

ÜLEVAADE HARIDUSSÜSTEEMI VÄLISHINDAMISEST

2012/2013



HARIDUS- JA TEADUSMINISTEERIUM
VÄLISHINDAMISOSAKOND

**ÜLEVAADE HARIDUSSÜSTEEMI
VÄLISHINDAMISEST
2012/2013. ÕPPEAASTAL**

TARTU 2013

Koostanud

Laura Alvin, Triinu Arak, Regina Eimre, Maria Erss, Kerly Espenberg, Imbi Henno, Juta Jaani, Hannes Jukk, Maria Jürimäe, Eve Kikas, Maie Kitsing, Anu Kose, Marge Kroonmäe, Pille Kõiv, Anita Kärner, Katri Lamesoo, Liia Lauri, Anu Lihtmaa, Liisi Reemets, Maria Isabel Runnel, Marleen Taremaa, Karin Täht, Ain Tõnisson, Kristel Vaher, Külle Viks, Hille Voolaid

Toimetanud Hille Voolaid

Küljendanud Taavi Suisalu

© Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond, 2013

ISSN 1736-6267

Sisukord

Eessõna.....	4
Euroopa Liidu indikaatorid.....	5
Statistiline ülevaade Eesti haridussüsteemist.....	8
Õppeasutuste välishindamine	
Ülevaade temaatilise järelevalve läbiviimisest alushariduses.....	12
Ülevaade üksikküsimustes läbi viidud järelevalvest alushariduses.....	18
Ülevaade temaatilise järelevalve läbiviimisest üldhariduskoolides.....	19
Ülevaade üksikküsimustes läbi viidud järelevalvest üldhariduskoolides.....	25
Ülevaade temaatilise järelevalve läbiviimisest kutseõppeasutustes.....	26
Kutseõppe õppekavarühmade akrediteerimisest.....	30
Välishindamine kõrghariduses.....	33
Sisehindamine ja nõustamine	
Ülevaade õppeasutuste sisehindamisest ja nõustamisest.....	36
Sisehindamise rakendumisest kutseõppeasutustes.....	39
Uuringud	
Sünergiad paremaks õppimiseks: rahvusvaheline vaade hindamisele.....	42
PISA – kasuta võimalust targalt tegutseda 2.....	46
Õpilaste õpimotivatsiooni ja tulemuste seos PISA 2006 riikide lõikes.....	50
PISA uuring ja Eesti põhikooli matemaatikaõpetus.....	52
Eesti õpilaste osakaal loodusteaduste kõrgematel saavutustasemetel ja loodusainete õppimist toetavad huvitegevused PISA 2006 uuringus osalenud koolides.....	55
Ülevaade uute õppekavade rakendamisest.....	57
Riikliku õppekava läbivate teemade alased uuringud.....	62
Kooliõppekava arendamine koolijuhtide pilgu läbi.....	68
Põhikooli matemaatika ainekavade võrdlus: Eesti võrrelduna Bulgaaria, Inglismaa, Ontario, Singapuri ja Uus-Meremaaga.....	72
Üldpädevused ja nende hindamine põhikooli kolmandas kooliastmes.....	75
Kujundava hindamise alane uurimis- ja arendustöö.....	79
Koolijuhi autonoomia Eesti hariduskorralduse kaasajastamise kontekstis.....	82
Tavakoolide õpetajate täienduskoolitustel osalemine Eesti Hariduse Infosüsteemi andmetel.....	86
Õpingute katkestamise põhjused kutseõppes.....	91
Kutsehariduse tööandjate rahulolu-uuring.....	94

Eessõna

Viimase aja olulisim hindamist puudutav ülevaade, Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsiooni OECD poolt koostatud „Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment“ toob esile üldised suundumused haridussüsteemi erinevate valdkondade hindamises: hindamise kasutamise suurenemine erinevatel tasanditel ja valdkondades; indikaatorite ja tulemuste sihipärase kasutamise laienemine; hindamise põhinemine haridusstandarditel. Kõik need suunad on olulised ka Eesti jaoks.

Käesolevas kogumikus antakse ülevaade erinevatest hindamistegevustest alates statistilisest infost ning Eesti näitajatest rahvusvaheliste indikaatorite valgel kuni koolide sise- ja välishindamise ning järelevalveni, samuti antakse ülevaade vastavateemalistest uuringutest.

Kokkuvõttes tundub eestlaslikult, et meie hariduse seis pole paha, aga kindlasti on lugeja otsustada, missugust fakti või järeldust pidada kõige olulisemaks ning mida siis ette võtta. Samuti nagu on lugeja hinnata, kas meie arutelud muutuste üle hindamises astuvad muu ilmaga ühte sammu või liigume paremini või hoopis teises suunas.

Täna kõiki kaasautoreid ja soovin kasulikku lugemist.

Ain Tõnisson

Haridus- ja Teadusministeeriumi
välishindamisosakonna juhataja

Euroopa Liidu indikaatorid

Anu Lihtmaa, Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakonna nõunik

Rahvusvahelistest strateegiatest ja suunistest on haridusvaldkonnas kõige olulisemad Lissaboni strateegia ja selle jätkustrateegiaga Euroopa 2020 seonduvad, mille raames püstitas Euroopa Komisjon eesmärgid vastavalt 2010. ja 2020. aastaks. Kuna eelmise perioodi (kuni 2010) eesmärkidest oli 2009. aasta seisuga täidetud ainult loodus- ja täppisteaduste ning tehnoloogia erialade lõpetajate arvu kasv, otsustati uue perioodi tähtsaid täpsustada eelmise perioodi eesmärkidest lähtuvalt.

Aastaks 2020 seatud tähistest on kõige tähtsamad järgmised:

- vähemalt 95% lastest vanuses 4 aastat kuni koolikohustuse ea alguseni (Eestis 4–6aastased) peaksid osalema alushariduses;
- madala funktsionaalse lugemisoskuse, matemaatilise ja loodusteadusliku kirjaoskusega 15aastaseid noori peaks olema PISA (Program for International Student Assessment) uuringu põhjal vanusegrupis alla 15%;
- madala haridustasemega (s.o põhiharidusega või alla selle) mitteõppivaid noori peaks olema alla 10% (18–24aastaste vanusegrupis);
- vähemalt 40%-l 30–34aastastest noortest peaks olema III taseme¹ haridus;
- vähemalt 15% täiskasvanutest vanuses 25–64 aastat peaks osalema elukestvas õppes;
- teadus- ja arendustegevuse kulutuste osakaal SKPst peaks olema üle 3%;
- eri- ja kutsealase hariduseta täiskasvanute (25–64aastased) osakaalu tuleks vähendada 30%-ni.

Eesti paistab teiste liikmesriikide foonil hästi silma – peaaegu kõikide tähistest (v.a alushariduses osalemine) puhul ületame Euroopa Liidu (EL) 27 liikmesriigi keskmisi näitajaid. Samas jääb paljude oluliste näitajate tase seatud eesmärkidest madalamaks ja mitmete näitajate tasemed on viimastel aastatel langenud.

Euroopa 2020 kasvustrateegias on püstitatud eesmärk, et alushariduses osaleks 95% kõigist 4aastasest kuni koolimineku eas lastest. ELi keskmine oli

2011. aastal 93,2% ning see on alates 2000. aastast stabiilselt tõusnud (2000. aastal 85,6%). Eestis on näitaja rohkem kõikunud ning kuni 2009. aastani oli trend pigem tõusev, jõudes 95,7%-ni. Viimasel kahel aastal on ELi tasemel avaldatav alushariduses osalemise indikaatori tase aga tuntavalt langenud – 2010. aastal 89,8% ja 2011. aastal 89,1%, sest Eesti muutis vastava indikaatori arvutusmetoodikat². Üldharidussüsteemi arengukava 2007–2013 tarbeks koostatavas statistikas alushariduse osalemise määr sedavõrd dramaatilist langust ei näita. Eelõpetuses osalevate 4–6 aasta vanuste laste osakaal on jätkuvalt 94% ringis ja andmete korrigeerimisel 2011. aasta rahvaloenduse andmetega tõuseks vastav näitaja veelgi.

Madal haridustase ja õpimotivatsiooni puudumine loovad eeldused töö kaotamiseks majanduslanguse perioodil. Seega on olulised kõik tegevused, mis toetavad selliste noorte tagasitoomist õppimise ja sealtkaudu elukutse omandamise juurde.

Madala funktsionaalse lugemisoskusega noorte osakaal 15aastaste hulgas oli Eestis 2009. aastal 13,3% (2006. aastal 13,6%). Võrreldes ELi keskmisega oleme oluliselt paremas olukorras ning samuti on toimunud edasimineku viimase kolme aastaga. ELi keskmist ületame ka matemaatikas ja loodusteaduses, kuid samas tuleb tähele panna, et mõlemas valdkonnas on tulemus võrreldes 2006. aasta uuringuga mõnevõrra halvenenud. Suurenenud on madalale saavutustasemele jõudnud õpilaste osakaal ja kahanenud kõrgematele saavutustasemetele jõudnud õpilaste osakaal. Õpilaste jaotusel saavutustasemeti on tugev mõju riigi edasisele arengule – viienda ja kuuenda taseme õpilastest kujunevad üldjuhul riigi arengu edasivijad. OECD toob esile, et on olemas tugev seos teadlaskonna ja kõrgematele tasemetele jõudnud õpilaste arvu vahel. Noortest, kes ei suuda baastaset saavutada, võib saada riskigrupp, kes ei saa oma eluga hakkama ja äärmuslikul juhul jääb ühiskonna ülalpidamisele. Eesti õpilaste jaotus saavutustasemeti annab teadmise, et meie haridussüsteem on osanud toetada vähem võimekaid õpilasi,

¹ ISCED III haridustase hõlmab Eesti mõistes kõrgharidust ja keskharidusejärgset keskeriharidust

² http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/Annexes/educ_esms_an9.htm

kuid keerukamate ülesannete lahendamisel jäävad õpilased hätta. Näiteks Soomes suudavad ca 45% õpilastest lahendada 4.–6. taseme ülesandeid, meil vaid 22%. (Kitsing, 2011) Seega on oluline pöörata rohkem tähelepanu laste õppimiseelduste kujunemisele alus- ja põhihariduses, õpetajate professionaalsusele õppija individuaalsusega arvestamisel ning tugisüsteemide arendamisele.

Madala haridustasemega mitteõppivate 18–24aastaste noorte osakaaluks seatud eesmärgi osas oli 2010. aastal ainult kümnes liikmesriigis saavutatud soovitud tase. Eestis toimus hüpe paremuse poole 2010. aastal, kui madala haridustasemega noorte osakaal langes 13,9%-lt (2009. aastal) 11,6%-le ning 2012. aastaks oli näitaja jõudnud 11%-ni.

Keskhariduse omandanute määr 20–24aastaste seas oli aastatel 2000 kuni 2010 kasvuteel (2000: 79%; 2010: 83,2%), kuid viimasel kahel aastal on näitaja hoopis langenud, jõudes 2012. aastaks

80,5%-ni. ELis tervikuna on tase samal ajal paranenud (2000: 76,6%; 2010: 79%; 2012: 80%).

Kasvustrateegia 2020 lisas uue sihttaseme aastaks 2020: 30–34aastaste noorte hulgas peaks olema kõrgharidusega inimesi vähemalt 40%. 2010. ja 2011. aasta andmete põhjal võisime küll öelda, et eesmärk on täidetud (vastavalt 40% ja 40,3%), kuid 2012. aasta andmed näitavad langust (39,1%). Noored, kes 2020. aastal on 30–34aastased, on täna juba suures osas oma haridusvalikud teinud. Nende õpingute edukast lõpetamisest sõltub, kas me võime ka aastal 2020 öelda, et vähemalt 40% 30–34aastastest noortest on kõrgharidusega. Lõpetajate arvu kasv on oluline ka Eesti konkurentsivõime kavasa „Eesti 2020“ sätestatud eesmärgi, vähendada eri- ja kutsealase hariduseta inimeste osakaalu 25–64aastaste vanusegrupis 2020. aastaks 30%ni, saavutamiseks.

Indikaator, mille jälgimist peetakse väga oluliseks ja mille muutumist mõjutavaid tegevusi laiendatakse,

Tabel 1. Euroopa 2020 strateegiaga seatud eesmärkide täitmine protsentides

Eesmärgid		Eesti		ELi 27 keskmine	2020 eesmärgid	
		2010	2012	2012	Eesti	EL
Alushariduses osalemine (4 a kuni koolini), osakaal		89,8	89,1 (2011)	93,2 (2011)	95	95
Madala sooritustasemega õpilaste osakaal PISA uuringus (15a)	lugemisoskus	13,3 (2009)		19,6 (2009)		<15
	matemaatika	12,6 (2009)		22,2 (2009)		<15
	loodusteadus	8,3 (2009)		17,7 (2009)		<15
Madala haridustasemega (põhiharidus või madalam) mitteõppivate noorte osakaal (18–24a)		11,7	11,0	12,9	<9,5	<10
Keskhariduse omandanute (20–24a) osakaal		83,2	80,5	80	85	-
III haridustasemega noorte (30–34a) osakaal		40	39,1	35,8	40	40
Täiskasvanute (26–64a) elukestvas õppes osalemise osakaal		10,9	12,9	9,1	20	15
Eri- ja kutsealase hariduseta täiskasvanute (25–64a) osakaal		31,9	30,3		30	-
Teadus- ja arendustegevuse investeringute tase, % SKPst		1,63	2,38 (2011)	2,03 (2011)	3	3

Allikas: Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and Benchmarks 2010/2011, Eurostat, HTM, Statistikaamet

on osalemine elukestvas õppes³. Eestis on 25–64aastaste täiskasvanute osalemine elukestvas õppes püsinud aastatel 2000–2007 vahemikus 5,4–7%. Alates 2008. aastast on osakaal igal aastal tõusnud, jõudes 2012. aastaks 12,9%-ni. Õppimisvõimaluste kättesaadavamaks muutmisel on oluline roll olnud Euroopa Sotsiaalfondist (ESF) rahastatavatel programmidel⁴, mis kestavad 2014. aasta suveni. Ressursside avanemine oli ajastatud parimale võimalikule hetkele – paljuski on see toetus aidanud kompenseerida organisatsioonide kärbitud koolituskulusid ning võimaldanud inimestel end täiendada. Kiiremini on kasvanud just tööalastel täiendus- või ümberõppekursustel, tööalastel konverentsidel või seminaridel osalenute määr.

Teadus- ja arendustegevuse investeeringute tase (%-na SKPst) on nii Eestis kui ELi riikide

keskmisena aastati olnud kasvutrendis. ELi riikide keskmine näitaja on kasvanud 1,86%-lt 2000. aastal 2,03%-ni 2011. aastal. Eesti näitaja on samuti alates aastast 2000 pea iga-aastaselt kasvanud (2000. aastal 0,6%) ning saavutas 2011. aastal erakordse taseme – 1,63%-lt (2010) tõusid T&A investeeringud 2,41%-ni SKPst. Nii kõrge kasv saavutati tänu erasektori investeeringute mahu kahekordistumisele ning avaliku sektori 22%-lisele kasvule. Saavutatud tase ületab ELi keskmist ning on iseloomulik arenenud tööstusriikidele. Kuigi hüppeline kasv on ühekordse iseloomuga, on üldine kasvutendents jätkuv.

Kasutatud kirjandus

- Kitsing, M. (2011). Pisa 2009 – Eesti õppetun-
nid. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, lk
9, 25–26.

³ Elukestvas õppes osalemist mõõdetakse uuringuga koolis ja koolitusel osalemisena viimase nelja nädala jooksul (25–64aastaste seas)

⁴ Programme „Täiskasvanute tööalane koolitus ja arendustegevused“ ning „Täiskasvanute koolitus vabahariduslikes koolituskeskustes“ rahastati kokku 10 miljoni euroga

Statistiline ülevaade Eesti haridussüsteemist

Anu Lihtmaa, Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakonna nõunik

Alusharidus

2012/2013. õppeaastal tegutses Eestis 644 koolieelset lasteasutust, kus õppis kokku 67 034 last. Kuigi lasteasutuste arv on peamiselt seoses liitumiste ja ümberkorraldustega 1995. aastaga võrreldes vähenenud (joonis 1), oli laste arv koolieelsetes lasteasutustes 2012/2013. õppeaastal 12% suurem, kui see oli 1995. aastal. 2002. aastaga võrreldes on laste arv koolieelsetes lasteasutustes kasvanud rohkem kui kolmandiku võrra.

Üldharidus

Eestis oli 2012/2013. õppeaastal 532 päevase õppevormiga kooli, millest 43 olid erivajadustega laste koolid ning 489 tavakoolid. Lisaks neile sai õppida 16 täiskasvanute gümnaasiumis.

Aastatel 1995–2012 suleti või liideti (joonis 2) teise kooliga 134 algkooli, mis on 66% 1995/1996. õppeaastal tegutsenud algkoolidest ja vastab põhimõtteliselt I kooliastme õpilaste arvu muutusele vastaval ajavahemikul. Jooniselt 3 on näha, et I kooliastme õpilaste arv on samal perioodil vähenenud 40% võrra – 65 553 õpilasel 1995/1996. õppeaastal 39 220 õpilasele 2012/2013. õppeaastal. Kokku on õpilaste arv päevases õppevormis vähenenud 37% (1995/1996. õppeaastal 214 562; 2012/2013. õppeaastal 134 975).

Koolivõrgu kohanemine vähenenud õpilaste arvuga põhi- ja üldkeskhariduse tasemel on lähiaastatel enamikele koolipidajatele oluliseks väljakutseks. Sündide arv on olnud regionaalselt ebahomogeenne, mistõttu mõnedes omavalitsustes on lähiaastatel vaja luua uusi õpilaskohti, enamikes omavalitsustes aga mitte.

Kutseharidus

Eestis oli 2012/2013. õppeaastal 41 kutseõppeasutust, neist 29 riigi-, kolm munitsipaal- ja üheksa erakutsekooli. Kokku oli kutseõpet pakkuvaid koole 48, sest kutseõpet tasemel on võimalik õppida ka seitsmes rakenduskõrgkoolis (joonis 4). Eestis tegutses igas maakonnas vähemalt üks kutseõppeasutus, et kutseharidus oleks kättesaadav kõigile soovijaile.

Oluliselt on tõusnud õppurite arv kutseõppeasutuse kohta. Kui 2001/2002. õppeaastal oli ühe

kutseõppeasutuse kohta keskmiselt 355 õppurit, siis 2008/2009. õppeaastal juba 577 ning 2012/2013. õppeaastal 606 õppurit.

Senini on kutseõpet omandavate õpilaste arv püsinud suhteliselt stabiilsel tasemel, kuid 1990ndate teise poole madal sündivus on avaldamas sellele näitajale negatiivset mõju juba praegu ja tõenäoliselt ka lähiaastatel. 2012. aasta 10. novembri seisuga õppis kutsehariduses 26 172 õpilast. Õppeliikide loikes (tabel 1) õppis enamuse (54,1%) neist kutsekeskharidusõppes. Kutseõppes keskhariduse baasil omandas kutseharidust 40,6% kõigist õpilastest. Väiksematele sihtrühmadele orienteeritud kutseõppes põhihariduse baasil ja põhihariduse nõudeta kutseõppes õppis 2012/2013. õppeaastal vastavalt 3,7% ja 1,6% kõigist kutsehariduse õpilastest.

Kõrgharidus

2012/2013. õppeaastal sai kõrgharidust omandada 29 õppeasutuses, mis omandivormi ja tüübi alusel jagunesid järgmiselt: kuus avalik-õiguslikku ülikooli, üks eraülikool, üheksa riigi- ja 11 erarakenduskõrgkooli ning kaks riigikutseõppeasutust (joonis 5). Suurim hulk ehk 74% üliõpilastest õppis 2012/2013. õppeaastal avalik-õiguslikes ülikoolides (76% riigieelarvelistest ja 71% riigieelarvevälistest üliõpilastest).

Kui 1990/1991. õppeaastal oli kõrgharidust võimalik omandada kuues õppeasutuses, siis 2001/2002. ja 2002/2003. õppeaastal 49s. Järgnevatel aastatel on õppeasutuste arv kvaliteedikontrolli ja ümberkorralduste tulemusena vähenenud. Kiire kasvu taga oli 1990ndate alguses kutseõppeasutuste baasil riigi rakenduskõrgkoolide ning arvukate erakõrgharidusasutuste loomine, mis reageerisid ühiskonnas tekkinud nõudlusele kõrghariduse järele. Seda suundumust iseloomustab ilmekalt joonis 6, kus on välja toodud riigieelarvelistel ja riigieelarvevälistel ehk tasulistel õppekohtadel õppivate üliõpilaste arv. Kokku õppis kõrghariduse õppekavadel 2012/2013. õppeaastal 64 806 üliõpilast.

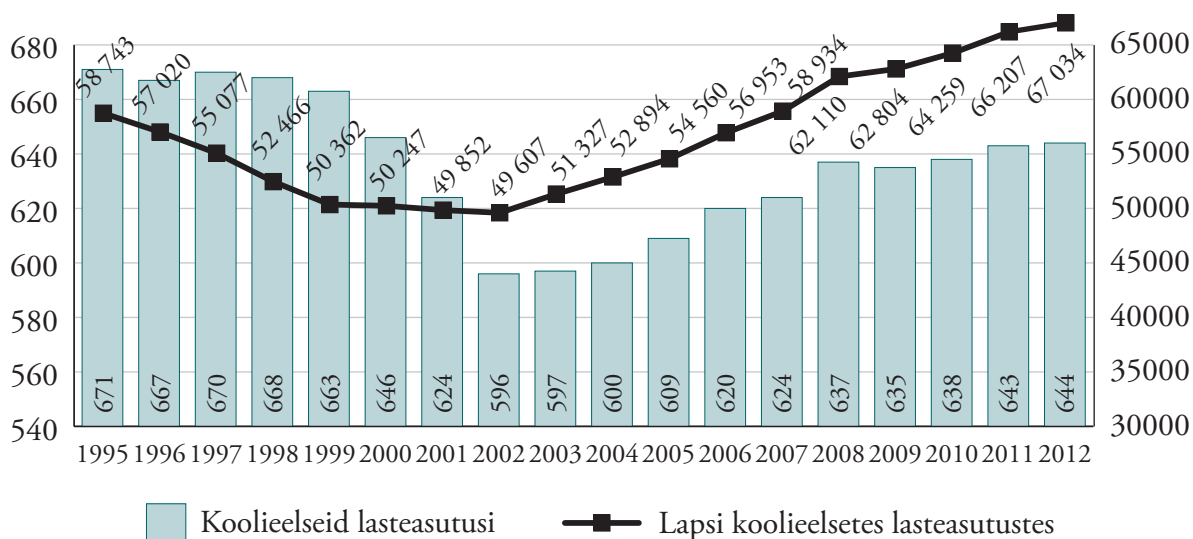
Pikemalt saab tutvuda haridusvaldkonna statistikaga, lugeda statistilisi ülevaateid ning uurinuid HTMi kodulehelt <http://www.hm.ee/index.php?03264>.

