse tarbijate ootustele” või „kvaliteet on olemi karakteristikute kogum, mis võimaldab rahuldada kindlaksmääratud või eeldatavaid vajadusi” (Eesti Standardikeskus, 2007).

Harvey ja Green (1993) kirjeldavad kvaliteeti “suhtelise kontseptsioonina”. Harvey ja Greeni järgi on arusaam kvaliteedist suhteline – see tähendab erinevate inimeste jaoks erinevaid asju, kuid ka üks inimene võib kvaliteedi mõistet erinevatel ajahetkedel erinevalt määratleda. Harvey ja Greeni järgi on kvaliteet seega mitmetahuline mõiste ning iga huvipool hindab kvaliteeti ja selle tulemusi oma huvisid silmas pidades. Nad toovad ka välja “künnise” suhtelisuse, mis tähendab, et mõnes käsitluses vaadeldakse kvaliteeti kui absoluuti (on olemas kompromissitu, absoluutne kvaliteet) ning kvaliteedi hindamisel kasutatakse künnisesüsteemi. Harvey ja Green toovad ära Sallie ja Hingley määratluse: “Absoluudina sarnaneb kvaliteet oma olemuselt tõe ja iluga. See on ideaal, mille puhul ei saa olla kompromissi”. Teistes lähenemistes pole aga künnist, mille järgi kvaliteeti hinnata – kvaliteet on pigem relatiivne nii protsessi kui soovitud tulemuste osas (Harvey ja Green, 1993).

Laialt levinud käsitluse järgi annab hinnangu kvaliteedile eelkõige tarbija (Ball, 1985). Lihtsustatud lähenemise kohaselt on kvaliteedi indikaatoriks tarbija subjektiivne otsustus ning seejuures on väheoluline, mida teenust osutav asutus enda pakutud kvaliteedist ise arvab (Lomas, 2002).

Eelnevate autorite seisukohti koondades võib Lemaitre'i (2002) sõnadega öelda, et “kvaliteet on suhteline, väljendab ühiskonna ja indiviidide soove millegi suhtes. Kvaliteeti saab defineerida selle läbi, mida ta sisaldab ning kvaliteedi definitsioon ei ole kunagi neutraalne”.

1.1.2 Kvaliteedikäsitlused kõrghariduses

Ka kõrghariduse kvaliteeti on defineeritud mitmeti (Schenker-Wicki, 1996). Birnbaum (1989) kirjeldab kvaliteeti kui suhtelist, multidimensionaalset, kontekstist ja interpretatsioonist sõltuvat mõistet. UNESCO (1998) definitsiooni järgi käsitletakse kõrghariduse kvaliteeti multidimensionaalse konstruktina, mis hõlmab kõiki haridusprotsessi funktsioone ja tegevusi: õppekavasid, uurimistööd ja stipendiume, personali, üliõpilasi, ehitisi, õppekeskkonda, väljapoole suunatud teenuseid, akadeemilist keskkonda jms.

Kõrghariduse kvaliteedi hindamine eeldab arusaama kvaliteedi mõistest, samas tundub, et liigagi tihti alustatakse kvaliteedi hindamist ja kindlustamisprotsesse hindamise ja kontrollimise võimalikest meetoditest, tegemata endale eelnevalt selgeks, mis on õigupoolest hindamise objekt. Barnett (1994) võtab asja kokku järgmiselt: kõrghariduse kvaliteedi defineerimise eelduseks on kõrghariduse olemuse ja sisu määramine.

Eri autoritele (Harvey ja Green, 1993; Hernon, 2002; Lomas, 2002; Tam, 2001; Westerheijden *et al.*, 1998) tuginedes võib kõrghariduse kvaliteedi määratluste puhul välja tuua kuus jaotust, mille järgi kvaliteet võib olla:

1. erakordne, erandlik;
2. täiustamisega seotud;
3. eesmärgipõhine;
4. muutuv, ümberkorraldav;
5. standarditele vastav;
6. oma hinna vääriline;

1. *Kvaliteet kui erilisus, eeskujulikkus.* Traditsiooniliselt võrdsustataksegi kvaliteeti erilisusega. Justnagu Rolls Royce'i peetakse "kvaliteetautoks" selle kõrgetele standarditele vastavate osade, masinaehituse jms pärast, nii on võimalik läheneda ka kõrgkoolile (Lomas, 2002). See määratlus seab ülikoolile ja akadeemilistele ringkondadele eesmärgiks olla alati parim, kuuluda eliiti ja saavutada teistest väljapaistvamaid tulemusi. Näiteks kõrghariduse puhul võib see lähenemine eeldada teatud pingerea alusel parimate abiturientide vastuvõtmist üliõpilaskohtadele, kuna sisendi kõrge kvaliteet mõjutab selle määratluse kohaselt ka väljundi kõrget kvaliteeti.

Just sellist käsitlust peavad sageli endastmõistetavana silmas haridustegelased ja poliitikud, kui arutletakse hariduse kvaliteedi üle (Campell *et al.*, 2000). Paraku ei anna see käsitlus standardeid (kvaliteedinõuete kogumit), mille järgi kvaliteeti mõõta, ka ei defineeri see täpselt kvaliteedi tähendust. Selle määratluse põhjal on kvaliteet paratamatu, ümberlukkamatu – inimene teab instinktiivselt, et miski on kvaliteet(ne) (Harvey ja Green, 1993).

2. *Kvaliteet kui veatus, kui pidev täiustamine.* Sellest vaatenurgast on kvaliteet järjekindlalt taotletav veatu tulemus. Mõnes mõttes "demokratiseerib" see arusaama kvaliteedist ning kui järjekindlus saavutatakse, siis suudab kvaliteedi saavutada igaüks.

Kui erilisust taotleb lähenemine keskendub olemasolevatest parima positsiooni saavutamisele, siis kõnealune konstrukt seab eesmärgiks täiuslikkuse. Kui tööstuses on võimalik niisugust määratlust rakendada tänu sellele, et tootele ehk väljundile esitavad nõuded on detailselt standardiseeritud, siis "veatut" ülikoolilõpetajat on peaaegu võimatu määratleda ning ega kõrgkooli eesmärgiks olegi see, et kõik lõpetajad oleksid „identselt veatud“. Kuigi antud lähenemine on kõrghariduse puhul liiga idealistlik, soodustab see kvaliteedi täiustamisele suunatud õpikeskkonna kujunemist.

3. *Kvaliteet kui eesmärgipõhisus.* Kirjanduse põhjal võib väita, et see on kõige sagedamini kasutatav kõrghariduse kvaliteedi määratlus. Mainitud kontseptsiooni kohaselt tuleb kindlaks teha, mil määral toode või teenus vastab püstitatud eesmärkidele. Eesmärgipõhisusest lähtuv käsitlus lubab asutustel defineerida kvaliteeti niisugusel moel, et seda hinnatakse ja esitletakse missiooni ja eesmärkide saavutamise läbi. Selline lähenemine keskendub ka kõrghariduse tarbijate ehk huvigruppide vajaduste rahuldamisele ja võtab arvesse asutuste erinevust, mitte ei sunni neid üksteisega kunstlikult sarnanema.

Seesuguse kontseptsiooni kohaselt peab produkt või teenus täitma tarbija vajadusi, kusjuures tarbija peaks selgelt väljendama oma soove. Kõrgkooli eesmärgid väljenduvad üldisel tasandil organisatsiooni missioonis ning akadeemilisel tasandil konkreetse programmi eesmärkides ja eeldatavates õpitulemustes. Teisisõnu: organisatsioon ütleb, mida ta teeb, tegutseb vastavalt lubatule ning siis tõestab seda kolmandale osapoolele (Scott *et al.*, 1996).

Westerheijden (1998) peab eesmärgipõhisusest lähtuva käsitluse suurimaks puuduseks arusaama, et kõrghariduses "kõlbab kõik", kui vaid osatakse leida sobiv eesmärk. Samuti peetakse kõnealuse kvaliteedikäsitluse nõrkuseks asjaolu, et keskendudes eesmärgi vastavuse mõõtmisele, võib jääda tähelepanuta see, kas eesmärk ise on asjakohane. Seega peaks eelnevalt esitama küsimuse selle kohta, kas eesmärk on sobiv, ja alles siis analüüsima, kuivõrd eesmärki täidetakse.

4. *Kvaliteet kui transformatsioon, ümberkujundamine.* Selle seisukoha järgi on põhiline kõrghariduse kvaliteedi tarbija üliõpilane, kelle vaated, hoiakud ja eesmärgid õppeprotsessi käigus muutuvad ja arenevad. Seda võib käsitleda ka kui väärtust lisavat kontseptsiooni (Ball, 1985). Mida paremini saab lõpetanu hilisemas tööelus hakkama kõrgkoolis omandatud teadmiste, kogemuste ja oskuste varal, seda paremini on oma eesmärgid täitnud vastav kõrgkool. Ümberkujundusest lähtuva kvaliteedikontseptsiooni järgi on tegemist kvalitatiivse muutusega, kusjuures ümberkujundamise all ei mõelda mitte füüsilist ümberkujundamist, vaid tunnetuslikku/teadmuslikku teiseneemist. Kõrgharidus mitte üksnes ei mõjuta üliõpilaste intellektuaalset võimekust, vaid võib kujundada minapilti, täiendada indiviidi oskustega, varustada teadmistega, muuta suhtumisi ja eelarvamusi (Tam, 2001).

Sellised lähenemised kirjeldavad muutusi üliõpilase arengus, kasutades mõisteid "kasvamine" ja "mõju". Ümberkujundamise all võib mõista ka seda, kui üliõpilane ise tunnetab enda puhul positiivset muutust. Kõige silmapaistvamad õppeasutused on need, kellel on suurim mõju üliõpilaste teadmistele ja personaalsele arengule (Tam, 2001).

Ümberkujundamisprotsessi kirjeldab kujundlikult Harvey (1995), kelle arvates on ümberkujundamine kõrghariduses võrreldav vee muutumisega jääks. Mida parem kõrgkool, seda enam suudab ta täita eesmärki – varustada oma üliõpilasi erioskuste, teadmiste ja hoiakutega, mis hõlbustavad toimetulekut ühiskonnas. Selle vaatenurga puhul rõhutatakse, et õppimise kestel üliõpilaste vaated ja sihid muutuvad (Westerheijden *et al.*, 1998). Hariduskeskkonnas tähendab muutumine arengut, tudengitele enama võimu andmist, uute teadmiste tekkimist.

5. *Kvaliteet kui vastavus standarditele.* Sellise lähenemise korral määratletakse teatud standardid ning normid, luuakse nn lävepakk, mille õppeasutus peab ületama, et tõestada õppetöö vastavust kvaliteedinõuetele. Standardid aitavad küll ratsionaliseerida kvaliteedi määratlemist ning muuta seda protsessi objektiivsemaks, kuid antud lähenemise nõrkuseks on asjaolu, et standardeid on keerulisem rakendada kiiresti muutuvates oludes. Standardid aeguvad, kuna tegelikkus muutub kiiremini, kui muudetakse standardeid. Ometigi on enamikus Euroopa riikides rakendatud miinimumstandardeid – need tagavad kvaliteeditaseme, millest allapoole ükski kõrgharidust pakkuv õppeasutus ei tohiks langeda. Miinimumstandardid loovad ka võimaluse kõrgkoolide omavaheliseks võrdlemiseks. Samas eeldatakse, et kõik kõrgkooliüksused ületavad miinimumstandardeid, tõstes oma kitsamalt piiritletud tegevussihide kaudu pidevalt õppetöö kvaliteeti (Westerheijden *et al.*, 1998).

Kriitilise häälena väidab Ritzer, et tänast lääne ühiskonda iseloomustab liigne soov kõike ratsionaliseerida, efektiivsemaks muuta, prognoosida ja kontrollida. Ta toob sisse mõiste “mcdonaldiseerumine” ja väidab, et kõrgharidusasutused ei erine teistest teenust pakkuvatest asutustest. Väidetavalt ootab tarbija kõrgkooliteenuse puhul samu standardeid, sama usaldusväärset ja prognoositavat kvaliteeti kui hamburgeri ostmisel või pangatehingu sooritamisel (Lomas, 2002).

6. *Kvaliteet kui raha eest hangitav väärtus, miski, mis on „oma hinda väärt“.* See on mõnevõrra populistlik lähenemine, mis võrdsustab kvaliteedi väärtusega ning eriti hinna ja kvaliteedi suhtega (Harvey ja Green, 1993). Väited “kvaliteet mõistliku hinna eest” ning “kvaliteet hinnaga, mida võite endale lubada” tähendavad seda, et tarbijale lubatakse kõrgkvaliteedilist produkti vähendatud hinna eest. Selline lähenemine on seotud kindla kvaliteedi tagamisega. Riiklikult rahastatud kõrgkoolidelt oodatakse vastutust rahastajate ja klientide ees. Arvatakse, et kuluefektiivsuse suurendamise võtmeks on kõrgkoolide omavaheline võistlus nii rahastamise kui üliõpilaste pärast. Selle lähenemise kitsaskohtadest hoolimata on mitmed valitsused hariduse kvaliteedi ja selle rahalise väärtuse vahelist sidet tugevdanud (Harvey ja Green, 1993). Lomas (2002) on seisukohal, et arusaam haridussektoris pakutava teenuse rahalisest väärtusest on teistest lähenemistest komplekssem ja ambitsioonikam, sest lisaks tarbija makstud õppemaksu eest pakutavale teenusele peab õppeasutus tagama õppuri personaalse ja intellektuaalse kasvu. Selleks on vaja luua tingimused, milles tarbijal tekiks motivatsioon ja pühendumine.

Erinevaid arusaamu kõrghariduse kvaliteedist on korduvalt püütud uurida. 1999–2000. aastal Lomas’ (2002) poolt kõrgkoolide juhtide seas läbi viidud uuring (prodekaanid, dekaanid) osutas, et 33% vastanute hinnangul on kvaliteet eesmärgipõhisus,

31% hinnangul ümberkujundamine, 19% arvates täiuslikkus ja 17% vastanuist peab seda pigem rahas mõõdetavaks väärtuseks. Nagu ilmnes, toetati kõige enam eesmärgipõhisuse ja ümberkujundamise kontseptsioone. Ka EUA (*European University Association*) poolt läbi viidud ekspertide küsitlemise põhjal selgus, et Euroopa ülikoolides ja haridusringkondades valitseb praegu seisukoht, et kvaliteet on ennekõike eesmärgipõhisus.

Võib väita, et kõrghariduse kvaliteet on niivõrd mitmetahuline nähtus, et sellele pole suudetud pakkuda üldkehtivat definitsiooni. Nii nagu kõrgharidussüsteemid on riigiti erinevad, leidub ka antud valdkonna lõikes erinevusi kvaliteedimääratlustes ja riigisisestest rõhuasetustes (Parri, 2006). Kui mõnes riigis kaldub rõhk pigem kvaliteedile kui pidevale arengule, siis teises keskendutakse rohkem miinimumstandardite kehtestamisele. Siiski on kõige sagedamini kasutusel lähenemine *kvaliteet kui eesmärgipõhisus*.

1.2 KÕRGHARIDUSE KVALITEEDI HUVIGRUPID

Kõrghariduse kvaliteedi käsitlus on tihedalt seotud erinevate kõrghariduse huvigruppidega. Reeglina mõtestavad nad kõrghariduse kvaliteeti lahti täiesti erinevalt. Vroeijenstijni käsitluse järgi (1992) on kõik osapooled kvaliteedist huvitatud, kuid mitte kõik ei saa sellest ühtviisi aru. Varasemates Harvey ja Greeni (1993), Middelhurtsi (1992) ning Vroeijenstijni (1992) töödes on kvaliteediteema käsitlemisel tõstetud esile just erinevate huvigruppide perspektiivi.

Kõrghariduses on palju osapooli: üliõpilased, üliõpilaste vanemad, tööandjad, keskkharidust andvad õppeasutused, akadeemiline ja administratiivne personal, valitsus ja selle finantsasutused, kutse- ja erialaliidud, akrediteerijad, audiitorid, hindajad, teised kõrgkoolid jne. Igal osapoolel on kvaliteedist oma nägemus, mida mõjutavad eelkõige tema huvid kõrghariduse vallas. Näiteks riigi huvi kõrghariduses on kõrge kvalifikatsiooniga teadlaste, inseneride, arhitektide ja arstide ning teiste spetsialistide koolitamine ühiskonna tarvis. Tööandaja ootab kõrgharidussüsteemilt laia silmaringiga, päindlikke, erialaste oskuste ning muutuvate vajaduste ja uute meetoditega kohanduvaid asjatundjaid. Iga huvigrupp väljendab selgeid ootusi kõrgharidusele ning selle kvaliteedile, mistõttu vajaduste mõõtmine ja standardite kehtestamine peaks samuti olema erinev (Tam, 2001).

Vroeijenstijn (1992) toob üldistatult välja neli erinevat kõrghariduse huvigruppi ning määratleb nende huvi kõrghariduse vallas:

1. *Valitsus kui riiklike ülikoolide rahastaja ja ühiskonna esindaja*. Rahastajana on riigile oluline, et riigieelarvest eraldatud raha kasutataks võimalikult efektiivselt ja otstarbekalt, kuid ühiskonna esindajana peab ta kindlustama nii avalike, riigi- kui ka eraülikoolide kvaliteedi vastavuse vähemalt teatud miinimumstandarditele. Valitsusele on kvaliteedinäitajateks õigeaegselt kaitstud kraadide arv, väljalangenute vähesus jne. Valitsuse huvides on, et võimalikult palju üliõpilasi lõpetaks kõrgkooli õigeaegselt, saaks riiklikult/rahvusvaheliselt tunnustatud diplomi ning seda kõike minimaalsete kuludega. Ühiskonna kui terviku ootused on seotud konkurentsivõime arendamisega

ja arengu jätkuvusega. Valitsus on vastutav avalikkuse ees, et ülikoolid kulutaksid oma raha otstarbekalt, toodaksid tiptasemel spetsialiste ning tagaksid ülikoolidiplomite vastavuse miinimumstandarditele.

2. *Tööandjad kui ülikooli lõpetanute taseme kontrollijad.* Kõrghariduse muutumisega massikõrghariduseks on akadeemilise kõrghariduse pakkumisel hakatud suuremat tähelepanu pöörama koostööle üliõpilaste (tulevaste) tööandjatega. Tööandjate sõnal hakkab kvaliteediküsimustes üha rohkem kaalu olema, sest just nemad on lõppotsustajad, kes teevad lõpetajate seas valiku nende oskuste, teadmiste, analüüsivõime ning hoiakute põhjal. Piltlikult võib tööandjaid nimetada valmisprodukti hindajateks.

3. *Üliõpilased,* kelle peamiseks huviks on enesearendamine ja oma võimaluste avardamine. Üliõpilastel on kvaliteediga väga isiklik suhe. Õppeasutust valides huvitab üliõpilasi eelkõige täpne informatsioon hariduse kvaliteedi kohta (Coate, 2005). Neid motiveerib lootus saada tulevikus paremat ja huvitavamalt töökohta, kõrgemat palka ning sotsiaalset tunnustust. Üldjuhul valivad üliõpilased meelepärase eriala ning kvaliteeti hindavad nad selle järgi, kui võrd huvitavaks ja arendavaks see eriala nende meelest osutub. Tänapäeval seostab üha enam noori kõrghariduse kvaliteeti sellega, milliseid väljavaateid tööturul omandatud haridus neile võimaldab.

Õppejõud kui teadmiste vahendajad ja teaduse arendajad. Õppejõud hindavad reeglina kvaliteeti vastavalt sellele, kas on õnnestunud pakkuda tasemel õpetust, kas on loodud korralik õpikeskkond ning kui tihe on õpetuse seos teadusega. Enam teadusele pühendunud õppejõud mõistavad võib-olla ainsana, kui oluline on ülikooli roll ühiskonnas innovaatilise ja uurimusliku keskusena – nende ideaalis lahkuvad ülikoolist vaid kriitilise meelega ja kõige uuemate teaduslike arengutega kursis olevad noored, kes oma uusi teadmisi ka praktikas rakendada asuvad. Samuti vajavad õppejõud, kuid ka ülikooli administratiivsed töötajad kvaliteedialast informatsiooni õppekavade ja üldse õppetööga seonduvate tegurite hindamiseks ning selle parendamiseks (Coates, 2005).

Coates (2005) lisab loetelule ülikooli kui terviku huvid – informatsioon hariduse kvaliteedi kohta aitab koolil oma tegevusi hinnata ja võrrelda.

Seega, peamised huvigrupid kvaliteedi osas on 1) *valitsus riigi esindajana*, kelle huviks on, et kõrgkoolid kulutaksid raha otstarbekalt, toodaksid tiptasemel spetsialiste ning tagaksid diplomite vastavuse miinimumstandarditele; 2) *tööandjad*, keda huvitab lõpetajate oskuste vastavus tööturu nõudmistele; 3) *üliõpilased*, kes sooviksid maksimaalselt panustada enesearendamisse ja oma võimaluste avardamisse; 4) *õppejõud*, kelle huviks on teadmiste kvaliteetne vahendamine ja teadusalane töö. Kuna kõrghariduse kvaliteedist huvitatud osapooli on mitmeid, siis on keskseks ülesandeks nende huvide kaardistamine ja kooskõlastamine.

1.3 KÕRGHARIDUSE KVALITEEDI STANDARDID

Kvaliteet ja selle kindlustamine on kõrghariduses tihedalt seotud standarditega (Price, 2005). Standard on fikseeritud nõuete kogum, mille alusel saab kvaliteeti kui saavutuse taset hinnata (Vlascenau ja Voicu, 2006; Harvey, 2006). Standardite kehtestamine

on nii levinud ja kõikehõlmav, et on hakatud rääkima standardite ajastust (Roth, 1996). Ka enamik kõrghariduse hindamise agentuure pakub hindamist või järjestamist rohkem või vähem fikseeritud standardite alusel.

Üldiselt vaadeldakse standardeid kui ühtseid kohustuslikke nõudeid, millega määratakse kindlaks soovitud tase mingis valdkonnas. Harvey (2002) järgi on standardid saavutatu mõõdikud. Standardid võivad olla seotud üliõpilaste akadeemiliste saavutustega, töötajate uurimuslike saavutustega, üliõpilaste kompetentsi tasemega, teenusstandarditega (õpetamisstandardid, õpperessurside tase), organisatsiooniliste standarditega (vt ka lisa 1 *Kvaliteedi ja standardite definitsioonid*).

Kõrghariduses eristatakse tavaliselt järgmisi standardite tüüpe (Harvey, 1995):

1. akadeemilised standardid;
2. asjatundlikkuse (e kompetentsi-) standardid;
3. teenusestandardid;
4. organisatsioonilised standardid.

Akadeemilised standardid mõõdavad õppuri oskusi ja võimalusi teatud akadeemilise suutlikkuse saavutamisel. Seoses õppimise ning õpetamisega viitab see tudengite võimekusele täita õppeprogrammi nõudeid, ükskõik mis viisil hindamine aset leiab. Tavaliselt eeldab see teadmiste ning teema valdamise demonstreerimist. Hinnatakse ka teisi oskusi, näiteks suhtlemisoskust ja “kõrgema taseme” oskusi: analüüsi-, mõistmise, interpretatsiooni, sünteesi ja kriitikaoskust. Uurimistöö hindamisel on akadeemilised standardid vähem täpsed – tavaliselt tähendavad need oskust ja võimet efektiivselt läbi viia teadustööd ning luua uusi teadmisi, mida hindavad eelkõige samaeriala professionaalid.

Asjatundlikkuse (e kompetentsi-) standardid mõõdavad võimekuse ja oskuste taset. Asjatundlikkus võib kaasata ka üldisi ülekantavaid oskusi, mida tööandjad nõuavad, nt kindaid oskusi teatava töö sooritamiseks, akadeemilist suutlikkust ning järeldatavaid või otseseid oskusi. Asjatundlikkuse standardid võivad olla välja toodud kursuste eesmärgis või olla vaikumisi eeldatavad.

Teenusestandardid on meetmed, mille alusel hinnata pakutavate teenuste või vahendite kindlaid elemente. Sellisteks standarditeks on näiteks üliõpilaste maksimaalne arv kursusel, juhendajate ja üliõpilaste suhtarv, informatsiooni ning kaebuste süsteemi protseduuride kättesaadavus jne. Teenusestandardid kõrghariduses on mingil määral sarnased tarbijastandarditega.

Organisatsioonilised standardid hõlmavad süsteemide formaalset tunnustamist, kindlustamaks organisatsiooniliste protsesside efektiivset korraldamist ja selget organisatsiooniliste praktikate levikut (Westerheijder *et al.*, 1998; Harvey, 2006).

Schenker-Wicki (1996) järgi jagunevad kvaliteedistandardid haridusprotsessi hindamisel järgmiselt:

1. *teoreetilise kvaliteedi mõõtmise standardid*: rahvusvahelised hariduse standardid (diplomid, litsentsid), interdistsiplinaarsus,

õppekavade seos tööturu vajadustega, edasiõppimise võimalused ja selle standardid, innovatsiooni näitajad;

2. *metoodilise kvaliteedi mõõtmise standardid*: lõpetajaid iseloomustavad tegurid; lõpetajate hõivatus aasta või aastaid pärast lõpetamist, õppejõudude didaktiline ja teaduslik kvalifikatsioon;
3. *üliõpilastega seotud standardid*: arvutite kasutamise võimalus, raamatukogud; toitlustamine, spordirajatised, lastehoiu korraldus, õppe-ruumide ja sisustuse seisukord, stipendiumi taotlemise võimalused.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et standardid on kehtestatud nõuded või normid, millele võrreldakse kas sisendit, väljundit või saavutatut. Standard on nõuete kogum ning standardite täitmist mõõdetakse kindlate indikaatorite abil. Nagu ilmneb, on nii standardeid kui ka indikaatoreid väga erinevaid, mis veelkord osutab „kõrghariduse kvaliteedi“ kui konstrukti mitmepalgelisusele.

1.4 KÕRGHARIDUSE KVALITEEDI KINDLUSTAMISE PÕHIMÕTTED

1.4.1 Kõrghariduse kvaliteedi kindlustamine

Kõrghariduse kvaliteedi kindlustamine on Wahleni (1998) järgi tegevus, mille eesmärgiks on kvaliteedi hoidmine ja tõstmine, sh uurimine, analüüsimine, vastuvõetavuse hindamine jms. Kõrghariduse kvaliteedi kindlustamise eesmärgiks on tagada kõrghariduses kehtestatud kvaliteedinõuete ja standardite järgimine, et tulemus vastaks üliõpilaste, tööandjate ja kõrghariduse rahastajate vajadustele (Lomas, 2002).

Kvaliteedikindlustamine käsleb endas vajalikke tegevuspõhimõtteid, suhtumisi, toiminguid ja protseduure, et kindlustada kvaliteedi säilitamine ja tõstmine. Kvaliteedikindlustamist vaadeldakse mõnikord ka piiratumalt, nt miinimumstandardite saavutamisenä või osapooltele kinnitamiseks, et kvaliteet on saavutatud (Quality and Internationalisation in Education, 1999). Kvaliteedikindlustamine ülikooli kontekstis eeldab kogu organisatsiooni pühendumist, mitte ainult vigade avastamist.

Kvaliteedikindlustamise süsteem on keskendunud sellele, kas 1) kõrgkooli tegevus õppe- ja teadusasutusena vastab rahvusvahelistele normidele; 2) õpetamine, uurimistöö ja muud tegevused vastavad tööturu ootustele; 3) ootused kõrgkoolile üliõpilaste isiksuse arendamise seisukohalt on täidetud (Meier, 1994).

Westerheijden ja van de Wende (2001) toovad välja neli põhjust, miks kvaliteedikindlustamine, sh kvaliteedi väline hindamine on tõusnud tähelepanu keskmesse:

1. avaliku sektori kulude kasv, sealhulgas riigieelarve kulutuste kasv akadeemilisele kõrgharidusele, mille tulemusena tekkis ülikoolidel vastutus näidata kulutuste ja tulemuslikkuse seost;
2. kõrgharidussüsteemi kiire laienemine;

3. ülikoolide muutumine avatumaks seoses teiste eluvaldkondade avatuse ja läbipaistvuse suurenemisega: ülikoolid olid sunnitud ühiskonnale selgitama, millega nad tegelevad ja kui tulemuslik on nende tegevus;
4. kõrghariduse muutumine rahvusvaheliseks (üliõpilaste ja õppejõudude mobiilsus).

Strydom, Zulu ja Murray (2004) lisavad eelnevale loetelule veel põhjuseid:

1. kõrgkoolide õppekavade vastavus tööturu ja tööandjate vajadustega;
2. erakõrgkoolide kasvav rohkus;
3. valitsustepoolne kõrghariduse kaudne juhtimine.

Kvaliteedikindlustamine julgustab õppeasutusi analüüsima oma senist praktikat ning oma tegevust edasi arendama. Tänapäev on möödunud selline olukord, kus kõrgemat haridust võimaldavad õppeasutused võisid võtta oma staatusest lähtuvalt seisukoha, et nemad ei vaja ei täiustamist ega paremaks muutumist. Kõrgkoolidele avaldatakse üha tugevamat survet, et nad ilmutaksid paindlikkust ja vastuvõtlikkust rahastajate suhtes ning täiustuksid pidevalt, vastamaks muutuvatele nõudmistele.

Kvaliteedikindlustamise protseduuride oluliseks eesmärgiks on ka informatsiooni pakumine, seda nii rahastajatele, et aidata kaasa otsuste tegemisel raha paigutamise suhtes, kui ka kasutajatele, aitamaks kujundada nende valikuid (Harvey, 1999, 2004).

Kvaliteedikindlustamist jagatakse väliseks ja sisemiseks. Väline kvaliteedikindlustamine ja -järelvalve on lai mõiste, mis hõlmab mitmesuguseid kvaliteediga seotud hinnanguid, mida annavad erinevad organid või inivididid väljastpoolt kõrgharidusasutust. Välise kvaliteeditagamise süsteemid on tavaliselt kõrgkoolidele määratud valitsusasutuste poolt (Westerheijden *et al.*, 1998). Väline kvaliteeditagamine on vajalik, tõestamaks välisele auditooriumile, et õppeasutuse seatud eesmärgid ka saavutatakse. Kõrgkoolidel on kohustus oma toetajatele, riigile ja ühiskonnale laiemalt kinnitada, et nad täidavad oma missiooni kohusetruult, kasutavad ressursse ausalt ja vastutustundega ning et kõrgkoolid vastavad seadustatud ootustele (El-Khawas, 1998; Schenker-Wicki, 1996).

Sisemise kvaliteedikindlustamise eesmärgiks on tagada sisehindamisel põhinev õppeasutuse areng. Institutsionaalne kvaliteeditagamine hõlmab asutusesiseseid tegevusi, mille eesmärgiks on tagada kvaliteet ja areng kõigis ülikooli tegevusvaldkondades. Sisemine kvaliteeditagamine keskendub põhiliselt akadeemilistele küsimustele ning seisneb tõendite ja info kogumises missiooni täitmise, tegevuse tulemuslikkuse ning ülikoolisisese kvaliteedi tagamise viiside kohta (El-Khawas, 1998; Schenker-Wicki, 1996).

Kvaliteedikindlustamise süsteemid jaotuvad lähtuvalt eesmärgist ning selles kontekstis räägitakse nn A-kvaliteedist ja E-kvaliteedist:

A-kvaliteeti iseloomustab kvaliteeditagamine (*assurance*), vastutus e aruandekohustus (*accountability*), audit (*audit*) ja hindamine e analüüs (*assessment*). See lähenemine on tihedalt seotud kontrolliga. Kvaliteedikindlustamise mehhanismid on

ülikooli juhtkonna või riigi poolt kehtestatud ning need keskenduvad õpetamise ja kursuste teatud (tihti mittedefineeritud) miinimumtaseme kindlustamisele.

E-kvaliteet hõlmab töötajatele vastutuse delegeerimist – nende osalust ja motivatsiooni ehk võimestamist (*empowerment*), entusiasmi (*enthusiasm*), kogemusi (*expertise*) ja väljapaistvust (*excellence*). Need aspektid iseloomustavad kvaliteedi tõstmist töötajate kaudu (McKay ja Kember, 1999).

Kvaliteediprotseduuride väljatöötamisel lähtutakse sageli kvaliteedijuhtimise raamistikest. Widricki, Mergeni ja Granti (2002) järgi peaks igas õppeasutuses eksisteerima loogiline liikumine: *planeerimise kvaliteet* → *kohandamise kvaliteet* → *tulemuslikkuse kvaliteet* → *planeerimise kvaliteet*. Võimalik on ka näiteks tagasilikumine kohandamise kvaliteedilt planeerimise kvaliteedile. Antud raamistik võimaldab sobilike mõõtmisvahendite olemasolul parandada ülikoolide õppekava ja teadustöö arendamise alaseid tegevusi.

1. *Planeerimise kvaliteet* peegeldab tarbijate nõudmiste arvestamist oma tegevuse planeerimisel. Selle määravad ära kolm faktorit:
 - 1.1 tarbijate nõudmiste mõistmine;
 - 1.2 nende nõudmiste alusel tarbijaväärtusliku toote/teenuse loomisel aset leidvate protsesside kvaliteet;
 - 1.3 planeerimisprotsessi järjepidev parandamine.
2. *Kohandamise kvaliteet* käsitleb seda, kui hästi täidetakse planeerimisel esiletoodud nõudeid, nagu ühetaolisus, usaldusväärsus, kulu- nõuded. Kohandamise kvaliteedi määrab planeerimisel teenusele/ tootele esitatud nõuetest kõrvalekaldumise ulatus. Seega peab/peavad iga spetsifikatsiooni kohta olema ka sobilik(ud) mõõdik(ud), et tagada planeeritud nõuetest kinnipidamine. Kõrghariduses muudavad mõõtmise raskeks pakutava teenuse abstraktsus ning pikk ajavahemik teenuse tarbimise ja sellest saadava tulu vahel.
3. *Tulemuslikkuse kvaliteet* käsitleb lõppkasutajate või tarbijate hinnangut teenusele/tootele. Sõltumata sellest, kas tarbijad on sisemised või välised, on tulemuste hindamine hinnatava organisatsiooni jaoks alati väline tegevus.

Eelpool käsitletud kvaliteedikindlustamise raamistiku rakendamise võimalused õppekava arendamiseks ja teadustööks on esitatud lisas 2 (*Planeerimise, kohandamise ja tulemuslikkuse kvaliteet*).

Kvaliteedikindlustamine sisaldab seega õppeasutuse kõiki tegevusi, mis aitavad kaasa kvaliteedi säilitamisele ja parendamisele (sh ennetustegevus), nagu näiteks andmete kogumine, analüüsimine, uurimine, arengu kavandamine jms. Ajalooliselt on kvaliteedikindlustamine liikunud sisemiselt vastutuselt rohkem välise kontrolli suunas. Täna liigitataksegi kvaliteedikindlustamist väliseks (hinnangud antakse väljastpoolt, eesmärgiks välise arvestatavuse saavutamine) ja sisemiseks (seestpoolt tulevad hinnangud, eesmärgiks eelkõige sisemise arvestatavuse saavutamine).

1.4.2 Kõrghariduse kvaliteedi hindamine

Tihti pannakse kvaliteedihindamisele väga suuri lootusi ning hindamisjärgsed muutused kirjutatakse kergesti hindamise arvele. Kas ja kuidas on aga võimalik mõõta ja hinnata hindamise mõju hinnatavale?

Esmapilgul võiks kogu kvaliteedihindamise taandada järgmistele etappidele: defineeri, mis on kvaliteet; kehtesta hindamiseks standardid; võrdle nendega tegelike tulemusi ja otsusta, mil määral on nad tegeliku olukorraga vastavuses. Selline lähenemine välisele kvaliteedihindamisele eeldab kolme tingimust: kvaliteet on defineeritav, hariduse taset iseloomustavatel näitajatel on seos kvaliteediga ja kvaliteeti on võimalik kvantitatiivselt mõõta ja hinnata. Samas on selge, et kvaliteedihindamine on tunduvalt keerulisem, mistõttu võiks Tamile (2001) tuginedes esitada järgmisi reetoorilisi küsimusi:

1. Kes peaks määrama kõrghariduse eesmärgid? Kas see peaks olema valit-sus, üliõpilased, tööandjad, kõrgkoolide juhid või akadeemiline personal?
2. Kuidas peaks kõrgkoolide kvaliteeti hinnates tegema valiku selles valdkonnas valitsevate konfliktsete seisukoh-tade vahel? Kes peaks määratlema prioriteedid?

Hernoni (2002) järgi peaks kvaliteedihindamine vastama nende inimeste vajadustele, kes sellest kasu saavad, hindamise peamiseks eesmärgiks peab olema hinnatava asu-tuse tegevuse paranemine. Kvaliteedihindamine peab andma vastuse kogu “auditoo-riumile“ – nii neile, kelle päralt on hindamismaand, kui ka neile, keda hindamine mõjutab.

Kõrghariduse hindamissüsteemide areng Euroopas on liikumine *ex post*-vormilt *ex ante*-vormile (Neave, 1988). *Ex post*-süsteemi puhul määrab akadeemiline personal ise oma eesmärgid ja vajaliku viisi nende elluviimiseks, otsustus ja võimalik hinnang antakse tagantjärele. *Ex ante*-hindamisel püstitab süsteem eesmärgid, mille poole tuleb püüelda õppeasutuse sees. Eesmärgid määratakse nii, et need oleksid vaadel-davad riikliku sihiseadena. Enamikul juhtudel seatakse ressursside jaotus sõltuvusse püstitatud eesmärkide saavutamisest. Üldjuhul eeldatakse, et akadeemiline personal töötab paremini juhul, kui hindamine ja otsustus on avalik. Hindamine funktsioneerib kui “paremate” premeerimine ja “halvemate” (võimalike) ressursside vähendamine (Kogan *et al.*, 1994). Selles osas on täheldatavad olulised riikidevahelised erinevu-sed. Näiteks Rootsis on piiratud kõrgkoolisese, enda jaoks seesmise arengu ja parendamise huvides loodud hindamissüsteemiga. Austraalias seevastu on tegemist auditiga (revisjoniga) ja hindamine toimub komitee poolt, kes annab haridusministrile täiendavate vahendite kulutamisel soovitusi. Soomes on kõrgkoolid oma missiooni paika pannud kooskõlastatult ministeeriumiga ning kohustuvad läbi viima enesehin-damisprotseduure, et tõendada seatud sihtide täitmist. Ministeerium hindab, millises ulatuses on kõrgkooli eesmärgid täidetud ja reguleerib sellele vastavalt õppeasutus-te vahelist ressursside jaotamist. Prantsusmaal on tegemist institutsionaalse arengu

hindamisega, mille kohta teeb otsuse Comité d'Evaluation ning hindamistulemused avaldatakse ajakirjanduses. Hollandiski on tegemist pigem enesehindamise kui välise hindamisega (Staropli, 1986). Eestis on vastavalt ülikooliseadusele (RT I 1995, 12, 119) siiani toimunud õppekavade akrediteerimine ja kõrgkoolide institutsionaalne akrediteerimine. Siinsed hindamismeetodid on olnud sarnased teistes Euroopa riikides kasutatud meetoditega.

Kõrghariduse hindamise menetlused sisaldavad reeglina kolme põhielementi: 1) enesehindamine (või aruandluse esitamine); 2) ekspertidepoolne hindamine; 3) statistilised või tulemusindikaatorid. Tüüpilise protseduuri järgi esitatakse hindamiseks õppeasutuse, õppeprogrammi või eriala kohta valminud enesehindamise raport või tegevusala analüüs, nagu näiteks uurimistegevuse profiil. Kvalitatiivset enesehindamist täiendatakse tihti statistiliste andmetega. Raportit ja andmeid analüüsib kõrgkooliväline organ, reeglina on tegemist eksperthinnanguga. Vahel küsib protsessi koordineeriv organ või õppeasutust külastav ekspertgrupp lisainformatsiooni. Lisamaterjalid võidakse saada nii enne ekspertgrupi esinduse külastust kui ka selle ajal. Tavaliselt kestab külastus 1–4 päeva, mille jooksul kogutakse andmeid raporti adekvaatsuse kohta.

Sisu poolest võib kvaliteedihindamist jaotada sisendi, protsessi ja tulemuse hindamiseks. Tami (2001) järgi peaks kõrgkooli hindamisel saama informatsiooni järgmistest tegurite kohta:

1. sisendi ja tulemuse saavutamiseks vajalikud ressursid ja tingimused;
2. tulemuse ja kõrgkooli poolt eesmärgipõhiselt saavutatud tulemus; kõrgkooli sisendite ja tulemuste kvantitatiivsed näitajad;
3. tehniline side sisendite ja tulemuste vahel.

Tami (2001) järgi on sisendite ja väljundite tehniline ühendamine keeruline, sest tavaliselt toodavad sisendid rohkem kui üht väljundit ning puudub selge meetod spetsiifiliste sisendite sidumiseks väljundiga. Probleemiks on ka see, et nii mõnigi väljund ei ole kvantitatiivselt mõõdetav. Paljusid protsessi muutujaid (nagu nt õpetamist ja õppekava efektiivsust) on väga raske mõõta ning nende puhul pole lihtne leida otsest seost sisendi ja väljundiga. Samas on üliõpilaste õppeprotsessi käigus toimuvat muutumist võimalik vaadelda ümberkujundamise kontseptsiooni (s.o kvalitatiivse muutuse) raames (Tam, 2001).

Vroeijenstijn (1995) leiab, et kvaliteedihindamisel on oluline arvestada kvaliteedi erinevate dimensioonidega ehk teisisõnu kõrgkooli sisendi, õpetuse protsessi ja väljundi kvaliteediga. Harvey (2002) järgi hõlmab agentuuride poolt läbiviidav kvaliteedimonitooring enamikku kõrghariduse aspekte. Pamine hindamisvaldkond on aga õppimine ja õpetamine, mille alla kuulub tavaliselt õppekava sisu ja selle edastamine, õppejõudude tegevus, üliõpilaste hindamine, akadeemiliste saavutuste või kompetentsi tase ning viimasel ajal ka lõpetajate vastavus tööturu nõuetele. Teadustöö on teine suur hindamisvaldkond – väljundid ja kulu on peamised hindamisobjektid, kuid mõnel juhul vaadeldakse teadustöö kvaliteedi monitooringul ka teadustööd läbiviivate

gruppide koosseisu. Hinnatakse ka väliste kontaktide rohkust ühiskonna ja muude huvigruppidega, eriti tööandjatega (Neave, 1998).

Kõrgkooli *sisendi* hindamisel on kasutatud järgmisi näitajaid, mis viitavad, millistest osistest võib kvaliteet koosneda (nt kui palju asutus kulutab ühe üliõpilase kohta: ruutmeetrid üliõpilase kohta, köidete arv raamatukogus, arvutikomplektide arv üliõpilase kohta; asutuse üksuste ressursid: üksuse töötaja keskmine sissetulek, täiskoormusega töötajate osakaal, üksuste osakaal, mille töötajatel on kõrgeimad kraadid antud valdkonnas, üliõpilaste ja üksuste suhtarv ja kursuste suurus, üliõpilaste vastuvõtt, vastuvõtutingimused) – (Harvey, 2002; Vroeijenstejn, 1995) jne.

Sisendi olulisusele kõrghariduse kvaliteedi aspektist pöörab tähelepanu Hernon (2002), kes väidab uuringute põhjal, et potentsiaalsete üliõpilaskandidaatide üldise akadeemilise võimekuse hindamine on oluline – see mängib olulist rolli üliõpilaste edukuse puhul nii õpingute jooksul kui ka pärast lõpetamist.

Õpetuse *protsess* haarab enda alla sellised kvaliteedidimensioonid nagu õppetöö eesmärgid, õppeprogramm, õppetöö korraldamine, õppetöö sisu ning akadeemiline nõustamine. Protsessi (samuti osavõtu määra) mõõtmiseks on kasutatud järgmisi indikaatoreid: 1) kirjalike tööde arv semestris; 2) akadeemilise töö hulk nädalas; 3) üliõpilaste ja professorite regulaarse suhtluse määr väljaspool loenguruumi; 4) üliõpilaste osaluse määr spordi või muusikaga seonduvates õppekavavälistes tegevustes (Douglas C. Bennett, 2001) jne.

Tulemus on Douglas C. Benetti (2001) järgi väärtus, mis on õppetöö käigus lisandunud ning seega parim viis hinnata õppeasutuse kvaliteeti. Antud kontekstis mõeldakse väärtuse lisamise all üliõpilaste võimete ja teadmiste paranemist, mis on toimunud mingis kõrgkoolis õppimise tulemusena. Lisandunud väärtuste hindamine eeldab üliõpilaste hindamist nii enne õpingute alustamist kui pärast õpingute lõpetamist. Nagu juba eelpool mainitud, on väärtuse lisandumise mõõtmine parimaks võimaluseks hinnata üliõpilaste õppetulemusi, kuid Douglas C. Bennett (2001) tõdeb, et kahjuks ei ole kõrgharidussüsteem veel valmis hindama kõrghariduse kõige tähtsatat mõõdet.

Pole kahtlust, et väärtust lisav lähenemine on kvaliteedi mõõtmisel oluline edasimineku, võrreldes sisendil-väljundil põhineva analüüsiga. Väärtust lisav lähenemine mõõdab üliõpilaste kompetentsusi kõrgkooli sisseastumisel ning lahutab need lõpetamisel mõõdetud oskustest. Tami (2001) sõnutsi püüab väärtust lisav lähenemine mõõta üliõpilaste erinevust enne ja pärast õpinguid ning selle puhul hinnatakse teatud ajavahemike tagant muutusi üliõpilaste edukuses.

Väärtust lisava lähenemise kasuks kõneleb peamiselt argument, et see näitab kõrgkooli võimet mõjutada üliõpilasi positiivses suunas, kirjeldades õppurite intellektuaalset ja personaalset arengut. Teisest küljest aga võib väita, et kuigi väärtuse lisandumise ning õppeasutuse mõju kohta läbi viidud uurimused annavad kasulikku informatsiooni, ei ole need paraku võimelised adekvaatselt selgitama, millised konkreetsed tegurid üliõpilases muutusi põhjustavad.

Nagu selgub, on väärtust lisav hindamine kvaliteedihindamise seisukohalt kõige sisukam, samas napib selleks meetodeid ja oskusi, mistõttu on enamkasutatavaks

hindamise viisiks kujunenud siiski tulemuste hindamine. Hinnatakse üliõpilaste oskusi ja võimeid lõpetamisel või mõni aeg pärast lõpetamist. Parimaks viisiks peetakse õppeasutuse kvaliteedi hindamist selle asutuse parimate lõpetajate oskuste põhjal. Näitajatenä tuledad kõne alla ka lõpetajate arv, nende võimed, probleemide lahendamise oskus, enda ja teiste rahvuste kultuuride mõistmine jne. Kui on võimalik loetletud oskusi hinnata, saab neid kasutada väärtuse lisandumise mõõtmisel (Douglas C. Bennett, 2001). Vroeijenstijn (1995) lisab veelgi näitajaid, mida võiks tulemuste hindamisel arvesse võtta, näiteks eksami läbinute / eksamil läbikukkujate ning lõpetajate arv, samuti soovitab ta hindamisel arvesse võtta lõpetanute erialast edukust tööturul.

Traditsiooniliselt on tulemuste hindamisel enim kasutatavaks näitajaks õppijate/lõpetajate suhtarv. Näiteks mõõdetakse kõrgkoolis õppijate osakaalu, kes jätkavad õppimist teisel õppeaastal ning nominaalajaga lõpetajate osakaalu. Selle mõõdiku kritiseerijate väitel on aga õpingute alustajate ja lõpetajate suhtarv suhteliselt primitiivne moodus tulemuste mõõtmiseks, sest hariduse kvaliteedi hindamise aspektist peaks meid ennekõike huvitama üliõpilaste omandatud teadmised ja oskused (Hernon, 2002).

Hernoni (2002) järgi on tulemuste hindamine seotud efektiivsusega ning mõõdab ühtlasi, kui oskuslikult üliõpilased käsivad informatsiooni või kasutavad raamatukogu ja muid ressursse. USAs ongi hakatud kõrghariduse puhul pöörama rohkem tähelepanu hindamisele kui kontrollile.

Oluliseks küsimuseks on **kvaliteedihindamise mõju**. Kui hindamisel pole mingit mõju, siis pole mõtet hindamisi korraldada. Üsna intuiivselt eeldatakse, et otsustajaid informeeritakse ja järelikult teevad nad hindamise alusel paremaid otsuseid. Siiski ei pruugi see alati nii olla. Hindamise tulemused võivad ühtedel või teistel põhjustel tähelepanuta jääda, nende tähtsust võidakse vähendada, nad võivad organisatsioonis kaduma minna, neid võib kasutada sobimatul kujul või ebaotstarbekalt. Pealegi on võimalik, et kõrghariduse eri tasanditel tajutakse hindamise mõju erinevalt.

Hindamise mõju analüüsimiseks on kaks erinevat viisi. On näiteks võimalik võrrelda hindamises osalenud ja mitte osalenud üksuste arengut ja vaadata, kas nende areng on kulgenud erinevalt. Teine võimalus on võrrelda üksuse olukorda enne ja pärast hindamist ning püüda välja selgitada, millised arengud on toimunud tänu hindamisele (Rossi ja Freeman, 1989). Kahjuks ei ole kõrghariduses laboratoorseid tingimusi, mis võimaldaksid uurida hindamise mõju eraldi, jättes kõrvale kõik teised segavad tegurid. Seetõttu ei ole taoline lihtsustatud lähenemine arvestatav.

Praktikas võib üks ja sama hindamisprotseduur anda erinevaid tulemusi. (Westerheijden ja van de Wende, 2001). Rossi ja Freeman (1989) räägivad kõrvalistest teguritest, mida võidakse segi ajada tegeliku mõjuga: endogeensed (loomulikult teel toimuvad või sisemistest põhjustest tingitud) muutused, üleüldised tendentsid (suhteliselt pikaajalised arengusuundumused süsteemis), segavad efektid (lühiajalised kasvust, tõhustamisest või maskeerimisest tingitud efektid) ja kontrollimatuse efektid (iseeneslik selektsioon neist, kes näitavad üles initsiatiivi). Paljudel juhtudel ei saa rääkida hindamise mõjust, kui pole arvesse võetud loetletud kontekstuaalseid tegureid.

Põhjuslikest seostest räägitakse sotsiaalteadustes sageli vaid oletuslikes terminites (Rossi ja Freeman, 1989). Institutsionaalse hindamise initsiaatorid saavad üksnes

loota, et hindamisprotsess kutsub esile oodatava mõju, näiteks õppeasutuse kiirenenud arengu. Tuleb samuti arvestada, et aja-põhjuse-tagajärje seosed kujunevad intellektuaalse tulemuse puhul välja aeglasemalt kui käegakatsutavate produktide tootmisel (Cheney-Stern ja Phelps, 1980).

Sageli võib hindamine ise põhjustada muutusi, sest see suunab tähelepanu nii hindamise objektidele kui ka laiemalt toimuvale. Üheks hindamise soovitud tulemuseks on saadud teadmiste või informatsiooni kasutamine otsuste langetamisel. Hindamistulemusi võib kasutada mitmel viisil:

Instrumentaalne ehk otsene (vahetu) rakendamine viib administratsiooni traditsioonilise ja ratsionaalse lähenemise juurde, kus hindamine, planeerimine ja otsuste langetamine järgnevad üksteisele suhteliselt probleemilt. Instrumentaalselt kasutatav hindamisinfo on kergesti tunnustatav, jälgitav või otsuste tegemise protsessis kontrollitav.

Hindamisinfo *kontseptuaalne* ehk valgustusliku rakendamise puhul kasutatatakse hindamistulemusi mõtlemisviisi mõjutamiseks. Samas on raske või isegi võimatu identifitseerida, milliseid otsuseid hindamine konkreetset mõjutab.

Poliitiline ehk veenev kasutus kirjeldab hindamistulemuste rakendamist kindlate seisukohtade ründamiseks (Vroeijenstijn, 1995; Westerheijden *et al.*, 1998).

Kvaliteedihindamise mõju määramine on küll keeruline, kuid igal hindamisel on alati teatud mõju. Kvaliteedihindamise mõjususe sõltub eeskätt hindamise eesmärkidest ja hindamise fookusest, mis omakorda on tugevalt mõjutatud kõrgharidust puudutavatest seadusandluslikest arengutest. Niisamuti võib kvaliteedi hindamise mõjususe tuleneda hindamise aluskontseptsioonist, teisisõnu on oluline, kas see kannab kontrolli- või arendusfunktsiooni, kas hindajad käituvad kui „kontrollijad” või „kriitilised sõbrad”.

Uuringutulemused kvaliteedihindamise mõju kohta õppeasutusele (Brennan ja Shah, 2000; Brunetto ja Farr-Wharthon, 2005; Carr *et al.*, 2005; Dill, 2000; Horsburgh, 1999; Huisman *et al.*, 2007; Wahlen, 2004) näitavad, et kvaliteedihindamine toob igal juhul kaasa teatud muutused kõrgkooli tegevuses.

1.5 KÕRGHARIDUSE KVALITEEDI KINDLUSTAMISE VORMID

Enamlevinud kvaliteedikindlustamise vormideks on audit, akrediteerimine, hindamine ja kontroll.

Audit uurib, kas tegevuse protsess on efektiivne (ehk kas eesmärgid on saavutatavad). Kontrollitakse, kas organisatsioonisiseseid asjakohased süsteemid ja struktuurid toetavad õpetamise eesmärki. Audit võib olla nii sisemine kui ka väline. Audit kontrollib, kas ülikooli süsteemid toimivad ning kas dokumendid tõendavad seda (Hernon, 2002).

ISO defineerib auditit kui kolmeosalist protsessi:

1. planeeritud kvaliteediprotseduuride *sobivus* seatud eesmärkidega;
2. aktuaalsete kvaliteeti tagavate tegevuste *vastavus* plaanile;

3. tegevuste *efektiivsus*, mille läbi soovitakse määratletud eesmärgid saavutada.

Akrediteerimise eesmärk on kõrgema hariduse tunnustamine või sertifitseerimine (tõendamine), mis võib tähendada miinimum- või maksimumstandardite täitmise tõendamist. Miinimumstandardite täitmine tagab nii programmide kui lõputunnistuste legitiimsuse ning annab lõpetajatele õiguse teatud erialadel töötamiseks. Akrediteerimise olemus seisneb tüüpiliselt tarbija huvide kaitsmises. Akrediteerimise tulemused on vajalikud kõrgkoolide rahastajatele ning avalikkusele (Fröhlich ja Jütte, 2004). Mõistel “akrediteerimine” on erinevaid definitsioone, mis võivad osaliselt kattuda:

1. *Akrediteerimine* on protsess, mille käigus õppeasutus või programm annab informatsiooni oma tegevuse ja saavutuste kohta õppeasutuseväliste üksustele, mis iseseisvalt seda informatsiooni hinnates teevad avaliku otsuse selle õppeasutuse või programmi kvaliteedi väärtuse kohta (El-Khawas, 1998).
2. *Akrediteerimine* toimub hindamise tulemusena. Akrediteeritus on positiivne otsus staatuse kohta, tunnustus ja vahel ka tegutsemislitsents.

Akrediteerimine vastab muuhulgas alljärgnevale küsimustele:

1. Kas kõrgkooli eesmärgid on asjakohased (sobivad)?
2. Kas planeerimine (plaan) on vastavuses seatud eesmärkidega?
3. Kas tegevused on ühitatud (kohaldatud) plaanis kajastatuga?
4. Kas tegevused on eesmärkide saavutamiseks efektiivsed?
5. Kuidas mõeldakse eesmärkide saavutamist?

Kõrgkoolide akrediteerimine on valitsuse poolt tihti delegeeritud spetsiaalselt loodud hindamisagentuuridele, nagu see on tavaline ka õppekavade akrediteerimisel (eelkõige spetsiifiliste erialade puhul). Ameerika vabatahtlik akrediteerimissüsteem, mis tuleb USA turusüsteemist, on maailma kontekstis ebatavaline ning raskesti imporditav teistsuguse loogikaga haridussüsteemidesse ning riikidesse (Ida-Euroopas, Lõuna-Ameerikas). Delegeerimise puhul on loodud tsentraalne (valitsuse juhitud, kontrollitud, toetatav) organ, mis jälgib, et erapakkumine vastaks miinimumstandarditele. Mida tihedamat koostööd teeb tsentraalne organ kõrgharidussektoriga, seda suuremad edusammud paistavad toimuvat, eriti kui hindamisagentuuri nähakse sõltumatuks nii valitsusest kui ka ülikoolidest (näiteks nagu Rootsisis). Kui hindamisagentuur püüab end sektorile peale sundida või seda mõjutada, tekib kiiresti vastumeelsus ning usaldus protsessi suhtes kaob (näiteks nagu Suurbritannias). Üldiselt võib väita, et mida rohkem agentuurid professionaliseeruvad, seda enam hakkavad nad tähelepanu juhtima puudustele ja nende parandamise võimalustele (mitte enam vastutusele), millega omakorda kaasneb suurem mõjutamine poliitikute poolt, kes tahavad, et agentuur ei muutuks hambutuks (Harvey, 2002).

Akrediteerimise puhul võib esitada küsimuse: kas ollakse küllalt hea, et saada heakskiit? Akrediteerimine on hindamise liik, millega määratakse kõrgkoolile teatud staatus. Hindamisel ja akrediteerimisel on erinev rõhuasetus, kuid sarnane väljund.

Akrediteerimisel ja **hindamisel** on mitmeid sarnaseid omadusi (mõlemad on kvaliteedi tagamise viisid, vajavad kriteeriume kvaliteedi mõõtmiseks, eeldavad kindlat protseduuri ja organisatsiooni, mis oleks kvaliteedi eest vastutav, ning võivad kvaliteeti mõõta nii institutsionaalsel kui ka õppekava tasandil). Samas on olemas olulisi erinevusi. Akrediteerimisprotsessi eesmärgiks on keskharidusjärgse õppe tunnustamine või sertifitseerimine teatud perioodiks (keskmiselt 5–10 aastaks). See lõpeb otsuse vastuvõtmisega vastava organisatsiooni poolt, mis võib olla “jah” või “ei”, mõnikord ka “mitte veel” või “jah, aga...” (ehk tingimisi akrediteerimine). Hindamine seevastu on suunatud eelkõige programmi või kõrgkooli kvaliteedi parandamisele ning otsus selle kvaliteedi kohta pole seotud kõrgkoolile või programmile staatuse või õiguste omistamisega. Antakse soovitusi, kuidas kvaliteeti parandada (Erichsen, 1999).

Kvaliteedikontrolli käigus uuritakse, kas pakutu vastab ettemääratud standarditele. Sellise lähenemise puhul on probleemiks asjaolu, et kontrollitakse asutust, ignoreerides seejuures fakti, et kõrgkooli kvaliteedi eest peavad hoolt kandma kõik, kes seal töötavad (Harvey, 2002). Sõltumata sellest, et eksisteerib erinevaid kõrghariduse kvaliteedi hindamise viise, eesmärgi ja lähtepunkte, on olemas ka ühtne lähenemiskiis – toetumine eksperthinnangutele. Tegelikult on see ka ainus viis hinnata sellist keerulist ja mitmetahulist nähtust nagu kõrgharidus.

Kokkuvõtlikult – akrediteerimise tulemuseks on otsus kõrgkooli või õppekava staatuse kohta; auditeerimise käigus uuritakse kõrgkooli sisemiste protsesside toimimist; hindamise käigus antakse hinnang õppevaldkonnale, kontrollimisel hinnatakse vastavust standarditele. Samas, olenemata kvaliteedikindlustamise erinevatest viisidest on lõppkokkuvõttes eesmärgiks ikka kõrgkooli tegevuse parendamine ning see läbi kõrghariduse kvaliteedi tõstmine ning tunnustuse saavutamine.

2. KÕRGHARIDUSE KVALITEEDI KINDLUSTAMISE KORRALDUS

2.1 EUROOPA KÕRGHARIDUSE KVALITEEDI KINDLUSTAMISE KORRALDUS

Euroopas välja kujunenud kvaliteedikindlustamise süsteemid on riigiti erinevad, samas leiab neis ka teatud sarnasusi. 2003. a avaldatud ülevaate „Quality Procedures in European Higher Education” järgi on enamikus Euroopa riikides autonoomsed kvaliteedikindlustamise agentuurid asutatud riiklikul või regionaalsel tasandil. Mõnes riigis on teatud agentuurid spetsialiseerunud ainult ülikoolide hindamisele, jättes teist tüüpi kõrgkoolide hindamise teistele agentuuridele. Leidub ka agenteure, mis tegelevad mõlemat liiki kõrgkoolidega. Sageli on hindamisagentuuride erinevused tingitud rahvusliku kõrgharidussüsteemi eripärast. Hindamisagentuuride peamiseks ülesandeks on kvaliteedikindlustamisega seotud tegevused (kvaliteedihindamise läbiviimine), samas on märgata suundumust, et agentuurid annavad järjest enam eksperthinnangut ja soovitusi kvaliteedikindlustamise osas nii valitsusasutustele kui kõrgkoolidele. Kõrghariduse rahvusvahelistumise kontekstis on kvaliteedihindamise agentuuridele väljakutseks tunnustuse saavutamine nii rahvuslikul kui rahvusvahelisel tasandil. Kvaliteedikindlustamise agentuuride funktsioonid liigituvad peamiselt kolme kategooriasse:

1. kvaliteedi parendamine ja kindlustamine;
2. teadmiste ja informatsiooni levitamine;
3. akrediteerimine.

Euroopa kvaliteedikindlustamises võib eristada mitut liiki hindamist. Peamised hindamise viisid on õppekavade akrediteerimine (riikides, kus kõneldakse hollandi ja saksa keelt) ning õppekavade hindamine (saksakeelses kultuuriruumis tegutsevad hindamisagentuurid, Põhjamaad, kuid ka lõunapoolsed agentuurid). Institutsionaalne akrediteerimine hindamissüsteemina on enam levinud Saksamaal ja Austrias. Auditeerimist kasutatakse õppekavade hindamisel üldiselt harva. Võib öelda, et rahvusriigi tasandil rakendavad Euroopa kvaliteedikindlustamise agentuurid erinevaid hindamise viise, kombineerides üht teis(t)ega (Quality Procedures in European..., 2003).

2005. a kiideti Bergenis heaks Kõrghariduse Kvaliteedikindlustamise Euroopa Assotsiatsiooni (ENQA) eestvedamisel koostatud “Euroopa kõrghariduse kvaliteedikindlustamise standardid ja suunised” (Standards and Guidelines..., 2005). See on kõige süsteemsem ning ka Eesti jaoks siduv dokument, mis määrab ära Bologna riikide kõrghariduse kvaliteedikindlustamise üldised raamid. Standardid ja suunised on kujundatud nii, et neid saaks kohaldada kõigile Euroopa kõrgkoolidele ja kvaliteedikindlustamise agentuuridele, sõltumata nende struktuurist, funktsioonist, suurusest või riiklikust süsteemist. Olulisemad Bologna protsessi osaliste vahel kokku lepitud

kõrghariduse kvaliteeditöö põhimõtted on järgmised (Standards and Guidelines..., 2005):

1. Euroopa kõrghariduse kvaliteedi kindlustamine toetub kahele sambale – õppeasutuse sisemine kvaliteeditöö ning regulaarne välishindamine.
2. Iga kõrgharidust pakkuv õppeasutus töötab välja ja avalikustab oma sisemise kvaliteedikindlustamise põhimõtted ja protseduurid.
3. Õppeasutus ja selle õppekavad peavad perioodiliselt läbima välis- hindamise, mida teostavad selleks volitatud hindamisagentuurid. Kvaliteedihindamise agentuurid on oma otsustes sõltumatud, lähtu- vad rahvusvaheliselt väljakujunenud kvaliteedihindamise tavadest ning nende tegevuspõhimõtted ja töö tulemused on avalikud.

Juba enne Euroopa haridusministrite 2003. a Berliini kohtumist asus ENQA koos- töös asjaomaste huvirühmadega välja töötama Euroopas tegutsevate või tegutsemist plaanivate kvaliteedikindlustamisele suunitletud avalik-õiguslike, era- ja temaatiliste asutuste registrit. Registreisse kuuluvad asutused peavad vastama Euroopas käibivatele ühtsetele standarditele. Muuhulgas on agentuuridelt nõutud niisugust sõltumatuse määra, nad kannaksid oma tegevuse eest autonoomset vastutust, asutuste rakenda- tavad menetlused, kriteeriumid ja kord peaksid aga olema eelnevalt määratletud ja avalikustatud (Standards and Guidelines..., 2005).

Tänast Euroopa kõrgharidusruumi iseloomustab kõrgharidussüsteemide ja hari- duslike traditsioonide ning ka kvaliteedihindamise korralduse mitmekesisus. Enam- levinud vormiks on Euroopa riikides akrediteerimine, arengusuund on õppekavade akrediteerimiselt institutsioonilise akrediteerimise poole. Välja on töötatud Euroopa kõrghariduse kvaliteedi kindlustamise standardid ja suunised. See on Bologna prot- sessiga ühinenud riikidele siduv dokument. Selle üldprintsipiibid määravad laias laastus ära sisemised kvaliteedikindlustamise põhimõtted, mida iga riik kohandab oma vaja- dustele. Loodud Euroopa register koondab endasse professionaalsed ja usaldusvää- rsed agentuurid, kes järgivad ühtseid kriteeriume. Loodetavasti aitab Euroopa ühtse kvaliteediregistri loomine kaasa kvaliteedikindlustamise protseduuride arusaadavuse ning läbipaistvuse suurendamisele kogu nn Bologna ruumis.

2.2 KÕRGHARIDUSE KVALITEEDI KINDLUSTAMISE KORRALDUS EESTIS

Alates 1996. aastast toimib Eestis õppekavapõhine akrediteerimissüsteem – riiklikult tunnustatud diplomi saab kõrgkoolilõpetajale anda vaid siis, kui tema poolt läbitud õppekava on akrediteeritud. Sellist välishindamise süsteemi on välisvaatlejad hinna- nud sobivaks. OECD (*Organisation for Economic Co-Operation and Development*) raportis märgitakse Eesti kõrghariduse kvaliteedi kindlustamise kohta järgmist: „Või- me öelda, et praeguse akrediteerimissüsteemi põhimõtted vastavad ENQA kehtesta- tud rahvusvahelistele standarditele. Õppeprotsessi ja asutuse juhtimise regulaarset

välishindamist peetakse akadeemilise kultuuri osaks ja see on hästi vastu võetud.” (Huisman *et al.*, 2007). Eesti murekohaks on toimiva sisehindamise süsteemi väljakujundamine ja töölerakendamine õppeasutuste endi poolt. Vaatamata mitmetele sellealast tegevust innustavatele ettevõtmistele (nt Rektorite Nõukogu kvaliteedikäsiraamatu projekt jt) on kvaliteeditöö enamikus Eesti kõrgkoolides mõeldud rohkem akrediteerimiskomisjoni rõõmustamiseks, selmet olla igapäevase akrediteerimisprotsessi rutiinne element. Tegelikult on nn sisemine kvaliteedikultuur keskseid murekohti kogu Euroopas – EUA (*European University Association*) 2007. aasta analüüs väidab, et siiani on Euroopas vaid üksikuid õppeasutusi, mida iseloomustab „holistlik lähene mine kvaliteediedendusele” (Trends V..., 2007).

2009. aastal võeti vastu muudatused ülikooliseaduses, mis puudutavad ka kvaliteeditöö praktikat. Uus välishindamise süsteem koosneb kolmest osast:

1. *Õiguse andmine õppe läbiviimiseks.* Selleks et läbi viia kõrghariduslikku õpet, peab õppeasutus taotlema Vabariigi Valitsuselt loa. Valitsus, toetudes Haridus- ja Teadusministeeriumi seisukohale ja kvaliteediagentuuri hinnangule, annab õppeasutusele loa õppe läbiviimiseks kindlas õppekavagrupis, kõigis õppeasutustes ning kõigile juba toimivatele või ka tulevikus kavandatavatele õppekavarühmadele. Õppe läbiviimise luba võib olla kas tähtajatu või tähtajaline, samuti võib valitsus taotluse tagasi lükata.
2. *Institutsionaalne akrediteerimine.* Kõik kõrgkoolid läbivad alates 2010. aastast institutsionaalse akrediteerimise, mille käigus hinnatakse nende sisemise kvaliteedikindlustamise süsteemi toimimist ja jätkusuutlikkust. Institutsionaalse akrediteerimise käigus ilmnevate tõsiste probleemide korral võib Haridus- ja Teadusministeerium algselt õppeasutuselt õppetöö läbiviimise õiguse äravõtmise.
3. *Õppekavagrupi kvaliteedi hindamine.* Õppeasutustes, mis on valitsuselt saanud loa õppe läbiviimiseks, hakkab edasine kvaliteedikindlustamine toimuma kahel viisil: esiteks kõrgkoolisest (ja institutsionaalse akrediteerimise käigus positiivse hinnangu saanud) kvaliteedimehhanismide abil, teiseks välise kvaliteedihindamise kaudu. Senise akrediteerimisega võrreldes saab tegu olema märksa enam tagasisidele ja eneseparandusele suunatud protseduuriga, millel puuduvad fataalsed (sh õppe lõpetamist nõudvad) tagajärjed.

Muudatused kvaliteedikindlustamise süsteemis sisaldavad ka uuendusi kõrgharidusstandardis (RT I 2008, 57, 322), milles sätestatakse nõuded kõrgkoolipidajale, õpikeskkonnale, akadeemilisele personalile ja õppekavadele, samuti nõuded, mille täitmine võimaldab välja anda koolitusloa. Kõrgharidusstandardis sätestatakse täiendavad üldnõuded õppeasutuses kvaliteedi tagamisele ning nii õppe avamise õiguse kui kvaliteedihindamisel toimuva ekspertiisi hindamiskriteeriumid. Hiljuti loodud Eesti Kõrghariduse Kvaliteediagentuur taotleb liikmelisust Euroopa kvaliteediagentuuride registris.

Eesti kõrghariduse kvaliteedi kindlustamise maastikul on kõige olulisemaks muudatuseks uuenenud välishindamissüsteem. Koos uueneva süsteemiga oodatakse õppeasutustelt jätkuvalt toimiva sisemise kvaliteedikindlustamise süsteemi juurutamist. Samas saab uus süsteem koosnema tsüklilisest, rangest, kuid mitte ähvardavast akrediteerimissüsteemist ehk välishindamisest ning õppe läbiviimise õigust alles taotlevatele õppeasutustele ja uutele õppekavadele kehtestatud kindlapiirilistest nõuetest ja menetlustest.

3. KÕRGHARIDUSE KVALITEETI MÕJUTAVAD TEGURID

3.1 KÕRGHARIDUSE KVALITEEDI MÕJURID: KÄSITLUSED JA UURINGUD

Lähtekohad. Nagu eelnevast ilmnes, on kõrgkooli ja kõrghariduse kvaliteedi hindamisel kasutusel väga erinevaid lähenemisi.

Praktikas on õppeasutuse kvaliteedi näitajatenä sageli kasutusel üldistatud parameetrid, nagu õppeasutusest väljalangemise määr, lõpetamise efektiivsus (kui suur hulk alustajaid jõuab diplomini), üliõpilaste edasijõudmine jm. Kõrgkooli lõpetajate suhtarvu näitajaid peetakse üheks kõige üldistatumaks kõrgharidussüsteemi edukuse ja kvaliteedi indikaatoriks (Cohen ja Ibrahim, 2008) – veelgi enam, väljalangemise ja lõpetamise statistilised näitajad on käsitletavad ka kõrgkooli kvaliteedi mõõdikutena (Barefoot, 2004). See on oluline näitaja ka seetõttu, et üliõpilaste lahkumisega kaotab kõrgkool raha, suur väljalangevus tähendab kõrgkooli jaoks ebaefektiivset ressursikasutust (Stover, 2005). Väljalangejate puhul on ebaefektiivselt kasutatud nii aega kui ka raha nende õpetamiseks, nõustamiseks, majutamiseks jne (Mangum *et al.*, 2005).

Teisalt ei alusta ka üliõpilased õpinguid selleks, et need katkestada. Katkestamine tähendab üliõpilase jaoks tulevikus potentsiaalset töötuks jäämist ja madalamat sissetulekut, võrreldes väljavaadetega, mis oleksid avanenud õpingute lõpetamise puhul (Zvoch, 2006). Kaasüliõpilaste jaoks võib teiste üliõpilaste katkestamine tähendada õppemaksu tõusu, eriti erakõrgkoolides, sest teatud kulud on fikseeritud (Mangume *et al.*, 2005).

Ka käesolevas töös käsitletakse kõrgkoolis edasijõudmist ja väljalangevust kui kesksel kvaliteedinäitajat. Järgnevalt vaatlen põhjalikumalt erinevate kõrghariduse kvaliteediaspektide (õppejõudude tase, üliõpilaste kaasatus, institutsioonilised näitajad, üliõpilaste sotsiaalne päritolu, õppeasutuse tüüp, raamatukogu, üliõpilaste eelnevad õpitulemused jms) seoseid üliõpilase kõrgkoolis edasijõudmisega, käsitlen kõrghariduse kvaliteeti mõjutavaid tegureid (demograafilised, sotsiaalmajanduslikud, perekondlikud, akadeemilised, institutsioonilised jne) ja nende rolli kõrgkoolis edasijõudmise mõjuritena.

Küsimusest, miks üliõpilaste väljalangevuse näitaja kõrgkooliti erineb, on saanud keskne teema nii hariduspoliitika koordinaatorite kui üliõpilaste jaoks. USAs läbi viidud eri tüüpi kõrgkoolide lõpetamise efektiivsuse mõõtmise tulemused näitasid, et Eesti mõistes avalik-õiguslike ülikoolide üliõpilaste lõpetamismäär on madalam kui eraülikoolides, st väljalangevuse näitajad on riiklikes kõrgkoolides suuremad kui erakõrgkoolides (Scott *et al.*, 2006; Barefoot, 2004). Scott jt (2006) kritiseerivad sellist lähenemist, väites, et avalik-õiguslikud ülikoolid on võimelised enamaks. Nende uuringud näitavad, et võrreldavate ressursside ja üliõpilaste kontingendi juures peaks avalik-õiguslike ülikoolide lõpetajate osakaal olema oluliselt kõrgem. Lõpetajate arv Eesti erakõrgkoolides ning avalik-õiguslikes ülikoolides ja riigikõrgkoolides ei järgi

sama trendi, mis on iseloomulik USAle. Eestis on lõpetajate osakaal madalam era-kõrgkoolides. Pole selge, millised tegurid määravad üliõpilase eduka õpingute lõpetamise ning kuidas on see seotud kõrghariduse kvaliteediga.

Teine oluline hindamisaspekt on üliõpilaste edasijõudmine kõrgkoolis, mida sageli seostatakse sellega, kuivõrd on üliõpilane integreeritud kõrgkooli tegevusse. Zvoch'i (2006) järgi on üliõpilasi ja kõrgkooli ühendava keskkonna loomise seisukohast olulised tegurid õppejõud, kes jagavad vastutust üliõpilaste õpitulemuste eest; õpikeskkond, mis loob eeldused üliõpilase sulandumiseks akadeemilisse keskkonda ning sobivalt seotud õpieesmärgid. Haridusala teoreetikud väidavad, et kõrgkooli organisatoorne struktuur ja sisekliima mõjutab üliõpilasi selle kaudu, kas on suudetud luua personaalne, igat üliõpilast arvestav õpikeskkond või on tegemist anonüümse kooslusega (Klonsky ja Klonsky, 1999).

Üldistavalt toovad Chickering ja Gamson (1991) välja seitse põhimõtet, mida õppeasutused peaksid üliõpilaste edasijõudmise tagamiseks järgima :

1. üliõpilaste ja õppejõudude vahelised kontaktid;
2. üliõpilaste vaheline koostöö ja kontaktid;
3. aktiivne õppimine;
4. kiire tagasiside;
5. kõrged ootused;
6. erinevate üliõpilastüüpide ning õppimisviiside respektimine;
7. õppetööks vajalike ajaressursside objektiivne hindamine.

Mida kindlamalt üliõpilaste akadeemilised ja sotsiaalsed ootused vastavad õpikeskkonnale, seda suurema kohusetundega nad väidetavalt õpingutele pühenduvad. Uuringud näitavad, et õpinguid kalduvad pikendama ja katkestama just need üliõpilased, kellel on nõrk side ja koostöö kaasüliõpilastega (Lowis ja Castley, 2008).

Õppurite edasijõudmine ja väljalangevus on sagedane avaliku diskussiooni teema nii Eestis kui teistes riikides. Näiteks on paljudes USA kolledžites ja kõrgkoolides loodud spetsiaalne Eesti mõistes prorektori-laadne ametikoht, vastutamaks üliõpilaste värbamise, sisseastumise ja – mis veelgi olulisem – üliõpilaste püsimise eest kõrgkoolis. Välja on töötatud mitmeid programme üliõpilaste integreerimiseks kõrgkooli keskkonda, kõik selleks, et vähendada kõrgkoolist väljalangevust (Barefoot, 2004).

Uuringud. Ka paljud kõrghariduse kvaliteedi ja kvaliteedimõjurite alased uuringud kasutavad väljalangevust ja edasijõudmist kui keskseid muutujaid, mille abil iseloomustada õppeasutust ja seal toimuva kvaliteeti. Mitmed uurijad on püüdnud ennustada üliõpilaste väljalangemist kõrgkoolist ja kõrgkooli mõju üliõpilastele laiemalt (Cabrera *et al.*, 1992; Spady, 1970). Viimase 25 aasta jooksul on just neli teoreetikut jätnud tähelepanuväärse jälje kõrgkooli mõju uurimise vallas: Vincent Tinto, kes on üliõpilaste kõrgkoolist lahkumise põhjuste teooria ja üliõpilaste integratsiooni mudeli autor (1975, 1987), Alexander Astin (1985), Ernest Pascarella, kes lõi mudeli, mille abil on võimalik hinnata kõrgkooli mõju üliõpilasele (1985, 1991) ja Robert C. Pace, kes uuris õppekavu, kõrgkooli poolt pakutavaid teenuseid ning teisi institutsioonilisi

karakteristikuid, mis on seotud üliõpilase õpinguid mõjutavate protsessidega (1987, 1990, 1992).

Tinto (1982) järgi on üliõpilaste tagapõhja iseloomustavate karakteristikute ning muude tunnuste põhjal võimalik ennustada üliõpilaste edasijõudmist kõrgkoolis. Tema tõi esimesena kõrghariduse konteksti sotsiaalse integratsiooni mõiste, toetudes Émile Durkheimile, ning töötas välja mudeli integratsiooni ja pühendumuse mõõtmiseks (Woodly, 2004). Tinto eesmärgiks oli: "eristada protsessid, mille tulemuseks on õpingute katkestamine/kõrgkoolist väljalangemine" ning Tinto arvates puudus "teoreetiline mudel, mis selgitaks välja üliõpilase kõrgkoolist lahkumiseni viivad protsessid" (Woodly, 2004, lk 8).

Tinto (1987) seob üliõpilase motivatsiooni ja akadeemilise võimekuse õppeasutuse akadeemiliste ja sotsiaalsete karakteristikutega, väites, et viimaste kokkusobimine mõjutab õpingute lõpetamist ja pühendumist institutsioonile: „Keskne kontseptsioon on üliõpilase integratsiooni tase kõrgkooli sotsiaalsesse ja akadeemilisse süsteemi, mis määrab ära üliõpilase kõrgkoolis õpingute jätkamise või väljalangemise“ (Mannan, 2007, lk 2). Samuti määratles ta faktorid, mis põhjustavad üliõpilaste eemaldumist kõrgkooliõpingutest. Tinto väidab, et üliõpilased katkestavad õpingud suurema tõenäosusega, kui ei toimu integreerumist õppekeskkonda või kui üliõpilased ei jaga kõrgkooli väärtusi ja kultuuri. Tinto peab integreerumise all silmas nii akadeemilist kui sotsiaalset lõimumist – mida tugevam on integratsioon, seda kindlamalt üliõpilane kõrgkooli õpingud lõpule viib: “Üliõpilase kõrgkooli jäämise tõenäosus on suurem, kui kõrgkool suhtub üliõpilasesse kui väärtuslikku liikmesse ning üliõpilase kontaktide sagedus ja kvaliteet teaduskonna, õppejõudude ja teiste üliõpilastega on piisav“ (Tinto, 1990, lk 5).