Tabel 1. Õpilaste arv õppeliikide lõikes õppeaastatel 2008/2009–2012/2013

Õppeliik	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Kutsekeskharidusõpe	17 648	17 627	16 897	15 428	14 152
Kutseõpe keskhariduse baasil	8 672	9 718	10 180	10 597	10 633
Kutseõpe põhihariduse baasil	505	598	581	655	966
Põhihariduse nõudeta kutseõpe	414	420	354	366	421
Kokku	27 239	28 363	28 012	27 046	26 172

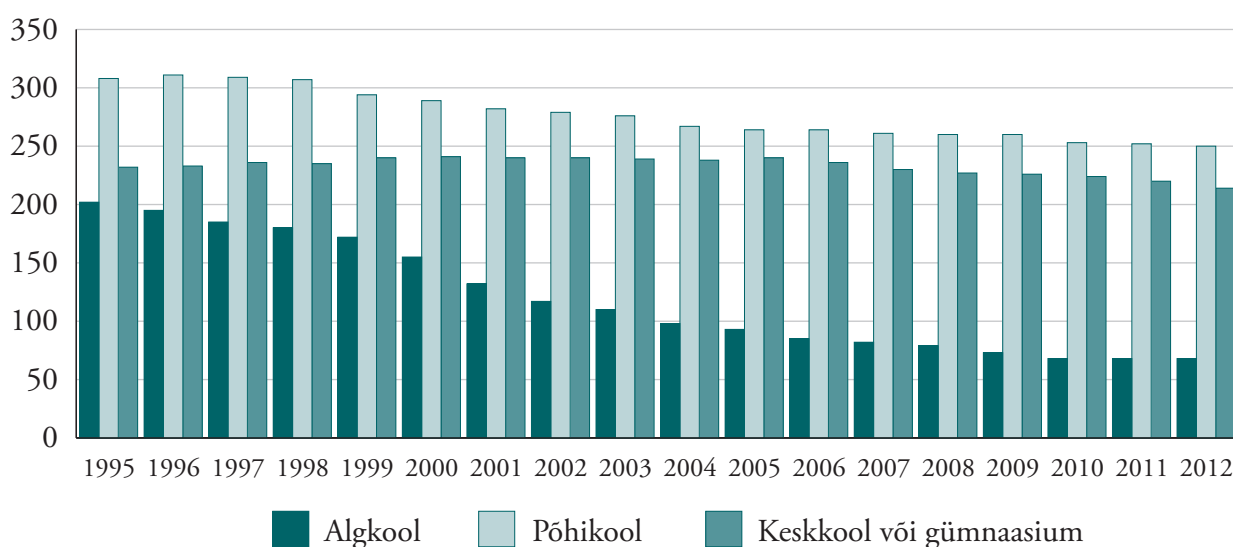
Allikas: EHIS

Joonis 1. Koolieelsed lasteasutused ning lapsed koolieelsetes lasteasutustes 1995/1996.–2012/2013. õppeaastal



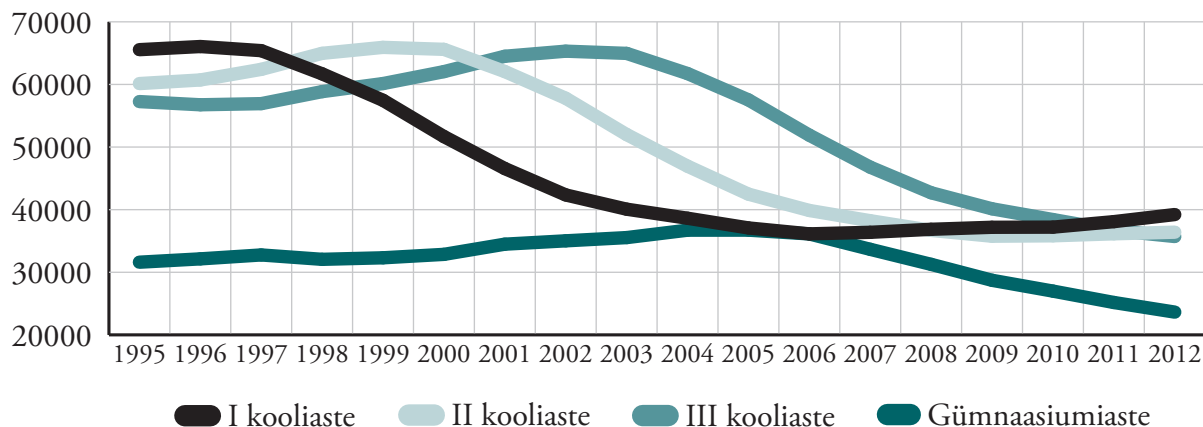
Allikas: Eesti Statistikaameti andmed 1995–2007 kalendriaasta kohta, alates 2008/2009. õppeaastast Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmed õppeaasta kohta

Joonis 2. Päevase õppevormiga koolide arv kooli tüübi lõikes 1995–2012



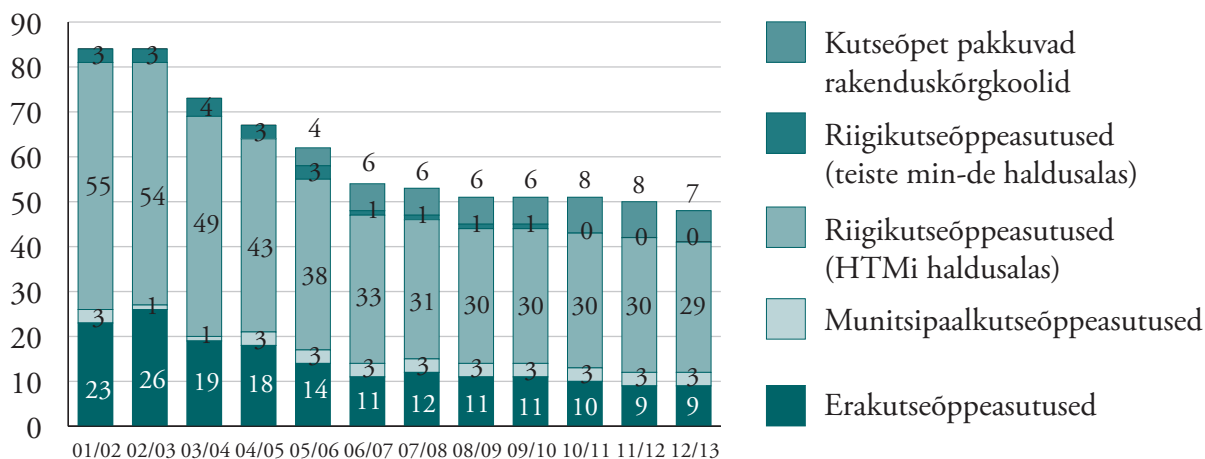
Allikas: EHIS

Joonis 3. Õpilaste arvu muutus kooliastmeti 1995–2012, päevane õppevorm



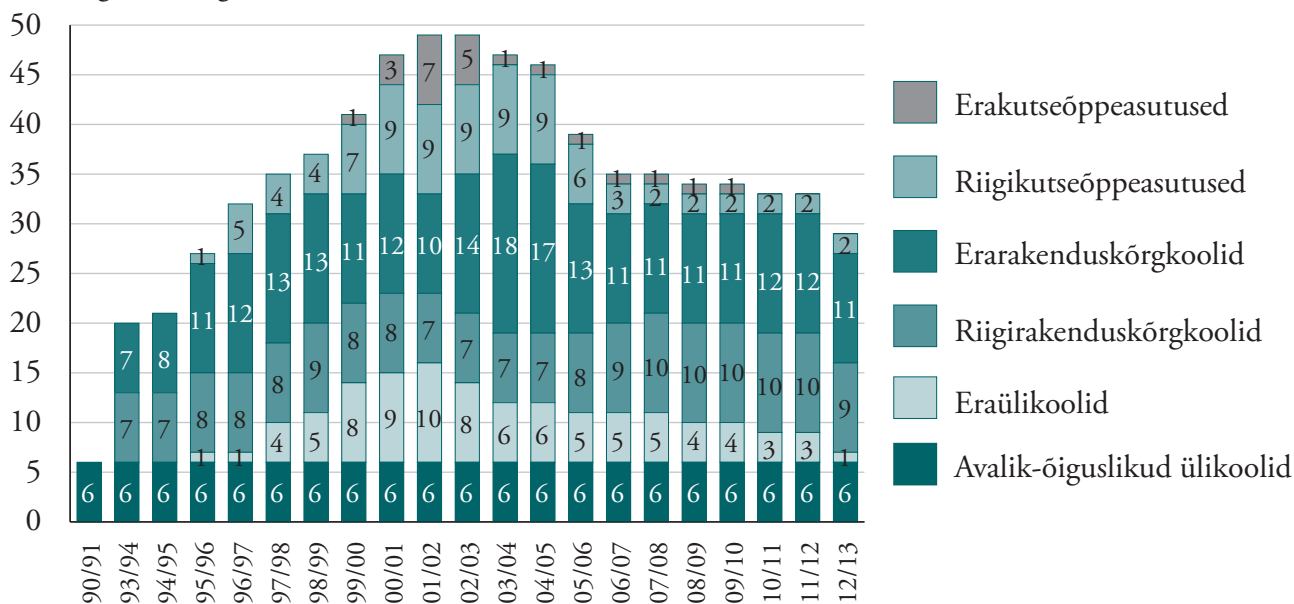
Allikas: EHIS

Joonis 4. Kutseõppeasutuste arvu muutumine õppeaastatel 2001/2002–2012/2013



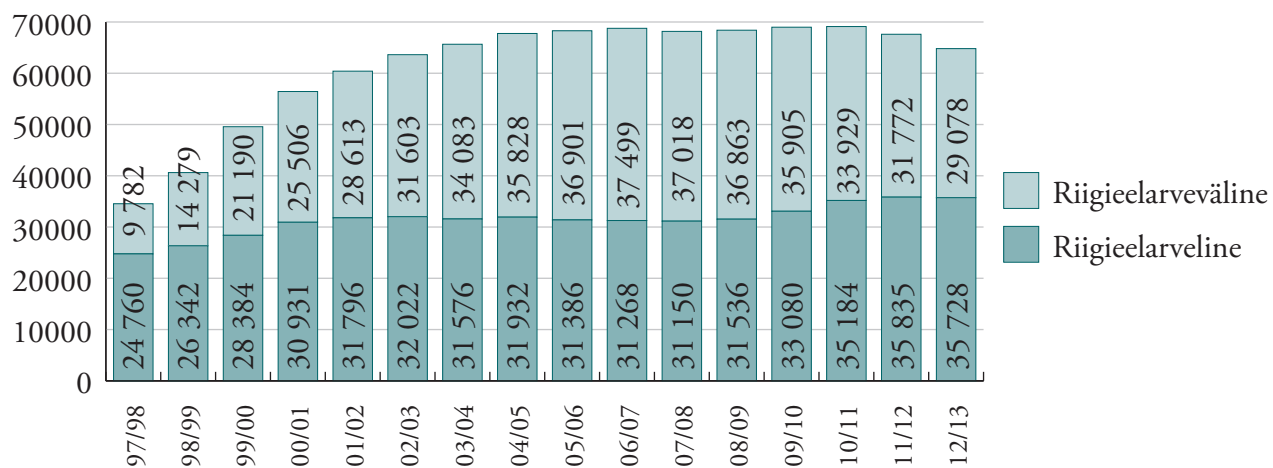
Allikas: EHIS

Joonis 5. Õppeasutuste arv, kus saab õppida kõrghariduse õppekavadel 1990/1991–2012/2013, õppeaasta alguse seisuga



Allikas: EHIS

Joonis 6. Üliõpilaste arvu muutus riigieelarvelistel ja riigieelarvevälistel õppekohtadel 1997/1998.–2012/2013. õppeaastal



Allikas: EHIS

Õppeasutuste välishindamine

Ülevaade temaatilise järelevalve läbiviimisest alushariduses

Regina Eimre, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

2012/2013. õppeaastal oli alushariduses temaatilise riikliku järelevalve prioriteediks lapse arengu toetamine (erivajadustega laste õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine; eesti keele kui teise keele õppe korraldamine; lapse turvaline kasvukeskkond) ning andmete õigsus Eesti Hariduse Infosüsteemis (EHIS).

Seisuga 01.09.2012 oli EHISe andmetel Eestis 644 koolieelset lasteasutust, nendest 518 lasteaeda, kolm erilasteaeda, kuus lastesõime ning 117 ühe asutusena tegutsevat üldhariduskooli ja lasteasutust. Temaatilist riiklikku järelevalvet teostati 2012/2013. õppeaastal 62 koolieelses lasteasutuses, neist 55 lasteaias, ühes erilasteaias ja kuues ühe asutusena tegutsevas üldhariduskoolis ja lasteasutuses (edaspidi kõik *lasteasutus*). Valimist moodustasid 98% munitsipaal- ning 2% erilasteasutused. EHISe andmetel käis seisuga 01.09.2012 lasteasutustes 67 034 last, neist 7626 last lasteasutustes, kus oli läbi viidud järelevalve, mis oli 11% lasteasutustes käivate laste koguarvust. Valimis olnud lasteasutustes oli moodustatud 368 tavarühma, 12 sobitusrühma ja 15 erirühma.

„Koolieelse lasteasutuse seaduse“ § 21 lg 1 sätestab, et lasteasutuse direktori ülesanne on tagada lasteasutuse tulemuslik töö, juhtides selle tegevust koostöös pedagoogilise nõukogu ja hoolekoguga. Lähtuvalt eeltoodust oli 2012/2013. õppeaasta riikliku järelevalve üks eesmärke lasteasutuse tulemuslikkuse hindamisel lisaks direktori tegevusele pöörata tähelepanu ka lasteasutuse pidaja, hoolekogu (nõukogu) ja pedagoogilise nõukogu rollile.

Erivajadustega laste õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine

Järelevalve läbiviimisel vaadati, kuidas on korraldatud õpetajate, õpetajaid abistavate töötajate ning tugispetsialistide töö, milliseid tugiteenuseid rakendatakse lähtuvalt lapse arengu toetamise vajadustest ning kuidas toimub lasteasutuses lapse arengu analüüsimine ja hindamine. Eesmärgiks oli välja selgitada, milliseid probleeme seoses lapse arengu toetamisega maakondades esineb.

Järelevalve valimis olnud lasteasutuste keskmine lahtiolekuage oli 11,15 tundi nädalas. Vähem kui 10 tundi päevas ei olnud avatud ükski valimis olnud lasteasutustest. 10 tundi päevas oli avatud viis (8%) lasteasutust. Näiteks Harjumaa valimis olnud 21 lasteasutusest olid 19 (90%) avatud päevas 12 tundi. Võrdluseks saab tuua Põhjamaad (nt Soome, Rootsi, Norra), kus lapse päev ei ületa lasteaias 10 tundi. Lähtutakse põhimõttest, et vanemate tööaeg on kuni kaheksa tundi ning laste arengule ei ole kasulik sellest ajast kauem lasteasutuses viibida.

Haridusministri 06.12.1999 määrusega nr 58 kinnitatud „Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseis“ punkti 4 kohaselt võetakse õpetaja ametikohtade loomisel aluseks rühma tööaeg ja tööpäevade arv nädalas ning Vabariigi Valitsuse 25.06.2009 määrusega nr 113 „Haridustöötajate tööaeg“ on kehtestatud lühendatud tööaeg pedagoogikaspetsialistidele. Rühmaõpetajate keskmine koormus saadud tulemuste põhjal oli 0,97 ning õpetaja abidel 1,06 ametikohta. Õpetajate koormuse

vähendamine ei ole Euroopas levinud praktika eelkõige lasteaiaõpetajate motivatsiooni ja lapsekeskset töökorraldust silmas pidades. Samas on positiivne, et õpetajaid abistavate töötajate koormus on järelevalve tulemuste põhjal keskmiselt pisut suurem, kui on eespool nimetatud ministri määruses kehtestatud.

Kahe rühmaõpetaja kattuv töötundide arv nädalas oli keskmiselt 3,2 tundi, kõik kolm rühma töötajat (kaks õpetajat ja üks õpetaja abi) olid aga korraga laste juures keskmiselt 2,9 tundi nädalas. Kõige levinum õpetajate kattuv tööaeg oli aktiivsel õppe- ja kasvatustöö ajal ennelõunasel perioodil ning keskmiselt kahel päeval nädalas. Teistel päevadel kasutati ühist tööaega õppe- ja kasvatustegevuste planeerimiseks ja ürituste ettevalmistamiseks ning seda üldiselt ajal, mil lapsed magasid lõunaund. Positiivseks näiteks on Taebla Lasteaed, kus töö on korraldatud selliselt, et õpetajatel on iga päev ühine tööaeg. Samas on veel lasteasutusi, kus kattuvat tööaega õpetajatel nädala jooksul üldse ei ole. Lasteaiaõpetajale on kehtestatud lühendatud tööaeg põhjusel, et töö on keeruline ja nõuab kontsentreeritud tähelepanu lastele, samuti loovust ja positiivset suhtumist kogu lastega koosolemise aja. Pikkade (10–12 tundi kestvate) tööpäevadega töötamine (üks töö, teine vaba) on laste heaolu, arengu, turvalisuse ja alushariduse kvaliteedi seisukohalt mitesobilik. Näiteks nii Soomes kui Rootsis on päeva jooksul (kell 9–16) lasteaias töö kolm täiskasvanut: üks õpetaja ja kaks õpetaja abi, mis võimaldab paremini lähtuda laste individuaalsetest vajadustest ja organiseerida õppe- ning kasvatustegevusi väikestes gruppides, rakendades paindlikku päevakava.

Järelevalve tulemustest selgus, et õpetaja abi põhilisteks tööülesanneteks lasteasutustes on eelkõige rühmaruumi puhtuse tagamine, toitlustamise korraldamine, laste abistamine riietumisel. Vähem kasutatakse õpetaja abisid pedagoogilises rollis. Siiski on lasteasutusi, kus ka õpetaja abid on läbinud pedagoogilisi koolitusi (nt „Õpetaja abi roll suhtlemisel“, keelekümbelus) ning abistavad õpetajaid õppe- ja kasvatustegevuse läbiviimisel, toimides nii ühtse meeskonnana (nt Puka Lasteaed). Märkimist väärib Rapla Erilasteaed Pääsupesa töökorraldus, kus on tööle võetud üldkoristaja, kes tegeleb rühmaruumides puhtuse tagamisega, andes sellega võimaluse õpetaja abil olla õpetajale ja lastele toeks pedagoogilises protsessis. Järjest suuremat tähelepanu pööratakse

lasteasutustes laste ja täiskasvanute suhtarvule, mis on oluline laste turvalisuse tagamisel, seda eriti käikudel väljapoole lasteaia territooriumi.

Lapse arengu toetamiseks tehtavast tööst ülevaate saamiseks tutvuti järelevalve läbiviimisel lasteasutuste aasta tegevuskavades ja õppekavades sätestatud põhimõtete ja püstitatud eesmärkidega. Kõikide valimis olnud lasteasutuste dokumentides kajastusid vähemalt ühe põhimõttena lapse arengu toetamisega seotud eesmärgid, sh lapse arengu analüüsimise ja hindamise põhimõtted, erivajadusega lapse arengu hindamise põhimõtted. Samuti tulid selgelt välja seosed pikemaajaliste eesmärkide (nt õppekava) ning konkreetsete ja lühikest perioodi puudutavate tegevuste (nt aasta tegevuskava) vahel, mis näitab lasteasutuste juhtide teadlikku planeerimisoskust. Lapse arengu toetamisel koostöös perega on oluline roll arenguestlustel. Lastevanemate seas läbi viidud rahuloluküsimustike põhjal saab järeldada, et lapsevanemad tajuvad arenguestluste kasulikkust oma lapse arengu toetamise ühe olulise osana. Järelevalve tulemuste põhjal saab kinnitada, et lapse arengu toetamine toimub lasteasutustes lähtudes õppekavas sätestatud põhimõtetest. Mõne lasteasutuse juhile tehti siiski ettepanek viia reaalne tegevus kooskõlla dokumentatsiooniga sätestatuga ning määratleda lapse arengu hindamise ja analüüsimise põhimõtted, lähtudes koolieelse lasteasutuse riiklikust õppekavast.

Järelevalve tulemustest selgus, et logopeedi teenus on abi vajavatele lastele küll tagatud, kuid logopeedi ametikoha loomisest ei olnud kõikides lasteasutustes lähtutud haridusministri 06.12.1999 määrusega nr 58 kinnitatud „Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseis“ punktide 7, 9 ja 10, mis sätestavad logopeedi ametikoha koormuse. Kaheksa (53%) maakonna lasteasutuste pidajatele või direktoritele tehti järelevalve läbiviijate poolt vastavasisuliselt ettepanekuid, leidmaks võimalusi logopeedi ametikoha suurendamiseks. Selgus, et pidajad püüavad toetada lasteasutusi tugispetsialistide ametikohtade loomisest, leides vajadusel ka täiendavaid rahalisi ressursse, kuid oluliseks probleemiks maakondades on tugispetsialistide puudus. Logopeedid on üle koormatud, töötades paralleelselt nii piirkonna lasteasutustes kui üldhariduskoolides. Lasteasutuste pidajatel on võimalus sõlmida maakonna õppenõustamiskeskusega leping tugiteenuste osutamiseks lasteasutustes. Selline praktika toimib hästi näiteks Põlva maakonnas.

15 maakonnast kaheksa maakonna lasteasutustes oli korraldatud hariduslike erivajadustega (HEV) lastele ka eripedagoogi teenuse kättesaadavus. Järjest enam kasutavad lasteasutused psühholoogi teenust. Individuaalseid arenduskavasid lapse arengu eripärade toetamiseks oli koostatud 2,5%-le lastest valimis olnud laste koguarvust ja seda peamiselt nõustamiskomisjoni soovitusel sobitus- ja erirühmas käivatele lastele.

Väiksemates piirkondades on probleemiks nõutava kvalifikatsiooni ja pädevusega inimeste puudumine erivajadustega laste rühmade avamiseks. Positiivseks näiteks on Lääne-Viru maakonna lasteasutused, kus õppenõustamiskeskuse soovitusel on sarnaselt üldhariduskoolidega määratud HEV koordinaatorid, kelle ülesandeks on lasteasutuses erivajadustega lastega tehtava töö korraldamine.

Järelevalve tulemused näitasid, et õppeasutuste poolt EHISesse kantud andmed on praktiliselt täiel määral kooskõlas lasteasutuse reaalse tegevuse ja kohapeal kontrollitud andmetega. Üksikuid ebatäpsusi EHISe andmetes esines lapse erivajaduse ning sellega seotud rakendatava tugiteenuse märkimisel.

Eesti keele kui teise keele õppe korraldamine

Eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas on korraldatud eesti keele õpetamine vene õppekeelelasteasutustes või nende rühmades ning keelekümbelrühmades; milliseks otstarbeks on kasutatud riigieelarvest keeleõppeks eraldatud toetusi ning hinnata toetuse mõju õppe- ja kasvatusprotsessi tulemuslikkusele. Käesoleva teema kokkuvõte on koostatud seitsme maakonna (Harju, Ida-Viru, Lääne-Viru, Pärnu, Põlva, Tartu ja Valga) järelevalve tulemuste põhjal. Hiiu, Jõgeva, Järva, Lääne, Rapla, Saare, Viljandi ja Võru maakonna valimis olnud lasteasutustes muukeelsete laste rühmi ei olnud.

2012/2013. õppeaastal 62-st valimis olnud lasteasutusest olid kaheksa (13%) venekeelsed ning üheksas (14%) lasteasutuses toimus õppe- ja kasvatusgevus nii eesti kui vene keeles. Järelevalve hõlmas 251 lasteasutuse rühma, millest 138 (55%) rühmas toimus õppe- ja kasvatusgevus eesti ja 113 (45%) rühmas vene keeles (sh 51 (45%) rühmas rakendati keelekümbelmetoodikat). 16 (94%) eesti keele õpetaja kvalifikatsioon vastas haridusministri 26.08.2002 määruses nr 65 „Pedagoogide

kvalifikatsiooninõuded“ kehtestatud nõuetele. Haridusministri 06.12.1999 määrusega nr 58 kinnitatud „Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseisu“ punkt 11 sätestab, et lasteasutuses, kus õppe- ja kasvatusgevus ei toimu eesti keeles, luuakse iga kahe 3–7aastaste laste rühma kohta 0,25 eesti keele õpetaja ametikohta. Eesti keele õpetajate ametikoha keskmine koormus valimis olnud lasteasutustes oli 0,29, millega oli tagatud vene õppekeelelastele eesti keele õpetamine. Eesti keele tugiope oli korraldatud 8,2%-le lastest valimis olnud laste koguarvust.

Eesti keele õpetajate sõnul on nende töö üheks eesmärgiks venekeelses rühmas muuhulgas ka see, et laps saaks hiljem edukalt hakkama vene õppekeelelaste koolis, kus 1. klassist õpitakse eesti keelt osalise keelekümbeluse meetodikat rakendades. Positiivseks näiteks on Lasteaed Vikerkaar Lääne-Virumaal, kus eesti keele õpetaja koostab kõikidele kooliminejatele lastele eraldi arengumapi, mis kajastab eelkõige lapse eesti keele arengut lisaks tema üldisele arengule. Eesti keele õpetaja oluline roll vene õppekeelelaste rühmas on ka lastevanemate kaasamisel eestikeelsetesse ühisüritustesse. Keeleõpet korraldades kasutatakse muuhulgas ära maksimaalselt eesti keeles suhtlemise võimalusi, viibides erinevates eestikeelsetes keskkondades väljaspool lasteaeda (nt õppe- ja teatriskäigud, ühisüritused eestikeelsete lasteasutustega, eesti rahvakalendri tähtpäevade tähistamine, konkurssidel osalemine).

Riigi poolt eraldatud rahalisi vahendeid oli valimis olnud lasteasutustes kasutatud peamiselt eesti keele õpetajate töötasustamiseks ja vastavasisulistel koolitustel osalemiseks, samuti arendavate mängude, õppevahendite (kunstitarbed, polüfunktsionaalsed tähekuubikud, raamatud) ostudeks, aga ka näituste, ekskursioonide ja muuseumide külastamiseks ning mitmete ühisürituste ettevalmistamiseks ja läbiviimiseks. Toetuste kaudu on soetatud keeleõppeks vajaminevaid tehnilisi vahendeid (nt SMART-tahvel, sülearvuti, projektor, ekraan, videokaamera). Lasteasutuste juhid on taotlenud keeleõppeks lisavahendeid ka erinevate lõimumisprojektide kaudu.

Riikliku järelevalve tulemuste põhjal võib järeldada, et muukeelsetele lastele on loodud eesti keele omandamist toetav hea füüsiline ja vaimne keskkond. Näiteks Lasteaias Rõõm, Tallinna Arbu Lasteaias ja Tallinna Lasteaias Sinilill on keeleõppeks sisustatud

eraldi ruum, mis on kohandatud kaasaegset keeleõpet toetava tehnika ja sisuliste materjalidega. Oluliseks probleemiks on keelekümbelrühmadesse sobivate õpetajate leidmine, kelle kvalifikatsioon, keeleoskuse tase ja pedagoogiline pädevus annaks eesti keele õpetamisel maksimaalselt hea tulemuse. Nimetatud probleem tuli 2012/2013. õppeaastal eriti tugevalt välja Pärnu linna lasteasutustes, kus keeleinspektiooni andmetel ei vastanud 40% õpetaja ja 50% õpetaja abi keeleoskus kehtestatud nõuetele. Tabelis 1 on esitatud andmed keeleõppeks eraldatud toetussummade kohta.

Lasteasutuste juhid kinnitasid, et riigieelarvest eesti keele õppele eraldatud vahendid on võimaldanud luua lastele kvaliteetsema ja kaasaegsete õppevahenditega sisustatud eesti keele õpet soodustava keskkonna ning muuta oluliselt tõhusamaks ka koostööd lastevanematega.

Laste turvaline kasvukeskkond

Laste turvalise kasvu- ja õpikeskkonna valdkond on heaks näiteks kahe ministeeriumi (Haridus- ja Teadusministeerium ning Sotsiaalministeerium) vahelisest positiivsest koostööst, mille tulemused kajastuvad lasteasutuse pidaja ja personali poolt teostatud tegevustes eesmärgiga tagada lastele turvaline ja tervislik kasvukeskkond.

Kuigi lasteasutuste füüsilise keskkonna turvalisust hindavad ka Terviseamet, Päästeamet ning Veterinaar- ja Toiduamet, oli Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt teostatud riikliku

järelevalve eesmärgiks laste turvalisuse valdkonnaga seonduvalt selgitada eelkõige välja, kas ja kuidas kajastuvad lasteasutuste tegutsemise aluseks olevates dokumentides (õppekava, arengukava, õppeaasta tegevuskava, sisehindamise tulemused) lapse turvalise kasvukeskkonna ja arengu toetamisega seonduvad eesmärgid ning milliseid tegevusi tehakse seatud eesmärkide elluviimiseks realselt kohapeal.

Sotsiaalministri 24.09.2010 määruse nr 61 „Tervisekaitse nõuded koolieelses lasteasutuses tervise edendamisele ja päevakavale“ § 5 lg 2 sätestab, et lasteasutuse direktor korraldab lasteasutuses laste häälestumise ja vigastuste ennetamiseks ning keskkonna ohutuse hindamiseks riskianalüüsi. Nimetatud määruse § 5 lg 2 kohustab lasteasutuse arengukavas ja tegevuskavas määrama kindlaks tervise edendamise eesmärgid ja tegevused, lähtudes lasteasutuse keskkonna riskianalüüsi ja sisehindamise tulemustest ning õppekavast. Sama määruse kohaselt pidid lasteasutuste pedagoogidel ja õpetajaid abistavatel töötajatel olema hiljemalt 01.09.2012 oskused anda lastele esmast abi, mille tulemusena oli lasteasutustes valdav osa personalist 2013. aasta kevadeks läbinud esmaabikoolituse.