Ta lisab, et enamikus USA prestiižsetes kolledžites ja ülikoolides on hea akadeemilise maine, üliõpilaste selekteerimise, piisavate ressursside ning ülikooli esindusvõistkonna näol loodud eeldused kõrgel tasemel institutsionaalseks pühendumiseks. Sotsiaalse ja akadeemilise integratsiooni kiirendamiseks kasutatakse esimesel õppeaastal sagedasti nn esimese aasta seminari, kus pööratakse tähelepanu õpioskuste ja harjumuste kujundamisele, aja planeerimisele, kõrgkooli poolt pakutavate ressursside (nt raamatukogu) kasutamisoskusele, võimalustele ja tehnoloogiatele (Barefoot, 2004).

Tinto (1990) uuringud osutavad, et enamik väljalangemisjuhtumeid ei leia aset mitte akadeemilise võimetuse tõttu, vaid seetõttu, et õpingud ei paku üliõpilasele akadeemilises plaanis huvi, üliõpilane ei ole seotud kõrgkooli akadeemilise süsteemiga. Kitsaskohaks võivad saada rahalised probleemid või üldine rahulolematuse õppeasutusega. Ta väidab oma uuringutele toetudes, et umbes 25% väljalangemisjuhtudest on põhjustatud akadeemiliste võimete kasinusest, 75% väljalangevatest üliõpilastest ei suuda aga ühitada oma huvisid ja võimeid kõrgkooli struktuuri, ressursside ja muude sotsialiseerumist mõjutavate teguritega.

Tinto seisukoht toetab sotsioloogilise mõju teooriat, mille järgi just kõrgkooli sotsiaalsel keskkonnal on kas positiivne või negatiivne mõju üliõpilaste õpikäitumisele (Crane, 1991).

Tinto kasutab oma mudelis, „mille järgi üliõpilased sisenevad kõrgkooli teatud tunnustega, nagu perekondlik tagapõhi, hariduslikud kogemused, saavutused, oskused ja väärtused,“ (Mannan, 2007, lk 2) lõpetamise/väljalangevuse prognoosimiseks kolmetasandilist mudelit:

1. üliõpilase sotsiaalne päritolu ehk eelsoodumust tekitavad faktorid mõjutavad eesmärkidele ning konkreetsele kõrgkoolile pühendumist (üliõpilasel on soov teatud eesmärgid saavutada konkreetsetes kõrgkoolis);
2. teatud isiksust mõjutavad karakteristikud (üliõpilase sotsiaalne päritolu, eelnevad õpi- ja/või töökogemused) ja pühendumise tase viivad kõrgkooli akadeemilisse ja sotsiaalsesse süsteemi integreerumiseni, mis omakorda juhib uuele pühendumise tasemele;
3. piisavalt kõrge eesmärkidele pühendumise tase tähendab, et üliõpilane ei katkesta õpinguid (Tinto, 1975).

Üliõpilase päritolu mõjutab autori arvates pühendumist eesmärkidele, sihikindlust jõuda kraadi omandamiseni ning pühendumist kõrgkoolile ehk siis kavakindlat tahtet saavutada seatud eesmärgid just konkreetsetes õppeasutuses. Konkreetne päritolu ja pühendumise tase aitavad üliõpilastel integreeruda akadeemilisse ja sotsiaalsesse süsteemi ning viivad uuele pühendumise tasemele. Kõrgel tasemel pühendumine vähendab väljalangevuse riski (Woodley, 2004). Suurbritannia meditsiinieriala õpetatavates kõrgkoolides läbi viidud uuringu tulemused näitasid, et aja jooksul on üliõpilaste pühendumine õpingutele muutunud, kuid siiski on õpingute katkestamise risk väiksem nende üliõpilaste puhul, kes on sotsiaalselt integreerunud õpikeskkonda, nt elavad kõrgkooli ühiselamus vms (Arulampalam *et al.*, 2007).

Samuti nimetab Tinto integratsiooni mõjutavate teguritena eelnevat haridust ning suhtlust üliõpilase ja kõrgkooli õppejõudude vahel. Tinto väidab, et üliõpilaste sotsiaalne päritolu on seotud sisemise kohustusega õpingud edukalt lõpetada, kuid sel faktoril on tugev mõju vaid kõrgkooli sisseastumise hetkel. Aja möödudes kohusetunde õpingud edukalt lõpetada kas tugevneb veelgi või hoopis väheneb, kuid seda juba tulenevalt integratsiooni astmest. Lühidalt: Tinto mudelile toetuvatest uuringutest selgub, et nii kõrgkooli õpikeskkond kui sotsiaalsed tegurid etendavad olulist rolli üliõpilaste õpingute edukal lõpuleviimisel. Ka sotsiaalses päritolus nähakse mõjurit, mis suunab üliõpilase pühendumist õpingutele ning õpingute jätkamisele järgmisel haridustasemel (Smith ja Naylor, 2001). Niisiis on Tinto (1992) järgi sotsiaalse ja akadeemilise integratsiooni mõõdikute põhjal võimalik ennustada üliõpilaste väljalangevuskäitumist.

Kasutades Tinto akadeemilise ja sotsiaalse integratsiooni mudelit, mis on „aastate jooksul julgustanud teisi uurijaid ja haridusjuhte tähelepanu pöörama kõrghariduse akadeemilisele ja sotsiaalsele dimensioonile ning õpingute katkestamise kompleksusele kui tema mudeli põhilisele kontseptsioonile“ (Barefoot, 2004, lk 3), jälgisid Ishtani (2003) ja DesJardins, Ahlburg, McCall (2002) oma pikaajalises uuringus USA üliõpilaste õpikäitumist (Mangum *et al.*, 2005) ning jõudsid samuti järeldusele, et nii

akadeemiline kui sotsiaalne integratsioon omab mõju üliõpilaste kõrgkoolist väljalangemise kontekstis.

Tinto sotsiaalse integratsiooni mudelil põhinevatest uuringutest ilmneb ka naiste ja meeste erinev õpikäitumine kõrgkoolis. Väidetavalt (Mastekaasa ja Smeby, 2008) on kõrge väljalangevusega õppevaldkondades nn *vastassoo ülekaal*, mille tulemusel ei toimu üliõpilaste integratsiooni. Erialadel, kus domineerib üks sugupool, võib vastassugupoolel esineda stressi ning vähemussejäämise tunnet. Selle kohaselt peaks nn meeste poolt domineerivatel erialadel olema suur naiste väljalangevus ning vastupidi. Samas näitavad teised uuringud (Mastekaasa ja Smeby, 2008), et ei ole märgata erinevust meeste poolt domineerivatel erialadel õppivate naiste ning nn traditsioonilistel naiste erialadel õppivate meeste õpikäitumises.

Sotsiaalse ja akadeemilise integratsiooni vajalikkust rõhutavad ka Manning ja tema kolleegid (1977), leides, et kõrgkooli ja üliõpilase sobivus tuleks kindlaks määrata juba üliõpilaste valimise etapis. Üliõpilaskandidaatide seast tuleks kõigepealt välja sõeluda need, kes ei vasta kindlakskujunenud mallidele, seejärel aga tuleks järelejäädud kandidaatide hulgast valida need, kelle arusaamad ja eesmärgid ühtivad kõrgkooli omadega.

Teine tunnustatud autor selles valdkonnas on Pascarella (1985), kes on nn mõjumudeli (*impact model*) väljatöötaja. Ta kirjeldas mitmeid teooriaid ja mudeleid, huvitades sellest, "kuidas kõrgkool mõjutab ja muudab üliõpilast" (Pascarella ja Terenzini, 1991, lk 2).

Mõjumudeli abil uurib Pascarella ühelt poolt institutsionaalsete faktorite mõju üliõpilastele ning teisalt üliõpilaste kaasatust kõrgkooli tegevustesse. Pascarella on arvamusel, et üliõpilase eelnevad õpitulemused, sotsiaalne päritolu jms mõjutavad üliõpilase õpitulemusi ja arengut kõrgkoolis vaid kaudselt.

Multiinstitutsioonilise võrdluse tegemiseks kogus Pascarella andmeid erineva suurusega õppeasutuste, nende struktuuri, õpetamismeetodite ja õpikeskkonna kohta. Mudelile toetudes analüüsis Pascarella muutujaid, mis otseselt või kaudselt mõjutavad üliõpilaste õppeedukust ning kognitiivset arengut. Üliõpilaste sotsiaalne päritolu ning kõrgkoolieelsed tunnused koos institutsiooni struktuuriliste ja organisatsiooniliste karakteristikutega määravad ära institutsioonilise keskkonna. Pascarella leiab, et üliõpilaste õppeedukust ning kognitiivset arengut mõjutavad otseselt õppeasutuse poolt osutatava haridusteenusega seotud tegevused, samuti õppekeskkonda sulandamist mõjutavad tegurid, vähem aga üliõpilaste sotsiaalne päritolu.

Astini uuringutest (1985) selgus, et kõige sagedasemad õpingute katkestamise põhjused on igavaks peetud õppeained, finantsraskused, rahulolematuse kõrgkooli-õpingutega kaasnevate regulatsioonide ja kohustusega ning üliõpilase enda muutunud eesmärgid. Astin kasutab üliõpilaste arengu mõõtmiseks nn I-E-O (*input-environment-outcome*-e sisend-keskkond-väljud-) mudelit. Ta mõõtis keskkonna mõju õpitulemustele, hoides piisaval hulgal sisendifaktoreid muutumatuna ning kasutades oma uuringutes umbes 110 sõltumatut ja ennustavat muutujat. I-E-O-mudeli modelleerimisel rakendab Astin sisendina üliõpilast iseloomustavad karakteristikuid ülikooli sisseastumisel, nagu riigieksamite tulemused, kõrgkooli astumise põhjus, sotsiaal-majanduslik

olukord, eesmärgid ning demograafilised muutujad. Keskkond sisaldas selliseid muutujaid nagu õppekavad, õppimist puudutavad regulatsioonid jms. Astini arvates on õpikeskkonna hindamine ülimalt keeruline, sest see ei hõlma mitte üksnes õppekavu, personali, õppejõudude ettevalmistust ning hooneid ja sisustust, vaid ka sotsiaalset ja institutsioonilist sisekliimat, milles kogu õppeprotsess toimub (Woodley, 2004).

Astin peab oluliseks niisuguseid üliõpilase karakteristikuid, mis mõjutavad õpingute tulemusi (esimeses tulbas on ära toodud üldised ning teises spetsiifilisemad karakteristikud):

1	akadeemiline võimekus	üldhariduskooli hinded riigieksamite tulemused intelligentsustesti tulemused
2	akadeemiline ettevalmistus	õpivõimed eelnevad õpingud
3	perekondlik tagapõhi	religioon vanemate haridus
4	isiksus	introvertsus/ekstravertsus saavutusvajadus
5	hariduslikud püüdlused	teatud astme kraadi taotlemine kõrgeima kraadi taotlemine
6	õppimisharjumused	õppimise stiil lugemus
7	ootused kõrgkoolile	ootused õpetamisviisile teatud astme kraadi taotlemine
8	majanduslik olukord	vanemate sissetulek muu rahaline abi
9	töötamine	tööalane tegevus enne ülikooliõpinguid tööalane tegevus ülikooliõpingute ajal
10	elukoht	linna- või maapiirkond kodu ja kõrgkooli vahemaa
11	muud karakteristikud	sugu, päritolu, suitsetamisharjumuse olemasolu, perekonnaseis, üldhariduskooli tüüp.

Astini enda uuringud keskenduvadki üliõpilasi iseloomustavatele faktoritele, kuid ta arvestab ka muid tegureid. Näiteks on ta leidnud, et üliõpilaste kaasatus mõjutab positiivselt üliõpilaste õppeedukust. Tinto mudelile tuginedes leiab Astin, et "mida enam on kõrgkool loonud üliõpilastele võimalusi õpingutele pühenduda, seda edukamad ja rahulolevamad on üliõpilased" ning seda suurema tõenäosusega lõpetatakse õpingud edukalt (Richmond, 1986, lk 92). 2003. a antud intervjuus avaldas Astin lootust, et "kõrgkoolid panustavad järjest enam tegevustesse, mis kaasavad üliõpilasi, kuşjuures see ei peaks tähendama üksnes rohkema aja ja energia investeerimist akadeemilisse töösse, vaid ka üliõpilaste ja teaduskonna vahelisi kontakte, tihedamat sidet

kaasüliõpilastega ja üldse kaasatust kõrgkooliga seotud õpivälistesse tegevustesse” (Schroeder, 2003, lk 3).

On ka uurijaid, kes keskenduvad enam institutsioonilistele teguritele, kuigi seda tüüpi uuringud on vähemuses. Woodley (2004) toob välja mõningad näited institutsiooniliste karakteristikute kohta, mis uuringute põhjal mõjutavad üliõpilaste õpikäitumist (esimeses reas on välja toodud üldised, teised spetsiifilised faktorid):

12	õppeasutuse tüüp	vana <i>versus</i> uus selektiivne <i>versus</i> kõigile avatud vastuvõtt
13	õpetamise standardid	õppejõudude kvalifikatsioon üliõpilaste hinnang õppejõudude kvaliteedile
14	õpetatavad ained	üliõpilaste osakaal loodusteaduste osakonnas meditsiinieriala olemasolu kõrgkoolis
15	üliõpilaste elamistingimused	kodus elavate üliõpilaste osakaal kõrgkooli poolt pakutavat elamispinda kasutavate üliõpilaste osakaal
16	raamatukogu	raamatute arv üliõpilaste kohta laenutamisreeglid
17	laboratooriumid	sisustuse seisukord laboratooriumide kasutamise võimalused
18	üliõpilaste nõustamine	nõustamise ja toetuse tüüp nõustamisele pääsemise võimalused
19	hindamisprotseduurid	pikema perioodi hindamise proportsioon grupitööde hindamine
20	õpetamismeetodid	loengumeetodi kasutamine <i>online</i> -õpetamine
21	tuutori toetus	tuutori kontakttundide arv pastoraalne toetus (õppejõu isiklik kontakt üliõpilasega) <i>versus</i> akadeemiline toetus.

Pace'i loodud nn kõrgkooli mõju (*college impress*) mudel arvestab teiste lähene-mistega võrreldes enam institutsioonilisi tegureid. Kuigi üliõpilase enda vastutus ja kaasatus on oluline, mõjutab kõrgkooli õpikeskkond alati üliõpilast kas positiivselt või negatiivselt ning tulemuseks on erinevused üliõpilaste õppeedukuses. Pace uskus, et tema loodud mudel "...võimaldab uurida üliõpilaste õppimist ja arengut ning seda, kuidas üliõpilaste ja kõrgkooli vaheline vastastikune mõju tagab efektiivsuse” (Ethington ja Horn, 2007, lk 184).

Tema mudeli põhilised märksõnad on kontaktid, seotus kõrgkooliga, keskkond ja edusammud – need tegurid kujundavad üliõpilase arengut kõrgkoolis (Ethington ja Horn, 2007).

Kõrgkooli õppekeskkond pakub mitmekesiseid intellektuaalseid võimalusi. See, kui palju kõrgkool mõjutab üliõpilast, sõltub juba üliõpilase püüdlustest ja kaasatusest. Pace defineerib üliõpilase kaasatust selliste tunnuste abil nagu raamatukogu

kasutamine, kontaktid õppejõudude ja kaasüliõpilastega, osavõtt õppekavavälisest tegevustest jne. Pace väidab, et edukaks õppetegevuseks kõrgkoolis on vajalik üliõpilaste ja õppeasutuse vaheline partnerlussuhe. Samas rõhutab Pace, et väga olulist rolli etendab üliõpilaste püüdluste kujundamisel kõrgkooli õpikeskkond.

Oma uurimistöodele tuginedes leiab Pace, et sisend (näiteks üliõpilaste eelnevad õpitulemused, sotsiaalne päritolu jms) ei mõjuta otseselt väljundit. Uurides kõrgkooli mõju üliõpilasele, kogutakse sisendi kohta suhteliselt vähe karakteristikuid. Pace'i arvates ei ole tähtis see, mida üliõpilane kõrgkooli kaasa toob, vaid see, mida üliõpilane kõrgkoolis teeb. Pace keskendub uuringutes üliõpilase tegevusele kõrgkoolis ja tingimustele, mis mõjutavad üliõpilase tegevust ning saavutusi (Pace, 1990).

Tuntumate kõrgkooli mõju uurijate (Tinto, Pascarella, Astin, Pace) arusaama kohaselt on kõrgkooli kvaliteedi oluliseks indikaatoriks kõrgkooli mõju üliõpilasele. Samuti on nad seisukohal, et üliõpilase eelnevad kogemused, õpitulemused, sotsiaalne päritolu jms etendavad vaid kaudset rolli õpitulemuste kujunemisel kõrgkoolis – ennekõike avaldab tulemustele mõju kõrgkool ise ning sellega seotud tegurid.

Lisaks üliõpilaskonna ja kindla kõrgkooli iseärasustele on mõjufaktoriks ka riigi (kõrg)haridussüsteemi eripärad. Johnes ja Taylor (1989) uurisid väljalangevust Suurbritannia eri piirkondade ülikoolides. Uuringutulemused sedastasid, et Šotimaal ülikoolides on õpingute katkestamise näitajad väga kõrged. Seda võib seletada asjaoluga, et Šotimaal lähevad üliõpilased ülikooli aasta varem ehk 17-aastaselt, olles seetõttu iseseisvaks õppimiseks veidi ebaküpsed. Niisugust järeldust kritiseerisid McPherson ja Paterson (1990), väites, et Šoti kõrgharidus- ja eksamisüsteem ei valmista üliõpilasi ette samal tasemel, kui seda tehakse riigi teistes osades.

Arvestada tuleb ka erinevat kultuurikonteksti. Indoneesia päritolu uurija Welch (2007) peab üliõpilaste õpingute pikenemise põhjuseks kohaliku erakõrghariduse vähestest investeeringutest põhjustatud puudulikku kvaliteeti, mis omakorda tingib kehva õpikeskkonna. Samuti mõjutab üliõpilaste õpikäitumist kvalifikatsiooninõuetele mittevastav akadeemiline personal, millest põhjustatud madala õpiefektivsuse tõttu kipuvad üliõpilaste õpingud pikenema. Nii arvab ka James (1991), et arengumaades on erakõrghariduse õpikeskkond reeglina halvemas seisus kui riiklik süsteem ning sellest tulenevadki erinevused õppe kvaliteedis. Väidetavalt on nende poolt läbi viidud uuringute põhjal üliõpilaste/õppejõudude suhtarv riiklikes kõrgkoolides paremas olukorras. Jaapani, Colombia, Brasiilia, Argentina ja Indoneesia kogemuse taustal võib väita, et just erakõrgkoolides õpetavad pensioneerunud, osajaga töötavad ning alakvalifitseeritud õppejõud (Wilkinson ja Yussof, 2005; McCowan, 2004), see aga mõjutab omakorda õppekvaliteeti.

Uuritud on ka kõrgkoolist väljalangemist soodustavaid ja takistavaid tegureid. Suurbritannias läbi viidud uuringu põhjal (Martinez ja Munday, 1998), milles osales enam kui 500 kõrgkooliga seotud isikut, 8500 üliõpilast ja 33 kõrgkooli, selgus, et väljalangemist kõrgkoolist mõjutavad kõige enam järgmised asjaolud:

1. kahtlus erialavaliku õigsuses;
2. õpingute hiline alustamine;

3. suhtlusprobleemid;
4. rahulolematus õpetamise kvaliteediga;
5. rahulolematus loengute toimumise ajakavaga;
6. soolised tegurid (meesterahvad on enam rahulolematud);
7. raskused rahalistes ja perekondlikes küsimustes.

Nagu näha, on õpingute katkestamise põhjused seotud nii kõrgkooli sotsiaalsete ja akadeemiliste tunnustega, integratsioonifaktoritega kui ka üliõpilaskonna eripäradega.

Seega osutavad uuringud asjaolule, et just kõrgkooli roll on kvaliteetse hariduse andmise seisukohalt olulise tähtsusega. Sellised tegurid nagu akadeemiline ja sotsiaalne integratsioon, hea õpikeskkond, motiveeritus, kvalifitseeritud õppejõudude kaader jms aitavad kaasa positiivsete väljundite kujunemisele, nagu hea õppeedukus, lõpetamine nominaalajaga, rahulolu õppeasutusega jms.

Ka laiemad (nn kontekstuaalsed) tegurid, nagu õppeasutuse omandivorm ning õpingute rahastamise viis, avaldavad mõju hariduse kvaliteedile, sageli eelpool loetletud mõjufaktorite kaudu. Õppeasutuse omandivormist tulenevalt asuvad üliõpilased õppima kas riigi poolt rahastatud õppeasutustes või erakõrgkoolides, kus toimub vastavalt tasuta või tasuline õpe.

Vanemates õppeasutustes on reeglina välja kujunenud teatud akadeemilised tavad ning loodud ammu toimiv võrgustik, mis aitab üliõpilastel nii akadeemilises kui ka sotsiaalses plaanis õppekeskkonda integreeruda. Uued (sageli eraõppelised) kõrgharidusasutused ei panusta niivõrd keskkonna loomisesse (näiteks tihe kontakt õppejõudude ja üliõpilaste vahel, osavõtt õppekavavälistest tegevustest), mis pakuksid üliõpilastele mitmekesiseid intellektuaalseid võimalusi, vaid õppeprotsess on eraõppeasutustes sageli üles ehitatud põhimõttele, et üliõpilased viibiksid õppeasutuses võimalikult vähe. Lisaks sellele on erasektoris vähem kvalifitseeritud õppejõud (Teixeira ja Amaral, 2007). Samas on erakõrgkoolid võrreldes riiklike kõrgkoolidega üliõpilaste arvu poolest reeglina väiksemad, see aga on üliõpilaste sotsiaalse integratsiooni seisukohalt positiivne ning lõppkokkuvõttes peaks just erakõrgkoolides olema õpingute katkestajate arv väiksem (DesJardins ja Chen, 2008).

Õppeprotsessi õnnestumise kriitiliseks faktoriks peetakse õppejõudude ja üliõpilaste vahelist suhtlust, seetõttu on õppejõu roll õpingute eduka lõpetamise seisukohast väga oluline. Üliõpilasi toetavad ja neist hoolivad õppejõud arendavad üliõpilastes enesekindlust, mis omakorda muutub õppimisele orienteeritud käitumiseks ning motiveerib (Ames, 1993; Schunk, 1984; Seifert ja O'Keefe, 2001). Eelkõige ongi just õppejõudude kvalifikatsioon seotud üliõpilaste edasijõudmisega kõrgkoolis, mistõttu on see kõrgkooli ja üliõpilaste kontakti loomise seisukohast ülimalt oluline. Kuid asi pole mitte ainult üliõpilaste sulandumises kõrgkooli õpikeskkonda, vaid ka eelduses, et kõrgel tasemel õpetamine viib kõrgel tasemel õppimiseni (Coate, 2005).

Ka kõrgkooli ja õpekohtade rahastamise viis võib olla kõrghariduse kvaliteeti mõjutavaks teguriks – tasulise õppe üliõpilased reeglina töötavad õpingute kõrvalt ning seetõttu ei pühendu maksimaalselt õpingutele. Kui Eestis oli 1990ndate alguses riiklikult rahastatud üliõpilaste selge ülekaal, siis tänaseks on õppemaksu maksivad

üliõpilasi enam kui pool üliõpilaste koguarvust. Sellised arengud tõstatavad järjest enam küsimusi kõrghariduse rahastamispoliitika kohta. Eriti puudutab see taolise rahastamismudeli sobivust ja mõju, mille puhul oma õpinguid ise rahastavad üliõpilased ei saa mingit riiklikku tuge.

Suurbritannias läbi viidud uuringud näitavad, et riigieelarvelistel õppekohtadel õppivate üliõpilaste õpingute pikenemise ja väljalangevuse risk on madalam. Ülikooli vastuvõtu ja rahastamise poliitika mõjutab lõpetamise efektiivsusnäitajaid. Osa uuringuid näitab, et üliõpilased, kes rahastavad oma õpinguid ise, katkestavad õpinguid harvemini (Smith ja Naylor, 2001).

Toetudes mitmetele kvaliteedimõjureid puudutavatele käsitlustele ja läbiviidud uuringute tulemustele, võib väita, et kõige enam mõjutab õpikäitumist üliõpilaste akadeemiline ja sotsiaalne integratsioon õpikeskkonda. On leitud, et üliõpilaste kaasatus mõjutab positiivselt nende õppeedukust, üldist arengut ning kõrgkooliõpingute lõpuleviimist. Üldiselt leitakse, et üliõpilasega seotud tegurid, nagu eelnevad kogemused ja õpitulemused (üliõpilase akadeemiline võimekus), sotsiaalne päritolu jms, etendavad üksnes kaudset rolli kõrgkooli tulemuste kujunemisel, üliõpilase õppeedukusele avaldab otsesest mõju kõrgkool ja selle tunnused: (avalik/riiklik *versus* era), õpingute rahastamise viis, kõrgkooli infrastruktuur (ühiselamu, raamatukogu jne), üliõpilaste nõustamine, tuutori toetus jne.

3.2 ÕPPEAJA PIKENEMINE JA ÕPINGUTE KATKESTAMINE: MÕJUFAKTORID

Senised uuringud sedastavad, et just õpingute katkestamine ja õppeaja pikenemine on saanud oluliseks (integraalseks) näitajaks õppeasutuse tegevuse kvaliteedi hindamisel. Järgnevalt vaatlen põhjalikumalt uuringuid, mis käsitlevad õppeaja pikenemist ja õpingute katkestamist mõjutavaid faktoreid.

Õpingute katkestamine on defineeritud kõrgharidussüsteemist lahkumisena, ilma et oleks saavutatud seatud hariduslikke eesmärke. See on sageli seotud üliõpilase kehva akadeemilise ettevalmistuse, liigse õpingute kõrvalt töötamise, perekondlike kohustustega, hariduslike eesmärkide puudumise jt asjaoludega (Schuetz, 2008). *Õppeaja pikenemise* all mõeldakse olukorda, mille puhul üliõpilane erinevatel põhjustel (edasijõudmatus, erialavahetus jms) läbib õppekava nominaalsest pikema ajavahe- miku jooksul.

Uuringud näitavad, et õpingute algperioodil (kuni üheksanda semestrini) pigem vahetatakse eriala kui katkestatakse õpingud. Pärast õpingute algusperioodi on nii eksamite mittesooritamise kui ka katkestamise risk ühtviisi kõrged, sageli esimene tingib teise (Meulemann, 1995).

Põhjusi, miks üliõpilased õpingud katkestavad, on erinevaid ning õpingute katkestamist võib vaadelda individuaalselt, institutsionaalselt ja ühiskondlikult tasandilt (Schröder-Gronostay ja Daniel, 1999). Indiviidi tasandilt lähtudes tähendab õpingute pikenemine ning selle tagajärjel katkestamine ühelt poolt läbikukkumist. Teisalt ei ole välistatud positiivsed aspektid: ebaedu asendatakse uue orientatsiooni leidmisega,

näiteks siirdumisega mõnda teise õppeasutusse (Woodley, 2004). Ehkki õpingute katkestamine jätab teatud jälje selle läbielanud indiviidile ja võib mõningatel juhtudel viia isegi õpingute sinnapaika jätmiseni, on see paljudel juhtudel võimalus ümberorienteerumiseks (Lewin, 1995). Uuringud kinnitavad (Lewin, 1995), et ca ¼ katkestajatest on kolme aasta jooksul pärast õpingute katkestamist tööga hõivatud. Üliõpilased ise toovad väljalangevuse põhjuseks, et „neil ei ole piisavalt aega õpinguteks” või „töö ja perekondlikud kohustused segavad õppimist”. Väga vähesed üliõpilased märgivad kõrgkoolist lahkudes, et õppeprogramm oli nende jaoks liialt raske. Seetõttu leiavadki paljud õppeasutused, et üliõpilaste õpingute katkestamise põhjused on õppeasutusevälised (Woodley, 2004).

Ühiskondlikust tasandist lähtudes on õpingute katkestamine kulukas nii üliõpilasele kui ühiskonnale, sest lõpetamata haridustee piirab väljavaateid tööturul ja jätab tihti võimaluse töötada vaid madalat kvalifikatsiooni nõudval ning vähe tasustatud ametikohal. Varasemal haridustasemel koolist väljalangemise korral võidakse kogeda terviseprobleeme, kaldumist kuritegelikule teele ning ollakse suure tõenäosusega sõltuv abiprogrammidest (Martin *et al.*, 2002).

Soovides kokku võtta õpingute pikenemist ja õppetöö katkestamist mõjutavaid faktoreid ning luues seeläbi seose üliõpilaste edasijõudmise ja muude kõrghariduse kvaliteeti mõjutavate aspektidega, on Schröder ja Daniel (1998) grupeerinud need üheteistkümnesse kategooriasse:

- 1) demograafilised;
- 2) sotsiaalmajanduslikud;
- 3) perekondlikud;
- 4) psühholoogilised;
- 5) kõrgkoolieelsed;
- 6) õpingute alustamisega seotud;
- 7) saavutuste ja võimekusega seotud;
- 8) akadeemilised;
- 9) õpingutega seotud;
- 10) institutsioonilised;
- 11) kõrgkoolivälised.

Demograafiline faktor õpingute pikenemisel või katkemisel on olnud paljude uuringu aluseks. Osutatud on soolistele erinevustele õpikäitumises. Mõni töö kinnitab naisüliõpilaste kõrgemat väljalangemise määra võrreldes meestega (Ishitani, 2003), teistes uuringutes jällegi leitakse, et mehed kalduvad enam õpinguid katkestama, naised seevastu lõpetavad õpingud suurema tõenäosusega (DesJardins *et al.*, 2002; Johnes ja McNabb, 2004; Zvoch, 2006). Suurbritannia meditsiini õpetatavates kõrgkoolides läbi viidud uuringud näitasid, et meeste väljalangevus oli ca 8% kõrgem kui naisüliõpilaste oma (Arulampalam *et al.*, 2004). Mõnede uuringute kohaselt (Liljander, 1998; Murtaugh *et al.*, 1999; Thompson, 1997) ei ole aga sool õpingute jätkamise või katkestamise seisukohast määravat tähtsust.

Väidetavalt on naisüliõpilaste õpingute katkestamise sagedasemaks põhjuseks laste sünd. Mehed kalduvad küll harvemini õpinguid katkestama, samas ei ole nende eksamitulemused paremad. Tõenäoliselt töötavad mehed enam karjääri nimel, samas kui naised soovivad otsustada pigem koduse karjääri kasuks. Diskrimineerimisega ei ole siin tegemist, sest mitte kõrgkool ei tõrju naisi, vaid pigem alternatiivsed eluplaanid juhivad neid kõrgkoolist eemale. Di Pietro (2004) ei leidnud Itaalias läbi viidud uuringutes olulist erinevust mees- ja naisüliõpilaste kõrgkoolist väljalangemises.

Samuti kalduvad õpinguid katkestama hilisemas eas õpinguid alustanud üliõpilased (selgi puhul tihti naised, enamasti põhjuseks lapsed) – (Beaudin *et al.*, 1992; Berg ja Ferber, 1983; DesJardins ja Chen, 2008; Gerstein, 1965; Lewin, 1995; Meulemann, 1995; Scholz ja Schittenhelm, 1994; Scott *et al.*, 1996; Zvoch, 2006). Eristamata üliõpilaste sugu, on uurijad (Meulemann, 1995) leidnud, et mida hilisemas eas üliõpilane õpinguid alustab, seda varem võib katkestamine toimuda ja eksamite sooritamiseni ei jõutagi. Võib arvata, et õpingute alustamisega venitamine üldiselt kahjustab õppeedukust. Õpingute hilisema alustamise negatiivsete aspektidena tuuakse välja ka varem õpitu unustamist ja õpingutesse muretumast suhtumist, mis kokkuvõttes vähendavad õppeedukust (Meulemann, 1995).

Uuringud näitavad ka, et etnilistesse vähemustesse kuuluvad üliõpilased on altimad õpinguid katkestama (Attinasi, 1989; Bangura, 1992; DesJardins ja Chen, 2008; Groß ja Zwick, 1982).

Sotsiaalmajanduslike ning perekondlike mõjurite alased uuringud näitavad, et nii üliõpilase sotsiaalne kui hariduslik päritolu, samuti tema perekonna sotsiaalmajanduslik staatus võivad avaldada mõju õpingute pikenemisele ning katkestamisele. Samas tuleb siin kindlate seoste ja järelduste loomisesse suhtuda ettevaatlikult, sest erinevate uuringute tulemused on vasturääkivad. Meulemanni (1995) järgi sõltub katkestamise risk peamiselt üliõpilase sotsiaalsest päritolust. Autor toob sotsiaalsete riskiteguritena välja vajaduse ennast või oma perekonda õpingute kõrvalt elatada. Tema arvamust toetab Kalsner (1992), kes väidab, et õpingute katkestamise põhjused on pigem personaalsed, sotsiaalsed ja finantsilised kui üliõpilase võimetest tulenevad. Õpingute katkestamist võivad põhjustada ka tööpakkumised, igavus või tüdimus. Väidetavalt mõjutavad sellised õppekorralduslikud tingimused nagu õpiaeg, tulemustega seotud nõudmised jne vähem katkestamist kui üliõpilase isiklikud ja sotsiaalsed mõjutegurid. Zvoch'i (2006) uuringu tulemused näitasid, et majandusraskustes olevate üliõpilaste väljalangemine on seitse korda kõrgem kui jõukatest peredest üliõpilaste puhul. Vaesemate üliõpilaste väljalangemise üheks põhjuseks on kindlasti tarvidus õpingute kõrvalt töötada.

Mõne aastakümne taguste uuringute tulemused väidavad, et üliõpilaste hulgas, kelle isal on akadeemiline haridus, on väljalangevuse näitaja madal (Hitpass, 1967; Kath *et al.*, 1966). Samas näitavad aastatel 1977, 1982 ning 1987 Hochschul-Information-System GmbH poolt läbiviidud uuringud, et õpingute katkestajad pärinevad just akadeemilise tagapõhjaga perekondadest (Griesbach *et al.*, 1977; Reissert ja Birk, 1983; Reissert ja Marciszewski, 1987). Osa uurijaid (Emmerling *et al.*, 1984; Henecka ja Gesk, 1996; Meulemann, 1995; Stegmann ja Kraft, 1988; Ströhlein, 1983)

ei leidnud samuti kindlat seost sotsiaalse päritolu ja õpingute pikenemise või katkestamise vahel. Niisamuti näitas Suurbritannia meditsiinikõrgkoolides läbi viidud uuring, et ei ole olulist seost üliõpilase arstiharidusega vanema(te) ja tema väljalangemise vahel (Arulampalam *et al.*, 2004).

Osa uurijaid, kes ei leia seost sotsiaalse päritolu ja õppeedukuse vahel kõrgkoolis, väidab, et üleminekul gümnaasiumist kõrgkooli minetab õppuri sotsiaalne päritolu võime mõjutada tema haridusteed (Meulemann, 1995). Sotsiaalse päritolu võimalik mõju kestab seni, kuni haridustee on õppeasutuse poolt ette määratud, kaob aga siis, kui üliõpilane peab ise langetama oma haridusteed puudutavaid otsuseid.

Samas leiab osa USAs läbiviidud uuringutest kindlaid seoseid õpingute katkestamise ning haridusliku päritolu vahel. Nii on nn alamklassi ning nende hulgas, kelle vanematel ei ole akadeemilist tagapõhja, oluliselt kõrgem õpingute katkestamise näitaja (Peng ja Fetters, 1978; Stage ja Hossler, 1989). Ka Itaalias läbi viidud uuringud tõestavad, et vanemate haridustase on nende järeltulijate jaoks oluline kõrgkoolist väljalangemise riskitegur. Mida kõrgem on üliõpilase vanemate haridustase, seda suurem on võimalus, et kõrgkooliõpingud edukalt lõpule viiakse (Di Pietro, 2004). Kõrgkooli eduka lõpetamise (sealhulgas ajalises mõttes) olulisteks eeltingimusteks on uuringute järgi kodune kasvatus ja perekonna toetus (Apenburg *et al.*, 1977; Meulemann, 1995; Saenger-Ceha, 1970) ning tervikliku perekonnastruktuuri olemasolu (Schallberger, 1974; Selzer, 1985). Nii mõnelegi uuringule toetudes võib väita, et mida kõrgem on perekonnaliikmete akadeemiline kvalifikatsioon, seda suuremad on lapse võimalused kõrgkooliõpingud edukalt lõpetada (Hackman ja Dysinger, 1970; Stage ja Hossler, 1989).

Psühholoogiliste faktorite mõju uuringud seoses õpingute pikenemise ja katkestamisega näitavad, et emotsionaalne stabiilsus ning kõrge enesekindlus omavad nn vastumõju õpingute katkestamisele (Amelang ja Hoppensack, 1977; Entwistle ja Brennan, 1971; Gerdes ja Mallinckrodt, 1994; Giesen, 1981; Hannah, 1971; Heilbrun, 1965). Mõnede uuringute järgi ei selgu, et katkestajate ja mittekatkestajate intellektuaalsed võimed omavahel erineksid (Giesen, 1981; Sharp ja Chason, 1978). Samas näitavad teised uuringud erinevust katkestajate ning mittekatkestajate grupi intelligentsuses, võimekuses ning keelelistes kompetentsides (Rossman ja Kirk, 1970; Saenger-Chea, 1970).

Psühholoogiliste faktorite mõju alla võiks paigutada rahulolu õpingutega. Rahulolul on õpingute kontekstis positiivne mõju õppeedukusele. Mida enam kõrgkool teeb edu saavutamise sõltuvaks individuaalsetest otsustest, seda olulisemat rolli mängib rahulolu edu saavutamisel (Krüger *et al.*, 1982; Meulemann, 1995). Õpingutega rahulolu tagamise üheks võtmeküsimuseks on üliõpilase motiveeritus. Kui üliõpilastel puudub selge arusaam, mida nad tegema peavad, siis pole nad võimelised leidma mõtet oma tegevusele, nad ei ole motiveeritud ning on oma tegevustes ebakindlad (Seifert, 2005).

Kõrgkooliõpingute pikenemise ning katkestamise analüüsimisel tuleb arvestada nn **kõrgkoolieelsete** mõjufaktoritega. Nimelt näitab osa uuringuid, et gümnaasiumilõpetajad kalduvad sagedamini kõrgkooliõpinguid katkestama kui õppurid, kes

on lõpetanud õppeasutuse, mis otseselt ei valmista oma kasvandikke ette kõrgkooli astumiseks (Stegmann ja Kraft, 1988). Samuti näitavad uuringute tulemused, et klassikursuse kordama jäämine mõjutab edasiste õpingute edukust negatiivselt (Jansen ja Werner, 1981). Lewini (1995) järgi aga on eelnevalt kutsehariduse omandanud üliõpilastel kõrgkoolist suurem väljalangemise võimalus. Väidet toetab Johnes (1990), kes leiab, et eelnev haridus mõjutab õpingute katkestamist. Meulemanni (1995) uuringud seevastu ei toeta Lewini (1995) väidet – ta leiab oma uuringutele toetudes, et eelnev kutsehariduse omandamine ei oma mõju õpingute katkestamisele kõrgkoolis. Mitmendat haridust omandavad või õpingute kõrvalt töötavad üliõpilased ehk õpivad meelsamini kui nn tavaüliõpilased, kuid ega neil sellepärast kergem ole: esimese hariduse omandamist peetakse privileegiks ning see tegevus võib olla küll vähem sihikindel, kuid sellega jõutakse reeglina kiiremini eesmärgile. Di Pietro (2004) leiab, et üldhariduskooli tüüp mõjutab vähem kõrgkooli õpingute katkestamist, kuid on otsustava tähtsusega kõrgkooli astumise otsuse tegemisel.

Arvukad uuringud näitavad õpingute algusfaasi olulisust seoses õpingute katkestamisega (Munro, 1981). Õpingute katkestajad on juba erialavaliku juures ebakindlad ning lasevad end tihti mõjutada välistest teguritest või kõrvalistest inimestest (Apenburg *et al.*, 1977; Henecka ja Gesk, 1996; Stegmann ja Kraft, 1988). Eesmärgita õpinguid alustanud üliõpilased vahetavad reeglina kõigepealt eriala. Ilmneb, et mitte esimesel, vaid just kolmandal semestril on erialavahetamise risk kõige suurem. Hiljem asendub see katkestamise riskiga (Meulemann, 1995). Seevastu need üliõpilased, kes õpivad soovitud erialal, ei ole nii katkestamisaldis.

Erialadel, millele toimus vastuvõtt teatud tulemuste alusel (sisseastumislävend), on vähem katkestajaid kui erialadel, millele vastuvõtutingimusi kehtestatud ei ole (Di Pietro, 2004; Reissert ja Birk, 1983; Reissert ja Marciszewski, 1987). Niisamuti näitab USA kogemus, et kõige suurem väljalangevus kõrgkoolist on nn avatud sisseastumissüsteemiga kõrgkoolides (Barefoot, 2004). Woodley (2004) toob välja, et erinevalt tänasest toimus Suurbritannias eelmise sajandi keskpaigas üliõpilaste valimine väga rangelt, mille tulemusel oli väljalangevuse osakaal ainult *ca* 10% ning väljalangevust kõrgkoolist ei peetud seega probleemiks.

Mitmete uuringutele tuginedes omistatakse varasematele õpitulemustele ja **akadeemilisele võimekusele** õpingute pikenemise ning katkestamise kontekstis olulist mõju (Aitken, 1982; DesJardins *et al.*, 2002; Fielding *et al.*, 1998; Giesen, 1981; Gold, 1988). Uuringud näitavad otsest seost võimekuse ning õppeedukuse vahel. Mida kõrgem on abituuriumi keskmine hinne (ka riigieksami tulemused), mida paremad matemaatikas või ka loodusteaduslikes ainetes saadud hinded, seda kindlamalt võib väita, et kõrgkooliõpingud lõpetatakse edukalt (sellekohased uuringud: Baron-Boldt, 1989; Giesen, 1981; Meulemann, 1995; Schröder ja Daniel, 1998). Mõne uuringu tulemused näitavad sedagi, et mehed on matemaatikas võimekamad kui naised (Corell, 2001; Hyde *et al.*, 1990; Wagner ja Berger, 1997), seega peaksid mehed suurema tõenäosusega kõrgkooliõpingud edukamalt lõpetama. Suurbritannias läbi viidud uuring näitas, et õpingute katkestamist esimesel õppeaastal mõjutavad oluliselt üliõpilaste varasemate õpitulemused. Näiteks üliõpilaste puhul, kes olid üldhariduskoolis sooritanud

bioloogia, keemia ja füüsika eksamid kõige kõrgematele hinnetele, oli väljalangevuse risk oluliselt madalam (Arulampalam *et al.*, 2007).

Kasinaid õpivõimeid peetakse sageli katkestamise põhjuseks (Heldmann, 1998; Heldmann ja Finkenstaedt, 1998). USAs läbi viidud uuringud kinnitavad tihedat seost keskmiste hinnete ja õppeedukuse vahel väljalangemise kontekstis (Bean ja Kuh, 1984; DesJardins *et al.*, 2002; DesJardins ja Chen, 2008; Francic ja Kelly, 1990; Kuncel *et al.*, 2001; Smith ja Naylor, 2001; Zvoch, 2006). Uuringute tulemused näitavad, et katkestajate puhul ei saa otsustavaks mitte niivõrd objektiivne ebaedu eksamil, vaid just subjektiivne ebaedu-elamus. See viitab aga asjaolule, et katkestajad on suhteliselt madala enesehinnanguga (Giesen, 1981; Jansen ja Werner, 1981) ega hinda eriti kõrgelt oma üldisi võimeid ning nende tulemused on sageli sõltuvad välistest mõjuritest (õppejõud, kaasüliõpilased) – (Apenburg *et al.*, 1977; Jansen ja Werner, 1981; Micko ja Nippert, 1984).

Traditsiooniliselt kasutatakse kõrgkooli sisseastumisel mitmesuguseid teste. Samas on andmeid, et akadeemilised saavutused (mida on mõõdetud just õpitulemuste keskmiste alusel) on osutunud üliõpilase akadeemiliste saavutusvõime ja motivatsiooni hindamisel efektiivseteks mõõdikuteks (Mountford *et al.*, 2007). Seda arvamust toetavad ka Breland, Wilder ja Robertson (1986), kes on leidnud, et keskmine hinne on osutunud mitmesugustes edetabelites kõige olulisemaks faktoriks sisseastujate selekterimisel, sellele järgnevad sisseastumistestid jne.

Bowen ja tema kolleegid (1998) väidavad, et hinded ja testid on küll vajalikud akadeemilise töövõime kindlakstegemiseks, kuid antud mõõdikutel puudub võime määrata üliõpilaskandidaadi sisemisi kvaliteete ja akadeemilist võimekust. Holsford, Johansen ja Atkinson (1984) jällegi leiavad, et traditsioonilised akadeemilised selekterimiskriteeriumid on akadeemilise edu prognoosimisel ebaefektiivsed.

Näiteks USA kõrgharidussüsteemi arenguloos on sisseastumistingimused aegade jooksul olnud erinevad. 1920ndatel võeti kasutusele sisseastumiskriteeriumid, 1940ndateks jõuti aga tõdemuseni, et kõrgkoolid peaksid laiendama sissepääsu kõigile akadeemiliselt võimekatele üliõpilastele. See paraku ei tähendanud, et kõrgkoolid oleksid seda üleskutset kohe järginud. Pigem iseloomustatakse 1950ndaid ja 1960ndaid USAs kui ajajärku, millal kõrgkoolid viisid kõrgkoolides sisse veelgi rangemaid valikukriteeriume. See tendents valdas suuremate või väiksemate muutustega kuni 1980. aastateni. 1980ndate algusaastad olid kõrghariduses pragmaatiline periood, mida iseloomustas usaldatavate ja võrdsete sisseastumiskriteeriumide kehtestamine. Viimase kahekümne aasta jooksul on USA kõrgkoolide sisseastumisepraktikas toimunud kaks olulist muutust. 1980ndate keskpäigas korraldati värbamiskampaaniaid üliõpilaste arvu suurendamiseks. Nõnda ilmses teine oluline suunamuutus, nimelt kõrgkooli valmisolek vastata üliõpilaste vajadustele ja huvidele, mitte vastupidi. Taoline trend – üliõpilased kui tarbijad – viib kõrghariduse ja kõrgkoolid lähemale äriettevõtte loogikale, ning seda ka nende tegevuse hindamiseks kasutatavate näitajate osas (Mountford *et al.*, 2007).

1990ndatel läbi viidud tööd osutavad, et ka õppeasutuste eripärad ja tegevuse kvaliteet omab mõju õpingute pikenemisele ja õpingute katkestamisele (Schenker-Wicki, 1996). Uuringute tulemused, mis käsitlevad kõrgkooli **institutsionaalset** mõju

õpingute pikenemisele ja katkestamisele, tõdevad, et neid mõjutavad ebaselge organisatsioonistruktuur ja -kultuur, õppejõudude puudulikud didaktilised võimed, halb eksamikorraldus jne (Apenburg *et al.*, 1977; Astini, 1985; Clauß ja Ladwig, 1995; DesJardins *et al.*, 2002; Lewin, 1995; Pace, 1987, 1990, 1992; Pascarella, 1985, 1991; Selzer, 1985; Tinto, 1975, 1987). Vaidlus käib selle üle, mis on katkestamise mõjutajana olulisem – õppija omadused või kõrgkooli eripärad. Nii ei ole Meulemanni (1995) järgi õpingute katkestamise põhjuseks esmajoones mitte kõrgkool, vaid ikkagi õppija, samas on üliõpilast eksamitel saatev edu või ebaedu tugevamalt seotud õppeasutuse poolt loodud ning määratud tingimustega. Institutsioonilisi tunnuseid peetakse olulisemaks just USAs läbiviidud analüüsides. Juba üsna ammu läbi viidud uuringutes on tõstatatud küsimus, millises osas kannab kõrgkool vastutust õpingute katkestamise eest (Ferguson, 1990; Hackman ja Dysinger, 1970; Kamens, 1971).

Palju on uuritud katkestamist ja õpingute pikenemist ka **kõrgkoolivälisest** muutujatest lähtuvalt. Kindlasti on tööhõive võimalused üheks õpingute pikendamise ja katkestamise faktoriks. Mida kergem on üliõpilasel tööturule pääseda ilma lõpudiplomita, seda suurem risk on esialgu õpingute pikendamiseks ning hiljem juba katkestamiseks. Õpingute rahastamise ja väljalangemvuse vahel valitsevad vastuolulised seosed – osa uuringuid (Dowd, 2004; Moline, 1987) seoseid ei leia, teised uuringud aga paigutavad madala sissetulekuga üliõpilased kõrgema väljalangevusriskiga gruppi (DesJardins ja Chen, 2008; DesJardins *et al.*, 1999; Hochstein ja Butler, 1983).

Oluline on ka õppekoormus – täiskoormusega õppijal on võimalik täielikult õpingutele pühenduda, samas kui töötavale üliõpilasele võib õppimisest kujuneda teisejärguline tegevus (Prah *et al.*, 1990). Distantseerumine õpingutest võib mõningatel juhtudel viia esmalt õpingute pikenemise ning seejärel katkestamiseni, kuid ka kohese õpingute katkestamiseni. Uuringute põhjal on kõrgkoolivälisest muutujate seast õpingute katkestamise põhjusena sagedamini välja toodud perspektiivituid karjääri- ja tulevikuväljavaateid (näiteks pikendavad üliõpilased Saksamaal õpinguid, jättes mõne eksami sooritamata, kui tööturul parasjagu sobivaid tööpakkumisi ei ole ning kasutavad sel ajal üliõpilastele mõeldud soodustusi), peapõhjusena nimetatakse aga rahalisi raskusi ja perekondlikke kohustusi (Benke *et al.*, 1996; Freter *et al.*, 1995; Henecka ja Gesk, 1996; Jansen ja Werner, 1981; Lewin, 1995; Regan ja Roland, 1982; Stegmann ja Kraft, 1988).

Di Pietro (2004) Itaalia andmetele tuginevad uuringute tulemused näitavad, et olukord tööturul mõjutab nii kõrgkooli astumist kui sealt väljalangemist. Ta väidab, et tööpuudus on Itaalias üks määravamaid kõrgkooli astumise põhjusi. Olukorra paranemine tööturul mõjutab otseselt õpingute katkestamist kõrgkoolis.

Kokkuvõtlikult võib väita, et mitmete kõrgkoolist väljalangemvuse ja õpingute pikenemise mõjufaktorite osas on senised uuringud andnud vastuolulisi tulemusi, eriti selliste muutujate osas, nagu üliõpilaste sugu, üliõpilaste sotsiaalmajanduslik olukord, perekondlik tagapõhi jt. Teisalt mõjutavad sellised faktorid nagu vastuvõtt kõrgkooli kindlate kriteeriumite (nt riigieksamite tulemused) alusel ning üliõpilaste akadeemiline võimekus selgelt positiivselt üliõpilaste õpitulemusi ja vähendavad katkestamise riski.

Osa uurijaid on seisukohal, et tegelikult ei olegi võimalik välja tuua ühte kindlat mõjufaktorit katkestamise või õpingute pikenemise osas. Willging ja Johnson (2004) uurisid Illinoisi ülikooli kaugõppe magistriprogrammis osalejaid, eesmärgiga välja selgitada üliõpilaste väljalangemise põhjused. Läbiviidud uuringule tuginedes selgus, et ei esine üht konkreetset õpingute katkestamise põhjust – põhjused on kompleksed, jagunedes isiklikeks, tööga ning õppekavaga seotud faktoriteks. Isiklikud katkestamis põhjused kätkevad endas rahalisi raskusi, ajaressursi puudust kodutööde ettevalmistamistel, rahulolematust õppekavaga, samuti perekondlikke probleeme. Tööga seotud põhjustena toodi välja vastutuse suurenemist õppeperioodi jooksul, tööandja ükskõikset või taunivat suhtumist õpingutesse, täistööajaga töötamist õpingute kõrvalt. Õppekavaga seotud põhjused on õppetöö madal tase, õppevormist tulenevalt raskused grupitöös, puudulik kontakt juhendajate ja kaasüliõpilastega, ebahuvitavad õppematerjalid ning samuti õppekava mittevastavus ootustele.

Eeltooduga langeb kokku ka Cowani ülikoolis läbi viidud uuring, mille tulemused näitasid, et üliõpilased ei oska välja tuua üht konkreetset katkestamise põhjust. Siiski nimetas enamik üliõpilasi peamise põhjusena tööd, perekondlikke või õpingutega seotud kohustusi (Thompson, 1997). Üldiselt peetaksegi töötamise ja õpingute ühildamist enamlevinud katkestamise põhjuseks (Price *et al.*, 1992; Kember *et al.*, 1994). Kokkuvõtlikult võib antud uuringu põhjal öelda, et nii kaug- kui statsionaarõppes esinevad teatud sarnasused õpingute katkestamise põhjuste osas ning et väljalangevuse põhjused on reeglina kompleksed, mitmekesised ja omavahel läbipõimunud.

Senise uurimistöö tulemustele toetudes võib seega väita, et sageli on keeruline välja tuua konkreetset tegurit, mille riskikoefitsent on kõige kõrgem, sest uuringute tulemused on vasturääkivad. Siiski tundub, et kvaliteedimõjurite ja -riskide hulgas peetakse üheks määravamaks üliõpilaste akadeemilist ja sotsiaalset integreerumist õpikeskkonda.

Teisalt osutab senine uurimuslik taust asjaolule, et käesolevas töös püstitatud uurimisküsimus – *milline on üliõpilaste varasemate õpitulemuste, kõrgkoolide omandivormi, õppetöö rahastamise viisi ja õppurite soolise kuuluvuse roll kõrgkooli tegevuse kvaliteedinäitajate kujunemisel* – on leidnud küllalt eripalgelist varasemat uurimist, selles osas on välja kujunenud kindlad meetoodilised lähenemised ning saadud tulemusi on võimalik kasutada võrdlusmaterjalina. Käesolevale töö puhul sobiksid taustauuringuteks järgmised uurimistööd: Astin, 1985, 1993; Pace, 1987, 1990, 1992; Pascarella, 1985, 1991; Tinto, 1975, 1982, 1987, 1990. Nende tööde puhul on tüüpiliseks uurimisstrateegiaks kvantitatiivne, sageli statistilisel materjalil põhinev analüüs, uurimismeetoditena kasutatakse regressioonanalüüsi (lineaarne, logistiline), dispersioonanalüüsi, samuti seosekordajaid (hii-ruut-statistik) ja mitmesuguseid korrelatsioone.

4. EMPIIRILINE UURING

4.1 UURINGU EESMÄRK

Senised kvaliteedimõjurite alased uuringud osutavad reale faktoritele, millest kõrghariduse kvaliteet sõltub – õpingute rahastamise viis, kõrgkooli omandivorm, õpetamiskultuur, õppimiseks ning õpingute lõpetamiseks välja töötatud standardid ja nõudmised, akadeemilise personali kvalifikatsioon, õppekeskkond, üliõpilase akadeemiline võimekus, üliõpilaskontingent (sh üliõpilaskonna sooline jaotumine) jms. Käesolevas uuringus võtan vaatluse alla neli mõjurit: üliõpilaste akadeemiline võimekus, õppeasutuse omandivorm, õpingute rahastamise viis ja üliõpilaskonna sooline jaotus, üritades leida nende seoseid kõrghariduse keskse kvaliteedinäitaja, õpingute lõpetamise või katkestamisega. Nende nelja mõjufaktori valik lähtub Eesti kõrghariduses kujunenud olukorrast ning on põhjendatud järgmiste asjaoludega.

Eestis pole uuritud, kas kõrgkooli **omandivorm ja õpingute rahastamise viis** ning üliõpilaste **eelnevad õpitulemused** on seotud kõrghariduse kvaliteediga. Samas spekulereib avalikkus konkreetseid uuringutulemusi omamata massilise kõrghariduse teema ümber, pildudes väiteid, nagu võimaldaksid eriti just tasulised kõrgkoolid madalate akadeemiliste võimetega inimeste ligipääsu kõrgharidusele. Akadeemilisest võimekusest, kuid ka muudest teguritest tulenevalt õpingud pikenevad või katkevad ning lõpptulemuseks on kehva kvaliteediga haridus. Diskussioon avalik/riiklik *versus* erakõrgharidus ning tasuline *versus* tasuta kõrgharidus sai alguse tegelikult juba siis, kui esimesed eraomandis kõrgkoolid tegevust alustasid. Samas on kvaliteet ja vajadus seda ühiskonnale tõestada keskne küsimus nii enamiku kõrgkoolide tegutsemisprintsiipide kui ka Eesti valitsuse kõrghariduspoliitika kujundamise seisukohalt. Ometi on tulemuste erinevus kõrgkoolide kvaliteeti mõõtvate karakteristikute osas kõrgkooliti erinev. Nii näitab haridusstatistika, et nominaalajaga õpingud lõpetavate üliõpilaste osakaal on aastate jooksul langenud ning üldises plaanis on nominaalajaga lõpetajate osakaal väiksem just erakõrgkoolides. Õpingud katkestanud üliõpilaste osakaal jõudis 2004/2005. aastaks 14,1%-ni ning jällegi on katkestajate arv suurem erakõrghariduses (Huisman *et al.*, 2007). Kuigi haridusstatistika näitab kvaliteedi langustrendi, puuduvad konkreetseid uuringuid selle kohta, kuidas üks või teine kõrgharidusinstituutsioon ning õpingute rahastamise viis mõjutab üliõpilaste õpikäitumist.

Kõrgharidusmaastiku laienemine viimasel aastakümnel on tõstatanud nii Euroopas kui Eestis põhimõttelisi küsimusi ka kõrgharidussektori **rahastamispoliitika** kohta. Kui 1990ndate alguses oli Eestis riiklikult rahastatud üliõpilaste selge ülekaal, siis tänaseks küünib õppemaksu maksvate üliõpilaste osakaal enam kui pooleni üliõpilaste koguarvust (Huisman *et al.*, 2007) – käesoleval õppeaastal (2010) tasus 52% üliõpilastest oma õpingute eest ise. Tõstatub küsimus rahastamismudeli sobivusest, mille puhul osa üliõpilasi ei maksa hariduse eest midagi, kuid enam kui pool üliõpilaskonnast tasub ise kõik õppimisega seotud kulud. Nii mitmeski riigis, sealhulgas Eestis, on tõstatanud küsimus õppemaksu kehtestamisest kõigile üliõpilastele. Selle

idee pooldajad väidavad, et lõpetajad saavad haridusest märkimisväärset isiklikku kasu eluaegsete kõrgemate sissetulekute ja töötusrisiki vähenemise näol (Garcia ja Sheriff, 2006). Teiseks jaotatakse avalikke ressursse põhjusetult ümber neile, kellel on niigi paremad majanduslikud võimalused ja teenimispotentsiaal. Tasulise hariduse vastased väidavad aga, et haritud ühiskonnaliikmetest saab kasu eelkõige ühiskond, seetõttu peaks rahastamiskoormus lasuma just riigi õlul.

Kõrghariduse rahastamise viisidel on teatud mõju ka üliõpilaste edasijõudmisele kõrgkoolis. On oluline vahe, kas üliõpilased töötavad õpingute kõrvalt vähese koormusega, et kogeda tööturul toimuvat, või sunnib neid selleks pidev vajadus ennast elatada.

Leidub arvamusi, mille kohaselt täieliku õppemaksu sisseseadmine suunaks rohkem üliõpilasi õppima välismaale ning see omakorda seaks ohtu meie kõrgkoolide konkurentsivõimele. Juba praegu räägitakse sellest, et paljud üliõpilased, kes saaksid Eestis sisse ilma konkursita (lävendipõhiselt), otsustavad välismaal õppimise kasuks ning seda tendentsi seletatakse Eesti kõrgkoolide nõrga konkurentsivõimega (Lukas, 2008).

Samas väheneks sel moel Eestis õppivate üliõpilaste koguarv, sellel aga võiks olla kõrgharidusmaastikule korrastav mõju. Üliõpilaste arvu vähenemine viiks omakorda kõrgkoolide arvu vähenemisele ja kõrgkoolide ühinemisele, sealhulgas erakõrgkoolide ühinemisele avalike- ja riiklike koolidega.

Lisaks rahastamistemaatikale tekitab pingeid ka avalike, riiklike ja erakõrgkoolide omavaheline konkurents kõrgharidusmaastikul. Era-, avalike ja riiklike kõrgkoolide puhul võrreldakse sageli nende õppekvaliteeti, mille kriteeriumideks on valdavalt sisseastumisenõuded, üliõpilaste tase ja eelnevad õpitulemused, õppejõudude olemasolu ja kvalifikatsioon, samuti lõpetamiseks seatud tingimused. Fakt on see, et avalikud ülikoolid ja riiklikud kõrgkoolid on riisunud koore haridusmaastikul, erakõrgkooli kasuks otsustavad põhiliselt üliõpilased, kes ei ole mahtunud avaliku või riigikooli eelarvelistele ega eelarvevälistele õppekohtadele. Valdavalt iseloomustab erakõrgkooli üliõpilaskontingent, kelle hariduslikud võimed ja tulemused ei küüni avaliku ülikooli või riikliku kõrgkooli vajaliku tasemeni.

Teisalt ei saa era-, avaliku ja riigikoolide kõrvutamisse suhtuda mustvalgelt, sest üliõpilased valivad eriala oma huvist, kaaskondsete soovitustest, ühiskondlikust positsioonist jne lähtuvalt. Viimasel ajal on seoses riigieksamite temaatikaga toodud üliõpilaste erialavaliku põhjusena sisse ka üliõpilase eelnev ettevalmistus (Tarand, 2008). Loodus-, täppis- ja tehnikateadused eeldavad mõnes reaalaines edukalt sooritatud riigieksamit. Tasulise õppe mahtu ja ühtlasi erakõrgkoolide arvu on tõstnud just majandus- ja õiguserialade ebaproportsionaalne eelistamine. Sotsiaalteadusi, õigust ja ärimust tudeerib 38,1% üliõpilastest ning nimetatud erialadel on viimastel aastatel riigieelarveliste õppekohtade arvu pigem vähendatud, seetõttu on teatud hulk üliõpilasi eelnevatele õpitulemustele vaatamata suundunud erakõrgkoolidesse (Huisman *et al.*, 2007).

Üliõpilase **akadeemilisi võimeid** (mille näitajaks on riigieksamite tulemused) käsitletakse muutujana eelkõige seetõttu, et Eestis on käivitunud diskussioon riigieksamite läbiviimise vajaduse, mõttekuse ning nende mõju üle õpilase edasistele valikutele kõrgkoolis (Veispaak, 2009).

Alates 1997. aastast peavad üldhariduskooli lõpetajad sooritama riigeksamid. Nende tulemused on riiklikele õppekohtadele konkureerimisel kõige olulisemaks hindamisaluseks, seetõttu olen ka antud uuringus võtnud üliõpilase õpiedu prognoosimisel lähtepunktiks just riigeksamite tulemused kui ühiskondlikult kokku lepitud kvaliteedikriteeriumi.

Eestisisene diskussioon riigeksamite teemade ümber hõlmab põhiliselt riigeksamite kohustuslikuks muutmisega seonduvat, kuid pärast iga-aastast riigeksamite tulemuste avaldamist ning pingeridade koostamist lahvatub ikka ja jälle arutelu selle üle, mida õigupoolest näitavad riigeksamite tulemused ja kas nende alusel saab hinnata õppeasutuse või õpilaste teadmiste kvaliteeti (Lige, 2008).

Riigeksamite tulemuste alusel mõõdetakse eelkõige koolilõpetajate üldhariduslike teadmisi, kirjalikku väljendusoskust, silmaringi avarust jne, ning nende põhjal saavad kõrgkoolid teha üliõpilaste hulgas valiku. Kõrgkoolide jaoks, kus praegu valdab lävendipõhine vastuvõtt (mitmetes kõrgkoolides tehaks lisaks sisseastumisteste ja (näiteks TTÜs) on võimalik sooritada ka teatud eksameid, tingimusel et varem ei ole riigeksamit sooritatud), on seega oluline, et riigeksamite tulemused reastaksid üliõpilaskandidaadid võimalikult objektiivselt ning annaksid kõnekat ja usaldusväärset informatsiooni õppima asuda soovijate taseme kohta (Naaber, 2008).

Riigeksamite tulemuste alusel määratud üldhariduskoolide ja nende õpilaste tase on pingeid tekitav teema. Eestis levib kuuldusi selle kohta, et leidub koole, kus kehvematel õpilastel keelatakse mõnes aines eksamit valida, sest kooli juhtkond kardab oma maine pärast. Ja põhjust karta on, sest riigeksamite tulemuste pingeread kinnitavad, et õpilasel ja õpilasel ning koolil ja koolil on vahe. Kõrged riigeksamite tulemused on eelkõige võimekate, töökate ja motiveeritud õpilaste ning õpetajate töö vili (Helme, 2009).

Teine selleteemaline küsimus hõlmab teatud riigeksamite kohustuslikuks muutmist (see puudutab eelkõige reaalseid). Reaalainete eksamite kasuks otsustab aasta-aastalt järjest vähem gümnaasiumide lõpetajaid, niisamuti on langenud reaalainetes sooritatud riigeksamite tulemused. Arutelu käib selle ümber, kas riigeksamit ühes reaalaines peaks olema igale gümnaasiumilõpetajale kohustuslik, et parandada nii nt matemaatikaõpet ning seeläbi suunata õpilasi valima kõrgkoolis edasiõppimiseks täppis- ja reaalseid (Pallas, 2008). Arvatakse, et matemaatikaga süvitsi tegelemise korral võib tekkida ka sügavam huvi selle aine vastu ning see omakorda mõjutaks noore inimese edasisi valikuid. Praegune tendents – suurem osa õpilasi on määratlenud end humanitaaridena, ei vali riigeksamiteks reaalseid ning suundub seetõttu õppima nn pehmetele erialadele – on viinud Eesti olukorda, kus sotsiaalteadusi, õigust ja äridust tudeerib vaid 38,1% üliõpilastest (Huisman *et al.*, 2007). Siiski loodetakse, et majandusliku surutise ajal hakkavad reaalseid kõrghariduses oma positsiooni tagasi võitma.

Soolise mõõtmise sissetoomine uuringusse on seotud asjaoluga, et naiste haridustase on – nagu näitavad uuringud (Titma *et al.*, 1990) – olnud Eestis aastaid kõrgem kui meestel. Eesti meesüliõpilaskonda iseloomustab hilisem õpingute lõpetamine, suurem risk õpinguid pikendada ja katkestada. Eesti vastavad tulemused on vastuolus rahvusvaheliste uuringute tulemustega (Thompson, 1997; Liljander, 1998; Murtaugh

et al., 1999; DesJardins *et al.*, 2002; Ishitani, 2003; Johnes ja McNabb, 2004; Arulampalam *et al.*, 2004; Zvoch, 2006), mille kohaselt kalduvad just mehed harvemini õpinguid katkestama. Vastakatest uuringutulemustest lähtuvalt soovisin tuua selgust antud teemasse, seda enam, et Eestis ei ole viimastel aastatel läbi viidud soolist mõõdet puudutavaid uuringud.

Eelnevast lähtuvalt on minu empiirilise uuringu **eesmärgiks** välja selgitada, kas edasijõudmine kõrgkoolis (kui keskne kvaliteedinäitaja) on seotud õppuri varasemate õpitulemustega, õpingute rahastamise viisi, õppeasutuse omandivormi ja üliõpilaskonna soolise jaotusega.

4.2 HÜPOTEESID

Lähtudes uuringu eesmärkidest, püstitan järgmised hüpoteesid:

1. *Senised õpitulemused on seotud edasijõudmisega kõrgkoolis. Riigieksamitel paremaid tulemusi saavutanud üliõpilased on kõrgkooliõpingutes edukamad.* Hüpotees põhineb varasematel uuringutel (Aitken, 1982; Bean ja Kuh, 1984; DesJardins *et al.*, 2002; DesJardins ja Chen, 2008; Fielding *et al.*, 1998; Francic ja Kelly, 1990; Giesen, 1981; Kuncel *et al.*, 2001; Smith ja Naylor, 2001; Zvoch, 2006), mille tulemused viitavad osalt varasemate õpitulemuste seosele üliõpilaste õpikäitumisega kõrgkoolis. Samas leidub ka uuringuid, mis sellist seost ei tähelda.
2. *Õpingute rahastamise viis on seotud üliõpilaste edasijõudmisega kõrgkoolis.*
3. *Õppeasutuse omandivorm on seotud üliõpilaste edasijõudmisega kõrgkoolis.* Teine ja kolmas hüpotees põhinevad Eesti ühiskonnas kujunenud eriarvamustel selle kohta, kas siinse kõrghariduse kvaliteet on seotud õppeasutuse omandivormi ja õpingute rahastamise viisiga, samuti pingetega avaliku ja erasektori haridusasutuste vahel. Samas on varasemad selleletemalised uuringud andnud vastukäivaid tulemusi (Barefoot, 2004; Dowd, 2004; Fried *et al.*, 2006; Moline, 1987; Prahel *et al.*, 1990; Scott *et al.*, 2006; Smith ja Naylor, 2001; Woodly, 2004).
4. *Üliõpilaste edasijõudmisel kõrgkoolis on soolisi erinevusi.* Hüpotees põhineb varasematel uuringutel (DesJardins *et al.*, 2002; Di Pietro, 2004; Ishitani, 2003; Johnes ja McNabb, 2004; Zvoch, 2006), mille kohaselt mõnes riigis on naissoost üliõpilased õpingutes edukamad kui mehed, mõnes aga mitte. Hüpoteesi püstitasin seetõttu, et rahvusvaheliste uuringute tulemused on vasturääkivad, selge arusaam antud küsimuses puudub. Kuna Eestis on sooline lõhe mees- ja naisüliõpilaste vahel järjekindlalt kasvanud (nt moodustas 2005. a naisüliõpilaste osakaal üle 60% kogu üliõpilaskonnast), siis oleks oluline selgitada ka soolise faktori mõju üliõpilaste edasijõudmisele.

4.3 MUUTUJAD

Tuginedes seni tehtud uuringutele õpingute pikenemise ja lõpetamise/katkestamise kohta, valisin uuringus kasutatavate muutujatena välja järgmised näitajad.

Sõltumatud muutujad on:

1. *eelnevad õpitulemused*, mida mõõdetakse kirjandi, võõrkeele ja matemaatika riigieksamite tulemuste põhjal; üliõpilased jaotatakse eksamitulemuste põhjal 6 rühma (kuni 40 punkti, 41–50, 51–60, 61–70, 71–80, üle 81 punkti);
2. *õpingute rahastamise viis*; eristatakse riigieelarvelisel ja riigieelarvevälisel õppekohal kõrghariduse esimesel tasemel õppijaid;
3. *õppeasutuse tüüp*; eristatakse erakõrgkoolides ning avalikes ülikoolides ja riiklikes kõrgkoolides õppivaid üliõpilasi;
4. *üliõpilase sugu*; üliõpilased jaotatakse soo alusel 2 rühma: naised ja mehed.

Sõltumatud muutujad valisin, tuginedes töö alaosades 3.1 (Kõrghariduse kvaliteedimõõjurid: käsitlused ja uuringud), 3.2 (Õppeaja pikenemine ja õpingute katkestamine: mõjufaktorid) ja 4.1 (Uuringu eesmärk) välja toodud rahvusvaheliste uuringute tulemustele ning lähtudes Eestis toimuvast kõrgharidusteemalisest debatist.

Eelnevaid õpitulemusi hindan käesolevas uuringus kirjandi, võõrkeele ja matemaatika riigieksamite tulemuste põhjal. Nimetatud riigieksamid on valitud põhjusel, et potentsiaalsed üliõpilaskandidaadid otsustasid 1998–1999. a kõige suurema tõenäosusega just nimetatud riigieksamite kasuks, olenemata erialavalikust. Riigieksamite ajalugu sai alguse 1997. a, mil hakati korraldama esimesi riigieksameid. Esialgne riigieksamite valik oli tänase olukorraga võrreldes väiksem. Kirjandi ja võõrkeele eksam on olnud aasta-aastalt populaarseimad, matemaatika eksami sooritajate arv on aastatega järjest vähenenud.

Sõltuvaks muutujaks on *edasijõudmine kõrgkoolis*. Üliõpilaste edasijõudmise tulemuslikkust kõrgkoolis kirjeldatakse 4-pallilise skaala abil:

1. üliõpilased, kes olid õpingud lõpetanud nominaalajaga;
2. üliõpilased, kes ei olnud õpinguid lõpetanud nominaalajaga, kuid olid seda teinud aasta pärast nominaalse õppeaja lõppemist;
3. üliõpilased, kes ei olnud õpinguid lõpetanud aasta pärast nominaalse õppeaja lõppemist, kuid polnud ka õpinguid katkestanud;
4. üliõpilased, kes olid õpingud katkestanud.

4.4 VALIM JA ANDMEALLIKAD

Käesolevas uuringus kasutan sarnast lähenemist kui Tinto *et al.* aastatel 1975, 1982, 1987, 1990 (Astin, 1985, 1993; Di Pietro, 2004; Pace, 1990, 1992; Pascarella, 1985, 1991). Sellise lähenemise puhul seotakse kõrgkooli karakteristikud üliõpilaste personaalsete näitajatega.

Õppeasutusi kirjeldavateks näitajateks on andmed õppeasutuse omandivormi ja õpingute rahastamise viisi kohta. Õppureid iseloomustavateks näitajateks on riigieksamite tulemused, üliõpilaste sugu ning õpingute lõpetamise / katkestamise tunnused. Uuringu jaoks vajalike andmete kogumine toimus Eesti Hariduse Infosüsteemi ning Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse andmebaaside põhjal. Andmed pärinevad Eesti Hariduse Infosüsteemi andmebaasist ning Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse andmekogudest. Andmed sain 5726 üliõpilase kohta 14 kõrgkoolist 51 õppekava raames. Andmed peegeldavad üliõpilaste **õpingute seisu 7. juulil 2004. aastal**: kas ja millal on üliõpilane õpingud lõpetanud ja diplomi saanud, millal on ta õpingud katkestanud või kas tema õpingud vaadeldava õppekava piires veel kestavad. Maksimaalne nominaalne õppeaeg vaadeldud õppekavade puhul oli 5 aastat.

Eesti Hariduse Infosüsteemi põhjal valisin välja õppeasutused, kus toimus õpe ärinduse ja halduse õppesuuna õppekavadel. Rahvusvahelise haridusalase klassifitseerimissüsteemi ISCED 1997 (ISCED – *International Standard Classification of Education*) järgi on uuringus esindatud antud õppesuuna alla kuuluvad 51 õppekava, nagu näiteks avalik haldus, avalik haldus ja Euroopa õpingud, halduskorraldus, kommunikatsioonijuhtimine, turundus ja reklaam, rahvusvaheline finantsjuhtimine, rahvusvaheline ärijuhtimine, rahvusvaheline ärikorraldus, ärijuhtimine, turundus ja juhtimine, ökonomika ja ettevõtlus, kinnisvara planeerimine ja hindamine, põllumajandusraamatupidamine ja -analüüs jne.

14-sse õppeasutusse (Akadeemia Nord, Audentese Ülikool, Eesti-Ameerika Ärikolledž, Eesti Maaülikool, Estonian Business School, Euroülikool, Kõrgkool „I Studium“, Mainori Kõrgkool, Sillamäe Majanduse ja Juhtimise Instituut, Sisekaitseakadeemia, Sotsiaal-Humanitaarinstituut, Tallinna Ülikool, Tallinna Tehnikaülikool, Tartu Ülikool) saatsin päringu, milles palusin üliõpilaste andmeid, kes astusid aastatel 1998–1999 õppima vastavasse kõrgkooli vastava õppekava järgi (üliõpilase nimi, isikukood, edasijõudmine kõrgkoolis: lõpetas nominaalajaga, lõpetas nominaalajaga + 1 a, pole lõpetanud nominaalajaga + 1 a, katkestas õpingud). Saanud kõrgkoolilt soovitud andmed, saatsin päringu Riiklikku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskusesse, kust palusin konkreetsete üliõpilaste nime ja isikukoodi järgi leida nende poolt sooritatud riigieksamite tulemused.

Analüüsi jaoks kasutasin 1998–1999. a Eesti ülikoolides ja teistes kõrgkoolides ärinduse ja halduse õppesuunal sisseastujate kohta käivaid andmeid. Selle valimi kasuks otsustasin põhjusel, et erakõrgkoolides antakse kõrgharidust peamiselt nimetatud suuna õppekavadel ning sel moel oli võimalik saada võrdlevaid ja usaldusväärseid tulemusi avalik-õiguslike ülikoolide ja riiklike kõrgkoolide üliõpilaste andmetega.

Aastakäiguvalik on põhjendatud sellega, et nimetatud aastatel oli võimalik saada uuringu valimi esinduslikkuse tagamiseks vajalik hulk andmeid, enamik 1998.–1999. a kõrgkooli sisseastujaid oli juba sooritanud riigieksamid (vähemalt mõnes aines). 1997. a kehtestati ühetaolised gümnaasiumi lõpueksamid kogu riigis ning neist sai kõige olulisem kriteerium kõrgkoolidesse sisseastumisel ning riigieelarvelistele õp- pekohtadele pääsemisel.

Põhjuseks oli ka asjaolu, et äranduse ja halduse õppesuuna alla kuuluvad õppekavad on olnud aastate lõikes just erakõrghariduses eriti populaarsed. Ressursisõltuvuse teooriast lähtuvalt pakuvad erakõrgkoolid, kelle eelarve sõltub peamiselt õppemaksust, võimalust õppida õppekavadel, mille infrastruktuuri kulud on madalad, mis tulevad läbi väheste investeeringutega ning on atraktiivsed võimalikult paljudele üliõpilastele (Fried *et al.*, 2006).

Uuritav valim sisaldas andmeid 5726 üliõpilase kohta. Samas ei olnud andmed riigieksamite tulemuste kohta kättesaadavad kõigi vaadeldud üliõpilaste puhul (aastatel 1998–1999 ei nõutud kõikidel erialadel ja kõikides õppevormides kõrgkooli sisseastumisel veel riigieksamite sooritamist). Emakeele kirjandi tulemused on olemas 2760 üliõpilase kohta, võõrkeele riigieksami puhul 2467 ja matemaatika eksami puhul 1802 üliõpilase kohta. Esimese hüpoteesi kontrollimiseks (senised õpitulemused on seotud edasijõudmisega kõrgkoolis) oli valim väiksem, sest selleks kasutasin üliõpilaste riigieksamite tulemusi. Ülejäänud puhkudel kasutasin kogu valimit.

5726-st valimis olnud üliõpilasest õppis 63% erakõrgkoolis ning 37% ülikoolides ja teistes kõrgkoolides. 89% üliõpilastest tasus oma õpingute eest ise, 11% uuritud üliõpilastest õppis tasuta kohal. Uuringus osalenud erakõrgkoolide üliõpilaste ebaproportsionaalselt suur arv avalike ülikoolide ja teiste kõrgkoolide üliõpilastega võrreldes tuleneb sellest, et sotsiaalteadused, ettevõtlus ning õigusteadus, millele antud uuring keskendus, on esindatud valdavalt erakõrgkoolide õppekavades.

Tabel 1. Üliõpilaste jaotus õppeasutuse tüübi ja rahastamise viisi lõikes

	Uuritud üliõpilaste arv	Osakaal protsentides
Erakõrgkool, tasuline õpe	3629	63,4%
Avalik ülikool ja teised kõrgkoolid, tasuline õpe	1446	25,3%
Avalik ülikool ja teised kõrgkoolid, riigieelarvest rahastatud õpe	651	11,3%

Tabelist nähtub, et antud uuringu valimis on riigieelarveliste üliõpilaste osakaal oluliselt väiksem, võrreldes tasulise õppe üliõpilastega. Põhjuseks asjaolu, et valim sisaldas just äranduse- ja halduse õppekavarühma õppekavasid, mis on eraõppeasutustes domineerivad.