Riikliku järelevalve tulemustest selgus, et kõikides valimis olnud lasteasutustes olid koostatud riskianalüüsid ning enamustes lasteasutustes olid riskianalüüsi põhjal koostatud ka iga lasteasutuse konkreetsetest vajadustest tulenev tegevuskava riskide vähendamiseks. Riskide kaardistamiseks olid kaasatud lisaks lasteasutuse personalile pidaja,

Tabel 1. 2011/2012. õppeaastal keeleõppeks eraldatud toetused eurodes

Jrk nr	Maakond	Riigi toetus	Pidaja toetus	Projektid, annetused	Kokku maakonnas
1.	Harju	35 620	9710	6902	52 232
2.	Ida-Viru	14 216	32 383	12 840	59 439
3.	Lääne-Viru	1644	-	-	1644
4.	Põlva	-	3091	2092	5183
5.	Pärnu	2740	-	-	5480
6.	Tartu	5480	6561	-	12 041
7.	Valga	3836	-	-	3836
Kokku		63 536	51 745	21 834	137 115
% keeleõppeks kulunud kogusummast		46	38	16	100

Allikas: 2012/2013. õppeaasta riikliku järelevalve õiendid

lapsevanemad, hoolekogu ning väiksemates piirkondades ka kogukonna liikmed. Lasteasutuste turvalisuse tegevuskavades on käsitletud peamiselt õuealaga seonduvaid probleeme, kirjeldades võimalikke ohtusid, mis võivad põhjustada laste vigastusi ja traumasid. Põhiliste tegevustena nähakse ette näiteks mänguväljaku vahendite uuendamist, liivakastide korrashoidu, parklate rajamist, piirdeaedade turvalisust, territooriumi teekatete uuendamist. Samas on turvalisuse suurendamiseks tehtud muudatusi lasteasutuste töökorralduses, tagades näiteks õues olemise ajal laste järelevaatajatena kaks täiskasvanut ühe rühma kohta. Samuti on tihendatud koostööd lastevanematega (nt loodud meililistid info kiireks edastamiseks).

Järelevalve tulemuste põhjal võib kinnitada, et üldiselt kajastuvad riskianalüüsi tulemustega seotud eesmärgid ka lasteasutuste arengukavades, õppekavades, õppeaasta tegevuskavades ja sisehindamise tulemustes. Positiivsena selgus, et paljudes lasteasutustes on lisaks koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas sätestatud lasteasutuse vaimse ja füüsilise tervise edendamise eesmärkidele eraldi välja töötatud ka kas tervisekasvatuse või liikluskasvatuse tegevuskavad (nt Aravete Lasteaed, Anni Lasteaed, Puka Lasteaed). Selgus siiski ka üksikuid lasteasutusi, kus dokumentatsioon ei seostunud reaalse tegevustega – arengudokumentides oli küll püstitatud eesmäärke, kuid eesmärkide saavutamine ei olnud kindlustatud konkreetsete tegevustega ning püstitatud eesmärkide tulemuslikkust ei olnud analüüsitud. Sellistel juhtudel selgitasid järelevalve läbiviijad lasteasutuste juhtidele eesmärgistamise ja tulemuste analüüsimise kasulikkust lähtuvalt lasteasutuse arengust. Kuue (40%) maakonna lasteasutustes tehti järelevalve tulemusena pidajatele või direktoritele vastavasisulisi ettepanekuid, sh näiteks ettepanek leida lastele turvalise kasvukeskkonna tagamiseks võimalused lasteasutuse hoone kapitaalremondiks (Viljandimaa). Paljudes lasteasutustes oli koostöös Päästeametiga lastele ja personalile läbi viidud õppusi tulekahju korral tegutsemiseks, nt Pärnu-, Ida-Viru- ja Viljandimaa.

Enamus valimis olnud lasteasutustest on liitunud Tervist Edendavate Lasteaedade võrgustikuga, mille tulemusena on hakatud järjest teadlikumalt pöörama tähelepanu laste tervislike eluviiside kujundamisele (terviseõpetus, projektides ja konkurssidel osalemine). Kõigil kolmel Võrumaa valimis olnud

lasteasutusel on näiteks oma looduse õpperada. Järjest enam pööratakse tähelepanu õues õppimisele ja tervislikele toitumisharjumustele ning üha rohkem lasteasutusi on liitunud projektiga „Kiusamisest vaba lasteaed“. Mitme maakonna inspektorid töid välja tervishoiutöötaja rolli olulisuse laste tervist edendava kasvukeskkonna tagamisel.

Järelevalve tulemustest selgus, et suurimad probleemid lasteasutuse turvalise keskkonna tagamisel on seotud rahaliste vahendite nappusega, mistõttu ei suudeta kõiki vajalikke ja soovitud plaane koheselt ellu viia. Lasteasutuste direktorite sõnul on pidajad, võrreldes aastatega, kui eespool kirjeldatud riskianalüüsi lasteasutustes veel ei olnud koostatud, oluliselt rohkem panustanud oma lasteasutuse turvalisuse tagamisele, leides rahalisi vahendeid puuduste kõrvaldamiseks.

Kokkuvõtvalt võib tuua välja, et riskianalüüside koostamine on oluliselt aidanud kaasa lasteasutuste kasvu- ja õppekeskkonna turvalisemaks muutmisele. Vestlustes lasteasutuste direktoritega selgus, et juhid on tajunud riskianalüüsi koostamise vajalikkust ja efektiivsust lasteasutuse arengule tervikuna. Samuti on riskide kaardistamise tulemusena teadlikumalt ja eesmärgipärasemalt planeeritud vastav personalikoolitus, nt on lasteasutustes pea kõik töötajad läbinud esmaabikoolituse.

Kokkuvõte

Erivajadustega laste õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine

- Lasteasutustes on probleemiks sobitus- ja erirühmade moodustamine erivajadustega lastele, kuna ei jätku vajaliku kvalifikatsiooni ja sobiva pädevusega pedagoogilist personali, seda eriti väiksemates piirkondades.
- Lasteasutustes on suurem vajadus logopeedi ja eripedagoogi ametikoha järele. Logopeedi ametikoha suurendamist on takistanud nii eelarve nappus kui ka kvalifitseeritud tugispetsialistide vähesus.
- Mõtteviis, et kaks rühmaõpetajat ja üks õpetaja abi tegutsevad õppe- ja kasvatustegevuse eesmärgistamisel, planeerimisel, teostamisel ja tagasisidestamisel ühtse meeskonnana, on hakanud sammhaaval lasteasutustes juurduma. Paljudes lasteasutustes on muudetud töökorraldust selliselt, et päeva jooksul oleks aktiivse

õppe- ja kasvatustegevuse ajal rühmas tööl kõik kolm töötajat. Samas töötavad paljud lasteasutused endiselt viisil, kus kaks pikka päeva ollakse tööl ja kas vaba, mis ei toeta laste arengut ja turvalisust.

- Õppeasutuste poolt EHISesse kantud andmed on praktiliselt täiel määral kooskõlas kohapeal kajastuvate andmetega, mis puudutavad lapse arengu toetamisega seotud infot. Üksikuid ebatäpsusi EHISe andmete ning reaalse tegevuse ja dokumentatsiooni vahel esines lapse erivajaduse ning sellega seotud tugiteenuse märkimisel.

Eesti keele kui teise keele õppe korraldamine

- Riigieelarvest eesti keele õppele eraldatud vahendid on võimaldanud luua lastele kvaliteetsema ja kaasaegsete õppevahenditega sisustatud eesti keele õpet soodustava keskkonna ning muuta oluliselt tõhusamaks ka koostööd lastevanematega.
- Oluliseks probleemiks on keelekümbelrühmadesse sobivate õpetajate leidmine, kelle kvalifikatsioon, keeleoskuse tase ja pedagoogiline pädevus annaks eesti keele õpetamisel maksimaalselt hea tulemuse.

- Eesti keele õpetajate keskmine ametikohta koormus valimis olnud lasteasutustes oli vastavuses miinimumkoosseisus kehtestatud, millega on tagatud vene õppekeelele lastele eesti keele õpetamine.

Laste turvaline kasvukeskkond

- Kõikides lasteasutustes on koostatud riskianalüüsid. Lasteasutuste tegevused tervise edendamiseks ja turvalisuse tagamiseks tuginevad riskianalüüsi ja sisehindamise tulemustele ning õppekava valdkondadele ja on arusaadavalt eesmärgistatud ja kirjeldatud arengukavas ning aasta tegevuskavas.
- Suurimad probleemid turvalise keskkonna tagamisel on lasteasutustes seotud rahaliste vahendite nappusega, mistõttu ei suudeta kõiki vajalikke ja soovitud plaane koheselt ellu viia.
- Kuue maakonna lasteasutustes tehti järelevalve tulemusena pidajatele või direktoritele ettepanekuid leida võimalusi riskianalüüsi tegevuskavas seatud eesmärkide elluviimiseks.

Ülevaade üksikküsimustes läbi viidud järelevalvest alushariduses

Regina Eimre, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

Haridus- ja Teadusministeerium viis 2012/2013. õppeaastal riikliku järelevalve läbi kolmes eralasteasutuses ning ühes munitsipaallasteasutuses. Järelevalve läbiviimisel vaadati, kuidas on tagatud juhtimise ning õppe-kasvatustegevuse õiguspärasus ning vastavus lasteasutuse pidaja poolt koolitusloa taotlemisel esitatud dokumentidele.

Võrreldes viimastel aastatel eralasteasutuste dokumentatsiooniga ja tegevuses õigusaktide vastu esinenud eksimusi, võib öelda, et nende sisu ja põhjused on aastate jooksul sarnased. Ettekirjutused on seotud nii dokumentatsiooniga esinevate puudujääkidega (nt põhikiri ei ole kooskõlas "Koolieelse lasteasutuse seaduse" ja/või "Erakooliseadusega") kui ka reaalse tegevusega (nt lasteasutuse nõukogu ning pedagoogilise töö korraldamine, õppekava ja arengukava täitmine). Kahel juhul kolmest ei vastanud ka eralasteaia juhi, direktori või õppealajuhataja kvalifikatsioon ministri määrusega kehtestatud nõuetele.

Munitsipaallasteasutuses läbi viidud järelevalve eesmärgiks oli saada ülevaade lastevanemate poolt

tõstatatud probleemidest, mis puudutasid õppe- ja kasvatuskorraldust (rahulolematust õpetaja tööga) ning lasteasutuse direktori suutmatust lahendada probleeme. Järelevalve tulemustest selgus, et lasteasutuse õppekava, mis on lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuse alusdokumendiks, ei olnud kooskõlas koolieelse lasteasutuse riikliku õppekavaga ning nõutava kvalifikatsiooniga pedagooge töötas lasteasutuses vaid 34,7% pedagoogide koguarvust.

Võrreldes eralasteasutustes läbi viidud järelevalvete tulemusi munitsipaallasteasutustes läbi viidud järelevalvete tulemustega, selgub, et eralasteasutustes on õigusaktide täitmisel ning dokumentatsiooni korrektsel vormistamisel oluliselt suuremad puudujäägid. Antud probleemiga tegelemiseks korraldatakse Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna poolt iga õppeaasta alguses teabepäevi eralasteasutuste juhtidele ja nende pidajatele, kus tutvustatakse koolieelsete lasteasutuste tööd reguleerivat seadusandlust ning räägitakse enimlevinud eksimustest ja probleemidest lasteasutuste juhtimisel.

Ülevaade temaatilise järelevalve läbiviimisest üldhariduskoolides

Regina Eimre, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

2012/2013. õppeaastal oli üldhariduses temaatilise riikliku järelevalve prioriteediks õpilase arengu toetamine (hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste õppe korraldamine, turvalisuse tagamine koolis, eestikeelse õppe korraldamine vene õppekeelega koolis) ning andmete õigsus Eesti Hariduse Infosüsteemis (EHIS).

Seisuga 01.09.2012 oli EHISe andmetel Eestis 532 üldhariduskooli, nendest 214 keskkooli või gümnaasiumi, 250 põhikooli (neist 117 ühe asutusega tegutsevat lasteasutust ja põhikooli) ja 68 algkooli. Temaatilist riiklikku järelevalvet teostati 2012/2013. õppeaastal 54 üldhariduskoolis, neist 25 keskkoolis või gümnaasiumis, 27 põhikoolis (sh kahes ühe asutusega tegutsevas lasteasutuses ja põhikoolis ning neljas lasteaed-algkoolis) ja kahes algkoolis (edaspidi kõik *üldhariduskool*).

Riikliku järelevalve läbiviimisel vaadati, kuidas on kooli õppekorralduses rakendunud erinevad õigusaktid, eelkõige „Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus“, Vabariigi Valitsuse 06.01.2011 määrus nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava“, Vabariigi Valitsuse 06.01.2011 määrus nr 2 „Gümnaasiumi riiklik õppekava“, haridus- ja teadusministri 23.12.2010 määrus nr 76 „Hariduslike erivajadustega õpilaste klassides ja rühmades õppe ja kasvatuse korraldamise alused ning õpilaste klassi või rühma vastuvõtmise või üleviimise, klassist või rühmast väljaarvamise ning ühe õpilase õpetamisele keskendatud õppe rakendamise tingimused ja kord“ ning Vabariigi Valitsuse 05.08.2004 määrus nr 265 „Eesti Hariduse Infosüsteemi asutamine ning põhimäärus“.

Erivajadustega laste õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine

Eesmärgiks oli välja selgitada, kas ja kuidas on koolis kehtestatud HEV õppe korraldamise põhimõtted ja kas töötatakse kehtestatud põhimõtete järgi.

„Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse“ § 47 lg 2 kohaselt sätestatakse HEV õpilase õppe korraldamise põhimõtted kooli õppekavas. Valimis olnud 54 üldhariduskoolist oli 52 koolis HEV õppe korraldus kehtestatud õppekavas. Kahes üldhariduskoolis ei kajastanud õppekava eespool nimetatud põhimõtteid, kuid ka nendes koolides olid siiski tagatud

HEV õpilastele tugiteenused ning HEV õpilase õppe korraldamise põhimõtted olid koostamisel. 54st valimis olnud üldhariduskoolist oli õppekavale HEV õpilase õppe korraldamise põhimõtete osas arvamuse andnud õppenõukogu 52 koolis, hoolekogu 47s ja õpilasesindus 25 koolis. Õppekava oli oma kooli veebilehel avalikustanud 54 üldhariduskoolist 51 kooli.

„Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse“ kohaselt peab direktor määrama hariduslike erivajadustega õpilase õppe koordineerija, kelle ülesandeks on HEV õpilase õppe korraldamine. Valimis olnud 54 üldhariduskoolist oli koordineerija määratud 51 koolis. Koordineerijat ei olnud määratud ühes koolis Ida-Virumaal (õigusakti mittetundmine), ühes Põlvamaal (pidaja sõnul puudub rahaline ressurss) ning ühes Tartumaal (direktori sõnul puudub koordineerija määramiseks vajadus, kuna tegemist on erivajadustega laste kooliga, kus töötavad pädevad spetsialistid). Kõige sagedamini oli HEV õpilase õppe koordineerijaks määratud õppealajuhataja, paljudel kordadel ka koolipsühholoog, sotsiaalpedagoog ja logopeed, vastavat rolli täitsid erinevates üldhariduskoolides veel klassi- ja aineõpetaja, õpiabirühma õpetaja, toimetulekuklassi õpetaja, juhiabi ja direktor. HEV õpilase õppe koordineerija põhilised ülesanded üldhariduskoolides olid sarnased: teha koostööd aine- ja klassiõpetajatega ning tugispetsialistidega, vastutada individuaalse arengu jälgimise kaartide sisseseadmise eest ning abistada õpetajaid nende koostamisel ja täitmisel.

HEV tugiteenuseid saavate õpilaste arv oli valimis olnud koolide õpilaste koguarvust 15 maakonnas kokku 4375 õpilast. Põhilised tugiteenused, mida koolid HEV õpilastele pakuvad, on järgmised: õpiabirühm eripedagoogilise või logopeedilise abi osutamiseks, mida kasutab 2494 (57%) õpilast HEV tugiteenuseid saavate õpilaste koguarvust; kasvatusraskustega õpilaste klass, 43 (1%) õpilast; lihtsustatud õppel olevate õpilaste klass, 241 (5,5%) õpilast; käitumisprobleemidega õpilaste klass, 31 (0,7%) õpilast; õpiraskustega põhiharidust omandavate õpilaste klass 109 (2,5%) õpilast; väikeklass, 27 (0,6%) õpilast; individuaalne õppekava oli koostatud 507 õpilasele, mis oli 11,6% HEV tugiteenuseid saavate õpilaste koguarvust.

„Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse“ kohaselt dokumenteeritakse HEV õpilase areng ja toimetulek õpilasele koostatud individuaalse arengu jälgimise kaardil, mille koostamise ja täitmise eest vastutavad isikud määrab direktor. 54 valimis olnud üldhariduskoolist oli eespool nimetatud isik määramata viie kooli direktori poolt. Peamiseks põhjuseks nimetati seaduse mittetundmist. Valimis olnud üldhariduskoolides oli individuaalse arengu jälgimise kaardi eest vastutavaks isikuks määratud enamasti koolipsühholoog, HEV õppe koordineerija, klassijuhataja või õppealajuhataja. Kuue maakonna üldhariduskoolides esines HEV õpilaste arvu osas ebatäpsusi EHISe andmete ja koolis kohapeal oleva dokumentatsiooni vahel, millest paljud said järelevalve ajal ka korrastatud.

Tugispetsialistide kooseis ja ettevalmistus

Eesmärgiks oli välja selgitada, kas õpilastele on tagatud tugispetsialistide teenus.

„Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse“ kohaselt tagatakse õpilasele koolis vähemalt eripedagoogi (sh logopeedi), psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenus. Järelevalve tulemustest selgus, et eripedagoogi ametikoht oli täidetud 10 ja logopeedi ametikoht 13 maakonna üldhariduskoolides, koolipsühholoogi ja sotsiaalpedagoogi ametikoht oli täidetud 11 maakonnas.

Valimis olnud üldhariduskoolides oli tugispetsialistide teenus tagatud kõikides koolides vaid Jõgeva, Lääne-Viru, Viljandi ja Võru maakonnas. Järelevalve tulemustest selgus, et erialase ettevalmistusega logopeede ei jagu igasse üldhariduskooli, eriti tugev on probleem vene õppekeele koolides (Harju, Ida-Viru). Positiivne on see, et üldhariduskoolid teevad HEV õpilase toetamiseks koostööd maakonna õppenõustamiskeskustega (Hiiu, Pärnu, Saare, Tartu), samuti ka linnas töötavate erispetsialistidega (Ida-Viru).

Järelevalve tulemustest selgus, et tugispetsialistide ja HEV õpilasi õpetavate õpetajate kvalifikatsiooni ja pädevuse osas olid puudujäägid kõikides valimis olnud koolides. Valdav enamus tugispetsialistidest olid täitnud tasemehariduse nõude, kuid läbimata oli õpetamiseks vajalikku pädevust andev täienduskoolitus.

Järelevalve läbiviimisel vaadati ka HEV õpilastega töötavate õpetajate osalemist eripedagoogikaalastel

täienduskoolitustel viimasel viiel aastal. Tulemustest saab järeldada, et muud täienduskoolituse valdkonnad (nt üleminek uutele õppekavadele, kujundav hindamine) on olnud prioriteetsemad kui HEV õpilase toetamise ja kasvatamise temaatikaga seonduvad koolitused.

Õppeasutuste poolt EHISesse kantud andmed, mis puudutavad HEV õpilase arengu toetamise ja tugispetsialistide märkimisega seotud infot, ei olnud täiel määral kooskõlas kohapeal kajastuva informatsiooniga, kuid eksimused EHISe täitmisel olid pigem seotud ebatäpsustega, mõnel juhul ka oskamatuslega andmeid korrektselt edastada.

Õppekeelest erineva emakeelega õpilastele kohaldatavad erisused

Eesmärgiks oli välja selgitada, missugust täiendavat tuge võimaldatakse õppekeelest erineva emakeelega õpilastele.

Käesoleva teema kokkuvõte on koostatud kaheksa maakonna järelevalve tulemuste põhjal (Harju, Jõgeva, Järva, Lääne-Viru, Põlva, Pärnu, Tartu, Viljandi). Hiiu, Ida-Viru, Lääne, Rapla, Saare, Valga ja Võru maakonna valimis olnud üldhariduskoolides õppekeelest erineva emakeelega õpilasi ei õppinud. Kooli õppekeelest erineva koduse keelega õpilastele on kohaldataud järgmisi abistavaid tugimeetmeid: eesti keele ring, lisatunnid eesti keeles ja matemaatikas, arvamine õpiabirühma, logopeediline abi, individuaalse õppekava koostamine, B-võõrkeele õppest loobumine, osalemine pikapäevarühma töös, koolipsühholoogi ja tugiisiku abi. Valimis olnud üldhariduskoolides õppis kokku 158 õppekeelest erineva emakeelega õpilast. Kõige enam rakendatud tugiteenus oli õpilase määramine õpiabirühma, mida kohaldati 55 (35%) õpilasele ning logopeediline abi, mida osutati 43 (27%) õpilasele, individuaalne õppekava oli koostatud 18 (11%) õpilasele ja koolipsühholoogi teenus oli tagatud 14 (8,9%) õpilasele õppekeelest erineva emakeelega õpilaste koguarvust.

Kodusest keelest erineva õppekeelega õpilase õpetamisega seotud pedagoogid ei ole enamasti läbinud vastavateemalisi koolitusi. Koolijuhid põhjendasid seda asjaoluga, et muukeelseid õpilasi on koolis erinevate aastate jooksul vaid üksikuid ning seetõttu pole juhtkond pidanud vajalikuks suunata pedagooge sellistele koolitustele. Üldhariduskoolides, kus õppis uusimmigrante (nt Tartumaal), on

pedagoogid aastate jooksul läbinud uusimmigrantide või muukeelsete õpilaste õpetamisega seotud täienduskoolitusi.

Turvalisuse tagamine

Eesmärgiks oli välja selgitada, kas vaimse ja füüsilise turvalisuse tagamiseks rakendatavad meetmed (juhtumite ennetamine, reageerimine, lahendamine ja teavitamine) on viidud sisse kooli tööd reguleerivatesse dokumentidesse, kas ja kuidas nimetatud meetmeid praktikas rakendatakse ning kas direktor on kehtestanud hädaolukorra lahendamise plaani.

„Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse“ kohaselt peab õpilaste ja koolitöötajate vaimse ja füüsilise turvalisuse tagamise kord olema sätestatud kooli pidaja nõusolekul kooli kodukorras. Järelevalve tulemuste põhjal saab kinnitada, et turvalisuse tagamisega seotud valdkond kajastus kooli erinevates dokumentides kõikides valimis olnud üldhariduskoolides, kuid kooli kodukorras oli see kehtestamata seitsmel valimis olnud koolil. Järelevalve raames analüüsiti eespool nimetatud kordasid ning toodi välja erinevusi nende koostamise põhjalikkuse osas. Näiteks juhtumite ennetamine oli kodukorras kehtestamata kuuel ning juhtumite lahendamise kord seitsmel üldhariduskoolil, juhtumitele reageerimine ja juhtumitest teavitamine aga vaid ühel koolil.

Enamlevinud praktilised meetmed, mida valimis olnud üldhariduskoolides turvalisuse tagamiseks rakendatakse, on järgmised: kõrvaliste isikute liikumise piiramine kooli territooriumil; kooli korrapidamissüsteemi tõhustamine; õpilaste ja koolitöötajate seas läbiviidavad küsimustikud kooli vägivalla ja turvalisuse teemal; koostöö tõhustamine noorsoo- ja munitsipaalpolitseiga, samuti nt Päästeameti, Kaitseliidu või Maanteeametiga.

„Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse“ kohaselt võib kool turvalisuse tagamiseks oma territooriumil kasutada jälgimisseadmestikku, mille kasutamise kord sätestatakse kooli kodukorras. Jälgimisseadmestik oli kasutusele võetud ning selle kasutamise kord kodukorras kehtestatud 23-l (42,6%) valimis olnud üldhariduskoolil. Enamustes koolides ei piiratud õpilastel koolihoonest või territooriumilt sisse- ja väljalükkumist, kuid jälgiti seda.

„Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse“ kohaselt korraldab direktor kooli hädaolukorra lahendamise plaani väljatöötamise. Valimis olnud

üldhariduskoolidest oli hädaolukorra lahendamise plaan välja töötatud 52 (96%) koolis, kahe maakonna koolis oli see välja töötamata (Lääne, Tartu). Läänemaa ühes koolis oli hädaolukorraga seonduv kirjeldatud kooli arengukavas, kuid järelevalve tulemustest selgus, et see ei tuginenud õpikeskkonna analüüsile. Tartumaa kooli direktori sõnul ei näinud ta sellise plaani väljatöötamiseks vajadust.

„Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse“ kohaselt määratakse kooli arengukavas kooliarenduse põhisuunad ja -valdkonnad, sealhulgas turvalisuse tagamine koolis. Järelevalve tulemustest selgus, et turvalisuse tagamisega seonduv ei kajastu siiski veel paljude valimis olnud üldhariduskoolide arengukavadest. Koolijuhid põhjendasid seda arvamusega, et kui hädaolukorra plaan on välja töötatud, siis topelt ei ole vaja nimetatud teemat enam arengukavadest käsitleda. Vähesed üldhariduskoolid olid hädaolukorra plaanid esitanud arvamuse andmiseks Politsei- ja Piirivalveametile ning vaid üksikute üldhariduskoolidel (nt Lasnamäe Gümnaasium, Maardu Põhikool) olid olemas Politsei- ja Piirivalveameti hinnangud kooli hädaolukorra plaanile.

Eestikeelse õppe korraldamine vene õppekeele koolis

Eesmärgiks oli välja selgitada, kas õpilastele on loodud võimalused omandada põhikooli lõpuks sellisel tasemel eesti keele oskus, mis võimaldaks neil võimetekohaselt oma haridusteed keskhariduse tasemel jätkata ning kas on tagatud 2014. aastaks 57 kursuse eesti keeles õpetamine gümnaasiumiastmes.

„Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse“ sätestab, et koolis või klassis, kus õppekeel ei ole eesti keel, on eesti keele õpe 1. klassist alates kohustuslik. Käesoleva teema kokkuvõtte on koostatud kuue maakonna 15 üldhariduskooli järelevalve tulemuste põhjal, mis on 28% valimis olnud koolide koguarvust – seitse kooli Harjumaal (sh üks HEV õpilaste kool), neli Ida-Virumaal (sh üks HEV õpilaste kool), üks Jõgevamaal, üks Läänemaal, üks Lääne-Virumaal ja üks Tartumaal. Hiiu, Järva, Põlva, Pärnu, Rapla, Saare, Valga, Viljandi ja Võru maakonna valimis vene õppekeele kooli või klasse ei olnud.

Vabariigi Valitsuse 06.01.2011 määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava“ § 15 lg 3 p 3 kohaselt peab eesti keel teise keelena õppe maht olema esimeses kooliastmes vähemalt 6, II kooliastmes 12 ja

III kooliastmes 12 tundi nädalas. Valimis olnud üldhariduskoolides (v.a kaks HEV õpilaste kooli) olid eesti keele tundide arvud I kooliastmes keskmiselt 7,9, II kooliastmes 12,7 ja III kooliastmes 12,5 tundi nädalas. Vabariigi Valitsuse 16.12.2010 määruse nr 182 „Põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava“ p 4.6 kohaselt peab hakkama eesti keelt teise keelena õpetama alates 3. klassist. Valimis olnud kahest HEV õpilaste koolist ühes koolis oli eesti keele õpetamisega seonduv vastuolus riikliku õppekava põhimõtetega, kuna seal hakati eesti keelt õpetama alles 4. klassis.