Uuritud üliõpilaste jaotus kõrgkoolide lõikes oli järgmine:

Akadeemia Nord	176
Audentese Ülikool	682
Eesti-Ameerika Ärikolledž	684
Eesti Maaülikool	429
Estonian Business School	842
Euroülikool	52
Kõrgkool "I Studium"	389

Mainori Kõrgkool	194
Sillamäe Majanduse ja Juhtimise Instituut	525
Sisekaitseakadeemia	34
Sotsiaal-Humanitaarinstituut	85
Tallinna Ülikool	94

4.5 ANDMETÖÖTLUS

Statistiliseks andmetöötuseks kasutasin paketti SPSS 15.0. Analüüsimeetoditena rakendasin regressioonanalüüsi, dispersioonanalüüsi ja korrelatsioonanalüüsi meetodeid, samuti risttabeleid ning seosekordajaid (hii-ruut-statistik).

Eesti Hariduse Infosüsteemist ja Riiklikust Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskusest saadud uuringuks vajalike andmetega (tunnused üliõpilase edasijõudmise, riigieksamite tulemuste, õppeasutuse omandivormi ja rahastamise viisi ning soo kohta) "Exceli" fail imporditi SPSS-i keskkonda. Uuringus kasutatud tunnusekoodid, nagu üliõpilase sugu, õpingute rahastamise viis, õppeasutuse omandivorm ja riigieksamite tulemused, võtsin otse "Exceli" failist, kuid üliõpilaste edasijõudmist puudutavad tunnused (lõpetas nominaalajaga, lõpetas nominaalajaga + 1 a, ei ole lõpetanud 1 a pärast nominaalajaga, õpingud katkestatud) kodeerisin ümber aastateks (kuna üliõpilaste õpingute lõpetamise ja katkestamise kuupäevad olid erinevad).

4.6 TULEMUSED

Järgnevalt esitan analüüsi tulemused hüpoteeside kaupa. Andmeanalüüsi tabelid on ära toodud doktoritöö lisades.

Hüpotees 1: Riigieksamite tulemused on seotud üliõpilaste edasijõudmisega kõrgkoolis. Paremate eksamitulemustega kaasneb parem edasijõudmine kõrgkoolis.

Esimese hüpoteesi kontrollimiseks viisin läbi korrelatsioonanalüüsi, kus korreleerisin üliõpilase edasijõudmise hindamiseks konstrueeritud skaala (vt sõltumatu muutuja skaala) üliõpilase kolme riigieksami (kirjand, matemaatika, võõrkeel) tulemustega. Tulemused näitavad (vt lisa 3 tabel 6), et mida kõrgemad on kirjandi, võõrkeele ja matemaatika riigieksamite tulemused, seda suurema tõenäosusega lõpetatakse kõrgkooliõpingud nominaalajaga ning seda väiksema tõenäosusega need katkestatakse. Siiski on seosed muutujate vahel suhteliselt nõrgad (korrelatsioonikordaja vahemikus 0,128 kuni 0,164). Samas, tulenevalt suurest valimist, osutusid seosed statistiliselt oluliseks.

Edasi kontrollisin dispersioonanalüüsi abil, kas üliõpilase edasijõudmise alusel moodustatud neljas rühmas esineb erinevusi keskmiste riigieksamite tulemuste poolest. Kõigi kolme vaatluse all olnud riigieksami puhul ilmnes mõningane erinevus (vt lisa 3 tabel 7).

Seejärel jagasin eksamitulemused riigieksamite kaupa punktide järjestuses 6 gruppi ning võrdlesin katkestajate osakaalu vastavates gruppides. Kõigi vaatluse all olnud riigieksamite lõikes ilmnas, et kõrgemad eksamitulemused tähendavad ka madalamat katkestamise osakaalu (vt lisa 3 tabel 8).

Kirjandi, matemaatika ja võõrkeele riigieksami tulemuste (vt lisa 3 tabelid 9, 10 ja 11) analüüs näitab, et kõige kõrgem nominaalajaga lõpetamise osakaal on just keskmiste eksamitulemustega üliõpilastel. Kui aga lisada juurde katkestajate andmed (vt lisa 3 tabel 8), selgub, et katkestajate osakaal on riigieksamil kõige kõrgemaid tulemusi saavutanute hulgas kõige madalam.

Samuti ilmneb, et kirjandi ja võõrkeele riigieksami tulemused on kõrgkoolis edasijõudmisega tugevamalt seotud kui matemaatika riigieksami puhul. Ehkki riigieksamite kõige kõrgemate tulemustega üliõpilased ei pruugi lõpetada õpinguid nominaalajaga, võib siiski tõdeda, et mida kõrgemad on riigieksamite tulemused, seda suurema tõenäosusega lõpetatakse õpingud nominaalaja jooksul või aasta pärast nominaalaega. Kõigi kolme riigieksami tulemuse puhul on näha, et paremate eksamitulemustega üliõpilaste edasijõudmine kõrgkoolis on edukam kui madalamate eksamitulemuste puhul, kusjuures statistiliselt tihedam seos on paremate riigieksamite tulemuste ja õpingute katkestamise vahel, mitte niivõrd riigieksamites saavutatud paremate tulemuste ja nominaalajaga lõpetamise vahel (vt lisa 3 tabelleid 9, 10, 11 ja 8).

Seega võib **esimest hüpoteesi** lugeda osaliselt kinnitatuks järgmise täpsustusega:

Üliõpilase senised õpitulemused (mõõdetud riigieksamite tulemuste abil) **on seotud** üliõpilase edasijõudmisega kõrgkoolis – mida paremad on riigieksamite tulemused, seda vähem on õpingute katkestajaid. Samas nominaalajaga lõpetamise ja varasemate õpitulemuste vahel oluline seos puudub, suur osa heade varasemate õpitulemustega õppuritest lõpetab kõrgkooli nominaalaja + 1 aasta jooksul. Kui aga liita kokku nominaalajaga lõpetajad ning need, kes lõpetasid kooli kuni aasta pärast nominaalaega, on nende hulgas oluliselt rohkem riigieksamil kõrgemaid tulemusi saavutanud üliõpilasi. Seega võib riigieksamite tulemuste põhjal ettevaatlikult prognoosida üliõpilaste edasijõudmist kõrgkoolis, hinnates ennekoike tema koolist väljalangemise tõenäosust. Siiski on seos varasemate õpitulemuste ja kõrgkoolis edasijõudmise vahel võrdlemisi nõrk, mis osutab asjaolule, et riigieksamid ja kõrgkooliõpe eeldavad suhteliselt erinevaid võimeid.

Hüpotees 2: Õppekoha rahastamise viis on seotud üliõpilaste edasijõudmisega kõrgkoolis.

Teise hüpoteesi kontrollimiseks võrdlesin kolme riigieksami lõikes sõltumatut muutujat (õpingute rahastamise viis) sõltuva muutujaga (edasijõudmine kõrgkoolis). Eesmärgiks oli välja selgitada, kas riigieelarvelistel kohtadel õppijate edasijõudmine erineb riigieelarvevälistel kohtadel õppijate koolijõudlusest.

Õppekoha rahastamise viisi ja üliõpilase edasijõudmise vahelise seose leidmiseks koostasid risttabeli, kus tabeli ühel teljel esitasin edasijõudmise edukust kajastavad grupid ning teisel teljel õpingute rahastamise kaks võimalikku gruppi: tasuline ja tasuta õpe. Riigieelarvelisel õppekohal õppivate üliõpilaste hulgas oli nominaalajaga lõpetajate osakaal veidi kõrgem (55%) kui tasulistel õppekohtadel (50%). Tasulistel

õppekohtadel õppivate üliõpilaste õpingud pikenevad sagedamini (38%) kui tasuta õppijate omad (27%). Vastavalt lisa 4 tabelis 12 esitatule on tegemist statistiliselt olulise erinevusega, kuna hii-ruut-statistiku väärtus on 35,7 ($p=0,000$).

Detailsema pildi saamiseks sellest, milline seos valitseb õpingute rahastamise viisi ja kõrgkoolis edasijõudmise vahel, koostas in iga riigieksami kohta risttabeli. Ülhel tabeli teljel seostas in 6 riigieksami edukusgruppi, kus iga grupi siseselt vaatles in tasulises ja tasuta õppes olevaid üliõpilasi eraldi, teisel tabeli teljel tõin ära üliõpilaste edasijõudmise grupid (vt lisa 4 tabelid 13, 14, 15).

Kirjandi riigieksami tulemuste järgi võib väita järgmist (vt lisa 4 tabel 13):

1. kõige suuremad erinevused on tasuta ja tasulistel õppekohtadel õppivate üliõpilaste edasijõudmises riigieksamite kõige madalamate tulemuste (kuni 40 punkti) korral: tasuta õppekohtadel lõpetab õpingud nominaalajaga umbes kolm korda (76,5%) enam üliõpilasi kui tasulistel õppekohtadel (25,3%). Samas katkestab õpingud ligikaudu 40% üliõpilastest, kes said kirjandi eest kuni 40 punkti;
2. riigieksamil kõige kõrgemaid tulemusi saavutanud (81 punkti ja enam) üliõpilaste edasijõudmine ei ole kuigivõrd seotud õpingute rahastamise viisiga: nii tasuta kui tasulistel õppekohtadel on õpingud nominaalajaga lõpetanud ligikaudu 40% üliõpilastest. Kui liita nominaalajaga lõpetajatele juurde üliõpilased, kes lõpetasid õpingud nominaalajaga + 1 a, on tasuta õppekohtadel lõpetajate osakaal pisut suurem (57,3%) kui tasulistel õppekohtadel õppijate oma (47,5%). Katkestajaid on tasulistel õppekohtadel poole rohkem (31,1%), võrreldes tasuta õppekohadel õppijatega (16,2%);
3. üliõpilaste osas, kelle kirjandi riigieksamite tulemused olid keskmised, on märgata ühtset trendi: tasulistel õppekohtadel õppivate üliõpilaste arv, kes lõpetavad nominaalajaga, on kaks korda väiksem kui tasuta õppekohtadel õppivate üliõpilaste arv, kusjuures tasuta õppekohtadel õppivate üliõpilaste hulgas on ligikaudu kaks korda enam neid, kes lõpetavad õpingud nominaalajaga + 1 aasta, välja arvatud kõige madalamate ainepunktidega üliõpilaste grupis. Samas kahaneb riigieksamite tulemuste tõustes erinevus katkestajate osakaalus tasuliste ja tasuta õppekohtade vahel. Nii näiteks on õppurite grupi puhul, kuhu kuulujate kirjanditulemused jäid vahemikku 41–50 punkti, tasuta ning tasulistel õppekohtadel õppinud katkestajate vahel neljakordne vahe. Nagu öeldud, kahaneb vahe ainepunktide tõustes ning jõuab kahe korrani (tasulistel õppekohtadel katkestajaid 31,1% ning tasuta õppekohtadel 16,2%) kõige kõrgemate eksamitulemuste juures.

Matemaatika riigieksami tulemuste järgi (vt lisa 4 tabel 14):

4. nominaalajaga õpingud lõpetanud ning riigieksamil madalaid ja keskmisi tulemusi saavutanud üliõpilaste arv on tasuta õppekohtadel keskmiselt kaks korda suurem kui tasulistel õppekohadel;

5. riigieksamite kõrgete tulemustega üliõpilaste edasijõudmine on tasulistel ja tasuta õppekohtadel suhteliselt võrdne. Valitseb küll väike erinevus selles suhtes, et tasuta õppekohal on nominaalajaga enam lõpetajaid, kuid see vahe ei ole märkimisväärne;
6. nominaalajaga + 1 aasta lõpetavad enamasti tasuta õppekohtadel õppivad üliõpilased;
7. katkestajate arv on märgatavalt kõrgem tasulistel õppekohtadel õppivate ning riigieksamil madalaid tulemusi saanud üliõpilaste grupis. Samas ilmneb huvitav asjaolu, et tasuta õppekohal õppivate ja riigieksamid hästi sooritanud üliõpilaste hulgas on katkestajate osakaal isegi kõrgem kui tasulistel õppekohtadel õppivate üliõpilaste puhul.

Võõrkeele riigieksami tulemuste järgi (vt lisa 4 tabel 15):

8. madalate riigieksamite tulemustega tasulises õppes õppivate nominaalajaga lõpetajate arv on märkimisväärselt madalam, võrreldes tasuta õppes õppijatega;
9. riigieksamite tulemuste tõustes kahaneb vahe tasulises ja tasuta õppes õppivate üliõpilaste nominaalajaga lõpetamise osas;
10. katkestajate arv on tasulises õppes märkimisväärselt kõrge, võrreldes tasuta õppes õppivate üliõpilastega. Samas, võõrkeele riigieksami tulemuste tõustes vahe tasulises ja tasuta õppes õppivate üliõpilaste õpingute katkestamise osas kahaneb. Eriti kõrge katkestajate osakaal on riigieksamil kõige madalamaid tulemusi saanud üliõpilaste grupis.

Kuna kasutatud seosenäitaja Crameri V jääb erinevate riigieksamigruppide lõikes kõigi riigieksamite puhul tugevalt allapoole maksimumväärtust (milleks on 1), võib öelda, et riigieksamite tulemuste ja õpingute rahastamise viisi vahel väga tihedat seost ei ole (samas on see seos statistiliselt siiski oluline). Põhjendus on järgmine: riigieksamite tulemusi võrreldes selgus, et kõige madalamate riigieksamite tulemustega üliõpilaste edasijõudmises esineb vastavalt tasuta ja tasulises õppes suhteliselt suuri erinevusi: tasuta õppes on nominaalajaga lõpetajaid märgatavalt rohkem. Riigieksamite tulemuste tõustes väheneb vahe tasulises ja tasuta õppes õppivate üliõpilaste nominaalajaga õpingute lõpetamise osas. Kõige kõrgem on nominaalajaga lõpetajate osakaal riigieksamite keskmiste tulemuste korral, nng seda kõigi riigieksamite puhul. Tasuta õppekohtadel jääb lõpetamise osakaal kõrgemaks ka juhul, kui nominaalajaga lõpetajatele juurde liita need, kes lõpetasid aasta pärast nominaalaega.

Seega on **teine hüpotees** leidnud kinnitust – **on olemas statistiline seos** õppekohta rahastamise viisi ja kõrgkoolis edasijõudmise vahel. Õpingute rahastamise viisist tulenevalt võib prognoosida üliõpilaste õpikäitumist kõrgkoolis, samas võib üliõpilaste õpikäitumine sõltuvalt riigieksamil saadud tulemustest prognoositust erineda, olenemata seejuures õpingute rahastamise viisist.

Hüpotees 3: Õppeasutuse omandivorm on seotud üliõpilaste edasijõudmisega kõrgkoolis.

Kolmanda hüpoteesi kontrollimiseks võrdlesin kolme riigieksami tulemuste lõikes sõltumatut muutujat (õppeasutuse tüüp) sõltuva muutujaga (edasijõudmine kõrgkoolis), et kontrollida, kas edasijõudmine erineb koolitüübiti.

Hüpoteesi kontrollimiseks analüüsisin risttabelite ja seosekordajate varal lõpetamise edukust seoses õppeasutuse tüübiga. Selleks võrdlesin lõpetamise edukuse alusel tabeli ühele teljele järjestatud üliõpilaste gruppe tabeli teisele teljele paigutatud õppeasutuste tüüpide (avalik, riiklik ja era) kohta toodud andmetega. Tulemused näitavad (vt lisa 5 tabel 16), et avalikes ülikoolides ja muudes kõrgkoolides õppivate üliõpilaste nominaalajaga lõpetamise osakaal on kõrgem (59%) kui erakõrgkoolis õppivate üliõpilaste lõpetamise osakaal (45%). Nominaalajaga pluss üks aasta lõpetamise osas olulist erinevust ei ole, kuid erakõrgkooli üliõpilaste õpingud pikenevad oluliselt suurema tõenäosusega (43%) kui avalikes ülikoolides või muudes kõrgkoolides õppivate üliõpilaste puhul (27%).

Ilmnes oluline seos õppeasutuse tüübi ja üliõpilaste edasijõudmise vahel kõrgkoolis (hii-ruut-statistiku väärtus 100,8 ja olulisuse tõenäosus 0,000). Tulemused näitavad, et seos õppeasutuse tüübi ja kõrgkoolis edasijõudmise vahel on isegi tihedam (Crameri V on 0,162 p=0.000) kui õppeasutuse rahastamise ja kõrgkoolis edasijõudmise vahel (Crameri V on 0,096 p= 0.000).

Antud hüpoteesi kontrollimisel huvitas mind, kas esineb erinevusi avalikes ülikoolides ja riiklikes kõrgkoolides tasulises õppes õppivate üliõpilaste ja erakõrgkooli üliõpilaste edasijõudmise vahel. Koostas in seegi kord risttabeli, kus võrdles in gruppide kaupa üliõpilaste edasijõudmise edukust õppeasutuse tüübi ja rahastamise viisiga. Analüüsid es õppe rahastamise viisi kolme muutuja järgi – erakõrgkooli tasuline õpe; avaliku ülikooli ja riikliku kõrgkooli tasuline õpe; avaliku ülikooli ja riikliku kõrgkooli tasuta õpe – selgub, et edukamad nominaalajaga lõpetajad pärinevad avalikust ülikoolist või riiklikust kõrgkoolist, kuid kõige kõrgem nominaalajaga lõpetamise osakaal on avaliku ülikooli ja riikliku kõrgkooli tasulise õppe üliõpilastel (61%). Samas, erakõrgkooli üliõpilaste õpingud pikenevad selgi puhul suure tõenäosusega (43%) – (vt lisa 5 tabel 17).

Detailsema pildi saamiseks sellest, milline seos valitseb õppeasutuse tüübi ja kõrgkoolis edasijõudmise vahel, koostas in iga riigieksami kohta risttabeli, milles seostas in tabeli ühel teljel riigieksamitel saadud punktide arvu põhjal kuude gruppi jaotatud üliõpilased (kusjuures vaatles in iga grupi siseselt avalikus, riiklikus ja erakõrgkoolis õppivaid üliõpilasi eraldi) tabeli teisel teljel ära toodid edukuse alusel gruppidesse jaotatud üliõpilastega (vt lisa 5 tabelid 18, 19, 20).

Kirjandi tulemuste põhjal (vt lisa 5 tabel 18):

11. avalike ülikoolide ja riigikõrgkoolide üliõpilaste edasijõudmine on mõnevõrra parem kui erakõrgkoolide üliõpilastel: avalikes ülikoolides ja riigikõrgkoolides on nominaalajaga lõpetajate osakaal kõrgem kui erakõrgkoolides, samas on kõige kõrgemate kirjandi riigieksami tulemustega üliõpilaste (81 punkti ja rohkem) grupis nominaalajaga lõpetajate osakaal nii avalike ülikoolide ja riigikõrgkooli (39%) kui ka erakõrgkooli (34,2%)

- üliõpilaste puhul sarnane. Kui lisada nominaalajaga lõpetanud üliõpilaste grupile nominaalajast aasta hiljem lõpetanud üliõpilaste grupp, siis avalike ülikoolide ja riigikõrgkoolide normaalamajaga lõpetajate osakaal suureneb, sest üks aasta pärast nominaalajaga lõpetanud üliõpilaste osakaal on nende puhul ligikaudu kaks korda kõrgem kui erakõrgkoolide lõpetajate osakaal;
- erakõrgkoolis õppivate üliõpilaste õpingute katkestamise osakaal on kõrgem kui avalikus ülikoolis või riigikõrgkoolis õppivate üliõpilaste puhul. Katkestajate osakaalu erinevus avaliku ülikooli ja riigikõrgkooli kõige madalamate riigieksami tulemustega (kuni 40 punkti) ja kõige kõrgemate (81 punkti ja rohkem) tulemustega üliõpilaste vahel on enam kui kahekordne.

Matemaatika tulemuste põhjal (vt lisa 5 tabel 19):

- riigieksamitel kõige madalamaid tulemusi saanud ja erakõrgkooli suundunud katkestajate osakaal on avalike ülikoolide ja riigikõrgkoolide lõpetajate omast kõrgem. Riigieksamite tulemuste tõustes jääb erakõrgkoolide katkestajate osakaal stabiilseks ning kõige kõrgemate tulemuste grupis isegi langeb;
- matemaatika riigieksami tulemuste tõustes suureneb avalike ülikoolide ja riigikõrgkoolide nominaalajaga lõpetajate osakaal, ületades erakõrgkoolide üliõpilaste osakaalu;
- kõrgkooli omandivorm ei mängi rolli matemaatika riigieksamite kõige kõrgemate tulemuste juures: kõige kõrgemate tulemustega (81 punkti ja rohkem) üliõpilaste nominaalajaga lõpetamise osakaal on ühesugune nii avalike ülikoolide ja riigikõrgkoolide (30,3%) kui ka erakõrgkoolide (30,0%) üliõpilaste seas. Ka on selles tulemuste grupis samasugune nominaalajaga + 1 aasta lõpetanud üliõpilaste osakaal. Tulemuste grupis, kus riigieksami tulemused jäävad vahemikku 71–80 punkti, on erakõrgkooli nominaalajaga lõpetajate osakaal isegi kõrgem (52%) kui avaliku ülikooli ja riigikõrgkooli nominaalajaga lõpetanud üliõpilaste oma (42,9%).

Võõrkeele tulemuste põhjal (vt lisa 5 tabel 20):

- katkestajate osakaal erakõrgkooli üliõpilaste hulgas on kõrgem, võrreldes avaliku ülikooli ja riigikõrgkooli üliõpilastega. Mõlema koolitüübi puhul langeb katkestajate osakaal riigieksamite tulemuste tõustes, erakõrgkooli puhul mõnevõrra aeglasemalt;
- nominaalajaga lõpetajate osakaal on avaliku ülikooli ja riigikõrgkooli lõpetajate puhul kõrgem kui erakõrgkooli lõpetajatel, vahe kasvab riigieksami tulemuste tõustes;
- väiksemad on erinevused aasta pärast nominaalajaga lõpetanud erakõrgkooli ja avaliku ülikooli ning riigikõrgkooli üliõpilaste puhul. Riigieksamite 71–80 punktises tulemuste grupis on lõpetamise osakaal võrdne.

Kuna Crameri V jääb kõikide riigieksamite puhul tugevalt allapoole maksimumväärtust, nagu ka teise hüpoteesi puhul, võib öelda, et riigieksamite tulemuste ja õpingute rahastamise tüübi vahel ei valitse väga tihedat seost (küll on seos statistiliselt oluline matemaatika riigieksamite kõrgemate tulemuste grupis). Riigieksamite tulemuste puhul erineb üliõpilaste õpikäitumine gruppide lõikes: kõigi kolme riigieksami tulemuste puhul on avaliku ülikooli või muu kõrgkooli nominaalajaga lõpetamise osakaal kõrgem kui erakõrgkooli üliõpilastel. Samas näitavad tulemused kõikide riigieksamite puhul, et riigieksamite kõige kõrgemate tulemuste grupis on erakõrgkooli üliõpilased niisama edukad või isegi edukamad nominaalajaga lõpetajad kui avaliku ülikooli või muu kõrgkooli üliõpilased. Erakõrgkooli üliõpilaste õpingute katkestamise osakaal on kõrgem kui avalikus ülikoolis või muus kõrgkoolis õppivate üliõpilaste puhul. Avaliku ülikooli või muu kõrgkooli õpingute katkestamise osakaal langeb riigieksamite tulemuste tõustes, samas erakõrgkooli õpingute katkestamise osakaal on olenemata riigieksamite tulemustest stabiilsem.

Uuringutulemustele tuginedes **leidis osalist kinnitust ka kolmas hüpotees**, mille kohaselt õppeasutuse tüüp on seotud üliõpilaste edasijõudmisega kõrgkoolis. Seos õppeasutuse tüübi ja riigieksamite tulemuste vahel polnud tugev, kuid oli siiski märgatav. Õppeasutuse tüübist tulenevalt on mõningal määral võimalik prognoosida üliõpilaste õpikäitumist, kuid riigieksamite tulemused ei pruugi üliõpilaste õpikäitumist alati ootuspäraselt suunas mõjutada.

Hüpotees 4: Üliõpilaste edasijõudmisel kõrgkoolis on soolisi erinevusi.

Hüpoteesi kontrollimiseks võrdlesin nais- ja meessoost üliõpilaste edasijõudmist kõrgkoolis. Nominaalajaga lõpetas oma õpingud 56% uuritud naisüliõpilastest ja 42% meesüliõpilastest, samas aasta pärast nominaalaja lõppu polnud õpinguid lõpule viinud 46% meesüliõpilastest ja 32% naisüliõpilastest (vt lisa 6 tabel 21) – see viitab naisüliõpilaste paremale edasijõudmisele ja väiksemale väljalangevusele. Õpingute katkestamise osakaal on naisüliõpilaste puhul meesüliõpilastega võrreldes madalam. Kinnituse sooliste erinevuste olemasolust annab nais- ja meesüliõpilaste edasijõudmise keskmiste näitajate võrdlus hii-ruut alusel (vt lisa 6 tabel 21), mis osutab statistiliselt olulisele erinevusele kahe rühma vahel. Seega – käesolevas uuringus kasutada olnud andmete põhjal võib väita, et hüpotees sooliste erinevuste kohta kõrgkoolis edasijõudmises leidis kinnitust.

Antud hüpoteesi kontrollimisel huvitas mind, kas riigieksamil sarnaseid tulemusi saanud üliõpilaste hulgas esineb kõrgkoolis edasijõudmisel soolisi erinevusi. Selleks võrreldi meeste ja naiste edasijõudmise keskmisi näitajaid iga rühma siseselt (s.o sarnaste riigieksami tulemustega üliõpilastel).

Kirjandi ja võrdkeele tulemuste põhjal (vt lisa 6 tabelid 22 ja 24):

19. Naisüliõpilaste pingute katkestamise osakaal on meesüliõpilastega võrreldes madalam. Nii naiste kui meeste puhul langeb katkestamise osatähtsus riigieksamite tulemuste tõustes;

20. nominaalajaga lõpetamise osakaal on naisüliõpilaste hulgas kõrgem. Nominaalajaga lõpetamise osakaal tõuseb nii meeste kui naiste puhul riigieksamite tulemuste tõustes.

Matemaatika tulemuste põhjal (vt lisa 6 tabel 23):

21. katkestajate osakaal naiste hulgas meestega võrreldes on madalam riigieksamite madalamate (kuni 50 punkti) ja kõrgemate (alates 71 punkti) tulemuste juures. Võrdne katkestamise osakaal (25%) on meeste ja naiste hulgas matemaatika riigieksami keskmiste tulemuste (51—60 punkti) korral ning tulemuste korral, mis jäävad vahemikku 61–70 punkti, on naiste katkestamise osakaal erandlikult kõrgem kui meeste puhul;
22. nominaalajaga lõpetajate grupis tõuseb nii naiste kui meeste puhul riigieksami tulemuste tõustes ka lõpetamise osakaal, kuid seda kuni riigieksamite kõige kõrgemate tulemuste grupini. Tulemuste grupis 81 ja rohkem punkti langeb nii meeste kui naiste nominaalajaga lõpetamise osakaal võrreldes madalamate tulemuste grupiga. Selles grupis on meeste ja naiste lõpetamise osakaal suhteliselt sarnane. Kuni riigieksamite kõige kõrgemate tulemuste grupini on ülejäänud tulemuste grupis naiste nominaalajaga lõpetamise osakaal kõrgem.

Osaliselt leidis kinnitust ka neljas hüpotees – selgus, et naiste nominaalajaga lõpetamise osakaal on kõrgem kui meeste puhul, olenemata sellest, mis aines riigieksam sooritati ja milliseid tulemusi saadi. Üldiselt võib öelda, mida kõrgemad on riigieksamite tulemused, seda kõrgem on ka nominaalajaga lõpetamise osakaal (see väide kehtib ka meeste puhul). Samas, riigieksamite kõige kõrgemate tulemuste juures ei ole naiste nominaalajaga lõpetamise osakaal kõige kõrgem (vt lisa 6 tabelid 22, 23, 24).

4.7 JÄRELDUSED

Uuringu tulemuste põhjal on võimalik teha järgmised järeldused.

1. Mida kõrgemad on riigieksamite tulemused, seda suurema tõenäosusega lõpetatakse õpingud nominaalaja või nominaalaja + 1 aasta jooksul.
2. Riigieksamil kõige kõrgemaid tulemusi saavutanud üliõpilased ei kaldu olema kõige edukamad kõrgkoolis edasijõudjad, nende osakaal nominaalajaga lõpetajate hulgas ei ole kõige suurem.
3. Uuringutulemustele toetudes on nominaalajaga + 1 aasta lõpetajatel ette näidata kõige kõrgemad riigieksamite tulemused.
4. Statistiliselt tihedam seos valitseb riigieksamite kõrgemate tulemuste ja kõrgkoolist väljalangemise vahel, võrreldes riigieksamite kõrgemate tulemuste ja nominaalajaga õpingute lõpetamise

vahelise seosega. Kõigi kolme riigieksami puhul on näha, et kõrgemate tulemustega üliõpilased katkestavad õpinguid harvemini.

5. Üldiselt võib eeldada, et riigieelarvelistel õppekohtadel õppivad üliõpilased lõpetavad õpingud suurema tõenäosusega nominaalajaga ning katkestavad õpingud märkimisväärselt väiksema tõenäosusega (kui vaatluse all on riiklik/avalik *versus* erakõrgharidus laiemalt (vt lisa 4 tabel 12). Kui aga analüüsida üliõpilaste õpikäitumist avaliku ülikooli ja riikliku kõrgkooli riigieelarvelises ja eelarvevälises õppes (vt lisa 5 tabel 17), näitavad uuringu tulemused, et kõige suurema tõenäosusega lõpetavad õpingud nominaalajaga just avaliku ülikooli ja riikliku kõrgkooli tasulises õppes õppivad üliõpilased.
6. Avaliku ülikooli ja riikliku kõrgkooli nominaalajaga lõpetajate osakaal on suurem, võrreldes erakõrgkooli nominaalajaga lõpetajatega.
7. Riigieksamite kõige kõrgemate tulemuste grupis on erakõrgkoolis õppivad üliõpilased niisama edukad kui avalikus ülikoolis ja muus kõrgkoolis õppivad üliõpilased või isegi edukamad (mõnede riigieksamite puhul).
8. Erakõrgkooli üliõpilaste õpingud pikenevad suurema tõenäosusega kui avaliku ülikooli ja muu kõrgkooli üliõpilaste puhul.
9. Naised lõpetavad õpingud nominaalaja piires tõenäolisemalt kui mehed, ning seda olenemata riigieksamite tulemustest.
10. Meeste õpingud pikenevad oluliselt suurema tõenäosusega kui naiste omad, niisamuti kalduvad mehed naistest sagedamini õpinguid katkestama.

4.8 ARUTELU

Käesolev uuring osutab, et eelnevad õpitulemused on üliõpilaste edasijõudmisega kõrgkoolis mõningal määral seotud. Ehkki riigieksamite kõige kõrgemate tulemustega üliõpilased ei lõpeta õpinguid alati nominaalajaga, vaid pigem aasta pärast nominaalajaga, siis ometi näitas uuring, et riigieksamite tulemuste tõustes kasvab ka nominaalajaga õpingute lõpetanud üliõpilaste arv.

Käesoleva töö tulemused kinnitavad varasemate uuringute omi: mida kõrgemad on vastavalt õpilase abituuriumi keskmine hinne, riigieksamite tulemused, matemaatika või ka loodusteaduslike ainete hinded, seda kindlamalt võib väita, et kõrgkooliõpingud lõpetatakse edukalt (Baron-Boldt, 1989; Benke *et al.*, 1996; Giesen, 1981; Meulemann, 1995; Schröder ja Daniel, 1998). On ka teistsuguseid arvamusi, nii näiteks arvab osa uurijaid (Astin, 1993; Pascarella, 1985; Tinto, 1975) enda poolt läbiviidud uuringu tulemustele tuginedes, et üliõpilaste eelnevad õpitulemused mõjutavad vaid kaudselt üliõpilaste edasijõudmist kõrgkoolis ning oluline roll on pigem institutsioonilistel teguritel.

Riigieksamite tulemuste põhjal võib kindlamalt prognoosida õpingute katkestamist kui määrata üliõpilaste nominaalajaga lõpetamist. See tähendab, et kui kõrgemate riigieksamite tulemustega üliõpilased ei pruugi õpinguid mitmesugustel põhjustel nominaalajaga lõpetada, siis nende õpingute katkestamise risk on riigieksamite

madalamate tulemustega võrreldes siiski oluliselt madalam. Antud doktoritöö raames läbi viidud uuringu tulemused toetavad USAs korraldatud uuringuid, mille kohaselt valitseb tihe seos õpitulemuste ja õppeedukuse vahel just õpingute katkestamise kontekstis (Bean ja Kuh, 1984; DesJardis *et al.*, 2002; Francic ja Kelly, 1990; Kuncel *et al.*, 2001; Smith ja Naylor, 2001). Samas ei ühti tulemused Kalsneri (1992) uuringu tulemustega, kes väidab, et õpingute katkestamise põhjused on pigem isiklikku, sotsiaalset ja majanduslikku laadi kui üliõpilaste võimetest tulenevad. Samuti kalduvad nii Tinto (1975, 1982, 1987, 1990), Astin (1985, 1993), Pace (1987, 1990, 1992) kui Pascarella (1985, 1991) arvama, et üliõpilase eelnevatel õpitulemustel on vaid kaudne seos edasijõudmisega kõrgkoolis ning pigem mõjutavad õpitulemust institutsioonilised tegurid.

Riigieelarvelistel õppekohtadel õppivad üliõpilased on oma õpingutes üldiselt edukamad ja nende lõpetamise osakaal on mõnevõrra kõrgem (55,6%) kui tasulistel õppekohtadel õppivate üliõpilaste oma (50,6%). Samas näitasid uuringu tulemused, et riigieksamitel kõige kõrgemaid tulemusi saavutanud üliõpilased ei pruugi õpinguid nominaalajaga lõpetada ning teatud riigieksamite puhul (kirjand) on isegi tasulises õppes õppivate üliõpilaste nominaalajaga lõpetamise osakaal kõrgem. Riigieksamite tulemuste tõustes nominaalajaga lõpetamise vahe tasuta ja tasuliste õppekohtade vahel väheneb, seega võib teha järelduse, et riigieksamite tulemuste mõju üliõpilaste edasijõudmisele on olulisem kui õpingute rahastamise viis.

Õpingute pikenemine ja katkestamine on enam omameelsetes tasulises õppes olevatele üliõpilastele. Samasuguse tulemuse andis ka Suurbritannias läbi viidud uuring, millest ilmnes, et tasuta õppekohtadel õppivate üliõpilaste õpingute pikenemise ja õpingute katkestamise risk on madal (Smith ja Naylor, 2001). Samas näitab osa uuringuid, et oma õpinguid ise rahastavad üliõpilased katkestavad harvemini (Smith ja Naylor, 2001) ja nende puhul võib täheldada suuremat moraalselt kohustust õpingud lõpule viia (Parker, 1999).

Antud uuringute tulemused ja nende põhjal tehtud järeldused ei ühti päris üheselt käesoleva doktoritöö raames saadud tulemustega, mille kohaselt kõige kõrgem õpingute katkestajate osakaal on erakõrgkooli tasulises õppes olevate üliõpilaste hulgas. Kõige suurem osa nominaalajaga lõpetajaid õpib avaliku ülikooli või muu kõrgkooli tasulises õppes. See on seletatav ehk sellega, et erakõrgkooli üliõpilased on enam seotud töö käimisega, lisaks sellele alustavad nad õpinguid vanemas eas kui avaliku ülikooli või riikliku kõrgkooli üliõpilased ning tõenäoliselt on neil perekond – teisisõnu aitavad nende puhul kõik tingimused kaasa õpingute pikenemisele. Prahli, Setzweini ja Noacki (1990) järgi on täiskoormusega õppijal võimalik täielikult õpingutele pühenduda, samas kui töötavatele üliõpilastele võib õppimisest kujuneda teisejärguline tegevus. Distantseerumine õpingutest võib mõningatel juhtudel viia esmalt õpingute pikenemise ning seejärel katkestamiseni. Samas on avaliku ülikooli või muu kõrgkooli tasulise õppe üliõpilased õpingutele enam orienteeritud, nad on suure tõenäosusega riigieelarvelisest õppekohast ilma jäänud ning üritavad piiratud rahaliste võimaluste juures lõpetada õpingud võimalikult kiiresti, et vältida lisanduvate õppeaastate eest maksmist.

Võrreldes tasuliste ja riigieelarveliste üliõpilaste õpikäitumist ning avalikus ülikoolis ja riiklikus kõrgkoolis või erakõrgkoolis õppivate üliõpilaste õpikäitumist, on märgata teatavaid sarnasusi. Nii nagu riigieelarvelistel õppekohtadel õppivate üliõpilaste nominaalajaga lõpetamise osakaal oli suurem, on ka avaliku ülikooli ja riikliku kõrgkooli üliõpilaste õpingute lõpetamine erakooli üliõpilastega võrreldes edukam. Nagu juba eespool mainitud, on nominaalajaga lõpetamise osakaal kõige kõrgem avaliku ülikooli või muu kõrgkooli tasulises õppes õppivate üliõpilastel hulgas, kes oma õpinguid ise rahastades on motiveeritud need võimalikult kiiresti lõpule viima. Samas annab tõsiasi, et tegemist on õppuritega, kes pääsesid tänu kõrgetele riigieksamite tulemustele õppima avalikku ülikooli või muusse kõrgkooli, märku sellest, et tegemist on akadeemiliselt võimekate üliõpilastega.

Nagu näitasid uuringu tulemused, on erakõrgkooli nominaalajaga lõpetajate osakaal üldiselt madalam, kuid riigieksamite kõige kõrgemate tulemuste puhul on erakõrgkooli nominaalajaga lõpetajate osakaal sama suur kui avaliku ülikooli või riikliku kõrgkooli lõpetajate oma ning mõningatel juhtudel isegi suurem. Saadud tulemus näitab, et akadeemiliselt võimekaid üliõpilasi survevad institutsiooni mõjutegurid vähem. See annab taas alust järelduseks, et riigieksamite tulemuste mõju üliõpilaste õpikäitumisele on olulisem kui õppeasutuse omandivormist tulenev.

Õpingute pikenemise ja katkestamise tulemused näitavad, et erakõrgkoolide üliõpilased pikendavad ja katkestavad õpinguid sagedamini kui avalikus ülikoolis ja riiklikus kõrgkoolis õppivad üliõpilased.

Põhjusi on siin ilmselt mitmeid. Esiteks üliõpilaste akadeemiline võimekus – nimelt näitasid uuringu tulemused, et katkestajad kuuluvad riigieksamite madalamate tulemustega gruppi. Riigieksamite tulemuste tõustes väheneb õpingute katkestajate osakaal. Viimane viitab ka asjaolule, et kõrgkoolid pakuvad mittestatsionaarseks õppeks enam võimalusi. Uuringud näitavad (Kember 1989), et just kaugõppe mitmesugustes vormides on õpingute katkestamise tõenäosus oluliselt suurem kui statsionaarses õppes. Seega on õpingute katkestamisene erakõrgkoolides seotud vastavast õppevormist tingitud riskidega.

Uurijad, kes peavad võimekust õpiedukuse mõjuteguriks, leiavad, et on olemas teatud korrelatsioon madala hinde ja õpingute katkestamise riski vahel. Uuringutulemustest nähtus, et just tasulises õppes (erakõrgkool) olid katkestajate matemaatika riigieksamite tulemused madalamad, võrreldes avalikus ülikoolis või muus kõrgkoolis õppijate omadega. Neid andmeid toetavad rahvusvaheliste uuringute tulemused (Baron-Boldt, 1989; Benke *et al.*, 1996; Cohn *et al.*, 2004; Giesen, 1981; Kuncel *et al.*, 2001; Meulemann, 1995; Schröder ja Daniel, 1998).

Üldisemalt võib väita, et tänased kõrghariduse probleemid on eilsed üldhariduse hädad, st üliõpilaskontingent on just nii hea, kui oli nende ettevalmistus üldhariduskoolis. Seos kandub omakorda edasi tööturule (Garcia ja Sheriff, 2006). Seega peaksid need kaks süsteemi töötama käsikäes – kõrgkoolid peaksid jälgima üliõpilaskandidaatide taset juba eos, et pikas perspektiivis valmistada ette võimalikult kvaliteetset tööjõudu.

Erakõrgkoolis õpib vanemaealisem kontingent kui avalikus ülikoolis ja riiklikus kõrgkoolis – osa alustab õpinguid lihtsalt hiljem, teised jätkavad katkenud õpinguid ning mõningatel juhtudel omandatakse mitmendat kõrgharidust. Põhjus võib peituda selles, et paljud lükkasid oma õpinguid raskemate olude ning tööturul avanenud võimaluste tõttu edasi. Statistika näitab, et Eestis on üha enam küpsemas eas üliõpilasi. Näiteks 26-aastaste ja vanemate üliõpilaste osakaal kasvas 1995. aasta 15,3%-lt 2005. aastaks 34,15-le (Huisman *et al.*, 2007). On leitud (Meulemann, 1995), et mida hilisemas eas üliõpilane õpinguid alustab, seda varem võib õpingute katkestamine toimuda, ning see kinnitab ka käesoleva uuringu tulemusi, mille järgi on erakõrgkooli katkestajate osakaal, kus õpivad vanemad üliõpilased, oluliselt suurem.

Viimastel aastatel täheldatud tendents õpingute piknemisele viitab ka üldisemalt ühiskonna ja kitsamalt tööturu olukorrale. Kõrgkoolivälised mõjurid, mille alla paigutub ka õpingute kõrvalt töötamise vajadus, mõjutavad eelkõige tasulises õppes õppivaid üliõpilasi. Üliõpilased (olenemata õpingu vormist) töötavad kas osalise või täisajaga. Ühed töötavad õpingute kõrvalt majandusliku olukorra tõttu (enamasti tasulistel õppekohtadel õppijad), teised koguvad tööalaseid kogemusi, mis kergendavad õpingute lõpetamise järel tööturule sisenemist. Üliõpilastel, kes peavad oma õpingute eest ise tasuma, on riigieelarvelistel õppekohtadel õppijatega võrreldes oluliselt suurem õpingute piknemise ja katkestamise risk (Prahl *et al.*, 1990). Õpingute piknemist või katkemist võib käsitleda nii õppuri sotsiaalse päritolu raames (Meulemann, 1995) kui ka kõrgkooliväliste faktorite mõjuna.

Meeste ja naiste käitumismuster õpingute lõpetamise osas oli üldiselt ootuspärane. Mehed lõpetavad õpingud naistest hiljem ja neil on suurem risk õpinguid pikendada ning katkestada. Meeste ja naiste nominaalajaga lõpetamise edukus ei sõltu üldiselt riigieksamite tulemustest, naiste osakaal nominaalajaga lõpetajate hulgas on riigieksamite tulemustest olenemata suurem. Eesti üliõpilaste õpikäitumine on sarnane Itaalia üliõpilaste omaga, nimelt näitavad Itaalias läbi viidud uuringud, et naised viivad õpingud sagedamini lõpule ning just meestel on õpingute katkestamise risk suurem (DesJardins *et al.*, 2002). Antud uuringu tulemused, mille kohaselt kalduvad mehed harvemini õpinguid katkestama (Beaudin *et al.*, 1992; Berg ja Ferber, 1983; DiPrete ja Buchmann, 2006; Lewin, 1995; Meulemann, 1995; Scholz ja Schittenhelm, 1994; Scott *et al.*, 1996), ei kattu minu poolt läbiviidud uuringu tulemustega *et al.* Eesti uuringu tulemused naiste parema õpikäitumise osas ei üllata selles mõttes, et Eestis (erinevalt paljudest riikidest) on juba aastakümnete jooksul olnud naiste haridustase meeste omast kõrgem (Titma *et al.* 1990) – see viitab naiste pikemale haridusteele. Lisaks sellele on naiste osakaal kõrghariduses viimastel aastatel püsivalt kasvanud. Samuti on sooline lõhe kraadiõppes naiste kasuks, nt 2003. aastal oli naiste osakaal sellistes õppekavades 55%, mis on suurem kui üheski teises OECD riigis (Huisman *et al.* 2007).

Soost tingitud erinevused üliõpilaste õpikäitumises on seletatavad ka asjaoluga, et naised on loomult sihikindlamad. Samas on meeste õpingute piknemise ja katkestamise põhjuseks sageli sotsiaalmajanduslikud ja perekondlikud põhjused ehk siis mehed kui perekonna hea käekäigu eest vastutajad on sageli sunnitud õppimisele eelistama tööl käimist ja õpingute katkestamist.

Uuringust võib järeldada, et üliõpilaste õpikäitumises esineb soolisi erinevusi, kuid need ei ole seotud riigieksamite tulemuste, kooli omandivormi ega rahastamise viisidega. Pigem mõjutavad meeste ja naiste õpikäitumist kõrgkoolivälised tegurid ning ühiskonna üldised ootused soorollide osas.

Uuringutulemuste põhjal on alust väita, et eelnevad õpitulemused (riigieksamite tulemused) on seotud üliõpilaste õpikäitumisega kõrgkoolis. Riigieksamite tulemuste alusel selekteeritakse võimekamad välja vähem võimekate hulgast; riigieelarvelistele tasuta õppekohtadele pääsevad vaid riigieksamil parimaid tulemusi saavutanud õpilased. Täheledatav on mõningane seos riigieksamite tulemuste ja nominaalajaga lõpetamise vahel, kuid veelgi olulisem seos valitseb riigieksamite tulemuste ja õpingute katkestamise vahel.

Riigieksamite kõige kõrgemate tulemuste grupis on erakõrgkooli ja tasulise õppe üliõpilaste õpikäitumine niisama edukas kui avalikus ülikoolis või muus kõrgkoolis õppivate üliõpilaste puhul. Seega võib järeldada, et olenemata õppe rahastamise viisist ning kõrgkooli omandivormist (mis mõjutab ka õpingute rahastamist) on üliõpilaste käitumine sarnane: riigieksamil kõrgeid tulemusi saavutanud üliõpilaste õpikäitumine on mõlemal juhul sarnane ehk õpingud pikenevad või katkevad harvemini ning riigieksamite kõrgemate tulemustega üliõpilased lõpetavad suurema tõenäosusega nominaalajaga.

Kokkuvõttes on uurimistöö tulemused hariduspoliitilisi otsustuseid silmas pidades kasulikuks sisendiks, võimaldades prognoosida erinevat tüüpi kõrgkoolide õpingute lõpetamise ja väljalangemise määra. See osutub oluliseks informatsiooniks kõrgkoolide rahastamisel, näiteks riikliku koolitustellimuse esitamisel nii avalikele ülikoolidele ja riiklikele kõrgkoolidele kui erakõrgkoolidele, ent ka kõrgharidusala poliitika kujundamisel. Samuti peaksid uuringu tulemused huvi pakkuma nii kõrgkoolidele kui potentsiaalsetele üliõpilastele. Üliõpilaste huvi fookuses on erinevat tüüpi kõrgkoolide mõju nende õpitulemustele ja edasijõudmisele ning see aitab neil õppeasutuste eri tüüpide vahel valikuid langetada. Kõrgkooli akadeemiline personal, kes vastutab konkreetsete õppeainete õpetamise eest, võib seevastu huvitada kõrgkoolieelsete tegurite seosest üliõpilaste edasijõudmisega kõrgkoolis ning õpingute katkestamise prognoosimise võimalustest.

Doktoritöö üheks eesmärgiks oli süstematiseerida kõrghariduse kvaliteedi käsitlusi ning kirjeldada senistes uuringutes välja toodud kvaliteedimõjureid ja kvaliteediriske. Olles läbi töötanud teoreetilise materjali ning konstrueerinud teoreetilise materjali alusel uuringu, võib selle tulemuste alusel väita, et enamlevinud kvaliteedimõjurid ja -riskid mõjutavad üliõpilaste edasijõudmist kõrgkoolis erinevalt. Erinevatele kvaliteediteooriatele ning varasematele uuringutele tuginedes on õppuri eelnevatel kogemustel ja õpitulemustel teatud käsitluste järgi kaudne roll, osade järgi aga otsene. Nii peetakse kohati otseseks kvaliteedimõjuriks institutsiooni tüüpi ja õpingute rahastamise viisi. Teoreetilise osa kokkuvõttes märkisin, et kriitilise tähtsusega kvaliteedimõjuriks peetakse kõrgkooli, millel on olulisim roll üliõpilaste õpikäitumise kujundamisel.

Uuringu usaldusväärsus. Uuringu konstruktiivsust võib pidada rahuldavaks – seniste õpitulemuste hindamiseks valitud kolme riigieksami (matemaatika, kirjandus,

võõrkeel) kasuks otsustas ka suurem osa gümnaasiumilõpetajaid. Näiteks valis eelmisel õppeaastal kirjandi 25%, matemaatika 9,5% ja võõrkeele 27% eksaminandidest. Samuti on kõrgkoolis edasijõudmise kirjeldamiseks kasutatud näitajad (lõpetamine nominaalajaga, lõpetamine nominaalajaga + 1 aasta, õpingute katkestamine) nii varasemates uuringutes kui ka hariduspoliitilises debatis alati esiplaanil seisnud. Uuringu välise valiidsuse kasuks räägib suhteliselt suur valim, miinuseks aga võib pidada valimi kallutatust, mis seab piirid tulemuste üldistatavusele. Teisisõnu, käesoleva uuringu tulemuste üle arutlemisel ja nende kasutamisel tuleb alati silmas pidada, et uuring hõlmab pelgalt äranduse ja halduse õppevaldkonnas õppivaid üliõpilasi ning seetõttu ei saa selle tulemusi laiendada kogu Eesti üliõpilaskonnale. Samas võib arvata, et uuritud kontingendi puhul ilmnenuid tendentsid osutavad siiski mõningatele üldisematele arengutele kogu Eesti kõrghariduses, eriti kui arvestada asjaolu, et uuritud ajavahemikul oli just äranduse ja halduse õppevaldkond üks kõige populaarsemaid ja kiiremini kasvavaid õppevaldkondi Eestis.

Uuringu reliaablust hinnates tekib kindlasti küsimus selle kohta, kas ajavahemikul 1998–2004 õppinud üliõpilaste andmete põhjal tehtud järeldused on ajas püsivad. Kuna viimase viie aasta jooksul ei ole riigieksamite korralduses ega kogu Eesti kõrghariduses toimunud radikaalseid muudatusi, võib oletada, et ilmnenuid seosed ja tendentsid kehtivad ka praegu. Et aastaid 1998–2004 võib pidada Eesti erakõrghariduses omamoodi tippajaks (just siis oli erakõrgkoolide arv kõige suurem), siis sel perioodil kogutud andmestik annab ehk ka parima pildi Eesti era- ja avaliku kõrghariduse erinevustest ja sarnasustest.

Seega – saadud tulemusi võib pidada usaldusväärseks, samas tuleb nende kasutamisel kindlasti arvestada andmete kogumise ning muutujatevaheliste seoste analüüsimise aega ja konteksti.

Ettepanekud. Doktoritöö raames läbitöötatud kirjanduse ja läbiviidud uuringu tulemuste alusel teen järgmised ettepanekud.

1. Üliõpilaste võimaliku õpiaja prognoosimine:
 - 1.1. uuringutulemused osutasid võimalikule seosele riigieksamite madalate tulemuste ja õpingute katkestamise vahel, seetõttu on riigieksamite madalate tulemustega üliõpilased kõrgkoolile ohuallikaks, kuna järgmiste perioodide rahalisi vahendeid jagatakse just lõpetajate järgi;
 - 1.2. statistiline seos riigieksamite kõrgete tulemuste ja õpingute katkestamise vahel oli oluline, kõrgkoolid peaksid seda informatsiooni ära kasutama; riigieksamite kõrgete tulemustega üliõpilased suure tõenäosusega ei katkesta õpinguid, seega jääb nende õppekoha raha kõrgkoolile.
2. Võiks kaaluda sisseastumislävendi langetamist, sest uuringu põhjal võib väita, et õpiaja kestvuse mõttes on edukamaks osutunud just need üliõpilased, kes said riigieksamil keskmisi tulemusi. Samas peaks sisseastumise lävend olema selline, et riigieksamite madalate tulemustega üliõpilas-

tel ei oleks võimalik kõrgkooli astuda, sest uuringutulemused viitasid tihedamale seosele riigieksamite tulemuste ja õpingute katkestamise vahel.

3. Uuringutulemused annavad mõtteainet ka riigieksamite süsteemi korraldajatele ning kõrgkooli sisseastumist ette valmistavatele spetsialistidele. On arutatud riigieksamite korraldamise mõttekust sellisel kujul, nagu need praegu toimuvad – õpilased peavad lühikese perioodi jooksul sooritama mitu eksamit. Uuringutulemused näitasid, et mida kõrgem on esimese riigieksami tulemus, seda kõrgemad on ka teise ja kolmanda riigieksami tulemuse puhul saadud punktid. Seega piisaks ühe sisseastumiseksami sooritamisest, et selgitada välja üliõpilase võimekus ning teha prognoose tulevase üliõpilase õpikäitumise osas.
4. Uuringutulemused viitasid riigieelarveliste õppekohtade ja üliõpilaste parema edasijõudmise vahel valitsevale seosele. Selle põhjal võiks soovitada loobumist tasulistest õppekohtadest, kuigi vaevalt see ettepanek sooja vastuvõttu leiab – liigub ju kõrgharidussüsteem järjest enam tasulise kõrghariduse suunas. Küll aga annab tulemus mõtteainet selles osas, mida ette võtta, et tasulise kõrghariduse efektiivsus kasvaks. Tasulises õppes õppijad ei vii õpinguid aeglasemalt lõpule mitte üksnes vähema akadeemilise võimekuse tõttu (kuigi see võib olla üks põhjuseid), vaid ka kõnealune õppevorm ise omab kahtlemata mõju õpingute kestvusele, eriti nende üliõpilaste puhul, kes käivad tööl, et oma õpinguid rahastada. Seega ei teeks paha tasulise õppe sisseastumislavendi muutmine, eriti erakõrgkoolide puhul. Teisalt tuleks mõelda tugisüsteemidele, mis võimaldaksid õpingute rahastamise vormist olenemata üliõpilastel keskenduda õpingutele, mitte töötamisele. Hetkel on üliõpilaste toetusüsteemid väga piiratud ulatusega ning enamik üliõpilasi elamiskulude katmiseks toetust ei saa. Olemasolevaid toetusi jagatakse akadeemiliste tulemuste, mitte aga üliõpilase ja/või tema pere majandusliku seisundi alusel. Samas pole laenuid kättesaadavad kõigile üliõpilastele. Praegu võivad riiklikult toetatavat laenu võtta ainult täisajaga õppivad üliõpilased. Teiseks sõltub laenuvõtmise võimalus üliõpilase krediitkõlblikkusest ja tagatise või kahe käendaja olemasolust. Õpingute katkestajate hulga vähendamine peaks olema riigi jaoks oluline eesmärk, sest kõrgharidusega inimestel on teatavasti kõrgemad sissetulekud, need aga tagavad riigile kõrgema maksutulu. Indiviidi seisukohast garanteerib suurem sissetulek kõrgema elukvaliteedi (Cohen ja Ibrahim, 2008). Käesolevas töös on viidatud uuringutele, mis tõestavad madalate sissetulekute ja väljalangemise omavahelist seost (DesJardins ja Chen, 2008). Selleks et vähendada õpingute kõrvalt tööl käivate üliõpilaste väljalangemise riski, peaksid kõrgkoolid muutma õppimisvõimalusi paindlikumaks, see aga võib paraku veelgi suurendada distantsi kõrgkooli ja üliõpilase vahel ning kujuneda väljalangemise faktoriks. Teiseks tuleks riiklikul tasandil üle vaadata õppe-

- laenude süsteem, sest väidetavalt (Hochstein ja Butler, 1983) on pigem stipendiumidel kui laenudel väljalangevuse ohjeldamisele positiivne mõju.
5. Uuringutulemused tõid välja, et erakõrgkooli nominaalajaga lõpetajate osakaal on väiksem ning katkestajate osakaal suurem, võrreldes avalikes ja riiklikes kõrgkoolides õppijatega. Seega toetavad andmed neidsamu ettepanekuid, mis said tehtud tasulise ja tasuta õppe kohta: sisseastumistingimuste karmistamine ning tugisüsteemide väljatöötamine. Uuringutulemustele tuginedes leidis kinnitust hüpotees, et õppeasutuse tüübi ja üliõpilaste edasijõudmise vahel kõrgkoolis on statistiliselt oluline seos. Kõrghariduse kvaliteedi seisukohast tuleks samuti karmistada erakõrgkoolide tegevust. Erakõrgkoolidel on kõrged näitajad õpingute katkestamise osas, samas sõltub erakõrgkooli eksistents õppemaksust ja üliõpilaste hulgast konkreetses kõrgkoolis. Seega pole välistatud, et väljalangevuse takistamiseks ning oma sissetulekute säilitamiseks õppemaksu näol võivad kõrgkoolid teha mõõndusi edasijõudmise standardites.
 6. Õpingute katkestamise seisukohast tasuks kaaluda sisseelamisprogrammide väljatöötamist (eelkõige erakõrgkoolide) üliõpilaste jaoks. Sedasorti programmid hõlmaksid mitmesugused nõustamisteenused, üliõpilasele kontaktisiku määramise tingimusi jms. Teatavasti õpib erakõrgkoolides kõige enam üliõpilasi õhtuses ja kaugõppe vormis, mille puhul on side kõrgkooliga nõrk, see aga omakorda mõjutab õpingute katkestamist negatiivses plaanis. Samas vähendaks mitmesuguste ennetavate meetmete kasutuselevõtt (tuutori määramine, õpiabi pakkumine, mitmesuguseid nõustamisteenuseid jms) nii avalikes ja riiklikes kui ka erakõrgkoolides nõrkade õpitulemustega üliõpilaste puhul samuti õpingute katkestamist. Näiteks esimese semestri madal keskmine hinne võrreldes kaasüliõpilaste keskmistega võib osutada ohu märgiks, viies edaspidi õpingute katkestamiseni. Esimese aasta üliõpilased võiksid läbida kursuse, mis suunaks nende tähelepanu õpioskuste ja -harjumuste kujundamisele, eelkõige just iseseisva õppimise oskustele, aja planeerimisele, kõrgkooli poolt pakutavate ressursside (raamatukogu, arvutiklassid) kasutamise võimalustele jne. Institutsioonipoolsete ennetusprogrammide juurde kuulub ka loenguruumis üliõpilaste arvu vähendamine. Esimese kursuse üliõpilased on väljalangevuse osas suurim riskigrupp, seega tuleks erilist tähelepanu pöörata üliõpilaste sisseelamist soodustavatele teguritele. Uuringutele (Barefoot, 2004) tuginedes on massiloengud üliõpilastele vastumeelt – eelkõige vajavad personaalsemat lähenemist esimese kursuse üliõpilased. Eriti oluline on see avalike ülikoolide puhul, kus üldaineid loetakse vooruloengutena. Väljalangevust ja õpingute katkestamist ei ole võimalik viia 0%-ni, kuid selle vähendamiseks peaksid kõrgkoolid ka omalt poolt ennetavaid meetmeid kasutusele võtma. Mitmete autoritele tuginedes võib väita, et just üliõpilaste arvu poolest väikestes erakõrgkoolides on loodud tingimused personaalse, iga üliõpilase vajadusi arvestava õpikeskkonna

- kujundamiseks. Nn kogukondlik õpikeskkond inspireerib üliõpilasi õppima ning seeläbi on võimalik vähendada üliõpilaste väljalangevust.
7. Uuring viitas asjaolule, et erakõrgkoolides on katkestamise osakaal kõrgem kui avalikes ja riiklikes kõrgkoolides. Lisaks üliõpilaskontingendi hoolsamale valimisele peaksid erakõrgkoolid tähelepanu pöörama teguritele, mis aitavad üliõpilasel keskkonda sulanduda ning mõjutavad üliõpilaste edasijõudmist. Uuringute (Coats, 2005) põhjal on oluliseks teguriks kontakti võimalus õppejõududega ka väljaspool loenguruumi, samuti peavad olema loodud tingimused rühmatööde läbiviimiseks; kõrgkoolisisesed üritused aitavad üliõpilastel kohanduda ja luua sidet kõrgkooliga jms. Õppejõudude kvalifikatsiooni peetakse üliõpilaste õppimisega enam seonduvaks teguriks kui muid ressursse, mistõttu tuleks sellele pöörata erilist tähelepanu. Nagu eespool välja toodi, on just erakõrgkoolides levinud õhtuse ja kaugõppe vorm, mis tingib üliõpilaste harvemad kontaktid kõrgkooliga – seetõttu on eriti oluline luua tihedam side üliõpilaste ja kõrgkooli vahel. Lisaks eelnimetatud väljalangevust ennetavatele teguritele peaksid kõrgkoolid enam jälgima üliõpilaste edasijõudmist, selgitama välja üliõpilaste rahulolu pakutavate õppeainetega ning võimalusel määrama tuutori, kes hoiaks silma peal üliõpilaste omavahelisel läbisaamisel, sest rahulolu õpingutega ning sotsiaalsed kontaktid nii õppejõudude kui kaasüliõpilastega loovad kindlama aluse õpingute lõpetamiseks. Esmapilgul võivad eelnimetatud abinõud tunduda kõrgkoolile sobimatuna, kuid paljude uuringute tulemused näitavad, et väljalangemise seisukohast on sotsiaalsel integratsioonil akadeemilise integratsiooni kõrval oluline roll. Mida enam kõrgkool panustab üliõpilaste haridusse ja rahulolusse, seda enam saab ta sellest hiljem kasu.
 8. Uuring näitas, et naised on kõrgkooliõpingutes edukamad: nad lõpetavad õpingud kiiremini kui mehed ehk naiste nominaalajaga lõpetamise osakaal on suurem kui meestel. Meeste õpingud kestavad reeglina kauem ning nende katkestamise osakaal on samuti kõrgem. Tulemustele tuginedes oleks kõrgkoolidel kasulikum võtta õppima naissoost üliõpilasi, kuid selline piirang oleks ühest küljest sooliselt diskrimineeriv ning teisalt lööks ühe soo eelistamine kõrghariduses kogu ühiskonnaelu korralduse tasakaalust välja. Selle asemel tuleks meesüliõpilastele töötada välja tugi- ning nõustamisteenused, et tõsta nende õpingute lõpetamise efektiivsust.
 9. Selleks et kõrgkoolid tegeleksid enam väljalangevuse põhjuste väljaselgitamise ja ennetamisega, võiks kõrgkoolide rahastamise alused siduda teatud kvantitatiivsete/kvalitatiivsete kriteeriumidega ning üks neist võiks olla väljalangevuse määr.

Lisaks konkreetsetele praktilistele suunitlustele kujunesid välja ka soovitusel antud teema edaspidiseks uurimiseks.

Esimene soovitus puudutab uuringu valiidsust. Et kõnealuses uuringus sooviti sõltumatu muutujana kasutada õppeasutuse tüüpi ja õpingute rahastamise viisi ehk siis võrrelda üliõpilaste edasijõudmise erinevusi ja/või sarnasusi era-, avalikus ja riiklikus kõrgkoolis, siis oli oluline koostada uuringu valim selliselt, et tulemuste esinduslikkust silmas pidades saadaks võimalikult suurel hulgal erakõrgkoolide üliõpilaste andmeid. Erakõrgkoolides valdavad aga teatavasti sotsiaalteaduslikud erialad. Nii valiti uuringusse äranduse ja halduse õpperühma kuuluvad õppekavad, sest nendel õppivate üliõpilaste arv oli tulemuste esinduslikkust silmas pidades piisav. Antud teema edaspidisel käsitlemisel oleks huvitav uurida, kas saadaks teistsuguseid tulemusi, kui valim oleks koostatud mõnda teise õppevaldkonda kuuluvate õppekavade põhjal. Kas antud tendentsid on era-, avalikule ja riikliku haridusele üldiselt omased või sõltuvad ka õpitavast erialast?

Teiseks võimaluseks antud uuringu temaatikat laiendada on 1) lisaks üliõpilaste õpitulemustele sisse tuua nende personaalsed karakteristikud (vanemate haridustase, pere majanduslik olukord jne) ning 2) lisada kõrgkooli puudutavad karakteristikud (suurus, õppejõudude andmed, rahalised näitajad jne). Antud näitajate kaasamine uuringusse lubaks teha põhjapanevamaid järeldusi selle kohta, kas üliõpilaste edasijõudmine kõrgkoolis on mõjutatud personaalsetest näitajatest või on olulisem roll kõrgkoolil. Käesolevasse uuringusse ei ole nimetatud näitajaid kaasatud põhjusel, et üliõpilaste personaalseid andmeid kõrgkoolid ei kogu ning puudub ka kõrgkoolide tegevusnäitajaid sisaldav andmebaas. Ühetaoliste andmete kättesaamine osutuks praegustes tingimustes äärmiselt keeruliseks, kui mitte võimatuks.

VIITEALLIKAD

ÕIGUSAKTID

Ülikooliseadus. (1995). RT I 1995, 12, 119.
<https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13224418> (15.12.2009).

Kõrgharidusstandard. (2008). RT I 2008, 57, 322.
<https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13099603> (15.12.2009).

KIRJANDUS

AITKEN, Norman D. (1982). "College Student Performance, Satisfaction and Retention. Specification and Estimation of a Structural Model". *Journal of Higher Education*. Vol. 53, No. 1.

ALLARDT, Eerik; LITTUNEN, Yrjö. (1958). "Sosiologia" in *Haridussotsioloogia*, A. ANTIKAINEN, R. RINNE, L. KOSKI. (2009). Soome: WSOY Oppimateriaal OY.

AMELANG, Manfred; HOPPENSACK, Thomas. (1977). "Persönlichkeitsstruktur und Hochschulbesuch. II Vorhersage des Studienerfolges bei Studierenden verschiedener Fachrichtungen". *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. Vol. 24.

AMES, Carole. (1993). "Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation". *Journal of Educational Psychology*. Vol. 84.

ANTIKAINEN, Ari; RINNE, Risto; KOSKI, Leena. (2009). *Haridussotsioloogia*. Soome: WSOY Oppimateriaal OY.

APENBURG, Eckhard; GROSSKOPF, Ruth; SCHLATTMANN, Harmut. (1977). *Orientierungsprobleme und Erfolgsbeeinträchtigung bei Studierende. Bericht über eine Befragung von 4500 Studierenden*. Teil A: Fragestellung und Durchführung der Untersuchung. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.

ARULAMPALAM, Wiji; NAYLOR, Robin A.; SMITH, Jeremy. (2004). "Factors Affecting the Probability of First Year Medical Student Dropout in the UK: a Logistic Analysis for the Intake Cohort of 1980-92". *Medical Education*, No. 38.

ARULAMPALAM, Wiji; NAYLOR, Robin A.; SMITH, Jeremy. (2007). "Dropping Out of Medical School in the UK: Explaining the Changes Over Ten Years". *Medical Education*. No. 41.

ASTIN, Alexander William. (1985). *Achieving Educational Excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.

ASTIN, Alexander William. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.

ATTINASI, Louis C. (1989). "Getting in: Mexican Americans' Perceptions of University Attendance and the Implications for Freshman Year Persistence". *Journal of Higher Education*. Vol. 60, No. 3.

- BALÁN, Jorge. (1990). "Private Universities within the Argentine Higher Educational System, Trends and Prospects". *Higher Education Policy*. Vol. 3, No. 2.
- BALL, Christopher. (1985). "What the Hell IS Quality?" in Ball, Christopher: *Fitness for Purpose*. SRHE, Guildford, 1985 und Mc Clain, C. J.; Krueger, D.W.; Taylor, T. *Northeast Missouri State University's Value Added Assessment Program: A Model for Educational Accountability* in: Kogan, M.: *Evaluating Higher Education*, Jessica Kingsley, London.
- BANGURA, Abdul Karim. (1992). *The Limitations of Survey Research Methods in Assessing the Problem of Minority Student Retention in Higher Education*. San Francisco: Mellen Research University Press.
- BAREFOOT, Betsy O. (2004). "Higher Education's Revolving Door: Confronting the Problem of Student Dropout in US Colleges and Universities". *Open Learning*. Vol. 19, No. 1.
- BARNETT, Ronald. (1994). "Power, Enlightenment and Quality Evaluation". *European Journal of Education*. Vol. 29, No. 2.
- BARON-BOLDT, Jutta. (1989). *Die Validität von Schulabschlussnoten für die Prognose von Ausbildungs- und Studienerfolg. Eine Metaanalyse nach dem Prinzip der Validitätsgeneralisierung*. Frankfurt am Main u.a: Lang.
- BASCIA, Nina; CUMMING, Alister; DATNOW, Amanda; LIVINGSTONE, David. (2005). *International Handbook of Educational Policy*. Netherlands: Springer.
- BEAN, John P.; KUH, George D. (1984). "The Reciprocity Between Student-Faculty Informal Contact and Academic Performance of University Undergraduate Students". *Research in Higher Education*. Vol. 21, No. 4.
- BEAUDIN, Barbara. Q; HORVAHT, Jane; WRIGHT, Sheila P. (1992). "Predicting Freshman Persistence in Economics: a Gender Comparison". *Journal of The Freshman Year Experience*. Vol. 4, No. 2.
- BENKE, M.; HERMANN, D; TAG, B. (1996). "Determinanten der Studienleistung. Ergebnisse einer Befragung von Examenskandidaten". *Deutscher Hochschulverband*. Vol. 63.
- BERG, Helen M., FERBER, Marianne A. (1983). "Men and Women Graduate Students. Who Succeeds and Why?". *Journal of Higher Education*. Vol. 54, No. 6.
- BIGGS, John. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- BIRNBAUM, Robert. (1989). *The Quality Cube: How College Presidents Assess Excellence* in: Quality in the Academy Proceedings From a National Symposium, National Center for Postsecondary Governance and Finance. Washington.
- BOWEN, William G.; BOK, Derek; SHULMAN, James L., NYGREN, Thomas I., DALE, Stacy B., MESERVE, Lauren A. (1998). *The Shape of the River*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- BRELAND, Hunter M.; WILDER, Gita; ROBERTSON, Nancy J. (1986). *Demographics, Standards, and Equity: Challenges in College Admissions*. New York: College Entrance Examination Board.

- BRENNAN, John; SHAH, Tarla. (2000). "Quality Assessment and Institutional Change: Experiences from 14 countries". *Higher Education*. Vol. 40, Issue 3.
- BURNETTO, Yvonne; FARR-WHARTON, Rod. (2005). "Academics' Responses to the Implementation of a Quality Agenda". *Quality in Higher Education*. Vol. 11, No. 2.
- CABRERA, Alberto F; NORA, Amaury; CASTAÑEDA, Maria B. (1992). "The Role of Finances in the Persistence Process: a Structural Model". *Research in Higher Education*. Vol. 33.
- CAMPELL, Carolyn; KANAAN, Sami; MOCKIENE, Birute; WESTERHEIJDEN, Don; WILLIAMS, Ruth. (2000). *Institutsionaalse kvaliteedijuhtimise Euroopa dimensioon. Euroopa Ülikool – strateegilise juhtimise, kvaliteedijuhtimise, Euroopa strateegia ja akadeemilise tunnustamise institutsionaalse lähenemise käsiraamat*. EC/Phare/ETF.
- CARR, Sarah; HAMILTON, Emma; MEADE, Phil. (2005). "Is It Possible? Investigating the Influence of External Quality Audit on University Performance". *Quality in Higher Education*. Vol. 11, No. 3.
- CHENEY–STERN, Marilyn R; PHELPS, L. Allen. (1980). *Development of Procedures for Assessing the Impact of Vocational Education Research and Development on Vocational Education* (Project IMPACT). Vol. 1. Context and Principles of Assessing Impact. Urbana: Illinois University.
- CHICKERING, Arthur W.; GAMSON, Zeld F. (1991). "Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education". *New directions for teaching and learning*. Vol. 47.
- CLAUSS, Sonja C.; LADWIG, Arnold. (1995). *Hochschulwechsel, Studiengangwechsel, Studienabbruch*. Ehemalige des Fachbereichs Elektrotechnik an der RWTH Aachen geben Auskunft. Aachen: Fachschaft Elektrotechnik der RWTH Aachen.
- COATES, Hamish. (2005). "The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance". *Quality in Higher Education*. Vol. 11, No. 1.
- COHEN, Howard; IBRAHIM, Nabil. (2008). "A New Accountability Metric for a New Time: A Proposed Graduation Efficiency Measure". *Change*. May/June.
- COHN, Elchanon; COHN, Sharon; BALCH, Donald C.; BRADLEY, James. (2004). "Determinants of Undergraduate GPAs: SAT Scores, High-School GPA and High-School Rank". *Economics of Education Review*. Vol. 26, No. 6.
- CORRELL, Shelley J. (2001). "Gender and the Career Choice Process: The Role of Biased Self-Assessments". *American Journal of Sociology*. Vol. 106, No. 6.
- CRANE, Jonathan. (1991). "The Epidemic Theory of Ghettos and Neighborhood Effect on Dropping Out and Teenage Child Bearing". *American Journal of Sociology*. Vol. 96.
- DESJARDINS, Stephen L.; AHLBURG, Dennis A.; MCCALL, Brian P. (1999). "An Event History Model of Student Departure". *Economics of Education Review*. Vol. 18, No. 3.
- DESJARDINS, Stephen L.; AHLBURG, Dennis A.; MCCALL, Brian P. (2002). "A Temporal Investigation of Factors Related to Timely Degree Completion". *The Journal of Higher Education*. Vol. 73, No. 5.

- DESJARDINS, Stephen L.; CHEN, Rong. (2008). "Exploring the Effects of Financial Aid on the Gap in Student Dropout Risks by Income Level". *Research in Higher Education*. Vol. 49, No. 1.
- DILL, David D. (2000). "Designing Academic audit. Lessons Learned in Europe and Asia". *Quality in Higher Education*. Vol. 6, No. 3.
- DI PIETRO, Giorgio. (2004). "The Determinants of University Dropout in Italy: a Bivariate Probability Model with Sample Selection". *Applied Economics Letters*. Vol. 11.
- DOUGLAS C. BENNETT (2001). "Assessing Quality in Higher Education". *Liberal Education*. Vol. 87, Issue 2.
- DOWD, Alicia C. (2004). "Income and Financial Aid Effects on Persistence and Degree Attainment in Public Colleges". *Educational Policy Analysis Archives*. Vol. 12, No. 21.
- Eesti avalike ülikoolide kvaliteedilepe õppekavade, akadeemiliste ametikohtade ja akadeemiliste kraadide kohta. (2003). Kättesaadav: <http://www.ut.ee/erc/Kvaliteedikokkulepe.doc> (12.04.2005).
- EL-KHAWAS, Elaine. (1998). "Accreditation's Role in Quality Assurance in the United States". *Higher Education Management*. Vol. 10, No. 3.
- ELMORE, Richard. (1977). "Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions". *Political Science Quarterly*. Vol. 94, No. 4.
- EMMERLING, Dieter; RÜLCKER, Christoph.; SCHÄFER, Lothar. (1984). *Studieren – Weiterstudieren*. Materialien zur empirischen Diskussion einer Fragestellung am Beispiel von drei integrierten Studiengängen der Universität-Gesamthochschule-Duisburg. Bochum.
- ENTWISTLE, Noel James; BRENNAN, T. (1971). "The Academic Performance of Students. 2 Types of Successful Students". *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 41.
- ERICHSEN, Hans-Uwe. (1999). Accreditation and Evaluation in Higher Education. Kättesaadav: <http://www.unige.ch/eua> (12.10.2004).
- ETHINGTON, Corinna; HORN, Robert A. (2007). "An Examination of Pace's Model of Student Development and College Impress". *Community College Journal of Research and Practice*. Vol. 31.
- FERGUSON, Marianne. (1990). "The Role of Faculty in Increasing Student Retention". *College and University*. Vol. 65.
- FIELDING, A.; BELFIELD, C.; THOMAS, H. (1998). "The Consequences of Drop-Out on the Cost-Effectiveness of 16-19 Colleges". *Oxford Review Education*. Vol. 24.
- FRANCIC, Kim C.; KELLY, Robert J. (1990). "Environmental Fit and the Success or Failure of High-Risk College Students". *Educational Policy*. Vol. 44, No. 3.
- FRETER, H.; EBERHARD, U.; OBERMEIER, O. (1995). *Abbrecher-/Wechslerbefragung im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften*. Siegen: Universität-Gesamthochschule.
- FRIED, Jochen; GLASS, Anna; BAUMGARTL, Bernd. (2006). "Summary of an Extended Comparative Analysis on European Private Higher Education". *Higher Education in Europe*. Vol. 31, No. 1.

- FRÖHLICH, Werner; JÜTTE, Wolfgang. (2004). *Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven*. Waxmann Münster/New York. München/Berlin.
- GARCIA, Marlene Linares; SHERIFF, Rona Levine. (2006). "Lessons from the California Experience". *New Directions for Education*. No. 135.
- GERDES, Hilary; MALLINCKRODT, Brent. (1994). "Emotional, Social, and Academic Adjustment of College Students: a Longitudinal Study of Retention". *Journal of Counseling and Development*. Vol. 72.
- GERSTEIN, H. (1965). *Studierende Mädchen*. München: Piper.
- GIESEN, Hannelore. (1981). *Vom Schüler zum Studenten. Bildungslebenläufe im Längsschnitt*. München: Reinhardt.
- GOLD, Aandreas. (1988). *Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg. Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs*. Frankfurt am Main: Lang (Europäische Hochschulschriften, 259).
- GOSLING, David; D' ANDREA, Vaneeta. (2001). "Quality Development: a New Concept For Higher Education". *Quality in Higher Education*. Vol. 7, No. 1.
- GRIESBACH, Hans; LEWIN, Karl; SCHACHER, Martin. (1977). *Studienverlauf und Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen und Studienabbrechern*. Hannover: HIS Hochschul-Information-System GmbH.
- HACKMAN, J. Richard.; DYSINGER, Wendell. S. (1970). "Research Notes: Commitment to College as a Factor in Student Attrition". *Sociology of Education*. Vol. 43.
- HANNAH, William. (1971). "Personality Differentials Between Lower Division Dropouts and Stay-Ins". *The Journal of College Student Personnel*. Vol. 12. HARVEY, Lee. (1995). Editorial. *Quality in Higher Education*. Vol. 1.
- HARVEY, Lee. (1999). "An Assessment of Past and Current Approaches to Quality in Higher Education". *Australian Journal of Education*. Vol. 43, No. 3.
- HARVEY, Lee. (2002). "Evaluation for What?". *Teaching in Higher Education*. Vol. 7, No. 3.
- HARVEY, Lee. (2006). *Understanding Quality*. EUA Bologna Handbook, Raabe Verlag: Berlin, B 4. 1-1.
- HARVEY, Lee; GREEN, Diana. (1993). "Defining Quality". *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 18, No. 1.
- HEILBRUN, Alfred B. (1965). "Personality Factors in College Dropouts". *Journal of Applied Psychology*. Vol. 49, No. 1.
- HELDMANN, Werner. (1998). *Studieren heute. Erwartungen der einzelnen Studienfächer an ihre Studienanfänger*. Deutscher Hochschulverband. Bad Honnef: Bock.
- HELDMANN, Werner; FINKENSTAEDT, Thomas. (1998). *Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des Hochschulstudiums*. Deutscher Hochschulverband. Bad Honnef: Bock.
- HELME, Kristi. (16.01.2009). "Kas eksami valib õpilane või õpetaja?" *Õpetajate Leht*, lk 2.