Järelevalve tulemustest selgus, et valimis olnud kõikides vene õppekeelega põhikoolides oli tagatud eesti keele õpetamine teise keelena põhikooli riiklikus õppekavas ettenähtud mahtudes. Valimis olnud vene õppekeelega põhikoolides toimus kõikides ka eestikeelne aineõpetus. I kooliastmes õpetatakse eesti keeles kõige enam muusikat, loodusõpetust, kunstiõpetust ja kehalist kasvatust. II kooliastmes toimub eestikeelne aineõpetus peamiselt kehalises kasvatuses, loodus-, kunsti-, muusika-, töö- ja inimeseõpetuses. III kooliastmes on peamised eesti keeles õpetatavad ained kehaline kasvatus, ajalugu, geograafia, bioloogia, muusika-, töö-, kunsti- ja inimeseõpetus. Toetamiseks eesti keele õpet ja eestikeelset aineõpetust, korraldavad koolid kakskeelseid üritusi (nt suhtlemine eesti õppekeelse sõpruskooliga), osalevad erinevates eestikeelsetes projektides ja konkurssidel. Vene õppekeelega koolide õpetajad teevad koostööd nii omavahel koolisiselt kui ka teiste koolidega (nt aineliidud), vahetamaks eesti keele õpetamisega seotud kogemusi.

Keelekümbalusmetoodikat kasutati kuues (40%) põhikoolis valimis olnud vene õppekeelega üldhariduskoolide koguarvust. Koolijuhtidelt saadud selgituste põhjal on keelekümbalusprogrammiga liitunud klasside õpilaste õpitulemused tunduvalt paremad nii eesti keeles kui ka teistes õppeainetes võrreldes nende klasside õpilaste õpitulemustega, kus eesti keelt õpetatakse muudel alustel. Järelevalve tulemusena selgus probleem, mis on seotud keelekümbalusprogrammi jätkusuutlikkuse tagamisega üldhariduskoolides, kuna keelekümbaluse metoodikat rakendavate klasside hulk järjest väheneb. Koolijuhtide sõnul on raske leida uut entusiastlikku keelekümbaluse õpetajat, kui näiteks programmi eestvedaja koolist töölt lahkub.

Vabariigi Valitsuse 06.01.2011 määruse nr 2 „Gümnaasiumi riiklik õppekava“ § 11 lg 2 kohaselt tagab kool oma õppekavaga eestikeelse õppe vähemalt 57 kursuse ehk 60% ulatuses gümnaasiumiastmele kehtestatud väikseimast lubatud õppemahust.

Koolis kohapeal kontrollitud informatsiooni põhjal saab järeldada, et koolides on eestikeelse õppe korraldamiseks rakendatud erinevaid lähenemisi. Mõnes üldhariduskoolis läbitakse kõik kohustuslikud eesti keele kursused 10. klassis, eestikeelne aineõpe toimub aga 11.–12. klassis. Eesti keeles õpetamine toimub valdavalt valikkursuste (õppe-suuna) raames, nt arvutiõpetus, majandusalased kursused. Mõnes koolis määratleb kool kohustuslikud läbitavad eesti- ja venekeelsed kursused (mis ei taga 60:40 osakaalu), ülejäänud ainetel puhul saab aga õpilane ise valida õppekeele, kuid peab veenduma, et 60% õppemahust oleks eesti keeles. Mitte kõigis koolides (Harjumaa, Ida-Virumaa) ei ole vastavalt kooli õppekavale tagatud 11. klassi lõpuks nõutud eestikeelse õppe maht, neis koolides erines ka reaalne õppetegevus õppekavas sätestatust.

Positiivse näitena saab tuua Tapa Vene Gümnaasiumis korraldatud keeleõppe, kus kolme gümnaasiumiaasta jooksul õpitakse eesti keeles vähemalt 77 kursust ning kus põhikooli osas keelekümbalusmetoodika järjekindla rakendamise tulemusena on saanud 9. klassi lõpetanud noored probleemideta jätkata õpinguid eestikeelsetes gümnaasiumites.

Valimis olnud venekeelsetest gümnaasiumitest saadud info põhjal selgus, et mitte kõik koolid ei ole valmis üleminekuks eestikeelsele õppele. Paljudes koolides on probleeme sobivate õpetajate leidmisel (eelkõige keeleoskuse tasemega seonduvalt). Positiivne on see, et paljudes koolides toetatakse õpilaste klassi- ja koolivälisest tegevust eesti keele kasutamissageduse suurendamiseks ja keeleoskuse arenguks.

Kasutatavad õppematerjalid

Eesmärgiks oli välja selgitada, missuguseid õppematerjale kasutatakse eestikeelses aineõppes vene õppekeelega koolis ning kas valik on tehtud EHISes avaldatud õppekirjanduse hulgast. „Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse“ kohaselt kannab õppekirjanduse väljaandja haridus- ja teadusministri määramisel kehtestatud nõuetele vastava õppekirjanduse andmed EHISe õppekirjanduse alamregistrisse.

Valimis olnud üldhariduskoolides kasutati valdavalt õppematerjale, mis on EHISes registreeritud. Lisaõppematerjali saadakse internetist, kasutatakse ka teabekirjandust, ajakirju, CDsid (nt dokfilmid). Ajaloos, ühiskonnaõpetuses ja geograafias on õpilastel võimalik kasutada lisaks õpikule ka vastava õppeaine eesti-vene-eesti sõnastikke, eestikeelseid teatmeteoseid, töövihikuid, seinakaarte. Nimetatud ainetes koostavad õpetajad vajadusel lisaks ka ise töölehti.

Järelevalve tulemustest selgus, et vene koolides kasutatakse peamiselt Avita, Koolibri, Studiumi jt kirjastajate EHISes avaldatud soovituslikku õppematerjali, vaid ühes Ida-Virumaa koolis kasutati ka Venemaa erinevate kirjastuste materjale.

Pedagoogide keeleoskuse tase ja täienduskoolitus

Eesmärgiks oli välja selgitada, kas vene õppekeelega koolijuht ja eesti keeles aineid õpetavad õpetajad on läbinud eesti keele teises keeles õpetamise kursuse ning kas nende keeleoskuse tase vastab kehtestatud nõuetele.

Eesti keeles tasemehariduse omandanud spetsialistid ei pea vastavalt keeleteadusele sooritama eesti keele tasemeeksameid ja nende eesti keele oskuse tase on võrreldav emakeelena rääkijate keeleoskuse tasemega. Järelevalve valimis olnud 15st vene õppekeelega üldhariduskooli direktorist kaheksal (53%) ja 22 õppealajuhatajast üheksal (41%) oli tasemeharidus omandatud eesti keeles.

Juhtide ning eesti keele ja eesti keeles õpetatavate ainete õpetajate keeleoskuse tase peab olema vähemalt C1. Järelevalve tulemustest selgus, et 86% direktori, 77% õppealajuhataja, 78% eesti keele, 50% ühiskonnaõpetuse, 50% tööõpetuse, 32% kehalise kasvatuse, 44% kunsti-, 37% geograafia-, 31% muusikaõpetaja eesti keele oskuse tase vastas eespool nimetatud C1 tasemele. Eeltoodust ilmneb selgelt, et mitte kõik õpetajad vene ja vene/eesti õppekeelega koolide gümnaasiumiastmetes ei suuda ega tohiks õpetada oma ainet eesti keeles. Jätkuvalt on probleemiks ka vene õppekeelega koolide eesti keele õpetajate keeleoskuse tase, kuigi viimastel aastatel on loodud õpetajatele mitmeid erinevaid võimalusi oma keeleoskuse parandamiseks riiklikul tasemel (nt erinevad keeleõppeprogrammid, mis arvestavad õpetajate professionaalsete vajaduste ning huvidega).

Vene ja vene/eesti õppekeelega koolide õppeprotsessi kvaliteedi parandamise vajadustele mõeldes loodi Haridus- ja Teadusministeeriumi initsiatiivil ning keelekümbluskeskuse juhtimisel nõustamissüsteem, mis võimaldab õpetajatel oma pedagoogilist tegevust reflekteerida, analüüsida ja vajadusel parendada. Järelevalve tulemustest ilmneb, et üldiselt on koolijuhid ja õpetajad teadlikud nõustamissüsteemi olemasolust.

Valimis olnud vene õppekeelega üldhariduskoolide pedagoogide koguarvust 53% direktoritest, 68% õppealajuhatajatest, 88% eesti keele, 83% tööõpetuse, 60% ühiskonnaõpetuse, 48% kehalise kasvatuse, 82% muusika-, 77% kunsti- ja 64% geograafiaõpetajatest on osalenud viimasel viiel aastal teises keeles õpetamise metoodika kursustel. Samas on kursustel osalenud enamasti siiski pedagoogid, kelle eesti keele tase on C1 (nt eestikeelne matemaatikaõpetajate täienduskoolituskursus, gümnaasiumi geograafia õpetamine eesti keeles vene õppekeelega koolides).

Kokkuvõte

Erivajadustega laste õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine

- Valimis olnud 54 üldhariduskoolist kahes ei olnud HEV õpilase õppe korraldamise põhimõtted sätestatud õppekavas, kuid ka nendes koolides olid tagatud HEV õpilastele tugiteenused.
- Vaid Jõgeva, Lääne-Viru, Viljandi ja Võru maakonnas oli tugispetsialistide teenus tagatud kõikides valimis olnud koolides. Tulemustest selgus, et erialase ettevalmistusega logopeede ei jagu igasse üldhariduskooli, eriti tugev on probleem vene õppekeelega koolides (Harjumaa, Ida-Virumaa).
- Valimis olnud üldhariduskoolides õppis kokku 158 õppekeelest erineva emakeelega õpilast. Kodusest keelest erineva õppekeelega õpilase õpetamisega seotud pedagoogid ei olnud enamasti läbinud vastavateemalisi koolitusi.

Turvalisuse tagamine

- Järelevalve tulemuste põhjal saab kinnitada, et turvalisuse tagamisega seotud valdkond kajastus kooli erinevates dokumentides kõikides valimis olnud üldhariduskoolides, kuid kooli

kodukorras oli see kehtestamata seitsmes valimis olnud koolis.

- Hädaolukorra lahendamise plaan oli välja töötatud 52 (96%) koolil. Vähesed üldhariduskoolid olid hädaolukorra plaanid esitanud arvamuse andmiseks Politsei- ja Piirivalveametile ning vaid üksikutel koolidel olid olemas Politsei- ja Piirivalveameti hinnangud nimetatud plaanile.

Eestikeelse õppe korraldamine vene õppekeelega koolis

- Valimis olnud kõikides venekeelsetes põhikoolides oli tagatud eesti keele õpetamine põhikooli riiklikus õppekavas ettenähtud mahtudes. Kui riikliku õppekava kohaselt peavad õpilased saama kolmes kooliastmes nädalas kokku 30 eesti keele tundi, siis valimis olnud koolide eesti keele tundide arv põhikooli lõikes oli keskmiselt 33.
- Kõik gümnaasiumid ei ole valmis üleminekuks eestikeelsele õppele. Mõnedes üldhariduskoolides (Harjumaa, Ida-Virumaa) ei olnud õppekavas täidetud 57 kursuse nõue, mõnes koolis erines reaalne õppetegevus aga kooli õppekavas sätestatust.
- Vene õppekeelega koolides kasutatakse peamiselt Avita, Koolibri, Studiumi jt kirjastajate EHISes avaldatud soovituslikku õppematerjali, ühes Ida-Virumaa koolis kasutati õppetöös lisaks Venemaa erinevate kirjastuste materjale.
- Mitte kõik õpetajad vene ja vene/eesti õppekeelega koolide gümnaasiumiastmetes ei suuda ega tohiks õpetada oma ainet eesti keeles, kuna nende endi keeleoskus ei vasta kehtestatud nõuetele. Jätakuvalt on probleemiks ka vene õppekeelega koolide eesti keele õpetajate keeleoskuse tase.

Ülevaade üksiküsimustes läbi viidud järelevalvest üldhariduskoolides

Regina Eimre, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

Riiklikku järelevalvet kooli tegevuse seaduslikkuse üle viisid Haridus- ja Teadusministeeriumi ametnikud 2012/2013. õppeaastal läbi kahes HEV õpilaste üldhariduskoolis (ühes munitsipaal- ja ühes erakoolis), ühes Haridus- ja Teadusministeeriumi hallatavas HEV õpilaste koolis teostati teenistuslik järelevalve. Kahes HEV õpilaste koolis läbi viidud järelevalvete tulemusena selgus, et koolid ei täida Vabariigi Valitsuse 16.12.2010 määruses nr 182 „Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava“ sätestatud nõudeid. Ühes koolis ei vastanud kooli õppekava riiklikule õppekavale, kuid reaalne õppe- ja kasvatustöö oli siiski vastavuses riiklikus õppekavas sätestatud põhimõtetega. Teises HEV õpilaste koolis ei olnud lähtuvalt riiklikust õppekavast loodud õpilaste arengu toetamiseks vastavaid tingimusi, samuti ei olnud lähtutud abiõpetajate ametikohtade loomisel õigusaktides kehtestatud. Teenistuslik järelevalve viidi läbi ühes koolis juhtimise ja tegevuse seaduslikkuse ning otstarbekuse üle õpilaste turvalisuse tagamisel koolis ja õpilaskodus. Teenistusliku järelevalve tulemusena selgus, et kooli direktor ei olnud korraldanud õppeasutuses kasvatustegevust viisil, mis oleks taganud piisava ööpäevaringse valve õpilaste üle.

Ministeeriumi ametnikud teostasid EHISE andmete õigsuse üle riiklikku järelevalvet kümnes üldhariduskoolis (viies era- ja viies munitsipaalkoolis), kuna koolidel olid vaatamata korduvatele meeldetuletamistele kinnitamata andmed õpilaste alamregistris. Ettekirjutus tehti kümnele koolile, kusjuures ühe kooli suhtes rakendati ettekirjutuse täitmiseks ka sunniraha.

Riiklikku järelevalvet viidi läbi ka eesmärgiga kontrollida koolitusloa taotlemisel esitatud dokumentide ning koolides realselt läbiviidava õppe- ja kasvatustöö vastavust. Järelevalve viidi maavalitsuste poolt läbi 17 üldhariduskoolis. Riikliku järelevalve tulemuste põhjal saab järeldada, et koolide reaalne õppe- ja kasvatustegevus vastas üldjuhul koolitusloa taotlemisel esitatud dokumentides ja õigusaktides kehtestatud nõuetele. Sagedamini eksiti õppenõukogu töö korraldamisel ja kavandamisel, õppenõukogu tegevuse dokumenteerimisel; õpilasele lubatud õppekoormuse kehtestamisel; kooli kodukorras õpilaste ja koolitöötajate vaimset või füüsilist turvalisust ohustavate olukordade ennetamise, neile reageerimise, juhtumitest teavitamise, nende lahendamise sätestamisel; andmete kajastamisel EHISes.

Ministri ülesandel viisid maavalitsuste ametnikud üksiküsimustes (kaebuste põhjal) läbi riikliku järelevalve kahes munitsipaalüldhariduskoolis. Esimeses koolis algatati riiklik järelevalve õiguskantsleri ettepanekul eesmärgiga kontrollida õppekava läbimiseks õpilastele vajaliku õppekirjanduse võimaldamise ja õppevahendite soetamiseks eraldatud toetuse kasutamist. Kooli direktorile tehti ettekirjutus tagada õppevahendite soetamisel „Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses“ sätestatud nõuete täitmine. Teine järelevalve algatati Haridus- ja Teadusministeeriumi siseauditi osakonna ettepanekul ja ministri ülesandel ning selle eesmärgiks oli kontrollida, kuidas on tagatud õpilaskodus viibivatele õpilastele nende vajadustele ja huvidele vastavad õppimis-, elamis- ja kasvutingimused.

Ülevaade temaatilise järelevalve läbiviimisest kutseõppeasutustes

Hille Voolaid, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna asejuhataja

Seisuga 01.09.2012 oli Eestis 41 kutseõppeasutust, neist omandivormi järgi 29 riigi-, kolm munitsipaal- ning üheksa erakutseõppeasutust. 2012/2013. õppeaastal olid kutsehariduses temaatilise järelevalve prioriteetideks õppetöö korraldus (õppekava koostamine, muutmine, kinnitamine, täitmine; õppekorralduseeskirja rakendamine, sh varasema õpi- ja töökogemuse arvestamine) ning andmete õigsus Eesti Hariduse Infosüsteemis (EHIS). Teemaatilist järelevalvet viidi läbi kuues õppeasutuses: H Elleri nim Tartu Muusikakool, Informaatika ja Arvutustehnika Kool, Kehtna Majandus- ja Tehnoloogiakool, Luua Metsanduskool, M I Massaažikool, Rakvere Ametikool.

Õppekava ja selle muudatuste kooskõlastamine ja kinnitamine

Eesmärgiks oli välja selgitada, kas koolis on koostatud õppekava iga kutse- või eriala ja kutseõppeliigi jaoks, võttes aluseks kutseharidusstandardi ja riikliku õppekava; kas kooli õppekavad on kooskõlastatud kooli nõukogu ja õppenõukoguga, kinnitatud kooli direktori (erakoolis pidaja) poolt; kas kooli nõukogus ja õppenõukogus on toimunud sisulised arutelud; kas muudatused on vormistatud õigusaktides sätestatud korras.

Järelevalve valimis oli 41 õppekava. Kõikides koolides olid õppekavad kooskõlas kutseharidusstandardi ja riikliku õppekavaga. Kõik õppekavad olid riigiõppeasutustes kooskõlastatud kooli nõukogu ja õppenõukoguga ning kinnitatud kooli direktori poolt. Erakoolides olid õppekavad pidaja poolt kinnitamata, ühes erakoolis olid õppekavad kinnitamata ka õppenõukogus.

Kooli nõukogu ja õppenõukogu protokollid üldjuhul kajastasid õppekavadega seonduvaid arutelusid. Ühes õppeasutuses olid need lakoonilised ning kajastasid vaid õppekavade kooskõlastamist, kuid õppekavade koostamiseks olid seal moodustatud töörühmad ning sisulised arutelud toimusid nendes töörühmades.

Õppekava(de) kinnitamine ja muutmine

Eesmärgiks oli välja selgitada, kas EHISe õppekavade ja koolituslubade alamregistri täitmisel on lähtutud

EHISe põhimäärusest ja kas andmed EHISes on kooskõlas koolis kohapeal olevate andmetega.

Õppekavad, millel viidi läbi õppetööd, olid EHISes registreeritud. Järelevalve läbiviimisel selgus, et eraõppeasutustes, kus õppetöö toimus kokku seitsmel õppekaval, oli muudetud nelja õppekava, kuid kolmel õppekaval tehtud muudatused ei olnud EHISes registreeritud.

EHISe andmete võrdlemisel selgus, et kuues õppeasutuses oli EHISesse kantud kokku 143 õppekava, neist õpet viidi läbi 87 õppekaval. Põhjuseks, miks EHISes kajastuvate õppekavade arv oli suurem kui õppekavade arv, millel toimus õppetöö, oli asjaolu, et EHISes olid üleval õppekavad, millele enam vastuvõttu ei toimunud (kaks õppekava) või kõik planeeritud õppegrupid ei olnud vastuvõtul komplekteerunud.

Õppetöö vastavus registreeritud õppekava(de)le

Eesmärgiks oli välja selgitada, kas koolis toimub tegelik õppetöö EHISes registreeritud õppekava alusel; kas õppekava täitmine on dokumenteeritud (õpetaja töökava, õppetöö päevik, praktikapäevik jm); kas õpilastele on tagatud auditoorse töö, praktilise töö, praktika ja iseseisva töö mahud vastavalt õppekavas sätestatule.

Õppetööst ülevaate saamiseks tutvuti õpetajate töökavadega ja õppetöö päevikutega. Töökava vorm oli kõikides valimi koolides välja töötatud ja kinnitatud õppenõukogus, kuid selgus, et mitte alati ei olnud õpetajad kooli õppekava alusel koostanud oma töökava.

Arvestust õppetegevuse ja õppijate õpitulemuste üle peeti õppetöö päevikutes, kolmes õppeasutuses toimus see elektroonselt. Ühes õppeasutuses ei olnud õppetöö päeviku täitmise kord kooskõlas õppekorralduseeskirjas kehtestatuga. Õppekorralduseeskirjas kehtestatu reguleeris õppetöö päevikute täitmist paber kandjal, tegelikult peeti arvestust elektroonselt. Ühes õppeasutuses ei olnud kool kehtestanud õppetöö päeviku täitmise korda ning eksimusi esines sissekannete tegemisel: neid ei tehtud samal päeval, kui toimus õppetöö, õppetöö päevikud ei kajastanud iseseisvat tööd, samuti ei kajastanud iseseisvat tööd

praktikapäevikud ning õppijatelt ei nõutud ka praktikaaruannet, mistõttu ei olnud järelevalve raames võimalik hinnata õppekava täitmist.

Ühes kutseõppeasutuses oli ühel õppekaval õppe- maht ületatud 2,4 õppenädala võrra võrreldes kutseharidusstandardis kehtestatudga.

Õppekava rakendamiseks kvalifikatsioonile vastavate pedagoogide olemasolu ja andmete õigsus EHISes

Eesmärgiks oli välja selgitada, kas õppekava rakendamiseks on pedagoogidel olemas nõutav kvalifikatsioon; kas EHISesse õpetajate alamregistrisse kantud andmed on kooskõlas kohapeal kontrollitud dokumentidega.

Järelevalve läbiviimisel kontrolliti EHISe õpetajate ja õppejõudude alamregistrisse kantud andmeid. EHISesse kantud andmed olid kooskõlas kohapeal kontrollitud dokumentidega kahes õppeasutuses. Neljas õppeasutuses ei olnud täidetud EHISe põhimäärust, mille kohaselt tuleb EHISesse kanda kõigi õpetajate andmed. Õppeasutustes esitatud selgituste kohaselt ei kantud EHISesse andmeid pedagoogide kohta, kellega oli sõlmitud käsundusleping või kui õpetaja oli esitanud arve tehtud töö eest. Näiteks olid ühe õppekava puhul EHISe õpetajate alamregistrisse kantud 17 sellel õppekaval õpetava pedagoogi andmed. Järelevalve läbiviimisel selgus, et tegelikult oli õppekavaga seotud 39 pedagoogi. Seega ei olnud EHISesse kantud andmeid 22 pedagoogi kohta. Kokku olid koolis EHISesse kandmata andmed 92 pedagoogi kohta, mis on Vabariigi Valitsuse 05.08.2004 määruse nr 265 "Eesti Hariduse Infosüsteemi asutamine ning põhimäärus" §-s 17 kehtestatu täitmata jätmise.

Järelevalve läbiviimisel kontrollitud 682 pedagoogist⁵ vastas 534 (78%) pedagoogi kvalifikatsioon kehtestatud nõuetele. Peamised põhjused, miks kutseõpetajate kvalifikatsioon kehtestatud nõuetele ei vastanud, oli pedagoogilise ettevalmistuse puudumine. Üldharidusainete õpetajate puhul oli mittevastavuse põhjuseks magistrikraadi või sellele vastava kvalifikatsiooni puudumine. Pedagoogide kvalifikatsiooni ei olnud võimalik dokumentaalselt

⁵ Kuna kvalifikatsioonile vastavust hinnati õppekavati ning üks pedagoog võib õpetada mitmel õppekaval, on pedagoogide koguarv suurem koolis töötavate pedagoogide üldarvust

hinnata ühes kutseõppeasutuses, kuna kuuel õppekaval õpetavast 209 pedagoogist puudusid koolis 66 õpetaja kvalifikatsioonile vastavust tõendavad dokumendid, mis on Vabariigi Valitsuse 05.08.2004 määruse nr 265 "Eesti Hariduse Infosüsteemi asutamine ning põhimäärus" § 20 lg 1, millega on kehtestatud õpetajate ja õppejõudude alamregistrisse andmete kandmise ja muutmise alusdokumendid, täitmata jätmise. Ühes kutseõppeasutuses vastas kõikide pedagoogide kvalifikatsioon kehtestatud nõuetele.

Õppekorralduseeskiri kui õppetöö korralduse alus

Eesmärgiks oli välja selgitada, kas kooli õppekorralduseeskirja koostamisel on lähtutud õigusaktidest ja kas kool lähtub õpetegevuse korraldamisel õppekorralduseeskirjast; kas õpilastele on tagatud varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine ning saada tagasisidet VÕTA rakendumisest koolides.

Õppekorralduseeskirjas oli kahel koolil reguleerimata õppijate teavitamise kord õppekorralduseeskirja sisust ja selles tehtud muudatustest; praktilise töö korraldus, tingimused ja kord, sh töökaitsealase juhendamise kord; tugisüsteemid ja -teenused ning nende rakendamise põhimõtted; arenguveestluse läbiviimise tingimused ja kord. Ühel koolil olid reguleerimata õppekorralduse alused, sh kasutatavad mõisted, õppetöö vormid, õppetöö korraldus; varasema õpi- ja töökogemuse arvestamise kord; praktikakorralduse alused, sh praktikakoha sobivuse hindamine, praktikale suunamine, praktika juhendamine, praktikalepingu sõlmimise tingimused ja kord ning praktika tulemuste hindamine.

Õppekorralduseeskiri oli täiel määral õigusaktidega kooskõlas ühes valimi koolis. Peamised vastuolud õigusaktidega puudutasid õppekorralduse aluseid; õppijate vastuvõtu korda; varasema õpi- ja töökogemuse arvestamise korda; praktilise töö korraldust, tingimusi ja korda; hindamise põhimõtteid, kriteeriume ja õppetööpäevikus kasutatavaid märke; akadeemilisele puhkusele lubamise tingimusi ja korda; õppija staatust, tema õigusi ja kohustusi; õppija koolist väljaarvamise korda; õppekorraldusega seonduvate otsuste vaidlustamise korda; tugisüsteemide ja -teenuste ning nende rakendamise põhimõtteid; arenguveestluse läbiviimise tingimusi ja korda.

Mitmes koolis ei moodustanud õppekorralduseeskiri ühtset dokumenti. Osa dokumentidest olid

kehtestatud koolis enne, osa pärast õppekorralduseeskirja direktori poolt kinnitamist ja need ei olnud vormistatud õppekorralduseeskirja lisadena. Selle tulemusena ei olnud õppekorralduseeskiri käsitletav tervikdokumendina ning oli seetõttu vastuolus haridus- ja teadusministri 15.03.2010 määruses nr 11 „Kutseõppeasutuses peetavate õppe- ja kasvatus-tegevuse alaste kohustuslike dokumentide loetelu ja nende täitmise kord” kehtestatuga.