- HENECKA, Hans Peter; GESK, Inge. (1996). *Studienabbruch bei Pädagogikstudenten. Eine empirische Untersuchung an pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- HERNON, Peter. (2002). "Quality: New Directions in the Research". *Journal of Academic Librarianship*. Vol. 28, Issue 4.
- HITPASS, Josef. (1967). *Das Studienschicksal des Immatrikulationsjahrgangs 1958*. Gütersloh.
- HOCHSTEIN, Susan K.; BUTLER, Robert R. (1983). "The Effects of the Composition of a Financial Aid Package on Student Retention". *Journal of Student Financial Aid*. Vol. 13, No. 1.
- HORSBURGH, Margaret. (1999). "Quality Monitoring in Higher Education: The Impact on Student Learning". *Quality in Higher Education*. Vol. 5, No. 1.
- HUISMAN, Jeroen; REBORA, Gianfranco; TURRI, Matteo. (2007). "The Effects of Quality Assurance in Universities: Empirical Evidence From Three Case Studies" in *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work*. E. Froment, J. Kohler, L. Purser, L. Wilson eds. Berlin: Raabe academic publishers.
- HUISMAN, Jeroen; SANTIAGO, Paulo; HÖGSELIUS, Per; LEMAITRE, Maria José; THORN, William. (2007). *OECD kolmanda taseme hariduse teemaatliline ülevaade*. Haridus- ja Teadusministeerium.
- HYDE, Janet S.; FENNEMA, Elizabeth; RYAN, Marilyn; FROST, Laurie A.; HOPP, Carolyn. (1990). "Gender Comparisons of Mathematics Attitudes and Affect – A Meta-Analysis". *Psychology of Women Quarterly*. Vol. 14, No. 3.
- IDRUS, Nirwan. (2003). "Transforming Quality for Development". *Quality in Higher Education*. Vol. 9, No. 2.
- ISHITANI, Terry T. (2003). "A Longitudinal Approach to Assessing Attrition Behavior Among First-Generation Students: Time-Varying Effects of Pre-College Characteristics". *Research in Higher Education*. Vol. 44, No. 4.
- JAMES, Estelle. (1991). "Private Higher Education: The Philippines as a Prototype". *Higher Education*. Vol. 21.
- JANSEN, R.; WERNER, R. R. (1981). *Studienabbruch und Studienfachwechsel in der Anfangssemestern. Vom Schüler zum Studenten. Bildungslebensläufe im Längsschnitt*. München: Reinhardt.
- JOHNES, Geraint; MCNABB, Robert. (2004). "Never Give Up On the Good Time: Student Attrition in the UK". *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*. Vol. 66, No. 1.
- JOHNES, JILL. (1990). "Determinants of Student Wastage in Higher Education". *Stud. Higher Education*. Vol. 15.
- KALSNER, Lydia. (1992). "Issues in College Student Retention". *Higher Education Extension Service Review*. 3.
- KAMENS, David H. (1971). "The College, Charter' and College Size: Effects on Occupation Choice and College Attrition". *Sociology of Education*. Vol. 44.

- KATH, Gerhard; OEHLER, Christoph; REICHWEIN, Roland. (1966). *Studienweg und Studienerfolg. Eine Untersuchung über Verlauf und Dauer des Studiums von 2000 Studienanfängern des Sommersemesters 1957 in Berlin, Bonn, Frankfurt/Main und Mannheim*. Berlin: Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft.
- KEMBER, David. (1989). "A Longitudinal-Process Model of DropOut from Distance Education". *Journal of Higher Education*. Vol. 60, No. 3.
- KEMBER, David; LAI, Tammy; MURPHY, David; SIAW, Irene; YUEN, K. S. (1994). "Student progress in distance education courses: A replication study". *Adult Education Quarterly*. Vol. 45, No. 1.
- KLONSKY, Susan; KLONSKY, Michael. (1999). "Countering Anonymity Through Small Schools". *Educational Leadership*. Vol. 57, No. 1.
- KOGAN, Maurice. (1991). *The UK Case Study*. Paper at the CRE 39th Biannual Conference: Utrecht.
- KOGAN, Maurice; MOSES, Ingrid; EL-KHAWAS, Elaine H. (1994). *Staffing Higher Education*. Higher Education Policy Series, 27. Jessica Kingsley Publisher Ltd: London.
- KRISTOFFERSEN, Dorte; LINDEBERG, Tobias. (2004). "Creating Quality Assurance and International Transparency for Quality Assurance Agencies: the Case of Mutual Recognition". *Quality in Higher Education*. Vol. 10, No. 1.
- KUNCCEL, Nathan R.; HERZLETT, Sarah A.; DURIZ, Deniz S. (2001). "A Comprehensive Meta-Analysis of the Predictive Validity of the Graduate Record Examinations: Implications for Graduate Student Selection and Performance". *Psychological Bulletin*. Vol. 127, No. 1.
- KRÜGER, Hans Joachim; STEINMANN, Ingo; POLKOWSKI, Marlies; HALAND-WIRTH, Trin. (1982). *Eine empirische Untersuchung über studentische Belastung und Probleme*. Campus Verlag, Frankfurt/New York.
- Kvaliteedijuhtimissüsteemid. Alused ja sõnavara. (2007). (EVS-EN ISA 9000:2007). (CD). Tallinn: Eesti Standardikeskus.
- LEMAITRE, María José. (2002). "Quality as Politics". *Quality in Higher Education*. Vol. 8, No. 1.
- LEWIN, Karl. (1995). *Studienabbrecher 1994: Zukunftsperspektiven*. Hannover: HIS Hochschul-Information-System GmbH (HIS-Kurzinformtion; A 15/9).
- LIGE, Vilja. (24.10.2008). "Inglise keele riigieksam kohustuslikuks". *Õpetajate Leht*, lk 5.
- LILJANDER, Juha-Pekka. (1998). "Gains and Losses on Academic Transfer Markets: Dropping Out and Course-Switching in Higher Education". *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 19, No. 4.
- LOMAS, Laurie. (2002). "Does the Development of Mass Education Necessarily Mean the End of Quality". *Quality in Higher Education*. Vol. 8, No. 1.
- LOWIS, Mike; CASTLEY, Andrew. (2008). "Factors Affecting Student Progression and Achievement: Prediction and Intervention. A two-Year Study". *Innovations in Education and Teaching International*. Vol. 45, No. 4.

- LUKAS, Tõnis. (14.11.2008). "Rahvusvahelise rahvustülikooli võimalikkusest". *Õpetajate Leht*, lk 17.
- MANGUM, Wiley M.; BAUGHER, Dan; WINCH, Janice K.; VARANELLI, Andrew. (2005). "Longitudinal Study of Student Dropout From a Business School". *Journal of Educational for Business*. March/April.
- MANNAN, Md. Abdul. (2007). "Student Attrition and Academic and Social Integration: Application of Tinto's Model at the University of Papua New Guinea". *Higher Education*. Vol. 53.
- MANNING, Winton H.; WILLINGHAM, Warren W.; BRELAND, Hunter M.; FERRIN, Richard I.; FRUEN, Mary. (1977). *Selective Admissions in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MARTIN, Emma J.; TOBIN, Tary J.; SUGAI, George M. (2002). "Current Information on Dropout Prevention: Ideas From Practitioners and the Literature". *Preventing School Failure*. Vol. 47, No. 1.
- MARTINEZ, Paul; MUNDAY, Felicity. (1998). *9000 voices: Student Persistence and Dropout in Further Education* (FEDA Report Vol. 2 No. 7). London, UK: Further Education Development Agency.
- MASTEKAASA, Arne; SMEBY, Jens-Christian. (2008). "Educational Choice and Persistence in Male- and Female- Dominated Fields". *Higher Education*. Vol. 55.
- MCCOWAN, Tristan. (2004). "The Growth of Private Higher Education in Brazil: Implications for Equity and Quality". *Journal of Educational Policy*. Vol. 19, No. 4.
- MCDONNELL, Lorraine; ELMORE, Richard. (1988). "Getting the Job Done: Alternative Policy Instruments". *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 9, No. 2.
- MCKAY, Jan; KEMBER, David. (1999). "Quality Assurance Systems and Educational Development: Part 1 – the Limitations of Quality Control". *Quality Assurance in Education*. Vol. 7, No. 1.
- MCLAUGHLIN, Milbrey W. (1987). "Learning From Experience: Lessons From Policy Implementation". *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 9, No. 2.
- MCPHERSON, Andrew; PATERSON, Lindsay. (1990). "Undergraduate Non-Completion Rates: A Comment". *Higher Education*. Vol. 19.
- MICKO, H.-C.; NIPPERT, K. (1984). *Studienabbruch. Ergebnisse einer Delfi-Studie*. Hannover: Modellversuch Niedersachsen.
- MIDDELHURTS, Robin. (2001). "Quality Assurance Implications of New Forms of Higher Education". Part 1: A Typology, European Network for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki.
- MEIER, Ursina B. (1994). "Wissenschaftliche Publikation-aktivitäten an Hochschulen – ein Vergleich der volkswirtschaftlichen Abteilungen deutschschweizerischer Hochschulen". *Schweizer Zeitschrift für Volkswirtschaft und Statistik*. Vol. 130, No. 2.
- MEULEMANN, Heiner. (1995). *Die Geschichte einer Jugend. Lebenserfolg und Erfolgsdeutung ehemaliger Gymnasisten zwischen 15. und 30. Lebensjahr*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- MOLINE, Arlett E. (1987). "Financial Aid and Student Persistence: An Application of Causal Modeling". *Research in Higher Education*. Vol. 26, No. 2.
- MOUNTFORD, M.; EHLERT, M.; MACHELL, J.; COCKRELL, D. (2007). Traditional and Personal Admissions Criteria: Predicting Candidate Performance in US Educational Leadership Programmes. *International Journal of Leadership in Education*. Vol. 10, No. 2.
- MUNRO, Barbara Hazard. (1981). "Dropouts from Higher Education: Path Analysis of a National Sample". *American Educational Research Journal*. Vol. 18, No. 2.
- MURTAUGH, Paul A.; BURNS, Leslie D.; SCHUSTER, Jill. (1999). "Predicting the Retention of University Students". *Research in Higher Education*. Vol. 40, No. 3.
- NAABER, Kirsti. (5.09.2008). "Tehnikaülikooli vastuvõttutulemused". *Õpetajate Leht*. Kättesaadav: http://www.opleht.ee/?archive_mode=article&articleid=117 (03.03.2009).
- NEAVE, Guy. (1988). "On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988". *European Journal of Education*. Vol. 23.
- NEAVE, Guy. (1998). "The Evaluative State Reconsidered". *European Journal of Higher Education*. Vol. 33, No. 3.
- PACE, C. Robert. (1987). *CSEQ: Test Manual and Norms*. Los Angeles: UCLA Center for the Study of Evaluation.
- PACE, C. Robert. (1990). *The Undergraduates: A Report of Their Activities and Progress in College in the 1980s*. Los Angeles: UCLA Center for the Study of Evaluation.
- PACE, C. Robert. (1992). *College Student Experiences Questionnaire: Norms For the Third Edition, 1990*. Los Angeles: UCLA Center for the Study of Evaluation.
- PALLAS, Lembit. (22.02.2008). "Arvamus". *Õpetajate Leht*. Kättesaadav: <http://www.opleht.ee/Arhiiv/2008/22.02.08/tekstid/arvamus/1.html> (07.12.2009).
- PARRI, Janne. (2004). *Kõrghariduse kvaliteedist ja selle probleemidest*. Rahvusvahelise teaduskonverentsi "Haridus ja majandus 2004" materjalid. Tallinn: Tallinna Tehnikaülikooli kõrgema majanduskooli humanitaarteaduskond.
- PARRI, Janne. (2005). *Üliõpilaste edasijõudmist kõrgkoolis mõjutavad tegurid*. Rahvusvahelise teaduskonverentsi "Haridus ja majandus 2005" materjalid. Tallinn: Tallinna Tehnikaülikooli kõrgema majanduskooli humanitaarteaduskond.
- PARRI, Janne. (2005). "Die Studienleistungen der Studenten des Fachbereichs Management und Wirtschaft beeinflussende Faktoren". *Economics & Management*. Vilnius: University Vilnius.
- PARRI, Janne. (2006). "Quality in Higher education". *Economics & Management*. Vilnius: University Vilnius.
- PARRI, J.; AAS, Kadri. (2006). "National Examination Scores as Predictors of University Students Performance in Estonia". *TRAMES*, Vol. 10, No. 3.
- PASCARELLA, Ernest. (1985). "College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development: A critical Review and Synthesis" in: *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, J. Smart. Vol. 1. New York: Agathon Press.

- PASCARELLA, Ernest. (1991). "The Impact of College on Students: the Nature of the Evidence". *Review of Higher Education*. Vol. 14, No. 4.
- PATRINOS, Harry Anthony. (1990). "The Privatisation of Higher Education in Columbia, Effects on Quality and Equity". *Higher education*. Vol. 20, No. 2.
- PENG, Samuel S.; FETTER, William B. (1978). "Variables Involved in Withdrawal During the First Two Years of College: Preliminary Findings from the National Longitudinal Study of High School Class of 1972". *American Educational Research Journal*. Vol. 15, No. 3.
- PRAHL, Hans-W.; SETZWEIN, Monika; NOACK, Karsten. (1990). *Langzeitstudenten an der Universität Kiel*. Kiel: Christian-Albrechts-Universität, Institut für Soziologie.
- PRICE, Margaret. (2005). Assessment Standards: the Role of Communities of Practice and the Scholarship of Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 30, No. 3.
- PRICE, David; HARTE, Jane; COLE, Margie. (1992). *Student Progression in Higher Education: A Study of Attrition at Northern Territory University*. Canberra: Australian Government Printing Service.
- Quality and Internationalisation in Higher Education*. France: OECD, 1999.
- Quality Procedures in European Higher Education. An ENQA Survey*. European Network for Quality Assurance in Higher Education. 2003. Helsinki.
- REGAN, Mary C.; ROLAND, Helen Elizabeth. (1982). "University Students: a Change in Expectations and Aspirations Over the Decade". *Sociology of Education*. Vol. 55.
- REISSERT, Reiner; BIRK, Lothar. (1983). *Studienverlauf, Studienfinanzierung und Berufseintritt von Hochschulabsolventen und Studienabbrechern des Studienjahres 1979*. Hannover: HIS Hochschul-Information-System GmbH.
- REISSERT, Reiner; MARCISZEWSKI, Bernard. (1987). *Studienverlauf und Berufseintritt. Ergebnisse einer Befragung von Hochschulabsolventen und Studienabbrechern des Studienjahres 1984*. Hannover: HIS Hochschul- Information-System GmbH.
- RICHMOND, J. (1986). "The Importance of Student Involvement: A Dialogue with Alexander Astin". *Journal of Counseling and Development*. Vol. 65.
- ROSSI, Peter H.; FREEMAN, Howard E., (1989). *Evaluation: A Systematic Approach*. 4th edn. London: Sage.
- ROTH, R. A. (1996). *Standards for Certification, Licensure and Accreditation. Handbook of Research on Teacher Education, Second Edition*. John Sikula (ed.) New York: Macmillan Library.
- SAENGERCEHA, Mya M. T. (1970). *Psychological and Social Factors in Student Drop-Out*. Rijksuniversiteit te Groningen. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- SAHA, Lawrence J. (ed.) (1997). "International Encyclopedia of the Sociology of Education" in *Haridussosiologia*, A. Antikainen, R. Rinne, L. Koski. (2009). Soome: WSOY Oppimateriaalit OY.

- SCHALLBERGER, Urs. (1974). *Studienverlauf und Studienerfolg. Ein Beitrag zur Studienverlaufsforschung aufgrund einer retrospektiven Longitudinal studie beim Immatrikulationsjahrgang 1961 der Züricher Hochschulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- SCHENKER-WICKI, Andrea. (1996). *Evaluation von Hochschulleistungen. Leistungsindikatoren und Performance Measurements*. Deutscher Universitäts Verlag: Gabler Vieweg Westdeutscher Verlag.
- SCHOLZ, Betiina; SCHITTENHEIM, Anja. (1994). *Exmatrikulation. Studienabbruchverhalten von Frauen und Männer*. Berlin: Freie Universität.
- SCHRÖDER, Manuela; DANIEL, Hans-Dieter. (1998). *Studienabbruch. Eine annotierte Bibliographie (1975 bis 1997)*. Kassel.
- SCHRÖDER-GRONOSTAY, Manuela; DANIEL, Hans-Dieter. (1999). *Studienerfolg und Studienabbruch: Beiträge aus Forschung und Praxis*. Luchterhand.
- SCHUETZ, Pam. (2008). "Developing a Theory-Driven Model of Community College Student Engagement". *New Directions for Community College*. No. 144.
- SCHUNK, Dale. (1984). "Self-efficiency Perspective on Archievement". *Educational Psychologist*. Vol. 19.
- SCOTT, Marc; BAILEY, Thomas; KIENZL, Greg. (2006). "Relative Success? Determinants of College Graduation in the U.S.". *Research in Higher Education*. Vol. 47, No. 3.
- SCOTT, Catherine; BURNS, Ailsa; COONEY, George. (1996). "Reasons for Discontinuing Study: The Case of Mature Age Female Students with Children". *Higher Education*. Vol. 31.
- SCHROEDER, Charles. (2003). "What Matters to Alexander Astin. A Conversation with Higher Education's Senior Scholar". *About Campus/November-December 2003*.
- SEIFERT, Timothy L. (2005). "Understanding Student Motivation". *Educational Research*. Vol. 46, No. 2.
- SEIFERT, Timothy L., O'KEEFE, B. (2001). "The Relationship of Work Avoidance and Learning Goals to Perceived Competency, Externality and Meaning". *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 71.
- SELZER, Günter. (1985). *Drop out-Knock out? Tiefeninterviews mit Studentienabbrechern*. Königsstein/TS: Hain (Hochschulschriften: Sozialwissenschaften, 19).
- SHARP, Lawrence F.; CHASON, Ralph L. (1978). "The Use of Moderator Variables in Predicting College Student Attrition". *Journal of College Student Personnel*. Vol. 19.
- SHATTOCK, Michael L. (1994). *The University of the Future*. A paper presented in OECD/IMHE 12. General meeting in Paris 5-7.9.1994.
- SMITH, Jeremy P.; NAYLOR, Robin A. (2001). "Dropping Out of University: Statistical Analysis of the Probability of Withdrawal for UK University Students". *Journal of the Royal Statistical Society Series A – Statistics in Society*. Vol. 164, No. 2.
- STAGE, Frances K.; HOSSLER, Don. (1989). "Differences in Family Influences on College Attendance Plans for Male and Female Ninth Graders". *Research in Higher Education*. Vol. 30, No. 3.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area. (2005). ENQA. Kättesaadav: <http://ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/> (26.05.2008).

STEGMANN, Heinz; KRAFT, Hermine. (1988). "Bestimmungsfaktoren für den Studienabbruch und Berufsweg von Studienabbrechern". *Research in Higher Education*. Vol. 37, No. 2.

STENSAKER, Bjo/m. (1999). "External Quality Auditing in Sweden: are departments affected?" *Higher Education Quarterly*. Vol. 53, No. 4.

STOVER, C. (2005). "Measuring – and Understanding – Student Retention". *Distance Education Report*. Vol. 9, No. 16.

STRÖHLEIN, Gerhard von. (1983). *Bedingungen des Studienabbruchs: Eine Längsschnittuntersuchung bei Studenten ingenieurwissenschaftler Fakultäten*. Frankfurt a.M, Bern: Lang.

STRYDOM, J. F.; ZULU, N.; MURRAY, L. (2004). "Quality, Culture and Change". *Quality in Higher Education*. Vol. 10, No. 3.

ZVOCH, Keith. (2006). "Freshman Year Dropouts: Interactions Between Students and School Characteristics and Student Dropout Status". *Journal of Education for Students Placed at Risk*. Vol. 11, No. 1.

TAM, Maureen. (2001). "Measuring Quality and Performance in Higher Education". *Quality in Higher Education*. Vol. 7, No. 1.

TARAND, Kaarel. (3.10.2008). "Kõik saab alguse sunnist". *Õpetajate Leht*, lk 7.

TEIXEIRA, Pedro N.; AMARAL, Alberto. (2007). "Waiting for the Tide to Change? Strategies for Survival of Portuguese Private HEIs". *Higher Education Quarterly*. Vol. 61, No. 2.

THOMPSON, Eileen. (1997). *Distance Education Drop-Out: What Can We Do?* Proceedings of the 6th Annual Teaching Learning Forum 97, Murdoch University, February 1997. Perth: Murdoch University. Kättesaadav: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlfl1997/thompson.html>. (11.07.2007).

TINTO, Vincent. (1975). "Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research". *Review on Educational Research*, Vol. 45.

TINTO, Vincent. (1982). "Limits of Theory and Practice in Student Attrition". *Journal of Higher Education*, Vol. 53.

TINTO, Vincent. (1987). *Leaving College: Rethinking the Cause and Cure of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

TINTO, Vincent. (1990). "Principles for Effective Retention". *Journal of The Freshman Year Experience*, Vol. 2, No. 1.

TITMA, Mikk.; KENKMANN, P.; SAAR, E.; UUEKÜLA, J. (1990). *Haridustee. Ühe põlvkonna elutee*. Tallinn: Olion.

Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area (2007), EUA. Kättesaadav: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeonderwijs/bologna/documents/> (15.09.2008).

TROW, Martin. (1974). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Policies for Higher Education. OECD.

- UNESCO (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty – First Century: Vision and Action*, adopted at the World Conference on Higher Education, Paris, October 1998.
- VEISPAK, Anneli. (18.09.2009). “Riigieksamid ei peegelda koolis tehtud töö väärtust”. *Õpetajate Leht*, lk 4.
- VLASCEANU, Lazar; VOICU, Bogdan. (2006). “Implementation of the Bologna Objectives in a Sample of European Private Higher Education Institutions: Outcomes of a Survey”. *Higher Education in Europe*. Vol. 31, No. 1.
- VROEIJENSTIJN, Ton. (1992). *External Quality Assessment, Servant of Two Masters? The Netherlands university perspective*. Quality Assurance in Higher Education: Proceedings of an international conference Hong Kong, 1991. London: The Falmer Press.
- VROEIJENSTIJN, A. I. (1995). *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis. Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series, 30. Jessica Kingsley Publishers: London and Bristol, Pennsylvania.
- VROEIJENSTIJN, Ton. (2004). “International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education: Principles of Good Practice for an EQA Agency”. *Quality in Higher Education*. Vol. 10, No. 1.
- WAGNER, David G.; BERGER, Joseph. (1997). “Gender and Interpersonal Task Behaviors: Status Expectation Accounts”. *Sociological Perspective*. Vol. 40, No. 1.
- WAHLÉN, Staffan. (1998). “Is there a Scandinavian Model of Education of Higher Education?”. *Higher Education Management*. Vol. 10, No. 3.
- WAHLÉN, Staffan. (2004). “Does National Quality Monitoring Make a Difference?”. *Quality in Higher Education*. Vol. 10, No. 2.
- WELCH, Anthony R. (2007). “Blurred Vision?: Public and Private Higher Education in Indonesia”. *Higher Education*. Vol. 54.
- WESTERHEIJDEN, Don; KRISTOFFERSEN, Dorte; SURSOC, A. (1998). *Kõrghariduse kvaliteedikindlustamis. Kvaliteedikindlustamise juhend: Metoodika ja praktika*. EC/Phare/ETF.
- WESTERHEIJDEN, Don; VAN DER WENDE, Marijk. (2001). *Who says B also say A? From Bologna to Accreditation: Design Requirements for Quality Assurance in Europe*. www.inqaahe.nl/parallelpapers.html (3.04.2004).
- WIDRICK, M. Stanley; MERGEN, Erhan; GRANT, Delvin. (2002). “Measuring the Dimensions of Quality in Higher Education”. *Total Quality Management*. Vol. 13, No. 1.
- WILKINSON, Roy; YUSSOF, Ishak. (2005). “Public and Private Provision of Higher Education in Malaysia: A Comparative Analysis”. *Higher Education*. Vol. 50.
- WILLGING, P. A.; JOHNSON, S. D. (2004). “Factors That Influence Students’ Decision to Dropout of Online Courses”. *JALN*. Vol. 8 No. 4.
- WOODLEY, Alan. (2004). “Conceptualizing Student Dropout in Part-Time Distance: Pathologizing the Normal?” *Open Learning*. Vol. 19, No. 1.

LISA 1

KVALITEEDI JA STANDARDITE DEFINITSIOONID

Tabel 2. Kvaliteedi ja standardite definitsioonid (Harvey, 1995)

Kvaliteet	Definitsioon
Erakordne (<i>Exceptional</i>)	Traditsiooniline kontseptsioon, mida seostatakse “suurepärasuse” ideega ja mida tavaliselt operatsionaliseeritakse kui akadeemilise saavutuse erakordselt kõrgeid standardeid. Kvaliteet on saavutatud, kui standardid on ületatud.
Täiuslikkus või kooskõlalikus (<i>Perfection or consistency</i>)	Keskendub protsessile ja määratleb täpsustused (spetsifikatsioonid), mida püüab saavutada. Kvaliteet moodustub kahe seotud idee – defektide puudumine ning ülesannete õige lahendamine esimese korraga – summeerimise tulemusena.
Eesmärgipõhisus (<i>Fitness for purpose</i>)	Hindab kvaliteeti kui tootele või teenusele seatud eesmärkide täitmise ulatust. Eesmärk võib olla tarbija määratletud, et vastata nõudmistele, või institutsiooni määratletud, kajastamaks selle institutsionaalset missiooni.
Hinna ja kvaliteedi suhe (<i>Value for money</i>)	Hindab kvaliteeti tehtud kulutuse või investeeringust saadud kasu raamistikus. Kõrghariduse puhul on keskseks kontseptsiooniks vastutus. Avalike teenuste pakkujaid peetakse vastutavaks oma rahastajate ees. Ka üliõpilased on oma investeeringuid kõrgharidusse hakanud vaatama niisuguses kontekstis.
Transformatsioon	Kvaliteet kui muutumise protsess, mis kõrghariduses lisab üliõpilastele väärtust nende õppimiskogemuse läbi. Õppimine ei ole teenus tarbijale, vaid osaleja pidev muutumisprotsess. Siit tulenevad kaks transformatiivse kvaliteedi tähendust hariduses – tarbija “väärtuse” tõstmine ja tarbijale volituste, võimu andmine.
Standardid	
Akadeemilised standardid	Tõestatud suutlikkus saavutada akadeemilise võimekuse määratletud tase. Pedagoogikas õpilaste võime nende haridustasemele vastavateks sooritusteks. Tavaliselt indiviidi mõõdetav toimetulek kursuse spetsiifiliste sihtide saavutamiseks, mida on operatsionaliseeritud tulemuslikkusena hinnatud töö eri osades. Teadustöö puhul võime tulemuslikult läbida õppeprotsessi või luua uut teadmist, mida hinnatakse ekspertide tunnustuse varal.
Kompetentsi-standardid	Tõestamine, et määratud võime/oskuste tase mingites erialastes kompetentsides on saavutatud. Kompetentsid võivad sisaldada üldiseid ülekantavaid oskusi, mida nõuavad tööandjad; selgelt edastatud või enesestmõistetavaid akadeemilisi oskusi kraadi või lõpetamise järgse akadeemilise “õpipoisi” staatuse saavutamiseks: erilisi oskusi, mis langevad kokku mingil erialal ametisse nimetamiseks vajalikega.
Teenusestandardid	Mõõdikud pakutava teenuse määratletud elementide hindamiseks. Hinnatavad elemendid hõlmavad teenusepakkujate tegevust ning infrastruktuuri, milles teenuse pakumine toimub. Mõõdupuud on kindlaks määratud lepingute ja sarnaste kokkulepetega ning tavaliselt kipuvad olema kvantifitseeritud ning jaotatud mõõdetavateks osadeks. <i>Post hoc</i> tarbija rahulolu hinnangute mõõtmisi kasutatakse teenusepakumise indikaatoritena. Seega on kõrghariduse teenusstandardid paralleelsed tarbijastandarditega.
Organisatsioonilised standardid	Süsteemide formaalse tunnustuse saavutamine, et tagada organisatsiooni protsesside tõhus juhtimine ning organisatsiooni praktikate levitamine.

LISA 2

PLANEERIMISE, KOHANDUMISE JA TULEMUSLIKKUSE KVALITEET

Tabel 3. Planeerimise kvaliteet

Dimensioonid	Mõõtmisvahendid
Õppekava	
Kursuste valik õppekavasse ning nende järjestamine	Kaardistamine, kriteeriumide suhtes võrdlemine (<i>benchmarking</i>), kvaliteedi funktsionaalne arendamine
Programmide valik	Kaardistamine, kriteeriumide suhtes võrdlemine, kvaliteedi funktsionaalne arendamine
Teaduskonna sobivate kvalifikatsioonide määratlemine	Kriteeriumide suhtes võrdlemine, akrediteeriva institutsiooni juhiste maatriks, kinnituste kontroll-leht
Vastuvõtunõuded	Kriteeriumide suhtes võrdlemine, akrediteeriva institutsiooni juhiste maatriks, kinnituste kontroll-leht
Kursuste sisu	Kriteeriumide suhtes võrdlemine, akrediteeriva institutsiooni juhiste maatriks, kvaliteedi funktsionaalne arendamine, vastavusdiagramm
Teadustöö	
Sisemine pühendumine ja toetus	Kriteeriumide suhtes võrdlemine, süvaintervjuud, ootuste kaardistamine
Väline toetus	Kriteeriumide suhtes võrdlemine, süvaintervjuud, ootuste kaardistamine
Akrediteerimisorganite juhised	Erinevate organite ootuste operatsioonalsed definitsioonid
Teadustöötajate/professionaalsed normid ja ootused	Teadustöötajate/administratsiooni ootuste operatsioonalsed definitsioonid
Tiiptasemel teaduskeskuste arv ja tüübid	Kriteeriumide suhtes võrdlemine, puudiagrammid edukarakteristikute määratlemiseks

Tabel 4. Kohandamise kvaliteet

Dimensioonide näited	Mõõtmisvahendid
Õppekava	
(Õppekavas loetletud) valdkondade kaetus	Kinnituste kontroll-leht (jah/ei loetelu)
Kaetuse ulatus	Eksperthinnag, tagasiside üliõpilastelt
Kursuste järjestuse sobivuse hindamine	Kinnituste kontroll-leht (jah/ei loetelu)
Kursuste juhendajate kvalifikatsiooni hindamine	Kinnituste kontroll-leht (jah/ei loetelu)
Teadustöö	
Esitatud uurimistöde arv (aastate jooksul)	Trendianalüüsid (teaduskonna- v programmipõhiselt), kontrolltabelid
Esitatud rahastamistaotluste arv (aastate jooksul)	Trendianalüüsid, kontrolltabelid
Rahuldatud rahastamistaotluste arv (aastate jooksul)	Trendianalüüsid, kontrolltabelid
Vastuvõetud kirjutised (aastate jooksul)	Trendianalüüsid, kontrolltabelid
Toetused teadustööle vs. saadud tulu	Hajuvusdiagramm
Toetus teadustööle aastate jooksul	Trendianalüüsid
Vastuvõetud kirjutiste avaldamine ajakirjades	Maatriksdiagrammid, Pareto tabelid, sektordiagrammid

Lisa 2 järg

Planeerimise, kohandamise ja tulemuslikkuse kvaliteet

Tabel 5. Tulemuslikkuse kvaliteet

Dimensioonide näited	Mõõtmisvahendid
Õppekavad	
Tööandja rahulolu koostöö või praktikantidega	Fookusgrupi analüüsid, süvaintervjuud, Pareto analüüsid parandamist vajavate sektorite leidmiseks
Tööandja rahulolu lõpliku ametissepaigutamisega	Fookusgrupi analüüsid, süvaintervjuud, Pareto analüüsid
Õppekava peaainete alusel värvatavate tööandjate tüübid	Trendianalüüsid, Pareto analüüsid, kontrolltabelid, maatriksid
Lõpetanute/vilistlaste algpalgad	Keskmise algpalga trendi analüüsid
Lõpetanute positsiooni ja kompensatsiooni hindamine karjääritsüklis	Kaardistused, palgajaotuse perioodilised histogrammid, keskmise palgatrendi analüüsid
Saavutusvõime standardtestides ja litsentseerimise nõukogudes	Tulpdiagrammid, histogrammid, keskmiste tulemuste trendi analüüsid
Teadustöö	
Anonüümse hindamisprotsessi järel vastuvõetud kirjutised	Histogrammid, kontrolltabelid, avaldamishulkade trendi analüüsid
Kirjutiste tagasilükkamise põhjused	Pareto analüüsid, põhjus/tagajärg-diagrammid e nn kalaluu-analüüsid
Akrediteerimisorganite stipendiumistandarditele vastamine	Kontrollnimekirjad
Rahastatud uuringute arv ning rahaliste eraldiste suurus	Tulpdiagrammid, trendianalüüsid

LISA 3

RIIGIEKSAMITE TULEMUSTE SEOS EDASIJÕUDMISEGA KÕRGKOO LIS

Tabel 6. Kõrgkoolis edasijõudmise ja riigieksamite tulemuste korrelatsioon

Edasijõudmine		Lõpetas nominaalajaga / katkestas õpingud	Kirjand	Mate- maatika	Võõrkeel
Lõpetas nominaalajaga / katkestas õpingud	korrelatsiooni kordaja	1,000	-,128(**)	-,164(**)	-,140(**)
	olulisuse tõenäosus	.	,000	,000	,000
	üldarv	5697	2759	1802	2466
Kirjand	korrelatsiooni kordaja	-,128(**)	1,000	,433(**)	,472(**)
	olulisuse tõenäosus	,000	.	,000	,000
	üldarv	2759	2760	1801	2461
Matemaatika	korrelatsiooni kordaja	-,164(**)	,433(**)	1,000	,489(**)
	olulisuse tõenäosus	,000	,000	.	,000
	üldarv	1802	1801	1802	1701
Võõrkeel	korrelatsiooni kordaja	-,140(**)	,472(**)	,489(**)	1,000
	olulisuse tõenäosus	,000	,000	,000	.
	üldarv	2466	2461	1701	2467

Lisa 3 järg

Riigieksamite tulemuste seos edasijõudmisega kõrgkoolis

Tabel 7. Riigieksamite tulemuste keskmiste võrdlus

Võõrkeel

Edasijõudmine	Üldarv	Keskmine	Standard-hälve	Miinumum	Maksimum
lõpetas nominaalajaga	780	67,42	18,301	11	97
lõpetas nominaalajaga + 1 a	241	71,66	18,449	10	100
pole lõpetanud nominaalajaga + 1 a	664	66,03	18,836	8	97
Kokku	1685	67,48	18,613	8	100

F = 8,2 (df = 2; p = 0.000).

Emakeele kirjand

Edasijõudmine	Üldarv	Keskmine	Standard-hälve	Miinumum	Maksimum
lõpetas nominaalajaga	863	63,59	21,373	0	100
lõpetas nominaalajaga + 1 a	256	66,05	20,780	20	100
pole lõpetanud nominaalajaga + 1 a	734	59,73	21,236	0	100
Kokku	1853	62,40	21,352	0	100

F = 10,9 (df = 2; p = 0.000).

Matemaatika

Edasijõudmine	Üldarv	Keskmine	Standard-hälve	Miinumum	Maksimum
lõpetas nominaalajaga	577	46,34	25,852	0	100
lõpetas nominaalajaga + 1 a	194	50,40	26,900	0	99
pole lõpetanud nominaalajaga + 1 a	488	44,20	27,128	0	100
Kokku	1259	46,14	26,574	0	100

F = 3,8 (df = 2; p = 0.022).