Varasemate õpingute ja töökogemuse (VÕTA) arvestamise rakendumine

Järelevalve läbiviimisel vaadeldi varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamist 2011/2012. õppeaastal. Valimi kuues koolis oli esitatud kokku 363 taotlust, millest positiivne otsus langetati 361 korral. Kaks taotlust jäeti rahuldamata. Taotluse mitterahuldamist põhjendati ühel juhul sellega, et õppekava oli täidetud muusikaliste valikainetega ja VÕTA rakendamiseks puudus vajadus, teisel juhul soovis õpilane arvestada õppeainet suuremas mahus, kui oli tõendatud.

VÕTAt oli rakendatud 2011/2012. õppeaastal kahel viisil: varasemate õpingute ning varasema töökogemuse põhjal. Enamjaolt olid õppijad soovinud varasemate õpingute arvestamist. Rakendamine oli toimunud koolis kehtestatud VÕTA korra alusel, kus õppija esitas koolile taotluse jm vajalikud dokumendid, õpetajad lähtusid arvestamisel teema või mooduli väljunditest, mis peavad olema vastavuses või kaetud koolis nõutavaga. Vajadusel esitasid õppijad oma täiendavad tööd (eriti töökogemuse arvestamise korral) ja/või toimus vestlus, kus õppija tõendas oma kogemuse olemasolu.

Järelevalve tulemustes toodi välja, et kohati on taotluse esitajatel arusaam, et VÕTA rakendamine tähendab lihtsalt hinnete ülekandmist. Samuti märgiti, et seoses üha kasvava VÕTA rakendumisega on tekkinud õppeasutustes vajadus täiskasvanud õppijate nõustaja järele, mis nõuab aga täiendavat finants- ja inimressurssi.

Süsteemi plussiks on see, et õppija, eriti täiskasvanud õppija, ei pea samu teemasid korduvalt läbima, vaid saab keskenduda uute teadmiste omandamisele, kuna VÕTA puhul ei keskenduta teadmiste kontrollile, vaid väljundite ja kompetentside tõendamisele, mis aitavad kaasa elukestva õppe printsiipide toimimisele.

Kokkuvõte

Õppekava täitmine

- Kõikides koolides olid õppekavad kooskõlas kutseharidusstandardi ja riikliku õppekavaga. Kõik õppekavad olid riigiõppeasutustes kooskõlastatud kooli nõukogu ja õppenõukoguga ning kinnitatud kooli direktori poolt, erakoolides olid õppekavad pidaja poolt kinnitamata, ühes erakoolis olid õppekavad kinnitamata ka õppenõukogus. Kooli nõukogu ja õppenõukogu protokollid üldjuhul kajastasid õppekavadega seonduvaid arutelusid.
- Õppekavad, millel viidi läbi õppetööd, olid EHISes registreeritud, kuid kõik tehtud muudatused ei olnud EHISes registreeritud. EHISesse oli valimi koolides kantud kokku 143 õppekava, neist õpet viidi läbi 87 õppekaval. Põhjuseks, miks EHISes kajastuvate õppekavade arv oli suurem kui õppekavade arv, millel toimus õppetöö, oli asjaolu, et EHISes olid üleval õppekavad, millele enam vastuvõttu ei toimunud või kõik planeeritud õppegrupid ei olnud vastuvõtul komplekteerunud.
- Arvestust õppetegevuse ja õppijate õpitulemuste üle peetakse õppetöö päevikutes, kolmes õppeasutuses toimus see elektroonselt. Ühes õppeasutuses ei olnud kool kehtestanud õppetöö päeviku täitmise korda ning eksimusi esines sissekannete tegemisel, mistõttu ei olnud järelevalve raames võimalik hinnata õppekava täitmist. Töökava vorm oli kõikides valimi koolides välja töötatud ja kinnitatud õppenõukogus, mitte alati ei olnud aga õpetajad kooli õppekava alusel koostanud oma töökava.

Õppekava rakendamiseks kvalifikatsioonile vastavate pedagoogide olemasolu ja andmete õigsus EHISes

- EHISesse õpetajate ja õppejõudude alamregistrisse kantud andmed olid kooskõlas kohapeal kontrollitud dokumentidega kahes õppeasutuses, neljas õppeasutuses ei olnud täidetud EHISe põhimäärust, mille kohaselt tuleb EHISesse kanda kõigi õpetajate andmed.
- Valimis olnud 682 pedagoogist vastas 534 (78%) pedagoogi kvalifikatsioon kehtestatud nõuetele. Peamised põhjused, miks kutseõpetajate kvalifikatsioon nõuetele ei vastanud, oli pedagoogilise ettevalmistuse puudumine.

Üldharidusainete õpetajate puhul oli mittevastavuse põhjuseks magistrikraadi või sellele vastava kvalifikatsiooni puudumine. Pedagoogide kvalifikatsiooni ei olnud võimalik dokumentaalselt hinnata ühes kutseõppeasutuses, kuna koolis puudusid kvalifikatsioonile vastavust tõendavad dokumendid.

Õppekorralduseeskiri kui õppetöö korralduse alus

- Õppekorralduseeskiri oli täiel määral õigusaktidega kooskõlas ühes valimi koolis. Peamised eksimused: puudus õppijate teavitamise kord õppekorralduseeskirja sisust ja selles tehtud muudatustest, mõisted ei olnud välja toodud, ei kasutatud õigeid termineid, õppevormid puudusid, puudus täiskasvanute tööalase koolituse kursustele vastuvõtu kord, puudus õpilaste vastuvõtu ja väljaarvamise kord, töökaitsealase juhendamise kord, toetuste põhimõtted ja kord,

viidati kehtetule või üldhariduskooli tegevust reguleeriva(te)le määrus(t)ele, regulatsioonid ei olnud erinevates koolisiseses dokumentides omavahel kooskõlas, ei eristatud termineid alused ja kord, kehtestati täiendavaid kordi, milleks puudus volitusnorm. Mitmes koolis ei moodustanud õppekorralduseeskiri ühtset tervikdokumenti.

- VÕTAt oli rakendatud kahel viisil: varasemate õpingute ning varasema töökogemuse põhjal. Enamjaolt olid õppijad soovinud varasemate õpingute arvestamist. Süsteemi plussiks on see, et õppija, eriti täiskasvanud õppija, ei pea samu teemasid korduvalt läbima, vaid saab keskenduda uute teadmiste omandamisele, kuna VÕTA puhul ei keskenduta teadmiste kontrollile, vaid väljundite ja kompetentside tõendamisele, mis aitavad kaasa elukestva õppe printsiipide toimimisele.

Kutseõppe õppekavarühmade akrediteerimisest

Marge Kroonmäe, Sihtasutuse Archimedes Eesti Kõrghariduse Kvaliteediagentuuri hindamiskspert, programmi koordinaator



Kutseõppe õppekavarühmade akrediteerimise eesmärgist ja olemusest ning esimestest tulemustest andsime ülevaate 2010/2011. õppeaasta välishindamise aastaraamatus. 2012. aastal jätkus õppekavarühmade akrediteerimine pilootvooruna senise korralduse alusel uutes õppekavarühmades, hõlmates juba 31 kutseõpet pakkuvat õppeasutust. 2013. aasta sügiseks on Eesti Kõrghariduse Kvaliteediagentuur (EKKKA) viinud läbi kokku viis hindamisperioodi, akrediteerimise arvnäitajad on jõudsalt kasvanud ning akrediteerimiskogemus on enamikul kutseõppeasutustel ja kutseõpet pakkuvatel rakenduskõrgkoolidel.

Kutseõppe akrediteerimine arvudes

Kaks ja pool akrediteerimisaastat (2011–2013 I pa) kajastuvad järgmistes arvudes:

- akrediteerimine on toimunud kokku kümnes õppekavarühmas;
- akrediteerimises on osalenud 109 õppekavarühma;
- osalenud on 32 kutseõpet pakkuvat õppeasutust;
- hindamiskomisjonides on töötanud ca 100 hindamisksperti, sh 48 tööandjate esindajat;
- EKKKA kutsehariduse hindamiskoog on oma juuni- ja detsembrikuistel istungitel vastu võtnud kokku 109 akrediteerimisotsust;
- suurematel kutsehariduskeskustel on juba kaalukas akrediteerimiskogemus, nt Narva Kutseõppekeskuses on akrediteeritud üheksa, Tartu Kutsehariduskeskuses kaheksa õppekavarühma, Pärnumaa Kutsehariduskeskusel on seitsmekordne akrediteerimiskogemus. Et akrediteerimine on senini olnud vabatahtlik, tuleb tunnustada kõiki koole, kes vaatamata pingelisele ajakavale (nt kolme õppekavarühma akrediteerimine ühes perioodis) ei ole loobunud

ühestki võimalusest saada välis hinnang oma kooli õppekavarühmadele.

Tulemused

Senised, 2011–2013 I poolaasta akrediteerimistulemused on õppekavarühmade võrdluses üsnagi mitmekesised (joonis 1).

Võrreldes kümne õppekavarühma akrediteerimistulemusi, st kuueaastase täisakrediteeringu ja kolmeaastase „tingimisi“ akrediteeringu saanud koolide õppekavarühmade osakaalu, erinevad õppekavarühmad tervikuna oluliselt. Näiteks ehituse ja tsiviilrajatiste õppekavarühmas hindasid komisjonid 19st osalenud koolist vaid viie kooli vastavat õppekavarühma täisakrediteeringu vääriliseks. Majutamise ja toitlustamise õppekavarühmas on tulemused aga n-õ peegelpildis – 18st osalenud koolist viiel juhul tehti otsus akrediteerida kooli õppekavarühm kolmeks aastaks. Hulgi- ja jaekaubanduses jagunesid tulemused pooleks: neli täisakrediteeringut ja neli „tingimisi“ kolmeaastast otsust. Positiivseks näiteks on elektroonika ja automaatika õppekavarühm, kus kõik kuus otsust olid täisakrediteeringu kasuks.

On heameel tõdeda, et seni puudub graafikult punane joon – ühelgi juhul ei ole komisjonid teinud hindamiskoogule ettepanekut mitte anda õppekavarühmale akrediteeringut. Vabatahtlikud „pilootaastad“ on olnud koolidele õppekavarühmade kvaliteedi tagamisel ja arendamisel eelkõige õppimisvõimaluseks. Ja nagu koolis hindamisega ikka, „nõrk 3“ peaks tähelepanu senistele kitsaskohtadele eriti koondama.

Kindlasti peegeldub õppekavarühma tulemusel tervikuna vastava majandussektori ja tööturu hetke seis ning vajadused. Valdkonna kutseõppe sisu kvaliteedis ja jätkusuutlikkuses on hindamiskomisjone veennud eelkõige kaasaegsed õppebaasid, regiooni vajadusi ja õppijate sihtgruppi arvestav õppekava arendustöö, tulemuslik koostöö (regiooni) tööandjatega õppetöö, sh praktika kavandamisel, läbiviimisel ja tulemuslikkuse hindamisel ning kutseõpetajate arendamisel.

Nii nagu õppevaldkonnad erinevad oma spetsiifikas, on erinevatel õppekavarühmadel „omad“

probleemid ja arenguvaldkonnad, mis akrediteerimisel on esile tulnud. Heaks tavaks on saanud, et SA Innove õppekavakeskus korraldab iga õppekavarühma akrediteerimise järel tagasisideseminari, kus valdkonna hindamiseksperdid-tööandjad ja koolid annavad kokkuvõtva tagasisaate tulemustele sisendina õppekavarühma arendusse tervikuna. Seminaride materjalid on kättesaadavad SA Innove kodulehel⁶.

Hindamiskomisjonide aruannete põhjal saab koondada õppekavarühmi läbivad peamised arenguvaldkonnad:

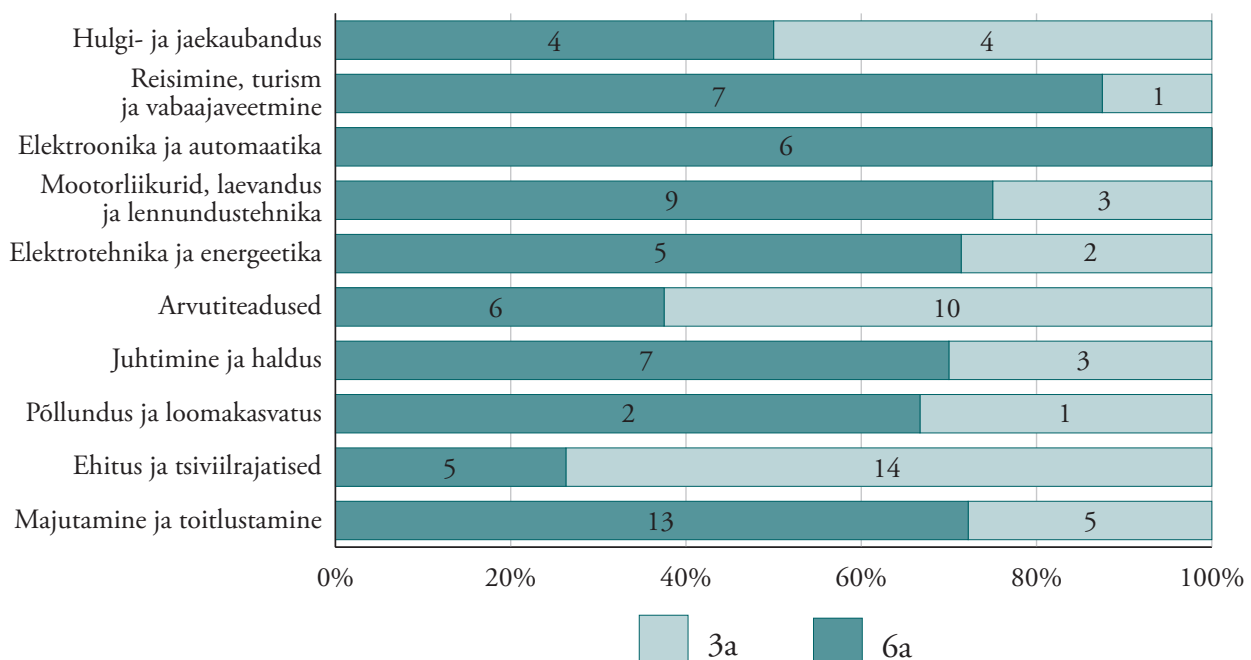
- Õppesisu ja metoodika – õppemeetodid ja -vahendid ei ole ajakohased, uued tehnoloogiad (seadmed, materjalid, töövõtted) ei jõua õpetajate ja õppijateni.
- Praktika korraldus ja sisu – praktika tegelik sisu ei ole kooskõlas õppekava eesmärkidega, koostöö praktikabaasidega ei ole järjepidev ega taga õpiväljundite saavutamist, praktika monitoring on ebapiisav, praktika tulemuslikkust ei hinnata.
- Kutseõpetajate nappus ja ülekoormus – kutseõpetajad on ülekoormatud, arendustöös osalemiseks ei jätku aega, nende sisuline kvalifikatsioon jääb maha kiiresti arenevast töömaailmast,

noorte kutseõpetajate järelkasv on vähene.

- Arenguvaates ei ole kooli õppekavarühmal sageli ühist selget tulevikusihti, mistõttu pole eesmärgid eristuvad ja mõõdetavad, tagasiside ja hindamine on süsteemitu ning parenduskavade üldsõnalisus omakorda ei toeta jätkusuutlikku arengut. Teisisõnu, aruannetes toodud järelduste põhjal osutusid *PDCA* (planeeri-teosta-hinda-korrigeeri) tsükli nõrgimateks lülideks esimene ja viimane faas.

Õppekavarühmapõhine akrediteerimine on tõendanud, et erinevate õppekavarühmade tase ja arenguvajadused ühes koolis võivad olla erinevad ja spetsiifilised, tulenevalt õppijate sihtgrupist, regiooni eripäradest ja ootustest, kutseõpetajate olemasolust ja tasemest jt teguritest. Tasakaalustatud arengu planeerimisel võimaldab õppekavarühmapõhine sise- ja välishindamine seada kooli tasandil põhjendatud prioriteete ning kavandada konkreetseid parendustegevusi järgnevas arenguperioodiks. Senised tulemused koolide lõikes on siinkohal heaks kinnituseks: Tartu Kutsehariduskeskusel on täisakrediteering kõigis kaheksas seni akrediteeritud õppekavarühmas, n-õ läbiv roheline joon – kõik täisakrediteeringud on ka Kuressaare Ametikoolil viies

Joonis 1. Tulemused 2011–2013 I poolaastal



⁶ <http://www.innove.ee/et/kutseharidus/kutsehariduse-rok/opetajakoolitus/arierialad>

õppekavarühmas, Haapsalu Kutsehariduskeskusel ja Võrumaa Kutsehariduskeskusel kõigis neljas seni akrediteeritud õppekavarühmas.

Detailsemaks aruannetega tutvumiseks on kõigil võimalus EKKA kodulehel⁷ olevas andmebaasis, kus on avalikustatud kõik senised koolide õppekavarühmade ja hindamiskomisjonide aruanded ning hindamisnõukogu otsused.

Koolide tagasiside hindamiskülastustele

EKKA küsib tagasisidet hindamiskomisjoniga kohtunud inimestelt elektroonilises keskkonnas kohe pärast külastust ja enne hindamisaruande kooli saatmist, et vastused ei oleks hinnangutest mõjutatud. Täna on hindamiskomisjonide tööle tagasisidet andnud üle 1000 intervjuudes osaleja, sh õpilaste esindajad, tööandjad, kutseõpetajad. Kommentaaride põhjal võib öelda, et eriti hinnatakse koolide poolt komisjoniliikmete põhjalikku ettevalmistust ja kompetentsust ning avatud, sõbraliku ja konstruktiivse õhkkonna loomist külastusel. Tunnustatakse täpset ajakasutust, asjakohaseid küsimusi ja kokkulepituid ajakavast kinnipidamist.

Koolikülastuse õnnestumisele aitab kaasa komisjoniliikmete tegutsemine meeskonnana, mis ka koolides märkamata ei jää, olgu näiteks ühe juhtkonna esindaja kommentaar: „*Kõik komisjoni liikmed töötasid ühtse meeskonnana, olid väga avatud ja toetavad. Hoiak positiivne, mis aitas akrediteeritavate paramatuid pingeid maandada.*“

Samad teemad läbivad ka kriitilisi kommentaare: komisjoniliikmete ebapiisav ettevalmistus, konteksti mittetundmine, üleolev või eelarvamuslik suhtumine hinnatavasse. Mõnel juhul on olnud rahulolematuse põhjuseks intervjuu aja ebatõhus kasutamine või õppekavarühma õppekasvatustöö fookusest hajumine.

Kommentaaridest peegeldub, et komisjonide külastused on koolides oodatud: „*Kindlasti võiks niusuguseid kokkusaamisi korraldada, sest need on kooli arengus olulise kaaluga.*“ Kutseõpetajad on toonud esile külastuste lisaväärtuse: „*Toimus meeldiv vestlus, saime arutleda ja meile pakuti toredaid ettepanekuid parendamiseks.*“ Lisamata ei saa jätta näidet õpilaste arvamustest: „*Võttis päris palju aega, aga sellise*

asja jaoks pole ajast ju kahju.“ Koolide tagasiside on EKKAle väärt õppetund hindamiskspertide koolitamisel ja koolikülastuste kavandamisel.

Koolijuhtide tagasiside ja ootused akrediteerimisprotsessile

Et paljudel kutseõppeasutustel on juba kaalukas akrediteerimiskogemus, kutsusime koolijuhid 2013. aasta maikuu ümarlauda, et kuulda ja üheskoos arutleda, mis on õppekavarühmapõhise akrediteerimise lisaväärtus kooli arengule ning millised on koolijuhi ootused akrediteerimisprotsessile. Koolijuhid töid esile, et eelkõige on akrediteerimine soodustanud õppekavarühma tasandil eestvedamist, vastutust ja rolli õppevaldkonna arengu kavandamisel ning andnud juhtkonnale vaate õppekavarühma(de)st tervikuna. Koolijuhid ootavad, et aja- ja töömahuka akrediteerimisprotsessi tulemusi arvestataks vääriliselt nii koolipidaja kui ka tööandjate liitude poolt. Võimaliku näitena toodi, et kooli akrediteerimistulemused võiksid olla aluseks koolijuhtide tulemuslikkuse hindamisel, sh direktoriga arenguveestluse aluseks.

Kõlama jäi sõnum kutseõppeasutuste juhtidelt välishindamissüsteemile tervikuna – erinevad välishindamised (kutse)hariduses peaksid olema omavahel sidusamad ning põhimõtted ja kriteeriumid ühtlustatud, nende läbiviimine optimaalse aja- ja ressursikasutusega ka kooli vaates.

Mis edasi?

Sügisel 2013 toimub akrediteerimine viies õppekavarühmas, kolm kutseõppeasutust osalevad esmakordselt – nii on 2013. aasta lõpuks akrediteeritud 15 õppekavarühma ja 139 õppekavarühma ning osalenud juba 35 kutseõppes õpetavat õppeasutust.

Aastast 2014 jätkub kutseõppe õppekavarühmade akrediteerimine uue kutseõppeasutuse seaduse ja kutseharidusstandardi alusel, kohustuslikuna kõikidele kutseõpet pakkuvatele koolidele õppe läbiviimise õiguse pikendamiseks. Kõik varasemate aastate täisakrediteeringud kehtivad tagasiulatuvalt alates 01.09.2013.

Õppekavarühmapõhine akrediteerimine kutseõppe kvaliteeditagamise vahendina on end õigustanud ning kutsehariduse arendamiseks vajalik, kõigile osapooltele on see olnud nii õppimisvõimalus kui väärt kogemus.

⁷ <https://wd.archimedes.ee/andmebaas>



Välishindamine kõrghariduses

Liia Lauri, Sihtasutuse Archimedes Eesti Kõrghariduse Kvaliteediagentuuri infojuht

Viimasel kümnendil on toimunud kõrghariduse välishindamises suured muutused. Õppekavade akrediteerimise süsteemi asemel on rakendunud kõrgkoolide institutsionaalne akrediteerimine, mille käigus hinnatakse ülikooli kui terviku toimimist, ning õppekavagrupi kvaliteedi hindamine, mis on olemuselt tagasisidestav ning kõrgkooli sisehindamist ja enesearendust toetav.

Üleminekuhindamine ja kordushindamised

Õppekavade akrediteerimise süsteemilt uuele üleminekul viidi 2009.–2011. aastal läbi nn üleminekuhindamine, kus hinnati kõrgkooli sama õppesuuna õppekavasid koos ehk õppekavagrupiti. Hinnati õppe kvaliteeti, õppekavaarendust, ressursse ja jätkusuutlikkust. Kuna tegu oli nn ühekordse hindamisega üleminekul ühelt süsteemilt teisele, siis toimus hindamine ilma kõrgkoolipoolse enesehindamise aruandeta, tugines valdavalt Eesti Hariduse Infosüsteemis olevatele andmetele ning hindamisel kasutati ainult Eesti eksperte. Kokku toimus üleminekuhindamise raames 254 hindamist, mille tulemusel anti 185 tähtajatut ja 51 tähtajalist koolitusluba. 18 juhul võeti vastu negatiivne otsus ja nendes õppekavagruppides pidid kõrgkoolid tegevuse lõpetama 1. jaanuarist 2012.

Tähtajalise koolitusloa saanud kõrgkoolide õppekavagrupid läbivad kordushindamised aastatel 2012–2017. 2013. aasta kevadel läbi viidud kordushindamised õppeasutustes ja õppekavagruppides on esitatud tabelis 1.

Institutsionaalne akrediteerimine

2011. aastal rakendus uut tüüpi välishindamine – kõrgkoolide institutsionaalne akrediteerimine. Kui üleminekuhindamise raames hinnati õppe kvaliteeti, ressursse ja jätkusuutlikkust õppekavagrupiti, siis institutsionaalne akrediteerimine annab tagasisidet kõrgkooli toimimise kohta tervikuna. Hindamise käigus analüüsitakse kõrgkooli juhtimist, töökorraldust, õppe- ja teadustegevust ning õppe- ja uurimiskeskonna vastavust õigusaktidele, kõrgkooli eesmärkidele ja arengukavale. Ekspertid võtavad

hindamisel aluseks kõrgkooli eneseanalüüsi aruande ja hindamiskülastusel saadud info. Protsessi eesmärgiks on toetada strateegilise juhtimise ja kvaliteedikultuuri arengut kõrgkoolis. Hindamisel võetakse arvesse ka kõrgkoolide erisusi nt teadus-, arendus- ja loometöö osas, kus rakenduskõrgkoolide puhul ei hinnata doktoriõppe ja teaduse evalveerimisega seonduvat.

Hindamiskomisjonis on neli kuni kuus liiget, sh vähemalt üks komisjoni liige väljastpoolt kõrgkooli, üks liige väljastpoolt Eestit, üks üliõpilane. Kõik komisjoni liikmed läbivad enne kõrgkooli hindamiskülastust koolituse. Iga kõrgkool läbib akrediteerimise vähemalt kord seitsme aasta jooksul. Institutsionaalse akrediteerimise otsused võtab vastu Eesti Kõrghariduse Kvaliteediagentuuri (EKKA) hindamisnõukogu⁸.

Institutsionaalse akrediteerimise on aastatel 2011–2013 läbinud kuus kõrgkooli: Sisekaitseakadeemia, Eesti Maaülikool, Tallinna Tervishoiukõrgkool, Tartu Tervishoiukõrgkool, Eesti Infotehnoloogia Kolledž, Estonian Business School. Kõik seni institutsionaalse akrediteerimise läbinud kõrgkoolid on akrediteeringu saanud seitsmeks aastaks. Märkega „tunnustust vääriv“ on rahvusvahelised hindamiskomisjonid hinnanud Sisekaitseakadeemia ja Tartu Tervishoiu Kõrgkooli hindamisvaldkonna „organisatsiooni juhtimine ja toimimine“.

Kõrgkoolide eneseanalüüsi aruanded, EKKA hindamisnõukogu hindamisotsused ja -aruanded on saadaval EKKA kodulehel⁹. Kõik institutsionaalse akrediteerimise edukalt läbinud kõrgkoolid saavad õiguse oma kodulehel kasutada EKKA kvaliteedimärki.

Õppekavagrupi kvaliteedi hindamine

Kõrgkoolide institutsionaalsele akrediteerimisele lisaks rakendus 2012. aastast ka teine uut tüüpi välishindamine – õppekavagrupi kvaliteedi hindamine. Uut tüüpi välishindamise läbiviimiseks töötas EKKA partnereid kaasates välja õppekavagrupi kvaliteedi

⁸ <http://www.ekka.archimedes.ee/kvaliteediagentuur/hindamisnõukogu>

⁹ <http://www.ekka.archimedes.ee/korgkoolile/institutsionaalne-akrediteerimine/hindamisaruanded>

hindamise põhimõtted ja korra „Õppekavagrupi kvaliteedi hindamine kõrghariduse esimesel ja teisel astmel“, mille EKKA hindamiskoostöökoostöö kinnitas 13.06.2012.