Lisa 3 järg
Riigeksamite tulemuste seos edasijõudmisega kõrgkoolis

Tabel 8. Katkestajad riigeksamite tulemuste alusel

Riigeksamitel saadud punktid	Kirjand	Matemaatika	Võõrkeel
kuni 40	262	352	115
	38,9%	37,7%	41,4%
41–50	145	53	122
	34,0%	26,0%	39,6%
51–60	162	46	128
	35,8%	25,6%	35,9%
61–70	137	31	148
	32,2%	23,0%	35,4%
71–80	107	25	119
	28,8%	17,4%	26,4%
81 ja rohkem	93	36	149
	22,6%	17,6%	22,7%

Tabel 9. Kirjand

Riigeksami/ ainepunktide vahemik	Üldarv	Lõpetas nomi- naalajaga	Lõpetas nominaalajaga + 1 a	Pole lõpetanud nominaalajaga + 1 a	Kokku
kuni 40	Arv	179	44	188	411
	% üldarvust	43,6%	10,7%	45,7%	100,0%
41–50	Arv	121	35	125	281
	% üldarvust	43,1%	12,5%	44,5%	100,0%
51–60	Arv	124	46	121	291
	% üldarvust	42,6%	15,8%	41,6%	100,0%
61–70	Arv	149	31	108	288
	% üldarvust	51,7%	10,8%	37,5%	100,0%
71–80	Arv	133	39	92	264
	% üldarvust	50,4%	14,8%	34,8%	100,0%
81 ja rohkem	Arv	157	61	100	318
	% üldarvust	49,4%	19,2%	31,4%	100,0%
Kokku	Arv	863	256	734	1853
	% üldarvust	46,6%	13,8%	39,6%	100,0%

Crameri V 0,092 (p = 0.000)

Lisa 3 järg
Riigieksamite tulemuste seos edasijõudmisega kõrgkoolis

Tabel 10. Matemaatika

Riigieksami/ ainepunktide vahemik	Üldarv	Lõpetas nomi- naalajaga	Lõpetas nominaalajaga + 1 a	Pole lõpetanud nominaalajaga + 1 a	Kokku
kuni 40	Arv	254	83	245	582
	% üldarvust	43,6%	14,3%	42,1%	100,0%
41–50	Arv	76	22	53	151
	% üldarvust	50,3%	14,6%	35,1%	100,0%
51–60	Arv	70	18	46	134
	% üldarvust	52,2%	13,4%	34,3%	100,0%
61–70	Arv	51	20	33	104
	% üldarvust	49,0%	19,2%	31,7%	100,0%
71–80	Arv	64	13	42	119
	% üldarvust	53,8%	10,9%	35,3%	100,0%
81 ja rohkem	Arv	62	38	69	169
	% üldarvust	36,7%	22,5%	40,8%	100,0%
Kokku	Arv	577	194	488	1259
	% üldarvust	45,8%	15,4%	38,8%	100,0%

Crameri V 0,092 (p = 0.020)

Lisa 3 järg
Riigieksamite tulemuste seos edasijõudmisega kõrgkoolis

Tabel 11. Võõrkeel

Riigieksami/ ainepunktide vahemik	Üldarv	Lõpetas nomi- naalajaga	Lõpetas nominaalajaga + 1 a	Pole lõpetan- ud nominaal- ajaga + 1 a	Kokku
kuni 40	Arv	68	21	74	163
	% üldarvust	41,7%	12,9%	45,4%	100,0%
41–50	Arv	88	18	80	186
	% üldarvust	47,3%	9,7%	43,0%	100,0%
51–60	Arv	110	22	97	229
	% üldarvust	48,0%	9,6%	42,4%	100,0%
61–70	Arv	127	36	107	270
	% üldarvust	47,0%	13,3%	39,6%	100,0%
71–80	Arv	155	51	125	331
	% üldarvust	46,8%	15,4%	37,8%	100,0%
81 ja rohkem	Arv	232	93	181	506
	% üldarvust	45,8%	18,4%	35,8%	100,0%
Kokku	Arv	780	241	664	1685
	% üldarvust	46,3%	14,3%	39,4%	100,0%

Crameri V 0,074 (p = 0.048)

LISA 4

ÕPINGUTE RAHASTAMISE VIISI SEOS EDASIJÕUDMISEGA KÕRGKOO LIS

Tabel 12. Risttabel õpingute lõpetamise seosest edasijõudmisega kõrgkoolis

Edasijõudmine		Õpingute rahastamise viis		Kokku
		tasuline	tasuta	
lõpetas nominaalajaga	arv	1672	301	1973
	% üldarvust	50,6%	55,6%	51,3%
lõpetas nominaalajaga + 1 a	arv	360	94	454
	% üldarvust	10,9%	17,4%	11,8%
pole lõpetanud nominaalajaga + 1 a	arv	1274	146	1420
	% üldarvust	38,5%	27,0%	36,9%
Kokku	arv	3306	541	3847
	% üldarvust	100,0%	100,0%	100,0%

hii-ruut-statistik 35.7 (df = 2; p = 0.000)

Crameri V 0,096 (p = 0.000)

Lisa 4 järg. Õpingute rahastamise viisi seos edasijõudmisega kõrgkoolis

Tabel 13. Kirjand

Riigieksami/ ainepunktide vahemik	Õppe rahast. viis	Üldarv	Lõpetas nominaal- ajaga	Lõpetas nominaal- ajaga + 1 a	Pole lõpe- tanud nomi- naalajaga + 1 a	Õpingud katkes- tanud	Kokku
kuni 40	tasuline	arv % üldarvust	166 25.3%	43 6.6%	185 28.2%	262 39.9%	656 100%
	tasuta	arv % üldarvust	13 76.5%	1 5.9%	3 17.6%	0 0%	17 100%
	kokku	arv % üldarvust	179 26.6%	44 6.5%	188 27.9%	262 38.9%	673 100%
41–50	tasuline	arv % üldarvust	102 26.2%	29 7.4%	117 30%	142 36.4%	390 100%
	tasuta	arv % üldarvust	19 52.8%	6 16.7%	8 22.2%	3 8.3%	36 100%
	kokku	arv % üldarvust	121 28.4%	35 8.2%	125 29.3%	145 34.0%	426 100%
51–60	tasuline	arv % üldarvust	96 24.2%	37 9.3%	110 27.8%	153 38.6%	396 100%
	tasuta	arv % üldarvust	28 49.1%	9 15.8%	11 19.3%	9 15.8%	57 100%
	kokku	arv % üldarvust	124 27.4%	46 10.2%	121 26.7%	162 35.8%	453 100%
61–70	tasuline	arv % üldarvust	95 28.9%	23 7.0%	90 27.4%	121 36.8%	329 100%
	tasuta	arv % üldarvust	54 56.3%	8 8.3%	18 18.8%	16 16.7%	96 100%
	kokku	arv % üldarvust	149 35.1%	31 7.3%	108 25.4%	137 32.2%	425 100%
71–80	tasuline	arv % üldarvust	61 27.5%	19 8.6%	57 25.7%	85 38.3%	222 100%
	tasuta	arv % üldarvust	72 48.3%	20 13.4%	35 23.5%	22 14.8%	149 100%
	kokku	arv % üldarvust	133 35.8%	39 10.5%	92 24.8%	107 28.8%	371 100%
81 ja rohkem	tasuline	arv % üldarvust	67 37.9%	17 9.6%	38 21.5%	55 31.1%	177 100%
	tasuta	arv % üldarvust	90 38.5%	44 18.8%	62 26.5%	38 16.2%	234 100%
	kokku	arv % üldarvust	157	61	100	93	411

Grupp kuni 40 Crameri V 0,188 (p = 0.000)

41–50 Crameri V 0,216 (p = 0.000)

51–60 Crameri V 0,220 (p = 0.000)

61–70 Crameri V 0,255 (p = 0.000)

71–80 Crameri V 0,285 (p = 0.000)

81 ja rohkem Crameri V 0,201 (p = 0.001)

Lisa 4 järg. Õpingute rahastamise viisi seos edasijõudmisega kõrgkoolis

Tabel 14. Matemaatika

Riigieksami/ ainepunktide vahemik	Õppe rahast. viis	Üldarv	Lõpetas nominaal ajaga	Lõpetas nominaal- ajaga + 1 a	Pole lõpe- tanud nomi- naalajaga + 1 a	Õpingud katkes- tanud	Kokku
kuni 40	tasuline	arv % üldarvust	213 24.9%	70 8.2%	234 27.3%	339 39.6%	856 100%
	tasuta	arv % üldarvust	41 52.6%	13 16.7%	11 14.1%	13 16.7%	78 100%
	kokku	arv % üldarvust	254 27.2%	83 8.9%	245 26.2%	352 37.7%	934 100%
41–50	tasuline	arv % üldarvust	50 31.8%	13 8.3%	45 28.7%	49 31.2%	157 100%
	tasuta	arv % üldarvust	26 55.3%	9 19.1%	8 17%	4 8.5%	47 100%
	kokku	arv % üldarvust	76 37.3%	22 10.8%	53 26.0%	53 26.0%	204 100%
51–60	tasuline	arv % üldarvust	38 29.9%	12 9.4%	37 29.1%	40 31.5%	127 100%
	tasuta	arv % üldarvust	32 60.4%	6 11.3%	9 17.0%	6 11.3%	53 100%
	kokku	arv % üldarvust	70 38.9%	18 10.0%	46 25.6%	46 25.6%	180 100%
61–70	tasuline	arv % üldarvust	17 26.2%	7 10.8%	21 32.3%	20 30.8%	65 100%
	tasuta	arv % üldarvust	34 48.6%	13 18.6%	12 17.1%	11 15.7%	70 100%
	kokku	arv % üldarvust	51 37.8%	20 14.8%	33 24.4%	31 23.0%	135 100%
71–80	tasuline	arv % üldarvust	18 40.0%	5 11.1%	16 35.6%	6 13.3%	45 100%
	tasuta	arv % üldarvust	46 46.5%	8 8.1%	26 26.3%	19 19.2%	99 100%
	kokku	arv % üldarvust	64 44.4%	13 9.0%	42 29.2%	25 17.4%	144 100%
81 ja rohkem	tasuline	arv % üldarvust	7 23.3%	3 10.0%	15 50.0%	5 16.7%	30 100%
	tasuta	arv % üldarvust	55 31.4%	35 20.0%	54 30.9%	31 17.7%	175 100%
	kokku	arv % üldarvust	62 30.2%	38 18.5%	69 33.7%	36 17.6%	205 100%

Grupp kuni 40 Crameri V 0,209 (p = 0.000)

41–50 Crameri V 0,300 (p = 0.000)

51–60 Crameri V 0,309 (p = 0.001)

61–70 Crameri V 0,303 (p = 0.006)

71–80 Crameri V 0,122(p = 0.545)

81 ja rohkem Crameri V 0,152 (p = 0.1)

Lisa 4 järg. Õpingute rahastamise viisi seos edasijõudmisega kõrgkoolis

Tabel 15. Võõrkeel

Riigieksami/ aine punktide vahemik	Õppe rahast. viis	Üldarv	Lõpetas nominaal- ajaga	Lõpetas nominaal- ajaga + 1 a	Pole lõpe- tanud nomi- naalajaga + 1 a	Õpingud katkes- tanud	Kokku
kuni 40	tasuline	arv % üldarvust	66 23.9%	21 7.6%	74 26.8%	115 41.7%	276 100%
	tasuta	arv % üldarvust	2 100%	0 0%	0 0%	0 0%	2 100%
	kokku	arv % üldarvust	68 24.5%	21 7.6%	74 26.6%	115 41.4%	278 100%
41–50	tasuline	arv % üldarvust	82 27.3%	18 6.0%	78 26.0%	122 40.7%	300 100%
	tasuta	arv % üldarvust	6 75%	0 0%	2 25.0%	0 0%	8 100%
	kokku	arv % üldarvust	88 28.6%	18 5.8%	80 26.0%	122 39.6%	308 100%
51–60	tasuline	arv % üldarvust	92 28.0%	19 5.8%	91 27.7%	126 38.4%	328 100%
	tasuta	arv % üldarvust	18 62.1%	3 10.3%	6 20.7%	2 6.9%	29 100%
	kokku	arv % üldarvust	110 30.8%	22 6.2%	97 27.2%	128 35.9%	357 100%
61–70	tasuline	arv % üldarvust	86 25.0%	28 8.1%	90 26.2%	140 40.7%	344 100%
	tasuta	arv % üldarvust	41 55.4%	8 10.8%	17 23.0%	8 10.8%	74 100%
	kokku	arv % üldarvust	127 30.4%	36 8.6%	107 25.6%	148 35.4%	418 100%
71–80	tasuline	arv % üldarvust	85 27.2%	28 8.9%	99 31.6%	101 31.3%	313 100%
	tasuta	arv % üldarvust	70 51.1%	23 16.8%	26 19.0%	18 13.1%	137 100%
	kokku	arv % üldarvust	155 34.4%	51 11.3%	125 27.8%	119 26.4%	450 100%
81 ja rohkem	tasuline	arv % üldarvust	97 30.3%	39 12.2%	95 29.7%	89 27.8%	320 100%
	tasuta	arv % üldarvust	135 40.3%	54 16.1%	86 25.7%	60 17.9%	335 100%
	kokku	arv % üldarvust	232 35.4%	93 14.2%	181 27.6%	149 22.7%	655 100%

Grupp kuni 40 Crameri V 0,150 (p = 0.101)

41–50 Crameri V 0,180 (p = 0.019)

51–60 Crameri V 0,229 (p = 0.000)

61–70 Crameri V 0,288 (p = 0.000)

71–80 Crameri V 0,297 (p = 0.000)

81 ja rohkem Crameri V 0,148 (p = 0.002)

LISA 5

ÕPPEASUTUSE TÜÜBI SEOS EDASIJÕUDMISEGA KÕRGGKOOLIS

Tabel 16. Risttabel õpingute edasijõudmine seosest õppeasutuse tüübiga

Edasijõudmine	Üldarv	Õppeasutuse tüüp (era/riigi)		Kokku
		erakõrgkool	avalik ülikool või muu kõrgkool	
lõpetas nominaalajaga	arv	1001	972	1973
	% üldarvust	45,2%	59,6%	51,3%
lõpetas nominaalajaga + 1 a	arv	250	204	454
	% üldarvust	11,3%	12,5%	11,8%
pole lõpetanud nominaalajaga + 1 a	arv	964	456	1420
	% üldarvust	43,5%	27,9%	36,9%
kokku	arv	2215	1632	3847
	% üldarvust	100,0%	100,0%	100,0%

hii-ruut-statistik 100,8 (df = 2; p = 0.000)

Tabel 17. Õppeasutuse tüübi ja õpingute rahastamise viisi seoses edasijõudmisega kõrgkoolis

Edasijõudmine	Üldarv	Õppeasutuse tüüp ja rahastamise viis			Kokku
		Erakõrgkool, tasuline õpe	Avalik/riiklik kõrgkool, tasuline õpe	Avalik/riiklik kõrgkool, tasuta õpe	
lõpetas nominaalajaga	arv	1001	671	301	1973
	% üldarvust	45.2%	61.5%	55.6%	51.3%
lõpetas nominaalajaga + 1 a	arv	250	110	94	454
	% üldarvust	11.3%	10.1%	17.4%	11.8%
pole lõpetanud nominaalajaga + 1 a	arv	964	310	146	1420
	% üldarvust	43.5%	28.4%	27.0%	36.9%
kokku	arv	2215	1091	541	3847
	% üldarvust	100%	100%	100%	100%

Hii-ruut-statistik 119.7 (df = 4; p = 0.000)

Crameri V 0,162 (p = 0.000)

Lisa 5 järg. Õppeasutuse tüübi seos edasijõudmisega kõrgkoolis

Tabel 18. Kirjand

Riigieksami/ ainepunktide vahemik	Õppeasutuse tüüp (era/avalik/ riiklik)	Üldarv	Lõpetas nominaal- ajaga	Lõpetas nomi- naalaja- ga + 1 a	Pole lõpetanud nominaal- ajaga + 1 a	Õpingud katkes- tanud	Kokku
kuni 40	erakõrgkool	arv % üldarvust	132 25.4%	36 6.9%	138 26.6%	213 41.0%	519 100%
	avalik/riiklik kõrgkool	arv % üldarvust	47 30.5%	8 5.2%	50 32.5%	49 31.8%	154 100%
	kokku	arv % üldarvust	179 26.6%	44 6.5%	188 27.9%	262 38.9%	673 100%
41–50	erakõrgkool	arv % üldarvust	81 25.6%	23 7.3%	91 28.8%	121 38.3%	316 100%
	avalik/riiklik kõrgkool	arv % üldarvust	40 36.4%	12 10.9%	34 30.9%	24 21.8%	110 100%
	kokku	arv % üldarvust	121 28.4%	35 8.2%	125 29.3%	145 34.0%	426 100%
51–60	erakõrgkool	arv % üldarvust	73 24.3%	27 9.0%	83 27.6%	118 39.2%	301 100%
	avalik/riiklik kõrgkool	arv % üldarvust	51 33.6%	19 12.5%	38 25.0%	44 28.9%	152 100%
	kokku	arv % üldarvust	124 27.4%	46 10.2%	121 26.7%	162 35.8%	453 100%
61–70	erakõrgkool	arv % üldarvust	77 30.1%	15 5.9%	59 23.0%	105 41.0%	256 100%
	avalik/riiklik kõrgkool	arv % üldarvust	72 42.6%	16 9.5%	49 29.0%	32 18.9%	169 100%
	kokku	arv % üldarvust	149 35.1%	31 7.3%	108 25.4%	137 32.2%	425 100%
71–80	erakõrgkool	arv % üldarvust	39 23.9%	11 6.7%	45 27.6%	68 41.7%	163 100%
	avalik/riiklik kõrgkool	arv % üldarvust	94 45.2%	28 13.5%	47 22.6%	39 18.8%	208 100%
	kokku	arv % üldarvust	133 35.8%	39 10.5%	92 24.8%	107 28.8%	371 100%
81 ja rohkem	erakõrgkool	arv % üldarvust	38 34.2%	9 8.1%	21 18.9%	43 38.7%	111 100%
	avalik/riiklik kõrgkool	arv % üldarvust	119 39.7%	52 17.3%	79 26.3%	50 16.7%	300 100%
	kokku	arv % üldarvust	157 38.2%	61 14.8%	100 24.3%	93 22.6%	411 100%

Grupp kuni 40 Crameri V 0,093 (p = 0.123)

41–50 Crameri V 0,162 (p = 0.010)

51–60 Crameri V 0,130 (p = 0.054)

61–70 Crameri V 0,234 (p = 0.000)

71–80 Crameri V 0,299 (p = 0.000)

81 ja rohkem Crameri V 0,244 (p = 0.000)

Lisa 5 järg. Õppeasutuse tüübi seos edasijõudmisega kõrgkoolis

Tabel 19. Matemaatika

Riigieksami/ ainepunktide vahemik	Õppeasu- tuse tüüp (era/avalik/ riiklik)	Üldarv	Lõpetas nominaal ajaga	Lõpetas nomi- naalajaga + 1 a	Pole lõpetanud nominaal- ajaga + 1 a	Õpingud katkes- tanud	Kokku
kuni 40	erakõrgkool	arv % üldarvust	165 24.2%	54 7.9%	178 26.1%	284 41.7%	681 100%
	avalik/riiklik kõrgkool	arv % üldarvust	89 35.2%	29 11.5%	67 26.5%	68 26.9%	253 100%
	kokku	arv % üldarvust	254 27.2%	83 8.9%	245 26.2%	352 37.7%	934 100%
41–50	erakõrgkool	arv % üldarvust	38 35.2%	7 6.5%	26 24.1%	37 34.3%	108 100%
	avalik/riiklik kõrgkool	arv % üldarvust	38 39.6%	15 15.6%	27 28.1%	16 16.7%	96 100%
	kokku	arv % üldarvust	76 37.3%	22 10.8%	53 26.0%	53 26.0%	204 100%
51–60	erakõrgkool	arv % üldarvust	21 29.6%	7 9.9%	19 26.8%	24 33.8%	71 100%
	avalik/riiklik kõrgkool	arv % üldarvust	49 45.0%	11 10.1%	27 24.8%	22 20.2%	109 100%
	kokku	arv % üldarvust	70 38.9%	18 10.0%	46 25.6%	46 25.6%	180 100%
61–70	erakõrgkool	arv % üldarvust	9 29.0%	4 12.9%	8 25.8%	10 32.3%	31 100%
	avalik/riiklik kõrgkool	arv % üldarvust	42 40.4%	16 15.4%	25 24.0%	21 20.2%	104 100%
	kokku	arv % üldarvust	51 37.8%	20 14.8%	33 24.4%	31 23.0%	135 100%
71–80	erakõrgkool	arv % üldarvust	13 52.0%	2 12.0%	5 20.0%	4 16.0%	25 100%
	avalik/riiklik kõrgkool	arv % üldarvust	51 42.9%	10 8.4%	37 31.1%	21 17.6%	119 100%
	kokku	arv % üldarvust	64 44.4%	13 9.0%	42 29.2%	25 17.4%	144 100%
81 ja rohkem	erakõrgkool	arv % üldarvust	6 30.0%	3 15.0%	8 40.0%	3 15.0%	20 100%
	avalik/riiklik kõrgkool	arv % üldarvust	56 30.3%	35 18.9%	61 33.0%	33 17.8%	185 100%
	kokku	arv % üldarvust	62 30.2%	38 18.5%	69 33.7%	36 17.6%	205 100%

Grupp kuni 40 Crameri V 0,152 (p = 0.000)

41–50 Crameri V 0,228 (p = 0.014)

51–60 Crameri V 0,180 (p = 0.122)

61–70 Crameri V 0,135 (p = 0.483)

71–81 Crameri V 0,105 (p = 0.662)

81 ja rohkem Crameri V 0,049 (p = 0.919)

Lisa 5 järg. Õppeasutuse tüübi seos edasijõudmisega kõrgkoolis

Tabel 20. Võõrkeel

Riigieksami/ ainepunktide vahemik	Õppeasu- tuse tüüp (era/avalik/ riiklik)	Üldarv	Lõpetas nominaal- ajaga	Lõpetas nomi- naalajaga + 1 a	Pole lõpetanud nominaal- ajaga + 1 a	Õpingud katkes- tanud	Kokku
kuni 40	erakõrgkool	arv % üldarvust	52 23.2%	16 7.1%	59 26.3%	97 43.3%	224 100%
	avalik/riiklik kõrgkool	arv % üldarvust	16 29.6%	5 9.3%	15 27.8%	18 33.3%	54 100%
	kokku	arv % üldarvust	68 24.5%	21 7.6%	74 26.6%	115 41.4%	278 100%
41–50	erakõrgkool	arv % üldarvust	70 28.2%	15 6.0%	57 23.0%	106 42.7%	248 100%
	avalik/riiklik kõrgkool	arv % üldarvust	18 30.0%	3 5.0%	23 38.3%	16 26.7%	60 100%
	kokku	arv % üldarvust	88 28.6%	18 5.8%	80 26.0%	122 39.6%	308 100%
51–60	erakõrgkool	arv % üldarvust	74 29.1%	15 5.9%	64 25.2%	101 39.8%	254 100%
	avalik/riiklik kõrgkool	arv % üldarvust	36 35.0%	7 6.8%	33 32.0%	27 26.2%	103 100%
	kokku	arv % üldarvust	110 30.8%	22 6.2%	97 27.2%	128 35.9%	357 100%
61–70	erakõrgkool	arv % üldarvust	66 25.0%	20 7.6%	63 23.9%	115 43.6%	264 100%
	avalik/riiklik kõrgkool	arv % üldarvust	61 39.6%	16 10.4%	44 28.6%	33 21.4%	154 100%
	kokku	arv % üldarvust	127 30.4%	36 8.6%	107 25.6%	148 35.4%	418 100%
71–80	erakõrgkool	arv % üldarvust	53 23.9%	25 11.3%	69 31.1%	75 33.8%	222 100%
	avalik/riiklik kõrgkool	arv % üldarvust	102 44.7%	26 11.4%	56 24.6%	44 19.3%	228 100%
	kokku	arv % üldarvust	155 34.4%	51 11.3%	125 27.8%	119 26.4%	450 100%
81 ja rohkem	erakõrgkool	arv % üldarvust	59 29.4%	18 9.0%	62 30.8%	62 30.8%	201 100%
	avalik/riiklik kõrgkool	arv % üldarvust	173 38.1%	75 16.5%	119 26.2%	87 19.2%	454 100%
	kokku	arv % üldarvust	232 35.4%	93 14.2%	181 27.6%	149 22.7%	655 100%

Grupp kuni 40 Crameri V 0,086 (p = 0.558)

41–50 Crameri V 0,158 (p = 0.053)

51–60 Crameri V 0,129 (p = 0.116)

61–70 Crameri V 0,230 (p = 0.000)

71–80 Crameri V 0,235 (p = 0.000)

81 ja rohkem Crameri V 0,166 (p = 0.000)

LISA 6

SOOLISED ERINEVUSED EDASIJÕUDMISEL KÕRGKOOLIS

Tabel 21. Risttabel õpingutes edasijõudmise seosest sooliste erinevustega

Edasijõudmine		Sugu		Kokku
		mees	naine	
lõpetas nominaalajaga	arv	544	1429	1973
	% üldarvust	42,0%	56,0%	51,3%
lõpetas nominaalajaga + 1 a	arv	155	299	454
	% üldarvust	12,0%	11,7%	11,8%
pole lõpetanud nominaalajaga + 1 a	arv	597	823	1420
	% üldarvust	46,1%	32,3%	36,9%
Kokku	arv	1296	2551	3847
	% üldarvust	100,0%	100,0%	100,0%

hii-ruut-statistik 77,4 (df = 2; p = 0.000)

Lisa 6 järg. Soolised erinevused edasijõudmisel kõrgkoolis

Tabel 22. Kirjand

Riigieksami/ ainepunktide vahemik	Sugu	Üldarv	Lõpetas nominaal- ajaga	Lõpetas nominaal- ajaga + 1 a	Pole lõpetanud nominaal- ajaga + 1 a	Õpingud katkes- tanud	Kokku
kuni 40	Mees	arv % üldarvust	75 22.1%	17 5.0%	96 28.2%	152 44.7%	340 100%
	Naine	arv % üldarvust	104 31.2%	27 8.1%	92 27.6%	110 33.0%	333 100%
	Kokku	arv % üldarvust	179 26.6%	44 6.5%	188 27.9%	262 38.9%	673 100%
41–50	Mees	arv % üldarvust	35 20.0%	16 9.1%	50 28.6%	74 42.3%	175 100%
	Naine	arv % üldarvust	86 34.3%	19 7.6%	75 29.9%	71 28.3%	251 100%
	Kokku	arv % üldarvust	121 28.4%	35 8.2%	125 29.3%	145 34.0%	426 100%
51–60	Mees	arv % üldarvust	34 18.4%	22 11.9%	57 30.8%	72 38.9%	185 100%
	Naine	arv % üldarvust	90 33.6%	24 9.0%	64 23.9%	90 33.6%	268 100%
	Kokku	arv % üldarvust	124 27.4%	46 10.2%	121 26.7%	162 35.8%	453 100%
61–70	Mees	arv % üldarvust	34 23.1%	9 6.1%	49 33.3%	55 37.4%	147 100%
	Naine	arv % üldarvust	115 41.4%	22 7.9%	59 21.2%	82 29.5%	278 100%
	Kokku	arv % üldarvust	149 35.1%	31 7.3%	108 25.4%	137 32.2%	425 100%
71–80	Mees	arv % üldarvust	36 29.5%	9 7.4%	32 26.2%	45 36.9%	122 100%
	Naine	arv % üldarvust	97 39.0%	30 12.0%	60 24.1%	62 24.9%	249 100%
	Kokku	arv % üldarvust	133 35.8%	39 10.5%	92 24.8%	107 28.8%	371 100%
81 ja rohkem	Mees	arv % üldarvust	33 26.8%	17 13.8%	39 31.7%	34 27.6%	123 100%
	Naine	arv % üldarvust	124 43.1%	44 15.3%	61 21.2%	59 20.5%	288 100%
	Kokku	arv % üldarvust	157 38.2%	61 14.8%	100 24.3%	93 22.6%	411 100%

Grupp kuni 40 Crameri V 0,143 (p = 0.003)

41–50 Crameri V 0,179 (p = 0.003)

51–60 Crameri V 0,169 (p = 0.005)

61–70 Crameri V 0,200 (p = 0.001)

71–80 Crameri V 0,147 (p = 0.047)

81 ja rohkem Crameri V 0,170 (p = 0.008)

Lisa 6 järg. Soolised erinevused edasijõudmisel kõrgkoolis

Tabel 23. Matemaatika

Riigieksami/ ainepunktide vahemik	Sugu	Üldarv	Lõpetas nominaal- ajaga	Lõpetas nominaal- ajaga + 1 a	Pole lõpetanud nominaal- ajaga + 1 a	Õpingud katkes- tanud	Kokku
kuni 40	Mees	arv % üldarvust	74 18.6%	31 7.8%	126 31.7%	166 41.8%	397 100%
	Naine	arv % üldarvust	180 33.5%	52 9.7%	119 22.2%	186 34.6%	537 100%
	Kokku	arv % üldarvust	254 27.2%	83 8.9%	245 26.2%	352 37.7%	934 100%
41–50	Mees	arv % üldarvust	21 25.9%	9 11.1%	22 27.2%	29 35.8%	81 100%
	Naine	arv % üldarvust	55 44.7%	13 10.6%	31 25.2%	24 19.5%	123 100%
	Kokku	arv % üldarvust	76 37.3%	22 10.8%	53 26.0%	53 26.0%	204 100%
51–60	Mees	arv % üldarvust	21 31.8%	10 15.2%	18 27.3%	17 25.8%	66 100%
	Naine	arv % üldarvust	49 43.0%	8 7.0%	28 24.6%	29 25.4%	114 100%
	Kokku	arv % üldarvust	70 38.9%	18 10.0%	46 25.6%	46 25.6%	180 100%
61–70	Mees	arv % üldarvust	13 28.3%	6 13.0%	18 39.1%	9 19.6%	46 100%
	Naine	arv % üldarvust	38 42.7%	14 15.7%	15 16.9%	22 24.7%	89 100%
	Kokku	arv % üldarvust	51 37.8%	20 14.8%	33 24.4%	31 23.0%	135 100%
71–80	Mees	arv % üldarvust	18 35.3%	7 13.7%	15 29.4%	11 21.6%	51 100%
	Naine	arv % üldarvust	46 49.5%	6 6.5%	27 29.0%	14 15.1%	93 100%
	Kokku	arv % üldarvust	64 44.4%	13 9.0%	42 29.2%	25 17.4%	144 100%
81 ja rohkem	Mees	arv % üldarvust	24 30.8%	8 10.3%	30 38.5%	16 20.5%	78 100%
	Naine	arv % üldarvust	38 29.9%	30 23.6%	39 30.7%	20 15.7%	127 100%
	Kokku	arv % üldarvust	62 30.2%	38 18.5%	69 33.7%	36 17.6%	205 100%

Grupp kuni 40 Crameri V 0,181 ($p = 0.000$)

41–50 Crameri V 0,218 ($p = 0.021$)

51–60 Crameri V 0,153 ($p = 0.238$)

61–70 Crameri V 0,248 ($p = 0.040$)

71–80 Crameri V 0,171 ($p = 0.238$)

81 ja rohkem Crameri V 0,173 ($p = 0.104$)

Lisa 6 järg. Soolised erinevused edasijõudmisel kõrgkoolis

Tabel 24. Võõrkeel

Riigieksami/ ainepunktide vahemik	Sugu	Üldarv	Lõpetas nominaal- ajaga	Lõpetas nominaal- ajaga + 1 a	Pole lõpetanud nominaal- ajaga + 1 a	Õpingud katkes- tanud	Kokku
kuni 40	Mees	arv % üldarvust	21 17.1%	8 6.5%	39 31.7%	55 44.7%	123 100%
	Naine	arv % üldarvust	47 30.3%	13 8.4%	35 22.6%	60 38.7%	155 100%
	Kokku	arv % üldarvust	68 24.5%	21 7.6%	74 26.6%	115 41.4%	278 100%
41–50	Mees	arv % üldarvust	27 20.6%	8 6.1%	38 29.0%	58 44.3%	131 100%
	Naine	arv % üldarvust	61 34.5%	10 5.6%	42 23.7%	64 36.2%	177 100%
	Kokku	arv % üldarvust	88 28.6%	18 5.8%	80 26.0%	122 39.6%	308 100%
51–60	Mees	arv % üldarvust	30 22.2%	4 3.0%	44 32.6%	57 42.2%	135 100%
	Naine	arv % üldarvust	80 36.0%	18 8.1%	53 23.9%	71 32.0%	222 100%
	Kokku	arv % üldarvust	110 30.8%	22 6.2%	97 27.2%	128 35.9%	357 100%
61–70	Mees	arv % üldarvust	34 21.3%	16 10.0%	40 25.0%	70 43.8%	160 100%
	Naine	arv % üldarvust	93 36.0%	20 7.8%	67 26.0%	78 30.2%	258 100%
	Kokku	arv % üldarvust	127 30.4%	36 8.6%	107 25.6%	148 35.4%	418 100%
71–80	Mees	arv % üldarvust	38 22.9%	19 11.4%	56 33.7%	53 31.9%	166 100%
	Naine	arv % üldarvust	117 41.2%	32 11.3%	69 24.3%	66 23.2%	284 100%
	Kokku	arv % üldarvust	155 34.4%	51 11.3%	125 27.8%	119 26.4%	450 100%
81 ja rohkem	Mees	arv % üldarvust	67 27.1%	34 13.8%	76 30.8%	70 28.3%	247 100%
	Naine	arv % üldarvust	165 40.4%	59 14.5%	105 25.7%	79 19.4%	408 100%
	Kokku	arv % üldarvust	232 35.4%	93 14.2%	181 27.6%	149 22.7%	655 100%

Grupp kuni 40 Crameri V 0,170 (p = 0.046)

41–50 Crameri V 0,152 (p = 0.067)

51–60 Crameri V 0,195 (p = 0.003)

61–70 Crameri V 0,175 (p = 0.005)

71–80 Crameri V 0,192 (p = 0.001)

81 ja rohkem Crameri V 0,149 (p = 0.002)

CURRICULUM VITAE

Nimi: Janne Pukk

Sünniaeg ja -koht: 14. juuni 1975, Tartu

Kodakondsus: Eesti

Hariduskäik:

1990–1994 Tartu Ülikooli Õpetajate Seminar
Klassiõpetaja diplom

1994–1999 Tartu Ülikool
Bakalaureuseõpe

1999–2001 Tallinna Tehnikaülikool
Magistriõpe

Alates 2002 Tartu Ülikool
Doktorantuur

Alates 2007 Tallinna Ülikool
Doktorantuur

Teenistuskäik:

Alates 2003 Haridus- ja Teadusministeerium, peaekspert

2001–2003 Haridusministeerium, nõunik

1999–2001 Haridusministeerium, revident

1998–1999 Riigikontroll, revident

Teadustegevus:

Rahvusvaheliste teaduskonverentside kogumikes avaldatud teesid:

“Haridus ja majandus 2003”; “Haridus ja majandus 2004”; “Haridus ja majandus 2005”.

Artikkel “Die Studienleistungen der Studenten des Fachbereichs Management und Wirtschaft beeinflussende Faktoren” Vilniuse Ülikooli teadusajakirjas *Economics & Management*

Artikkel (Parri, Janne; Aas, Kadri. 2006) “National Examination Scores as Predictors of University Students’ Performance in Estonia” Eesti Teaduste Akadeemia ja Tartu Ülikooli teadusajakirjas *TRAMES. Vol. 10, No. 3.*

CURRICULUM VITAE

Name: Janne Pukk

Date of birth: 14. June 1975, Tartu

Nationality: Estonian

Education

- 1990–1994 Tartu Teacher’s College
Elementary school teacher diploma
- 1994–1999 University of Tartu
baccalaureus artium
- 1999–2001 Technology University of Tallinn
M.A. degree
- 2002... Univerisity of Tartu
Doctoral study
- 2007... Tallinn University
Doctoral study

Professional Employment

- 1998–1999 State Audit Offise of Estonia, inspector
- 1999–2001 Ministry of Education, inspector
- 2001–2003 Ministry of Education, adviser
- 2003... Ministry of Education and Research, chief inspector

Research Work

The research articles are published in international conference collections:

“Education and economy 2003” ;

“Education and economy 2004”;

“Education and economy 2005”.

The article “Die Studienleistungen der Studenten des Fachbereichs Management und Wirtschaft beeinflussende Faktoren” is published in University of Vilnius scientific journal “Economics & Management”.

The article (Parri, Aas, 2006) National Examination Scores as Predictors of University Students’ Performance in Estonia. *TRAMES. Vol. 10, No. 3.*

TALLINNA ÜLIKOOL

SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY

DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

1. MARE LEINO. *Sotsiaalsed probleemid koolis ja õpetaja toimetulek*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 1. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2002. 125 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-227-6.
2. MAARIS RAUDSEPP. *Loodussäästlikkus kui regulatiivne idee: sotsiaal-psühholoogiline analüüs*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 2. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2002. 162 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-231-4.
3. EDA HEINLA. *Lapse loova mõtlemise seosed sotsiaalsete ja käitumisteguritega*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 3. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2002. 150 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-240-3.
4. KURMO KONSA. *Eestikeelsete trükiste seisundi uuring*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 4. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2003. 122 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-245-2.
5. VELLO PAATSI. *Eesti talurahva loodusteadusliku maailmapildi kujunemine rahvakooli kaudu (1803–1918)*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 5. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2003. 206 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-247-0.
6. KATRIN PAADAM. *Constructing Residence as Home: Homeowners and Their Housing Histories*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 6. Tallinn: TPU Press, 2003. 322 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-268-3.
7. HELI TOOMAN. *Teenindusihiskond, teeninduskultuur ja klienditeenindusõppe konseptuaalsed lähtekohad*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 7. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2003. 368 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-287-X.
8. KATRIN NIGLAS. *The Combined Use of Qualitative and Quantitative Methods in Educational Research*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 8. Tallinn: TPU Press, 2004. 200 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-298-5.
9. INNA JÄRVA. *Põlvkondlikud muutused Eestimaa vene perekondade kasvatuses: sotsiokultuuriline käsitlus*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 9. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 202 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-311-6.
10. MONIKA PULLERITS. *Muusikaline draama algõpetuses – kontseptsioon ja rakendusvõimalusi lähtuvalt C. Orffi süsteemist*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 10. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 156 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-309-4.
11. MARJU MEDAR. *Ida-Virumaa ja Pärnumaa elanike toimetulek: sotsiaalteenuste vajadus, kasutamine ja korraldus*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 11. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 218 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-320-5.

12. KRISTA LOOGMA. *Töökonnas õppimise tähendus töötajate kohanemisel töötingimustega*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 12. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 238 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-326-4.
13. МАЙЯ МУЛДМА. *Феномен музыки в формировании диалога культур (сопоставительный анализ мнений учителей музыки школ с эстонским и русским языком обучения)*. Таллиннский педагогический университет. Диссертации по социальным наукам, 13. Таллинн: Изд-во ТПУ, 2004. 209 с. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-330-2.
14. EHA RÜÜTEL. *Sociocultural Context of Body Dissatisfaction and Possibilities of Vibroacoustic Therapy in Diminishing Body Dissatisfaction*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 14. Tallinn: TPU Press, 2004. 91 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-352-3.
15. ENDEL PÕDER. *Role of Attention in Visual Information Processing*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 15. Tallinn: TPU Press, 2004. 88 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-356-6.
16. MARE MÜÜRSEPP. *Lapse tähendus eesti kultuuris 20. sajandil: kasvatusteadus ja lastekirjandus*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 16. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2005. 258 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-366-3.
17. АЛЕКСАНДР ВЕЙНГОЛЬД. *Прагматдиалектика шахматной игры: основные особенности соотношения формально- и информально-логических эвристик аргументационного дискурса в шахматах*. Таллиннский педагогический университет. Диссертации по социальным наукам, 17. Таллинн: Изд-во ТПУ 2005. 74 с. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-372-8.
18. OVE SANDER. *Jutus kui argumentatiivne diskursus: informaal-loogiline aspekt*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 18. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2005. 110 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-377-9.
19. ANNE UUSEN. *Põhikooli I ja II astme õpilaste kirjutamisoskus*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 19. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 193 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 9985-58-423-6.
20. LEIF KALEV. *Multiple and European Union Citizenship as Challenges to Estonian Citizenship Policies*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 20. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 164 p. ISSN 1736-3632. ISBN-10 9985-58-436-8. ISBN-13 978-9985-58-436-1
21. LAURI LEPPIK. *Transformation of the Estonian Pension System: Policy Choices and Policy Outcomes*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 21. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 155 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-440-8. ISBN 9985-58-440-6.
22. VERONIKA NAGEL. *Hariduspoliitika ja üldhariduskorraldus Eestis aastatel 1940–1991*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 22. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 205 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-448-4. ISBN 9985-58-448-1.

23. LIIVIA ANION. *LaÄN*bipolemissümptomite ja politseikultuurielementide vastastikustest mõjudest. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 23. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 229 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-453-8. ISBN 9985-58-453-8.
24. INGA MUTSO. *Erikooliõpilaste võimalustest jätkuõppeks Eesti Vabariigi kutseõppeasutustes*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 24. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 179 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-451-4. ISBN 9985-58-451-1.
25. EVE EISENSCHMIDT. *Kutseaasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamine Eestis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 25. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 185 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-462-0. ISBN 9985-58-462-7.
26. TUULI ODER. *Võõrkeeleõpetaja professionaalsuse kaasaegne mudel*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 26. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 194 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-465-1.
27. KRISTINA NUGIN. *3-6-aastaste laste intellektuaalne areng erinevates kasvukeskkondades WPPSI-r testi alusel*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 27. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 156 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-473-6.
28. TIINA SELKE. *Suundumusi eesti üldhariduskooli muusikakasvatuses 20. sajandi II poolel ja 20. sajandi alguses*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 28. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 198 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-486-6.
29. SIGNE DOBELNIECE. *Homelessness in Latvia: in the Search of Understanding*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 29. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 127 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-440-8.
30. BORISS BAZANOV. *Tehnika ja taktika integratiivne käsitus korvpalli õpi-treeningprotsessis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 30. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 95 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-496-5
31. MARGE UNT. *Transition from School-to-work in Enlarged Europe*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 31. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 186 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-504-7.
32. MARI KARM. *Täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 32. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 232 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-511-5.
33. KATRIN POOM-VALICKIS. *Novice Teachers' Professional Development Across Their Induction Year*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 33. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 203 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-535-1.
34. TARMO SALUMAA. *Representatsioonid oranisatsioonikultuuridest Eesti kooli pedagoogidel muutumisprotsessis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 34. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 155 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-533-7.
35. AGU UUDELEPP. *Propagandainstrumendid poliitilistes ja poliitikavälistes telereklaamid*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 35. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2008. 132 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-502-3.

36. PILVI KULA. *Õpilaste vasakukäelisusest tulenevad toimetuleku iseärasused koolis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 36. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2008. 186 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-578-8.
37. LIINA VAHTER. *Subjective Complaints in Different Neurological Diseases – Correlations to the Neuropsychological Problems and Implications for the Everyday Life*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 37. Tallinn: Tallinn University Press, 2009. 100 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-660-0.
38. TIJU TAMMEMÄE. *Kahe- ja kolmeaastaste eesti laste kõne arengu tase Reynelli ja HYKS testi põhjal ning selle seosed koduse kasvukeskkonna teguritega*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 40. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2009. 131 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-680-8.
39. KARIN LUKK. *Kodu ja kooli koostöö struktuuralsest, funktsionaalsest ning sotsiaalsest aspektist*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 41. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2009. 93 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-681-5.
40. HELLE NOORVÄLI. *Praktika arendamine kutsehariduses*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 38. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2009. 232 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-664-8.
41. BIRGIT VILGATS. *Välise kvaliteedihindamise mõju ülikoolile: Eesti kogemuse analüüs*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 39. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2009. 131 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-676-1.
42. TANIEL KERIKMÄE. *Estonia in the European Legal System: Protection of the Rule of Law Through Constitutional Dialogue*. Tallinn University. Dissertations on social sciences, 42. Tallinn: Tallinn University Press, 2009. 69 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-673-0.

ILMUNUD MONOGRAAFIANA

1. AILE MÖLDRE. *Kirjastustegevus ja raamatulevi Eestis*. Monograafia. Tallinna Ülikool. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2005. 407 lk. ISBN 9985-58-347-7.
2. LINNAR PRIIMÄGI. *Klassitsism. Inimkeha retoorika klassitsistliku kujutavkunsti kaanonites. I-III*. Monograafia. Tallinna Ülikool. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2005. 1242 lk. ISBN 9985-58-398-1, ISBN 9985-58-405-8, ISBN 9985-58-406-6.