Varasema süsteemi õppekavade akrediteerimisega võrreldes on siin mitmeid erisusi:

- Õppekavagrupi kvaliteedi hindamine on suunatud sellele, et toetada kõrgkooli sise- ja välise kvaliteedikultuuri edenemist. Hindamise tulemus on tagasiside kõrgkoolile, milles eksperdid toovad välja kõrgkooli tugevused ja arendusvaldkonnad.
- Õppekavagrupipõhine hindamine võimaldab üldisemat analüüsi, hinnangut ja soovitusi kui varasema süsteemi õppekavapõhine eneseanalüüs. Kuna õppekavade hindamine avaldas kõrgkooli kui terviku tasandil õppimisele vähe mõju (vt doktoridissertatsioon Vilgats, 2009), siis olid nii riik kui kõrgkoolid ühel meelel, et kõrgkoolile on vajalikum üldisemal tasandil eneseanalüüs ja välispilk.
- Õppekavagrupi hindamine toimib koos kõrgkoolide sisehindamisega, kus EKKA pakub välja hindamisvaldkonnad ja -standardid ning iga standardi puhul suunavad küsimused. Kõrgkooli eneseanalüüs ei pea siiski baseeruma etteantud küsimustele – pakutud küsimused on pigem suunava iseloomuga ja kõrgkoolile vastamiseks vabatahtlikud. Enne hindamist lepivad kõrgkooli ja ekspertidega kokku aspektid ja valdkonnad, milles kõrgkool soovib rohkem tagasisidet (nt rahvusvahelistumine, hindamine, õppemeetodid). Ka õppekavad, millesse õppekavagrupi hindamisel rohkem süvenetakse, lepivad kokku koostöös kõrgkooliga.
- Hindamise tulemusena toovad eksperdid välja õppekavagrupi õppekavade tugevused ja arendusvajadused viies hindamisvaldkonnas – õppekava ja õppekavaarendus, ressursid, õppeprotsess, õppejõud, üliõpilased. Lisaks analüüsitakse kogu õppekavagruppi ning antakse soovitusi õppevaldkonna arendamiseks.

Hindamiskomisjonid moodustab EKKA hinnatavate õppekavade erialavaldkondade asjatundjatest kõrgkoolides. Sealhulgas kuulub komisjoni vähemalt üks ekspert väljastpoolt kõrgkoole,

vähemalt üks üliõpilane ning üldjuhul kuuluvad komisjoni nii väliseksperdid kui Eesti eksperdid.

Hindamist piloteeriti 2012. aastal infotehnoloogia ja informaatika õppekavagrupis Tallinna Tehnikaülikoolis ja Tartu Ülikoolis. Hindamised viidi läbi „Eesti info- ja kommunikatsioonitehnoloogia kõrghariduse ning teadus- ja arendustegevuse riikliku programmi 2011–2015 rakendusprogrammi“ raames ja toetusel. EKKA tegutses siin programmi elluviija Eesti Infotehnoloogia Sihtasutuse partnerina.

Hindamiskomisjon tõi õppekavagrupi tasandil Tallinna Tehnikaülikoolis ja Tartu Ülikoolis välja tugevustena infotehnoloogia (IT) taristu väga hea taseme ning ülikoolide hea koostöö tööandjatega. Probleemvaldkondadena toodi välja õppekavade selgema fookuse vajadus – kas rakenduslikule, teoreetilisele või teadustöö suunalisele õppele ning ka vajadus õppekavade selgema profileerimise järele, mis oleks arusaadav kõikidele sihtrühmadele. Leiti, et kasuks tuleks sisukam koostöö ülikoolide vahel, sh ühisõppekavadel, ning et õppekavaarendusse tuleks enam kaasata sektori praktikuid ja üliõpilasi. Mõeldaks tuleks ka ingliskeelsete magistriõppekavade arendamisele. Märkida ära eriala- ja üldainete vähene sidusus õppekavades ning see, et teoreetilised õpingud peaksid olema rohkem sidustatud praktilise tööga. Õppetöös soovitati kasutada rohkem e-õppe võimalusi ning IT tööstuses rakendatavaid tehnoloogiaid, samuti rohkem kaasata IT sektori praktikuid. Probleemina toodi esile sisseastujate väga erinev tase, üliõpilaste madal õpimotivatsioon, õppe- ja iseseisva töö madal koormus (võrdluses rahvusvahelise tavaga) ning üliõpilaste vähene mobiilsus. Samuti see, et õppejõudude palgad ei motiveeri noori andekaid õppejõude Eestisse jääma/tulema.

Õppekavagruppide kvaliteedi hindamise otsused ja komisjonide aruanded on kättesaadavad EKKA kodulehel¹⁰. Õppekavagruppide kvaliteedihindamine saab järgnevatel aastatel olema üheks EKKA põhilistest ja suuremahulistest hindamistest, kuna selle läbivad kõik kõrgkoolid kõigis oma õppekavagruppides.

¹⁰ <http://www.ekka.archimedes.ee/korgkoolile/oppekavagruppide-kvaliteedi-hindamine>


Kasutatud kirjandus


- Vilgats, Birgit (2009). Välise kvaliteedihindamise mõju ülikoolile: Eesti kogemuse analüüs. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 39. Tallinn: TLÜ kirjastus


Tabel 1. 2013. aasta kevadel läbi viidud kordushindamisid õppeasutustes ja õppekavagruppides

Õppeasutus	Õppekavagrupp	Tase	Üleminekuhindamine	Kordushindamine
Eesti-Ameerika Äriakadeemia	Ärindus ja haldus	RKH		
Eesti Hotelli- ja Turismikõrgkool	Isikuteenused	RKH		
Eesti Ettevõtluskõrgkool Mainor	Informaatika ja infotehnoloogia	RKH		
	Kunstid	RKH		
	Ärindus ja haldus	MAG		
Eesti Lennuakadeemia	Transporditeenused	MAG		Õppetööd ei toimu
Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia	Ärindus ja haldus	MAG		
Eesti Maaülikool	Tehnika, tootmine ja tehnoloogia	DOK		
Tallinna Majanduskool	Õigus	RKH		
Tallinna Tehnikakõrgkool	Arhitektuur ja ehitus	RKH		
Tallinna Tehnikaülikool	Arhitektuur ja ehitus	RKH		
Tallinna Ülikool	Füüsikalised loodusteadused	BAK		
	Füüsikalised loodusteadused	MAG		
	Humanitaaria	DOK		
	Kunstid	RKH		
Tartu Teoloogia Akadeemia	Usuteadus	RKH		Liitus EELK Usuteaduse Instituudiga
Tartu Ülikool	Keeled ja kultuurid	RKH		
	Kunstid	BAK		
	Kunstid	MAG		
	Muusika ja teatrikunst	MAG		
Võrumaa Kutsehariduskeskus	Tehnika, tootmine ja tehnoloogia	RKH		

RKH - rakenduskõrgharidusõpe / BAK - bakalaureuseõpe / MAG - magistriõpe / DOK - doktoriõpe

 puudub õppe läbiviimise õigus

 tähtajatu õppe läbiviimise õigus

 tähtajalise õppe läbiviimise õigus

Sisehindamine ja nõustamine

Ülevaade õppeasutuste sisehindamisest ja nõustamisest

Maie Kitsing, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik

Antud ülevaade põhineb 2012/2013. õppeaastal Haridus- ja Teadusministeeriumile edastatud ühe kutseõppeasutuse, üheteistkümne kooli, neist kahe lasteaed-algkooli, kolme põhikooli ja kuue gümnaasiumi ning kümne koolieelse lasteasutuse sisehindamise aruandel ja nõustamise tagasisidearuandel.

Tagasisidearuannetes oli läbiv lähenemine: nõunikud töid välja õppeasutuse tugevused kriteeriumi, samas parendustegevustena toodi eelkõige välja õppeasutuse sisehindamisalane tegevus.

Õppeasutuste tugevustena tõsteti esile järgmisi tegevusi:

Õppeasutuse strateegiline planeerimine ja juhtimine

Viie õppeasutuse puhul on esile tõstetud juhtkonna oskust olla eestvedaja asutuse visiooni ja eesmärkide seadmisel ning tugeva meeskonna loomisel. Hinnatud on juhtkonna ühist meelt ja head omavahelist koostööd, mis on aidanud kaasa tegusa kollektiivi loomisele.

Sisehindamisprotsessi hindamisele tagasisidet andes on nõunikud mitmete õppeasutuste puhul nimetanud huvigruppide, eelkõige õpetajate kaasatust. Sihipärane õpetajate kaasamine on tõstnud nende rolli otsustusprotsessis ja toetanud vastutustunde kujunemist oma töötulemuste eest.

Personalijuhtimine

Esile on tõstetud personali kaasamist ja hinnatud õpetajate meeskonnatööd laste arenguks

mitmekesiste tingimuste loomisel. Oluliseks on peetud oskuslikku tööd personali motivatsiooni toetamisel, pakkudes neile erinevaid arengu- ja eneseteostusvõimalusi. Väärtustatud on süsteemset lähenemist õpetajate professionaalse arengu toetamisel.

Ressursside juhtimine

Õppeasutuse tugevusi ressursside juhtimise valdkonnas on nõunikud väga vähe välja toonud, ainult ühes tagasisidearuandes on rõhutatud hea õpikeskkonna olemasolu ja teises on viide õpilaskodule, mis toetab õpilaste sotsiaalset heaolu. Ühe koolieelse lasteasutuse puhul on tugevusena välja toodud asutuse koduleht, mis kajastab lasteaia tegevusi ja toetab selle mainet kogukonnas.

Ressursside juhtimise üheks heaks näiteks on oskuslik kooli ajaloolise tausta kasutamine õppeprotsessi mitmekesistamisel ja oma tegevuste tutvustamisel.

Huvigruppide juhtimine

Koostöö valdkonnas on mitmetes aruannetes osutatud, et õppeasutuse tugevuseks on koostöö nii koolisiseste kui ka -väliste huvigruppidega. Hea näide on põhikoolist, kus õpilased osalevad aktiivselt kooli arendustegevuses, nt strateegiliste dokumentide koostamises, probleemide lahendamisel.

Mitmete asutuste puhul on välja toodud lastevanemate ja teiste huvigruppide kõrge rahulolu asutuse tegevuse, sh juhtkonna eestvedamisega. Väärtustati

head mikrokliimat, mis toetab õpetajate ja õpilaste motivatsiooni.

Õppe- ja kasvatustegevuse juhtimine

Õppekasvatustöö puhul saab nõunike aruanne- test tuua välja asutuste oluliselt suuremat tähelepanu võrreldes eelmiste aastatega väärtuskasvatusele ja asu- tuse omapära väljaarendamisele. Õppeasutuse „oma näo“ väljakujundamiseks on asutused valinud mit- mesuguseid lähenemisi – kas on valitud erilisemaid valikaineid (nt materjaliõpetus) või on suudetud pakkuda väga palju valikuid või on valitud spet- siifilisem suund (nt loovuse ja sportlike eluviiside arendamine). Nõunikud on esile toonud tugevus- tena ka õppetegevuse kitsamaid tegevusvaldkondi, näiteks õpilasuurimustööde korraldus, kuhu on kaasatud juhendajateks lapsevanemad. Koolieelsete lasteasutuste puhul on tugevusena märgitud näiteks süvendatud kunstiõpetust, eesti rahvuskultuuri ja traditsioonide õpetust, marionett-nukuteatrit.

Mitmete koolieelsete lasteasutuste tugevuseks on mitmekülgne terviseedendus, mis sisuliselt tähendab tervislike eluviiside juurutamist juba enne kooli.

Tunnustatakse väärtuskasvatust, mis on kooli õppekava läbiv ja mille rõhuasetused on koostöös kokku lepitud. Nii on tugevusena välja toodud posi- tiivse ja motiveeriva õpikeskkonna väärtustamine, nulltolerants koolikiusamise suhtes ja teadlik tege- vus selles vallas. Esiletoomist väärib ka õpetajaameti tähtsustamine.

Mitmete asutuste puhul on esile toodud tulemus-liku tugisüsteemi olemasolu. Näitena on toodud arenguestluste mitmekesine süsteem.

IKT kõrget taset on esile toodud ühe koolieelse lasteasutuse puhul, kus õpetajad kasutavad arvuteid aktiivselt ja lastele kindlustatakse juba enne kooli head arvutioskused.

Nagu eespool viidatud, andsid nõunikud eelkõige soovitusi sisehindamise paremaks korraldamiseks.

Aruannete põhjal võime välja tuua järgmi- sed konkreetsed soovitused:

- Pöörata sisehindamisel ja kokkuvõtete koosta- misel tähelepanu nii tegevuste kui ka tulemuste analüüsimisele. Selline lähenemine kindlustab arusaama oma tegevuste tulemuslikkusest ja seda kindlustavatest protsessidest.
- Luua selge seos arengukava, sealhulgas

tegevuskavade koostamise ja korrigeerimise ning sisehindamistulemuste vahel. Seose olemasolu tõstab personali teadlikkust arengu planeerimise ja hindamise sidususest ning hoiab ära sisehin- damise isoleerituse muudest juhtimisalastest tegevustest.

- Võrrelda lapse/õpilase/asutuse arengut ajas, samuti võrrelda asutuse tulemusi ja arengut samasse suurusjärku jäävate asutuste tulemus- tega või muude karakteristikute alusel. Tuua trendide ja erisuste põhjal välja konkreetsed järeldused ja püüda leida nende põhjused. Selline lähenemine toetab personalis põh- jus-tagajärg seose mõistmist ja aitab pare- mini kavandada tegevusi tulemuslikkuse parendamiseks.
- Pöörata andmete analüüsile suuremat tähele- panu: andmete kogumine (süsteemne ja järje- pidev), asjakohasus, võtmenäitajad, kriitilised edutegurid jne. Andmete mõtestatud töötlus kindlustab asjakohased analüüsitulemused, mis toetavad lapse/õpilase, õpetajate ja teiste perso- naliliikmete ning õppeasutuse arenguks vajalike eesmärkide püstitamist ja asjakohaste tegevuste elluviimist.
- Kasutada rahulolu ja ootuste küsitlemisel e-for- mulare, mis aitab kokku hoida aega ja lihtsustab andmetöötlust.
- Töötada välja lisaks riiklikele tegevusnäitaja- tele oma asutuse konkreetseid eesmärke silmas pidavaid tegevus- ja tulemusnäitajaid. Selline lähenemine annab võimaluse paremini hinnata asutuse arengukavas või õppekavas sätestatud eesmärkide täitmist.
- Kasutada personali hindamiseks mitmekesi- semaid vahendeid ja töötada välja terviklik tagasisidestamise süsteem, mis oleks töötajaid motiveeriv ja tunnustav.
- Teadvustada, et selgelt ja mõõdetavalt sea- tud eesmärgid võimaldavad arengut juhtida sihipärasemalt.

Põhjäreldused 2012/2013. õppeaasta sise- hindamise nõustamisest

- Nii nagu eelmistelgi aastatel on sisehindamise nõunike näol tegu koolide/koolieelsete laste- asutuste nõunikega, kes nõustavad kooli juht- konda laiemalt ega piirdu ainult tagasisidega

- sisehindamisest.
- Õppeasutuste sisehindamisaruannete ja nõunike tagasisidearuannete põhjal võib jätkuvalt väita, et nii õpetajate kui ka juhtkonnaliikmete analüüsilased oskused vajavad täiendamist.
 - Juhid vajavad koolitust strateegilise planeerimise valdkonnas. Kuigi arengukavad on võrreldes varasemate aastatega muutunud sisukamaks, on need sageli liialt üldised ega sätesta selgeid ja mõõdetavaid eesmärke.
 - Juhid vajavad koolitust, mis aitaksid neil paremini analüüsida ja hinnata riiklikes õppekavades sätestatud õppe-eesmärkide täitmist: üld- ja ainealaste pädevuste omandatust ning üld- ja ainealaste pädevuste kujunemiseks vajaliku vaimse, sotsiaalse ja füüsilise keskkonna olemasolu.
 - Nõunikud vajavad täiendavat koolitust, nõustamiseks õppeasutusi õppe- ja kasvatustegevuse analüüsimisel ja hindamisel tulenevalt riiklikest õppekavadest.
 - Võrreldes varasemate aastatega jääb 2012/2013. õppeaasta aruannetest positiivsena kõlama koostöö ja kaasamine ning väärtuskasvatus. Heameel on tõdeda, et õppeasutuste arengus peegelduvad suundumused, mis aitavad kaasa kodanikuühiskonna tugevnemisele.

Eeskujude väärivad tegevused õppeasutustes

- **Kohtla-Järve Lasteaed Pääsuke.** Õppe- ja kasvatustegevused läbi mängu. Aktiivne osalemine uurimuslikes, terviseedenduslikes, väärtuskasvatustlikes ja infotehnoloogilistes projektides.
- **Tartu Lasteaed Klaabu.** Kaasav eestvedamine ja koostöö huvigruppidega (vanemad, omavalitsuse esindajad, teised haridusasutused ja erinevad koostööpartnerid).
- **Valjala Lasteaed.** Laste koolivalmiduse kujundamine koostöös vanemate ja kooliga. Kohaliku kooli kaasamine lasteaia õppeprotsessi on aidanud kaasa sujuvale üleminekule lasteaia kooli. Õpetajate tagasiside on aidanud kaasa lasteaia õppetegevuste parendamisele.
- **Sõmeru Põhikool.** Kandev roll põhikoolide luulekonkursside korraldamisel Virumaal. Aktiivne osalus riigisisestest ja rahvusvahelistest projektides.
- **Jakob Westholmi Gümnaasium.** Õppijakeskne lähenemine õppetegevuse korraldamisel, sealhulgas efektiivse tugisüsteemi rakendamisel, probleemide lahendamine meeskondlikult.
- **Keila Kool.** Oskuslik lisaressursside hankimine õpilaste tugikeskuse loomiseks ja töö korraldamiseks.
- **Kiili Gümnaasium.** Õppijate mitmekülgselt arengut toetava õpikeskkonna loomine, sealhulgas väga hea füüsilise õpikeskkonna loomine, kus õpilastele on loodud ideaalsed tingimused vaimseks tegevuseks, sportimiseks ja klassiväliseks tööks.

Sisehindamise rakendumisest kutseõppeasutustes

Anu Kose, Tallinna Tehnikaülikooli õiguse instituudi direktori juhiabi

Hariduse kvaliteedile pööratakse maailmas üha rohkem tähelepanu. Kutseõppe kvaliteedi all nähakse ka kutseõppeasutustes regulaarselt toimuvat sise- ja välishindamist sotsiaalpartnerite osalemisel.

Magistritöö „Sisehindamise rakendamine kutseõppeasutustes“¹¹ eesmärgiks oli uurida sisehindamise läbiviimist ja korraldust kutseõppeasutustes, kuna kompleksseid uuringuid, kus sisehindamise süsteemi toimivust uuritakse riigi tasandil, oli suhteliselt vähe, uuringud sisehindamise sisulisest rakendumisest kutseõppeasutuste tasandil puudusid. Sisehindamise rakendumist õppeasutustes on uuritud küsitluste ja intervjuude kaudu sisehindamisalaste tegevuste, teadmiste ja hoiakute osas, kuid dokumentidel põhinevaid uuringuid sisehindamise olukorrast ja rakendumisest kutseõppeasutustes ei olnud varem läbi viidud.

Sisehindamine on alates 2006. aastast kohustuslik kõigile kutseõppeasutustele. Selle üks eesmärk on toetada õppeasutuste sisemise kvaliteedikindlustussüsteemi loomist. Tegemist on olulise muudatusega rõhuasetuses: selle asemel, et õppeasutusi pidevalt kontrollida ja koguda selle kaudu teavet hariduspoliitiliste otsuste vastuvõtmiseks, suunatakse õppeasutused ise oma tegevust analüüsima ning riigi tasemel juhtimisotsuste tegemiseks saadakse tagasisidet sisehindamise ja nõunike aruannetest. Sisehindamise aruanne tuli koostada hiljemalt 01.09.2010. Kuna kutseõppeasutused pidid sisehindamise aruande koostama esmakordselt, siis oli tegemist kõikide koolide jaoks uue ülesandega, mille sooritatuse ja tulemuslikkuse mõõtmine oli aktuaalne ning vajalik.

Magistritöö raames läbi viidud uuringus moodustasid valimi kutseõppeasutuste poolt perioodil 01.01.2007–01.01.2011 koostatud sisehindamise aruanded, valimis oli 18 aruannet.

Magistritöö eesmärgiks oli anda ülevaade sisehindamise, sh pideva parendamise põhimõtete kajastumisest kutseõppeasutuste sisehindamise aruannetes. Töös oli püstitatud kolm uurimisküsimust:

- millist informatsiooni annab sisehindamise

aruanne erinevate sisehindamise kriteeriumite kohta;

- millist informatsiooni annab sisehindamise aruanne kutseõppeasutuse põhiprotsessi – õppekasvatuseprotsessi kohta;
- millist informatsiooni annab sisehindamise aruanne pideva parendamise tsükli järgimise ja rakendumise kohta kutseõppeasutuse kui organisatsiooni arengu toetamisel.

Aruannete põhjal saab öelda, et kõigis aruannetes käsitleti sisehindamise nõustamise määruses toodud valdkondi ja kriteeriume ning kohustuslikke tegevusnäitajaid EHISE avalikus vaates. Siit saab järeldada, et koolides tegeldakse kõikide valdkondade arendamisega.

Kergem oli analüüsida neid aruandeid, kus kool oli sisehindamise läbiviimisel kasutanud EFQM kvaliteedimudelit ning keerulisem, kui lähtutud oli ainult sisehindamise nõustamise määruses toodud üheksast võtmealast. Aruannete struktureeritusele toetudes võib öelda, et õigustatud oli 2009. aastal tehtud sisehindamise nõustamise määruse muudatus, mille tulemusena liideti kriteeriumid ja allkriteeriumid. Kui enne määruse muudatust koostatud ja esitatud aruannetes oli tegevuste ja tulemuste osas nii dubleerimist kui ka puudulikku käsitlust, siis määruse muudatus on sisehindamise aruande muutnud kompaksemaks, selgelt leitavad on nii tugevused kui välja toodud parendusvaldkonnad, mida peaks koolil olema kerge sõnastada uuteks eesmärkideks arengukava tegevuskavasse. Samas olid peaaegu pooled valimis olnud sisehindamise aruanded liiga üldisõnalised või väikese üldistusastmega või liiga killustatud tegevusnäitajatega ega andnud seetõttu ettekujutust sellest, kuidas kooli töötajad ise oma tegevusi näevad. Samas on valimisse kuuluvate koolide sisehindamise aruannetes toodud näited tugevuste ja parendusvaldkondade kohta valdavalt asjakohased.

Peaaegu viiendikus valimisse kuulunud aruannetes ei olnud lähtutud sisehindamise läbiviimisel kooli arengukavas püstitatud eesmärkide täitmise jälgimisest. See võib luua olukorra, kus plaanide täitmise jälgimine pole süsteemne, vastavad tegevuskavad ning plaanid pole asjakohased, sisehindamine ei täida

¹¹ Magistritöö täisversioon on kättesaadav TÜ haridusteaduste instituudi raamatukogus

eesmärki toetada kooli strateegilist juhtimist ning arendustegevuste eesmärgistamist. Samas võib see ka kaudselt viidata koolisest strateegiliste dokumentide valdkonna ühtlustamisvajadusele. Võib oletada, et neis koolides on sisehindamine pidev protsess ning toetab kooli kui organisatsiooni arengut ning sisehindamisalaseid tegevusi tehakse suuremas mahus, kui seda esitatud sisehindamise aruandes kajastati.

Koolide sisehindamise aruannetes kirjeldatakse tegevusi, kuid alati ei analüüsita, mis on tegevuse eesmärk ja mis on tegevuse tulemusel muutunud. Kolmandik aruannetest olid pigem kirjeldavad, analüütiline osa oli esitatud tagasihoidlikumalt. Võib arvata, et põhjuseks võis olla eelnevalt püstitatud eesmärkide vähene mõõdetavus ehk milliste tegevus- ja tulemusnäitajate kogumine, jälgimine ja analüüsimine oleks andnud võimaluse soovitud tulemuseni jõudmist hinnata. Põhjuseks võis olla ka asjaolu, et püstitatud eesmärgid olid kvalitatiivsed, mille täitmist ei saa alati väljendada arvudega ja nende eesmärkide saavutatuse mõõtmine nõuab raskestimõõdetavate hindamiskriteeriumite kasutamist, näiteks õppija isiksusliku arengu mõõtmine. Võib ka oletada, et koolides puudub nii vastav kompetents kui ka meetodika. Kirjeldav aruanne andis küll ülevaate sellest, millised ollakse antud ajahetkel, kuid ei andnud ettekujutust kooli jätkusuutlikkusest ehk kas antud tulemused on järjepideva tegevuse tulemused või juhuslikud, millised on võimalikud arengutrendid. Seega ei andnud kirjeldavad aruanded kinnitust, et sisehindamine toetab kooli arengut ja toetub pideva parendamise põhimõtetele.

Kõigis aruannetes olid õppeasutuse tegevusnäitajana välja toodud kohustuslikud tegevusnäitajad, neid võrreldi küll riiklike sihtidega, kuid üheski aruandes polnud toodud võrdlust teiste koolidega, sh näiteks ka nendega, keda koolid ise aruande kirjeldavas osas konkurentkoolideks nimetasid. Neljandikus aruannetes olid tulemused välja toodud kolme aasta trendidena ning lisatud analüüs ja sealt lähtuvad otsused tegevuste säilitamiseks ja parenduste elluviimiseks. Eesmärkide suunas liikumise hindamiseks on aga soovitatav edaspidiselt määratleda, mida kool peab ise oma kõige olulisemateks võtmetulemusteks ja kriitilisteks eduteguriteks, mille pidev jälgimine ja analüüsimine on koolile oluline ja asjakohane. Valdkonna kriteeriumitele hinnangu andmiseks kasutati koolides erinevaid meetodeid ja

hindajatena oli märgitud juhtkonda, kooli töötajaid, õppijaid, tööandjaid ja praktikaettevõtete esindajaid, kooli nõukogu liikmeid. Siit saab järeldada, et sisehindamisalastes tegevustes on kaasatud erinevaid huvigruppe nii koolisiselt kui -väliselt.

Aruannetes toodule tuginedes saab märkida, et koolid viivad läbi väga palju erinevaid rahuloluküsitlusi ning koguvad palju kvantitatiivseid andmeid. Aruandeid analüüsid tekkis mulje, et andmete kogumine on olnud olulisem kui eesmärk analüüsida tulemusi ja teha järeldusi ning sellise andmekülluse juures oli analüüsi süstemaatilisus aruannetes vähene – vaid pooltes aruannetes. Seetõttu ka analüüs välja toodud järeldused ei seostunud alati tegevusnäitajatega ning aruannetes toodu alusel ei saa öelda, et sisehindamine toetas alati kooli arengut. Aruannetes väidetu alusel saab märkida, et koolid viivad eesmärkide täitmise jälgimiseks läbi väga palju erinevaid tegevusi (kirjeldavad võimaldajaid) ja koguvad palju erinevat tagasisidet, nt rahulolu-uuringud, aruanded, statistika, auditeerimise aruanded. Samas sisaldavad aruannete analüütilised osad väheseid näiteid selle kohta, kuidas tulemusi kasutati – analüüsid, parendused, tugevused. Aruannetes oleva info alusel saab märkida, et paremini on kajastatud tsükli PDCA (planeeri-teosta-hinda-korrigeeri) D ja C etapp ning nõrgemad on P ja A etapp.

Valdavalt olid aruannetes välja toodud parendustegevused, mis on ka mõistetav, sest neist formuleeruvad järgmise perioodi eesmärgid ja tegevused. Kuid samas ei ole võimalik saada objektiivseid andmeid koolides hästi rakendunud tegevuste kohta ning võib jääda mulje, et sisehindamine oligi suunatud ainult nõrkuste väljatoomisele. Seetõttu ei pruugi aruanded alati olla vastavuses tegeliku olukorraga ja sellele tuginedes saab kaudselt järeldada, et koolides ei teadvustata avalikkussuhete olulisust, mainekujundamise ja väliskeskkonna mõjutamise võimalusi ning tähtsust.

Kuna sisehindamise aruande koostajad saavad valida, milliseid tegevusi nad aruandes kas kirjeldavad või jätavad märkimata, siis ei saa aruannete alusel usaldusväärset ülevaadet selle kohta, kui mitmes koolis üht ja sama tegevust läbi viiakse. Aruannete sisu analüüsimisel saadud tulemused näitavad, mil määral on peetud vajalikuks oma tegevusi konkreetsetes aruandes kajastada. Aruannetele tuginedes saab järeldada, et koolides on sõnastatud visioon, missioon ja

põhiväärtused ning kutseõppeasutuste juhtkonnad püüavad igapäevases praktikas teadvustada tervikliku organisatsiooni juhtimise põhimõtteid.

Koolide kohta, kus sisehindamise läbiviimisel lähitudi arengukavas ja tegevuskavas püstitatud eesmärkidest kõigi hindamiskriteeriumite osas, saab öelda, et sisehindamine toetab kooli kui tervikliku organisatsiooni arengut pideva parendamise põhimõtete alusel. Aruannetes toodu alusel saab järeldada, et valimisse kuuluvates koolides osalevad sisehindamises nii sisemised kui välised huvigrupid.

Valimisse kuulunud koolide sisehindamisaruannetes sisalduva info asjakohasuse alusel on võimalik anda hinnangut valimisse kuulunud õppeasutuste sisehindamise toimimisele ning järeldada, et enamik koole on liikumises, kuid selgeid õppiva organisatsiooni tunnuseid on osaliselt. Koolides, kus sisehindamise süsteem on seostatud kvaliteedijuhtimise protsessidega, jälgitakse sisehindamisalastes tegevustes selgelt pideva parendamise ehk Demingi tsükli loogikat. Sisehindamist nähakse pideva protsessina ning lähtutakse PDCA mudelist isegi siis, kui aruandes mudelit otseselt ei mainita.

Toetudes töö tulemuste ja arutluse osas toodule, saab öelda, et sisehindamise aruande kui dokumendi formaat jääb piiratuks, saamaks terviklikku ja objektiivset ülevaadet sisehindamise ja pideva parendamise põhimõtete rakendamisest kutseõppeasutustes. Tervikliku pildi saamiseks on kindlasti vaja jätkuuringut, mis käsitleks nõunike kui sisehindamise

välishindajate tagasisidearuannetes toodud ning kooli sisehindamise käigus välja toodud parendusvaldkondade kajastamist järgmises arengukavas. Nii koolide sisehindamisaruannete kui nõunike tagasisidearuannete analüüs peab olema üheaegne, pidev ja süstemaatiline, andmaks infot riiklikul tasandil vastuvõetavateks juhtimisotsusteks.

Sisehindamise rakendumise etapp valimisse kuuluvates koolides on lõpule jõudnud, kooli sisehindamine protsessina on käivitunud. Kuigi sisehindamise kohustuslikuks muutmine on tekitanud haridusvaldkonnas erinevaid emotsioone, saab väita, et kohustuslikkus kiirendas kompleksse, kogu kooli hõlmava sisehindamise läbiviimist ning lõi eelduse koolide sisemise kvaliteedikindlustussüsteemi arendamiseks ja võimaluse riikliku järelevalve rolli vähendamiseks. Rakendatud sisehindamissüsteem on uuenduslik – siin on vastastikku seotud välis- ja sisehindamine – sisehindamise tulemusi kasutatakse välishindamise läbiviimisel nii sisehindamise nõustamisel nõuniku poolt kui ka kutseõppeasutuses õppekavarühmapõhises akrediteerimises akrediteerimiskomisjoni poolt.

Koolide jaoks on oluline sisehindamisalase kultuuri parendamine ning regulaarsete sisehindamisalaste tegevuste läbiviimine lähtudes püstitatud eesmärkidest õppija ja kooli arengu toetamisel ning jälgides pideva parendamise tsükli etappe. Riigi tasandil on oluline koolide toetamine kvaliteedialases tegevuses ning metoodika väljatöötamisel.

Uuringud

Sünergiad paremaks õppimiseks: rahvusvaheline vaade hindamisele

Maie Kitsing, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik

Käesolev OECD (Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsioon) ülevaade¹² käsitleb 28 haridussüsteemi ja selle osade hindamist. Samuti antakse lähtuvalt hindamisest soovitusi hariduspoliitika kujundamiseks, tagamaks hariduses kvaliteet, võrdne kohtlemine ja efektiivsus.

Hindamise senisest suurem kasutuselevõtt on tingitud majanduslikest ja sotsiaalsetest väljakutsetest, millest tulenevalt pööratakse suuremat tähelepanu hariduse kvaliteedile, efektiivsusele ja võrdsele kohtlemisele. Koolide autonoomia kasv seab riigid olukorda, kus tähelepanu all on koolide tulemuslikkus. IKT areng toob kaasa hindamisvahendite ajakohastamise ja võimaluse arvestada hindamisel senisest enam õpilase eripära. Järjest enam on hariduspoliitika kujundamise aluseks ja otsuste tegemiseks kindlad tõendid hariduse tulemuslikkusest.

Üldised suundumused:

- Hindamise kasutamise suurenemine erinevatel tasanditel (õpilaste, õpetajate, koolijuhtide, koolide hindamine) ja valdkondades.
- Indikaatorite kasutamise laienemine – haridusalased andmebaasid ja indikaatorid, sh

rahvusvaheliste haridusalaste indikaatorite kasutus.

- Hindamistulemuste sihipärase kasutamise laienemine.
- Hindamise põhinemine haridusstandarditel.

Uuringu käigus töötati välja haridussüsteemi ja selle osade hindamisraamistik. Hindamisalaseid soovitusi anti neljal alateemal: üldsuunised valitsemiseks, protseduurid, võimekus ja aruandlus ning tulemuste kasutamine.

Soovitused õpilaste hindamiseks

Valitsemine:

- Töötada välja hindamisraamistik, kus õpilasi hinnatakse vastavalt õppe eesmärkidele ja kus kujundav ning kokkuvõttev hindamine oleksid omavahel seotud nagu ka klassiruumis toimuv hindamine välishindamisega, kindlustada hinnete vastavus haridusstandarditele.
- Kehtestada selged reeglid ja hindamiskriteeriumid õpilaste õppimise juhendamiseks ja hindamiseks.
- Kindlustada õpilaste standardiseeritud hindamine, hoiduda selles valdkonnas ülepingutamisest.
- Tugevdada kujundava (formatiivse) hindamise tava klassiruumides ja koolides.

¹² Lühikokkuvõte OECD uuringust „Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment“, <http://www.oecd.org/edu/school/synergies-for-better-learning.htm>

Protseduurid:

- Edendada uuenduslikke hindamise formaate, mis väärtustavad põhioskuste hindamist.
- Kasutada innovatiivseid lähenemisi kutsehariduse ja kutsealase koolituse hindamise valdkonnas.
- Võtta kasutusele IKT programmid õpilaste kompleksseks hindamiseks.
- Tagada, et õpilaste hindamine arvestaks õppijate vajadusi.

Võimekus:

- Arendada õpilaste võimekust olla ise aktiivne oma hindamisel.
- Edendada õpetaja professionaalsust õpilaste hindamisel.
- Kindlustada õpetajale vajalikud hindamisvahendid ja -oskused professionaalse õppimise ja juhendamise kaudu.

Aruandlus ja tulemuste kasutamine:

- Tagada hindamistulemustest adekvaatne tagasiside õpilastele ja nende vanematele.
- Kindlustada läbipaistvus ja õiglus kokkuvõtva hindamise tulemustest.
- Toetada kujundava hindamise praktikat, parandamaks õpetamist ja õppimist.

Soovitused õpetaja hindamiseks

Valitsemine:

- Selgitada õpetaja hindamise eesmärgid ja tagada, et see oleks kooskõlas hariduse riiklike eesmärkidega. Hinnata õpetajat õpetamisstandardite kohaselt, mis oleksid omakorda kooskõlas õpilase õppimise eesmärkidega. Kindlustada õpetaja hindamine professionaalse arengu toetamise eesmärgil. Viia omavahel kooskõlla õpetaja standard, ametisse asumine ja karjäär. Seostada õpetaja koolipõhine hindamine välishindamisega, samuti õpetaja kujundav hindamine hindamisega, mis on tema seisukohalt oluline. Viia kooskõlla õpetajaharidus ja hindamisel kasutatavad õpetamise standardid. Kindlustada riiklikult kokkulepitud kooli kvaliteedikriteeriumite vastavus õpilase õppe-eesmärkidega ja kooli hindamisega. Siduda kooli sise- ja välis-hindamine.

- Luua õpetamise standardid õpetaja hindamise ja professionaalse arengu suunamiseks.
- Luua sidus raamistik õpetaja hindamiseks.

Protseduurid:

- Kasutada erinevaid vahendeid ja tööandite allikaid.
- Pakkuda toetust klassiruumi efektiivsetele vaatlustele.
- Tagada, et õpilaste tagasisidet kasutatakse õpetaja hindamisprotsessis ettevaatlikult, eriti õpetajale koondhinnangu andmisel.

Võimekus:

- Tugevdada pedagoogilist eestvedamist, et parandada koolisisesest hindamise protsessi.
- Kujundada õpetajate hindajates võimekust viia läbi professionaalset hindamist ja õpetajate endi võimekust osata kasutada hindamistulemusi oma professionaalsuse tõstmiseks.
- Viia riiklikul tasandil läbi uuringuid, et järjepidevalt jälgida ja parandada õpetajate hindamise poliitikat ning tavasid.

Aruandlus ja tulemuste kasutamine:

- Kindlustada õpetaja kujundava hindamise sobitumine kooli ja õpetaja professionaalse arenguga.
- Kasutada õpetaja summeeriva hindamise tulemusi tema karjääri üle otsustamisel.
- Tagada tulemuste efektiivne kasutamine.

Soovitused kooli hindamiseks

Valitsemine:

- Luua kooli hindamisraamistik, mis oleks seotud õpilase õppe-eesmärkidega. Kindlustada kooli hindamisel seos kooli arengu ja aruandlusega. Seostada kooli tulemuslikkus ülevaatamise või järelevalvega. Eristada kooli hindamisprotsessis erinevad tasandid. Kooli hindamisel suunata fookus õpetamise ja õppimise parendamisele ning õpilaste õpitulemustele.
- Tõsta kooli enesehindamise (sisehindamise) oskust.
- Kooli välis-hindamisel kaaluda üleminekut diferentseeritud lähenemisele, nt suunatus neile, kes rohkem abi vajavad; teatud valdkondadele, mis

- nõuavad rohkem tähelepanu.
- Siduda välishindamine sisehindamisega, et mõlemad oleksid ühtsetel alustel.

Protseduurid:

- Arendada riiklikult kokkulepitud kriteeriume kooli kvaliteedi osas, et suunata kooli hindamist.
- Edendada tõenditepõhist kooli hindamiskultuuri.
- Edendada sobivate enesehindamisvahendite väljaarendamist ja kättesaadavust.
- Tagada läbipaistvus kooli välishindamisprotsessis.
- Soodustada koolide hulgas vastastikust õppimist.

Võimekus:

- Tagada välishindajate usaldusväärsus ja täiustada nende objektiivsust ning sidusust.
- Tugevdada koolijuhtide võimekust, et luua efektiivne kooli enesehindamise kultuur.
- Soodustada kooli töötajate ja õpilaste kaasamist kooli enesehindamisse.

Aruandlus ja tulemuste kasutamine:

- Optimeerida riiklikult kogutavate andmete hulk ja kindlustada koolidele vastav teave enesehindamiseks ja parendamiseks.
- Soodustada kooli välishindamise tulemuste laialdasemat kasutamist.
- Tagada süstemaatiline kooli välishindamine.
- Õpitulemuste avalikustamisel kindlustada vajaliku konteksti mõistmiseks taustinfo (nt selgus kooli õpilaskontingendist, nende sotsiaalmajanduslikust taustast).

Soovitused koolijuhi hindamiseks

Valitsemine:

- Edendada koolijuhtide süstemaatilist hindamist kindlas raamistikus. Viia kooskõlla kooli eestvedamise standardid õpilase õppimise eesmärkidega ja juhi hindamisega. Siduda juhi hindamine tema professionaalsuse arendamisega. Viia kooskõlla omavahel juhi standard, ametisse astumine ja karjääri kujundamine. Siduda juhi kujundav hindamine hindamisega, mis on tema jaoks lisaväärtusega.

- Kindlustada seos koolijuhi hindamise ja muude hindamisraamistike elementide vahel.
- Eesmärgistada koolijuhi hindamine ja töötada välja selle läbiviimise korraldus.
- Arendada eestvedamise raamistikku või eestvedamise standardeid.

Protseduurid:

- Edendada hindamisel pedagoogika-, sh õppimiskeskset eestvedamist.
- Edendada koolijuhtide kompetentside hindamist jälgimise ja hindamise kaudu.
- Tähtsustada jagatud juhtimise hindamine.

Võimekus:

- Arendada koolijuhi võimekuse efektiivset hindamist (tagada hindajate professionaalsus).
- Edendada koolijuhi hindamist, kasutades vastastikust õppimist.

Tulemuste kasutamine:

- Kindlustada koolijuhi hindamine arengu eesmärgil.
- Arendada karjäärivõimalusi, tunnustades edukaid juhte.

Soovitused haridussüsteemi hindamiseks

Valitsemine:

- Töötada välja kontseptsioon haridussüsteemi hindamisest koos hindamisraamistikuga. Viia kooskõlla hariduse ja õpilase õppimise eesmärgid ning haridussüsteemi hindamine. Asetada haridussüsteemi hindamine avaliku sektori hindamise konteksti. Tagada haridussüsteemi eesmärkide ja süsteemi hindamise sidusus. Süsteemselt hoida kooskõlas haridussüsteemi hindamine hariduspoliitika, avaliku aruandluse ja infosüsteemide arenguga. Koordineerida omavahel haridussüsteemi ja süsteemi alaosaade hindamist. Kindlustada kvantitatiivne ja kvalitatiivne hindamine. Täiendada riigi tasandil kogu kohortide hindamist valimipõhise hindamisega.
- Kindlustada poliitikakujundajad teabega hindamise meetmetest ja võtmeindikaatoritest.
- Tagada, et haridussüsteemi hindamine oleks osa avaliku sektori toimimise hindamisest ning hindamistulemused oleksid aluseks reformide väljatöötamisel.

Protseduurid:

- Luua riiklik strateegia õpilaste õppimise standardite jälgimiseks.
- Tagada õpilase arengu jälgimine pikema aja jooksul.
- Tagada võrdlus kooliti, pidajati jm oluliste tunnuste alusel (nt keeleline, poisid/tüdrukud), mis aitaks paremini mõista tulemuste tausta.

Võimekus:

- Luua ja tagada haridussüsteemi hindamiseks vajalik võimekus.
- Arendada hindamisalast võimekust kohalikul tasandil.
- Luua sõltumatu organ, mis koondaks erinevad hindamistulemused, tõlgendaks neid ja annaks ametlikku tagasisidet valitsusele hariduspoliitika jõustumisest.

Aruandlus ja tulemuste kasutamine:

- Tugevdada planeerimisel ja poliitikakujundamisel haridussüsteemi hindamistulemuste analüüside kasutamist.
- Teavitada huvigruppe haridussüsteemi hindamistulemustest.

- Toetada kohalike omavalitsuste võimet riiklike näitajate kasutamisel ja kohaliku tasandi näitajate väljatöötamisel.

Uuringus esitatakse väljakutsed hindamissüsteemi arendamisel: holistiline lähenemine, hindamise kooskõla hariduseesmärkidega, fokuseeritus klassiruumi tegevuste parendamisele (õppimine ja õpetamine), moonutuste võimalus hindamisel (nt hinnates õpetajat õpilaste testitulemuste põhjal võib lapse üldine areng jääda tähelepanuta), õpilaskesksus, hindamisalane võimekus eri tasanditel, tasakaal riiklike ja kohalike vajaduste vahel (administratiivüksused ja koolid), konsensuse saavutamine kui eeltingimus eduka hindamissüsteemi kujundamiseks.

Võrreldes hindamisvaldkonna suundumusi ja väljakutseid maailmas Eestis senitehtuga, võime väita, et oleme käinud n-ö ühte jalga muu maailmaga. Mitmedki hindamisega seotud tegevused on meil juba käivitatud, nt õpitulemuste hindamine, sisehindamine. Samas oleme silmitsi paljude väljakutsetega, mida ka uuring esile tõi. Uuring aitab meil igal juhul kriitiliselt üle vaadata senine hindamisalane tegevus ja muuta see süsteemsemaks ning kõiki osapooli rahuldavamaks.

PISA – kasuta võimalust targalt tegutseda 2

Maie Kitsing, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik

Õppimisstrateegiatega omandatus kui üks edu võti

- Õppimisstrateegiatega omandatus vähendab saavutuste vahet võimekamate ja vähem võimekamate õpilaste vahel.
- Õpilased, kes teadsid, kuidas üldistada teksti, kaldusid saavutama paremaid tulemusi.
- Kui vähem võimekamad õpilased kasutasid samu õppimisstrateegiaid, mida võimekad õpilased, oli tulemuste erisus 20% väiksem.

PISA hindas õpilaste teadlikkust efektiivsetest õppimisstrateegiatega. Üldistamise strateegiatega teadlikel õpilastel olid tulemused 102 punkti võrra paremad, mis on võrdne rohkem kui kahe kooliaastaga, kui neil õpilastel, kel polnud vastavat teadlikkust.

Vanemate vestlused lapsega sotsiaal- ja poliitika-teemadel, huvitundmine oma laste lugemise vastu, lugemise suunamine jms aitab kaasa metakognitiivsete strateegiatega omandamisele.

Parema sotsiaalmajandusliku taustaga õpilastel toetab vanemate käitumine õppimisstrateegiatega omandamist, mistõttu on vajalik, et kool pööraks erilist tähelepanu nõrga sotsiaalmajandusliku taustaga õpilastele, aitamaks neil omandada õppimist toetavaid strateegiaid.

Mida arvavad õpilased koolist?

- Enamik õpilasi arvavad, et koolis omandatu on neile tulevikus kasuks.
- Õpilaste suhtumine kooli on seotud nende lugemisuskusega.
- Õpilased, kes väidavad, et nende koolis on õppimist soodustav kliima, suhtuvad üldjuhul kooli paremini.

Enamikus riikides, kus õpilastel on PISA lugemistestides kõrgemad hinded, peavad õpilased koolis käimist kasulikuks.

Kõikides osalevates riikides oli õpilaste positiivne hoiak kooli suhtes seotud positiivse hoiakuga õpetajate suhtes. Õpilased, kes väitsid, et saavad oma õpetajatega hästi läbi ja hindasid nende panust oma haridusse positiivselt, väitsid, et koolis õpitu on nende jaoks kasulik.

Õpilaste hoiakuid kooli suhtes mõjutavad ka nende vaated klassitundide eesmärgipärasusele. Õpilased, kes väitsid, et klassitundides valitseb üldine segadus ja organiseerimatus, leidsid, et koolis käimine ei ole tuleviku tarbeks kasulik. Õpilased, kes on klassitundides töökad, omavad häid suhteid õpetajatega ja peavad koolis õpitud teadmisi vajalikuks, muudavad oma positiivsete hoiakutega üleüldise koolikliima paremaks.

28 riigis 65st olid tüdrukute hoiakud poiste omadest positiivsemad. Ainult Austraalias, Tšiilis, Uus-Meremaal, Singapuris ja Ühendkuningriigis olid poiste hoiakud kooli suhtes tüdrukutest positiivsemad. 21 riigis olid sotsiaalmajanduslikult paremas seisukorras olevate õpilaste hoiakud kooli suhtes positiivsemad. Puudub järjekindel muster, mille kohaselt oleks õpilaste hoiakud seotud kooli suurusega.

Õpilaste hoiakud kooli suhtes ning nende lugemisuskus on teineteist tugevdavad, nagu on seda ka nende enda hoiakud koolis käimise suhtes ja klassiruumis toimuv. See tähendab, et teatud määral võivad õpilaste hoiakud mõjutada nende õppimist.

Õiglane haridussüsteem – on see võimalik?

- PISA tulemused näitavad, et ükski riik ega majanduspiirkond pole suutnud luua täiesti õiglast haridussüsteemi, kuid osad neist on sellele palju lähemal kui teised.
- Mõned riigid (nt Saksamaa, Läti) on tõestanud, et koos üldise tulemuslikkuse kasvuga on võimalik suhteliselt lühikese aja jooksul saavutada edusamme ka võrdsuses.

PISA uuringud tõestavad, et ebasoodsad sotsiaalmajanduslikud tingimused ja halvad õppetulemused on omavahel seotud. Sotsiaalmajanduslikult soodsas olukorras oleva õpilase hinded on PISA lugemisuskuse testis keskmiselt 88 punkti kõrgemad kui sotsiaalmajanduslikult mahajäänud õpilasel, vahe on võrdne rohkem kui kahe kooliaastaga.

Õppetulemuste võrdsustumist edendavad haridusmeetmed pakuvad ebasoodsatest oludest pärit õpilastele rohkem ja paremat tuge ning tagavad kõrgetasemelise õpetuse kõikides koolides. Üldised sotsiaalsed

abinõud peaksid omakorda tagama, et ebasoodsatest oludest laste elukeskkond, näiteks kodus, ei erineks ülemäära soodsatest oludest pärit laste omast.

Ebaadekvaatne hinne kui väär enesehinnangu kujundaja

- Riigid varieeruvad hinnete kasutuselt, kuid kõik nad kalduvad tunnustama hoiakuid ja oskusi, mis toetavad õppimist.
- Õpetajad kalduvad tüdrukuid ja parema sotsiaalmajandusliku taustaga õpilasi hindama kõrgemalt isegi siis, kui nad ei oma paremaid tulemusi.
- Näib, et koolihinded ei mõõda ainult õpilaste teadmisi ja oskusi, vaid ka käitumist, hoiakuid ja suhtumist.

Õpilase ootused iseenda suhtes, enesehinnang oma võimetest ja tulevikukavatsused põhinevad sageli hinnitel. Haridussüsteemides kasutatakse hindeid õpilaste selekteerimiseks, eeldades, et hinded on mõõtnud ainult akadeemilisi võimeid. Sageli on hinded ka aluseks järgmise haridusetappi sisenemisel. Seetõttu võib ebaadekvaatse hinde mõju olla oluliselt suurem kui lihtsalt hetkeline rõõm või mure.

Efektiivne hindamispraktika

- Hinded peaksid edastama selget ja kasulikku teavet, mis toetab õppimist.
- Hinded peaksid põhinema kindlatel ja spetsiifilistel kriteeriumitel, mõõtes tulemusi vastavalt eesmärkidele.
- Hinded ei tohiks sisaldada käitumise või käe- kirja hindamist. Kui vajalik, siis eraldada käitumise hindamine õpitulemuste hindamisest.
- Mitte kasutada hindeid õpilase karistamiseks hilinenud töö või lõpetamata töö korral.
- Pikka aega madalate hinnete saamine võib demoraliseerida õpilasi ja võtta neilt tahtmise edasisteks pingutusteks.
- Hinded ei tohiks ergutada võistluslikkusele ega vähendada õpimotivatsiooni.
- Kõiki õpitegevusi ei peaks hindama hinnetega.
- Personaalse hindamise korral ei ole teatud kontekstis eelistatud numbriline hindamine.

Hindamine on tähtis õpilasele nii koolis kui ka koolijärgselt, seetõttu on oluline seostada õpilaste

hindamispoliitika üldise arusaamaga hindamisest ja etteantud hindamisraamistikega ning toetada efektiivset hindamist, et tunnustada õpilaste käitumist ja hoiakuid ning toetada õpilaste õppimist.

Võimetekohased valikud õpingute jätkamiseks

- Kõrgeim protsent õpilasi, kes soovivad lõpetada ülikooli, on Koreas (80%) ning madalaim Lätis (25%).
- Paljud kõrgete tulemustega õpilased ei ole huvitatud ülikooli minemisest, esindades niimoodi potentsiaalselt kaotatud oskusi majanduse ja ühiskonna jaoks, samas kui paljud madalate tulemustega õpilased arvavad, et nad saavad ülikoolis hakkama, kuigi nende praegused tulemused viitavad sellele, et nad ei oleks oma plaanides edukad.
- Umbes iga neljas õpilane tahab oma haridustee lõpetada pärast keskhariduse omandamist ning seetõttu on vajalik teatud oskuste arendamine, et nende üleminek täiskasvanuikka oleks edukas.

Ülikooli astuda soovivad õpilased saavad võrdluses ülikooli mitte astuda soovivate õpilastega paremaid tulemusi matemaatikas ja lugemises. Õpilased, kes soovivad omandada ülikoolihariduse, õpivad suurema tõenäosusega kutseliste programmide asemel akadeemilistes.

Kõikides riikides on teatud hulk õpilasi, kelle eeldused tuleviku osas ei ole samal tasemel nende oskustega: kutsehariduses õppijad ning madalate tulemustega õpilased soovivad omandada ülikoolihariduse, samas kui kõrgemate oskustega õpilased ei ole huvitatud ülikooli minekust.

Madalate tulemustega õpilaste arv, kes soovivad omandada ülikoolihariduse, on võrdlemisi kõrge Austraalias, Irimaal, Koreas, Mehhikos, Serbias, Singapuris ning Trinidadis ja Tobagos. Antud koolisüsteemid peaksid kasutama ära õpilaste soovi edasiseks arenemiseks läbi suurema osaluse õppetöös ning paremate õppevõimaluste, et vähem edukad, kuid ambitsioonikad õpilased saaksid oma tulemusi parandada ning omaksid seeläbi suuremat eduvõimalust.

Heade õpitulemustega õpilaste arv, kes ei soovi omandada ülikooliharidust, on võrdlemisi kõrge

(10%) Austraalias, Hong Kongis, Islandil ja Itaalias. Antud koolisüsteemid peaksid võtma eesmärgiks oma õpilaste sihtide tõstmise ning kindlustama, et õpilaste paigutamine kutse- ja üldhariduse vahel ei põhine mitte õpilaste taustal, vaid oskustel.

Kuigi enamike koolisüsteemide eesmärgiks on suurendada ligipääsu kolmanda astme haridusele, lõpetab 25% õpilastest oma haridustee pärast teise astme hariduse omandamist. Kõige kõrgem protsent selliseid õpilasi on Austrias (53%), Slovakkias (40%), Itaalias (39%) ning Horvaatias (34%). Haridussüsteemide kohustuseks on tagada õpilastele vajaminevad oskused tööturul toimetulekuks, kuna antud õpilaste kogum kujutab endast reaalselt probleemi, sest tööpuudus on suurim just teise taseme haridusega inimeste ning noorte seas vanuses 15–24.

Koolisüsteemid peavad tagama õpilastele vajaminevad oskused, mis vastaks noorte kõrgetele ootustele ja samas ka ühiskonna vajadustele.

Vastutustundlikkus keskkonnaprobleemide ees

- Enamus OECD riikide 15aastaseid õpilasi omavad teatud arusaamist keskkonnaprobleemidest ning tunnevad, et keskkonnariskid on nende ja/või teiste inimeste jaoks tõsiseks probleemiks.
- Keskkonnateadlik mõistmine on oluline, andmaks õpilastele realistlikku mõistmist keskkonnaprobleemidest. Ilma piisavate teaduslike teadmisteta õpilased alahindavad probleemide, nagu seda on tuumajäätmete ladestumine või loomaliikide kadumine, lahenduse leidmiseks kuluvat aega.

Teadmine ning keskkonnateadlik mõistmine aitavad sisendada inimestesse vastutustunnet seoses keskkonnaga. Probleemiks võib saada aga noorte inimeste suutmatust seostada koolis õpitut reaalse eluga. Oluline roll õpilaste keskkonnaalaste probleemide teadvustamisel on koolidel. Keskmiselt 58–76% õpilastest väitsid, et saavad konkreetse probleemi kohta teavet koolist.

PISA 2006 põhjal ei ole tugevat seost õpilaste tulemustes loodusteadustes ning nende vastutustundes keskkonna ees, kuid samas ilmnes negatiivne seos: mida madalam oli õpilase tulemus loodusainetes, seda optimistlikum oldi probleemide lahendamise osas järgneva 20 aasta jooksul. Seega liigne optimism

või huvipuudumine võib takistada õpilasi kasutamast oma teadmisi olukorra parandamiseks.

Koolide võrdsus hariduses

- Erakoolid tõmbavad ligi soodsas olukorras olevaid õpilasi, kuid erinevus era- ja avalike koolide sotsiaalmajanduslikes profiilides väheneb, kui erakoolide rahastamine riigi poolt suureneb.

Viimase aja tendentsiks on olnud eraettevõtete ja vanemate kaasamine koolide rahastamisse eesmärgiga pakkuda õpilastele paremaid võimalusi. Selline süsteem võib luua kahetasandilise haridussüsteemi, mis põhineb õpilaste sotsiaalmajanduslikul taustal ning seetõttu võivad õpilaste õppevõimalused muutuda ebavõrdseteks ning sotsiaalne sidusus ühiskonnas nõrgeneda.

PISA andmetel saadavad sotsiaalmajanduslikult soodsamas olukorras vanemad oma lapsi erakoolidesse rohkem kui kehvas olukorras olevad vanemad. Neis koolides on lugemistestide tulemused kõrgemad kui avalike koolide omad, kuid sotsiaalmajanduslikku tausta arvesse võttes on nii era- kui avalike koolide tulemused üsna sarnased.

Valdavalt on riikides, kus erinevus õpilaste sotsiaalmajanduslikus taustas puudub, erakoolide rahastus riigipoolne ning suure erinevusega gruppide puhul riiklik rahastus praktiliselt puudub või jääb alla 10%. OECD riikides seletab riigipoolne rahastamine 45% sotsiaalmajandusliku profiili erinevuse variatsioonist.

PISA uuringutest selgub, et erakoolide avaliku rahastamise suurendamine ei eemalda ilmtingimata tekkinud erinevust. Osades riikides on erinevus seotud peamiselt tasulise õppe olemasoluga, teistes riikides tuleneb erinevus teguritest, mis pole seotud rahastamise, vaid muude näitajatega, nagu seda on vastuvõtutingimused, sisepoliitika ning õppeedukus.

PISA tulemused näitavad, et riikides, kus era- ja avalike koolide sotsiaalmajanduslikud taustad ei erine teineteisest märgatavalt, on üleüldised õppetulemused paremad. See tähendab, et vanemad ja õpilased ei pea valima võrdsuse ja tugevate tulemuste vahel, kuna need ei välista teineteist.

“Teine võimalus” hariduses

- Kanadas viidi läbi uuring PISA-24, kus hinnati 24aastaste noorte funktsionaalset lugemisoskust

ja võrreldi tulemusi nende varasemate tulemustega PISAs.

- Kuigi need õpilased, kelle tulemused olid 15aastaselt keskmisest madalamad, näitasid kõige suuremat arengut, ei suutnud nad endast kõrgemaid tulemusi saavutanutele täielikult järele jõuda.
- Osavõtt teatud teise taseme haridusejärgsest õppetööst on seotud lugemisoskuse paranemisega vanusevahemikus 15–24.

Üleminek noorukieast varajasse täiskasvanuikka on noore inimese arengu üks kõige olulisemaid etappe. Hea lugemisoskuse omamine muudab tulevikus kõrgetasemelise töö saamise ja selles edenemise palju kergemaks. Vastupidi, kui noortelt ei nõuta või nad otsustavad ise oma lugemisoskust pärast 15. eluaastat mitte arendada, võivad nende võimalused tööturul langeda. Näiteks kui 15aastased tüdrukud said pois-test keskmiselt 32 punkti kõrgema hinde, siis üheksa aasta pärast oli antud erinevus langenud 18 punkti. Sarnaselt langes sotsiaalmajanduslikult edukate noorte punktierinevus 65-lt 50-le.

Kuigi madalate tulemustega õpilased ei suuda oma puudujääke täielikult tasa teha, on võimalik tänu õpingute jätkamisele oma lugemisoskust parandada, mida sellised õpilased võimaluse olemasolul ka teevad. Seetõttu aitab paindlik haridussüsteem ja n-ö „teise võimaluse“ pakkumine õpilastele, kes noorena ei olnud eriti edukad, täiskasvanueas oma oskusi oluliselt parandada.

Õppetööväliste tegevuste positiivne mõju õpitulemustele

- Enamikes riikides on teadusalased õppetöövälised tegevused koolides seotud õpilaste paremate tulemustega ja õppimisest saadud rõõmuga. Õpilastel on paranenud hinnang oma suutlikkusele käsitleda teadusega seotud ülesandeid.
- Umbes 90% OECD riikide õpilastest õpivad koolides, mis pakuvad õppereise, kus õpilased saavad õppida teaduslikke printsiipe ja mõisteid. Eesti vastav näitaja on 97%.
- Keskmiselt õpib 56% OECD riikide õpilastest koolides, mis võimaldavad osavõttu teadusnäitustest (Eestis 81%); 48% õpilastest koolides, kus julgustatakse osalemist koolivälistes teadusega seotud projektides (Eestis 88%); 41%

koolides, kus on olemas teadusklubid (Eestis 50%).

Õppetööväliseid tegevusi pakkuvates koolides on üldine õpilaste hoiak teaduse suunas parem ning õpilased usuvad rohkem oma võimetusse, lahendamaks teadusega seotud probleeme ja naudivad rohkem õppimist, mis on omakorda oluline tegur õppimisprotsessis.

PISALE tuginedes ei saa kindlalt väita, et õppetööväliste võimaluste pakkumine parandaks õpilaste suhtumist teadusesse, küll aga näitas uuring, et antud tegevused parandavad õpilaste õppeedukust, suhtumist õppimisse ning suurendavad usku oma võimetusse.

Kasutatud kirjandus

- OECD. (2007). PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. Volume 1: Analysis. OECD Publishing.
- OECD. (2012). Are students more engaged when schools offer extracurricular activities? PISA in Focus N°18, OECD Publishing
- OECD. (2012). Is there really such a thing as a “second chance” in education? PISA in Focus N°19, OECD Publishing
- OECD. (2012). Are school vouchers associated with equity in education? PISA in Focus N°20, OECD Publishing
- OECD. (2012). Do today's 15-year-olds feel environmentally responsible? PISA in Focus N°21, OECD Publishing
- OECD. (2012). What do students expect to do after finishing upper secondary school? PISA in Focus N°23, OECD Publishing
- OECD. (2013). What do students think about school? PISA in Focus N°24, OECD Publishing
- OECD. (2013). Are countries moving towards more equitable education systems? PISA in Focus N°25, OECD Publishing
- OECD. (2013). Grade Expectations. PISA in Focus N°26, OECD Publishing
- OECD. (2013). Could learning strategies reduce the performance gap between OECD. Could learning strategies reduce the performance gap between advantaged and disadvantaged students? PISA in Focus N°30, OECD Publishing

Õpilaste õpimotivatsiooni ja tulemuste seos PISA 2006 riikide lõikes

Karin Täht, Tartu Ülikooli psühholoogia instituudi psühhomeetria teadur

Möödunud aasta detsembris kaitsesin Tartu Ülikooli psühholoogia instituudis oma doktoriöö teemal “The cross-cultural view on students’ motivation to learn”. Püüan järgnevas anda lühikese ülevaate olulisematest tulemustest, milleni doktoritöö aluseks olevas viies teadusartiklis kolleegidega jõudsimel. Minu töö juhendajaks oli dotsent Olev Must ja temaatika keskendus hariduspsühholoogia valdkonnale.

Hariduse tähtsamaks väljundiks on ikka peetud õpilaste hindeid ning testide tulemusi. Samas on hariduspsühholoogid leidnud, et saavutustestide tulemused, samuti õpilaste hinded on positiivselt seotud nende õpimotivatsiooni ning enesetõhususe uskumustega. Täpsemalt – õpilased, kes endasse usuvad ning on motiveeritud õppima, saavad ka paremaid tulemusi, aga kindlasti kehtib ka vastupidine: paremaid tulemusi saavatel õpilastel on kergem leida motivatsiooni õppida ning uskuda endasse. Seepärast on õpimotivatsioon ning sellega seotud erinevad enesekohased uskumused, näiteks enesetõhusus, olnud aastakümneid hariduspsühholoogias uurimisobjektideks.

Motivatsioon on üldiselt see miski, mis paneb inimese liikuma, teatud tegevusi tegema. Õpimotivatsioon on õpilase soov olla mingis aines pädev. Sisemiselt akadeemiliselt motiveeritud õpilane naudib õppimist ja tunneb sellest mõnu. Välise motivatsiooni puhul on tähtsad eelkõige tulevikueesmärgid, näiteks lootus saada tulevikus hästtassustatud töökoht, vanemate heakskiit ja soov paista edukana.

Akadeemiline enesetõhusus on õpilase usk, et ta suudab täita teatud tasemele vastavaid õppeülesandeid. Varasemalt on uurijad leidnud, et kõrge enesetõhususega õpilasel on ka kõrge motivatsioon ehk jõud tegutseda endale seatud eesmärgi nimel.

Tuginedes rahvusvahelise haridusuuringu PISA (Programme for International Student Assessment) 2006 Eesti valimi andmetele, näitasin, et kolme saavutustesti tulemused (loodusteadustes, matemaatikas ja lugemises) on omavahel väga kõrgelt korreleeritud, mis tähendab, et analoogselt vaimse võimekuse testi tulemustega on nad mõjutatud ühe latentse (ehk otseselt mittemõõdetava) tunnuse poolt. Sedalaadi

latentset muutujat võib näiteks nimetada üldiseks haridusalaseks saavutuseks. PISA 2006. aasta uuring sisaldas ka päris arvukalt küsimusi õpilaste hinnangute kohta endale kui õppijale. Meie analüüs näitas, et need küsimused jagunesid kahe latentse muutuja mõjusfääri: õpilase motivatsioon õppida ja enesetõhusus. Mõlemad olid Eesti andmetel positiivselt seotud õpilase üldise haridusalase saavutusega. Veelgi enam, selgus, et motivatsiooni ja enesetõhususe positiivne seos haridusalase saavutusega on universaalne tulemus kõigi PISA 2006 maade andmetel. Siinkohal on tabelis 1 toodud näitena vastavad korrelatsioonid Eesti naaberriikide andmetel.

Kõigi 57 riigi andmetel oli PISA 2006s seos akadeemilise enesetõhususe ja haridussaavutuste vahel erinevates maades mõnevõrra stabiilsem (nende suuruste vaheline positiivne seos jäi vahemikku 0.22 kuni 0.67), samas kui seos õpimotivatsiooni ja haridussaavutuste vahel muutus eri riikide valimites enam (negatiivsest korrelatsioonist -0.41 kuni keskmise suurusega positiivse korrelatsioonini 0.48). Mõõdukas positiivne seos õpilaste motiveerituse ja testitulemuse vahel, nagu võiks ka kirjanduse põhjal oodata, esines paljudes arenenud maades, näiteks Soomes, Rootsis, Austrias. Samas kui näiteks Venemaal, Indoneesias, Brasiilias oli see seos nullilähedane ja osade maade puhul suisa negatiivne (Kolumbia, Kõrgõstan). Selle seose muutlikkusest tekkis huvi, et kas majanduslikult ja poliitiliselt nii erinevate maade õpilaste haridussaavutuste ja õpimotivatsiooni seoste võrdlemine on ikka kohane,

Tabel 1. Seosed õpimotivatsiooni ja haridusalase saavutuse (esimeses tulbas) ning akadeemilise enesetõhususe ja haridusalase saavutuse (teises tulbas) vahel Eesti naaberriikide näitel

Eesti	0.2	0.6
Soome	0.42	0.58
Läti	0.1	0.57
Venemaa	0.05	0.55
Rootsi	0.41	0.64

teisisõnu, kas mõõtmine on toimunud erinevates maades sarnaselt, ehk kas mõõtmine erinevates maades on invariantne. Mõõtmise invarianttsuse hindamiseks võib kasutada erinevaid meetodeid. Mina kasutasin meetodina mitme grupi kinnitavat faktoranalüüsi. Selle analüüsi tulemused näitasid, et latentsete muutujate, nii motivatsiooniliste kui testi tulemuste olemus on erinevate maade lõikes sama. Teisisõnu on õpilased erinevates maades küsimustest samamoodi aru saanud. Samas näitas analüüs, et latentsete muutujate tasemetes on erinevate maade puhul süstemaatilised nihked ehk osades maades hindasid õpilased näiteks oma motivatsiooni süstemaatiliselt kõrgemaks (vastasid emotsionaalsemalt) kui teistes maades. Analüüsi tulemused lubasid arvata, et see pole juhuslik viga, vaid süstemaatiline muutlikkus just maade keskmistes.

Seega, vaadates maid eraldi, näeme enamasti positiivseid seoseid õpimotivatsiooni, enesetõhususe ja haridussaavutuste vahel. Tekib küsimus, kas ka maade lõikes on samamoodi. Teisisõnu, kas nendes maades, kus lapsed saavad paremaid testitulemusi, on neil ka kõrgem õpimotivatsioon ja enesetõhusus? Sellele küsimusele võimaldas vastata mitmetasandiline modelleerimine. Väga tihti on haridusalased andmestikud oma olemuselt mitmetasandilised: andmestik on andmed õpilaste kohta, samas iga õpilane on pärit mõnest uuringus osalevast riigist ning seega võib tema tulemus olla seotud sellest riigist tuleneva eripäraga. Mitmetasandiline modelleerimine võimaldab samaaegselt käsitleda nii õpilase kui riigi tasandilt tulenevat varieeruvust. Kahetasandiline

kinnitav faktoranalüüs näitas, et ka indiviidi tasandil tervikuna (mitte erinevates maades eraldi vaadates) kehtib sama latentsete muutujate seose ja mõõtmismudel (teisisõnu – õpimotivatsioon, õpilase enesetõhusus ja haridusalased saavutused on omavahel positiivselt seotud). Küll aga oli mudelis olulisi erinevusi, kui vaadata teist ehk siis riikide tasandit. Riikide tasand tähendab, et tegeldakse uuritavate muutujate riikide keskmiste seostega. Nimelt seos motivatsiooni ja saavutuste vahel oli riikide tasandil kõrge, aga negatiivne (-0.82). Sedalaadi negatiivseid seoseid motivatsiooniliste faktorite ja saavutuste vahel on varemgi näidatud ning püütud leida neile erinevaid põhjendusi. Et täpsustada siiski üllatava negatiivse korrelatsiooni põhjust, lisasin teisele tasandile latentse koosmuutuja (maade tasandi muutujatest: inimarengu-, demokraatia- ning innovatsiooniindeksitest), et kontrollida, kas see seostub kuidagi maade poliitilise ja majandusliku arengutasemega. Nii toimides negatiivne seos õpilaste motiveerituse ja õpitulemuste vahel kadus (muutus nullilähedaseks). Antud leidu võib ühelt poolt tõlgendada järgmiselt: arenenumate riikide haridussüsteemid toimivad paremini ning õpilased pääsevad haridusele kergemini ligi ega arva seetõttu, et peaksid õppimisel palju pingutama ja nende õpimotivatsioon pole seega kõrge. Teisalt jällegi võib arvata ka, et efektiivsemalt toimivad haridussüsteemid jätavad õpilastele vähem vabadust ning seeläbi nende motivatsioon võib langetada. Mõlemal juhul võib kirjeldada motivatsiooni kui liikuvat märklauda, mis on üsnagi tundlik signaalidele, mis tulevad keskkonnast.

PISA uuring ja Eesti põhikooli matemaatikaõpetus

Liisi Reemets, Tartu Ülikool matemaatika didaktika assistent, Kõrveküla Põhikooli matemaatikaõpetaja

Viimasel ajal on riigi hariduselus taas aktuaalseks muutunud matemaatika õpetamisega seonduvad probleemid. Tähelepanu keskpunktis on riigieksamid, nende raskusaste ja kohustuslikkus. Samuti aga ka matemaatika õppekava üldse, selle raskusaste ja sisu. Üheks olulisemaks etteheiteks meie matemaatikaõpetusele on läbi aegade ja ka hetkel selle elukaugus. See puudus ei ole omane üksnes Eesti koolimatemaatikale. Selle probleemi ületamise nimel on OECD poolt ellu kutsutud rahvusvaheline matemaatika ja loodusainete võrdlusuuring PISA, mille põhieesmärk on välja selgitada, kuivõrd õpilased on suutelised koolis õpitud rakendama oma igapäeva-elu probleemide lahendamisel. Küsimegi järgnevas: kas ja kuivõrd vastavad meie õppekava ja õpetajate

õpetamiseesmärgid PISA uuringu raamistikus püstitatud eesmärgiseadetele?

PISA taotlused ja põhikooli riiklik õppekava (PRÕK)

Põhikooli matemaatikaõpetuse ühe olulisema õppe- ja kasvatusesmärgina taotletakse, et õpilane rakendab matemaatikateadmisi teistes õppeainetes ja igapäevaelus (PRÕK, 2011, lisa 3, lk 4). See lause võtab sisuliselt kokku kõik PISA raamistiku eesmärgiseaded. Kuna öeldu on aga väga üldine, vaatleme järgnevas detailsemalt õppekava ja PISA raamistiku taotluste ühiseid jooni.

PISA raamdokumendis esitatud esimene taotlus on igapäevaelu probleemide nägemise ja sõnastamise

Tabel 1. Matemaatikas kujundatavate oskuste olulisus

Olulisemateks märgitud oskused	Vähem olulisteks märgitud oskused		
Oskus	Kolme olulisema hulka paigutanute osakaal (%)	Oskus	Kolme vähem olulisema hulka paigutanute osakaal (%)
Loogilise mõtlemise oskus	73,0	Oskus sõnastada olulise- maid matemaatikas oman- datud teadmisi (mõistete definiitsioonid ja omadused, tähtsamad algoritmid jne)	66,8
Argumenteerimise ja põhjenda- mise oskus	37,3	Oskus esitada matemaatika keeles erinevaid igapäevaelu probleeme	49,5
Oskus leida igapäevaelu prob- leemide lahendamiseks vaja- likke meetodeid ja vahendeid matemaatikast	37,0	Oskus kasutada õpitud mõisteid, valemeid, oma- dusi ja matemaatika tehni- list keelt	30,4
Oskus loovalt mõtelda (generee- rida uusi lahendusteid ja ideid)	35,4	Oskus sooritada õpi- tud tehteid, teisendusi jt protseduure	24,1
Oskus kasutada õpitud mõisteid, valemeid, omadusi ja matema- atika tehnilist keelt	28,5	Oskus näha või püstitada matemaatilist lahendata- vaid igapäevaelu probleeme	19,7

oskus. Meie riiklik õppekava ei kirjuta seda oskust sellise detailsusega lahti nagu PISA raamistik. Põhikooli riiklikust õppekavast on väljaloetav vaid järgmine: *õpilane on suutlik kasutama matemaatikat nii puhtmatemaatilises situatsioonis kui ka teistes õppeainetes ja eluvaldkondades* (PRÕK, 2011, lisa 3, lk 1). Paraku ei räägita siin aga probleemi nägemise ja sõnastamise oskusest.

Teine PISA raamistikus esitatud taotlus (lahenduseks tarvilike vahendite ja meetodite leidmine) on meie õppekavast tunduvalt selgemini väljaloetav. Sellele viitavad näiteks õppekava järgmised eesmärgised: *õpilane tunneb matemaatilisi mõisteid ja seoseid ning oskab sobivaid lahendusstrateegiaid leida ja neid rakendada ning töötab neid välja* (PRÕK, 2011, lisa 3, lk 1, 4).

PISA raamistiku kolmanda olulise taotluse (oskus tõlkida igapäevaelu seosed matemaatika keelde) katavad ilmselt meie õppekavas esitatud järgmised eesmärgid: *õpilase suutlikkus kasutada matemaatikat temale omase keele, sümbolite ja meetoditega erinevate ülesannete modelleerimisel ning erinevate esitusviiside (teksti, sümbolite, valemite, graafikute, tabelite, diagrammide) mõistmise, seostamise, edastamise ja kasutamise oskus ning sobivate lahendusstrateegiatega rakendamine*. Veelgi täpsemalt viitab sellele PISA taotlusele õppekava järgmine lause: *õpilane modelleerib looduses ja ühiskonnas toimuvaid protsesse* (PRÕK, 2011, lisa 3, lk 1, 4).

Järgmise tähtsa taotlusena toob PISA raamistik esile õpilase oskuse lahendada saadud matemaatilisi probleeme. Ka meie õppekava rõhutab seda oskust. Selle taotluse juures tuleb kindlasti lisada, et õppekavas on lahendamisoskus lahti kirjutatud palju detailsemalt kui PISA raamistiku taotlustes. Iga teema juures on õppekavas välja toodud, mida õpilane konkreetselt lahendada peab oskama (näiteks geomeetria õpitulemuste juures on kirjutatud, et õpilane arvutab kujundite joonelemendid, ümbermõõdu, pindala ja ruumala). Seega võib eeldada, et koolis on suurim rõhuasetus just sellel taotlusel (PRÕK, 2011, lisa 3, lk 4, 9).

PISA raamistiku viienda taotluste järgi peab õpilane tõlgendama saadud tulemusi taas igapäevaelu kontekstis ning arvestama sellest kontekstist ja matemaatikast enesest tulenevate piirangutega. Õppekavast leiame selle taotluse kohta suhteliselt vähe. Vaid suhtluspädevuse kujundamise juures võib

näiteks leida järgmise eesmärgiseade. Matemaatikas arendatakse *suutlikkust väljendada oma mõtet selgelt, lühidalt ja täpselt. Samas peab õpilane oskama analüüsida lahendusideed ning kontrollida tulemuse tõesust*, mis tähendabki, et ta peab lähtuma konkreetse ülesande sisust ja kontekstist, mitte lihtsalt matemaatiliselte seda ülesannet lahendama (PRÕK, 2011, lisa 3, lk 1, 2).

Kokkuvõttes võime öelda, et meie matemaatika õppekavas on õpetajatele antud õppetöö kavandamiseks ja läbiviimiseks PISA raamistikus esitatuga suhteliselt samalaadne orientiir. Kõige selgemalt ja üksikasjalikumalt on õppekavas välja toodud matemaatilise ülesande lahendamise oskus, mis kätkeb endas ka lihtsalt ilma kontekstita ülesannete lahendamist. Oluliselt tagasihoidlikumalt on aga kajastatud PISA raamistiku esimest ja viimast taotlust: vastavalt matemaatika vahenditega lahenduvate igapäevaelu probleemide nägemine ja sõnastamine ning tulemuste tõlgendamine igapäevaelu kontekstis. Veel tuleks märkida, et kui PISA raamistikus esitatud eesmärkide rõhuasetus on põhiliselt just tunnetuslikel taotlustel, siis õppekavas on tähelepanu pööratud vastupidiselt just ainealasele küljele. Seega kõik PISA taotlused on kirjas ka õppekava matemaatika-pädevustes. Kuivõrd seda toetavad aga olemasolevad õppematerjalid ja õpetajad, on teine küsimus.

PISA taotlused ja meie matemaatikaõpetaja eesmärgised

Selgitamaks, millised on õpetajate matemaatikaõpetamise eesmärkidega seonduvad seisukohad, viis TÜ koolimatemaatika keskus programmi EDUKO alamprojekti „ÕpiÕpe“ raames matemaatikaõpetajate seas (317 õpetajat) 2012. aasta jaanuaris läbi ankeetküsimustiku, mille kaudne eesmärk oli välja selgitada meie matemaatikaõpetajate olulisemad õpetuslikud taotlused. Küsimustik koosnes kokku kuuest osast, millest kolm olid otseselt suunatud matemaatikaõpetajate õpetuslike taotluste selgitamisele. Järgnev analüüs toetub ainult ankeedi kolmanda osa küsimustele, kus küsiti õpetajalt, milliseid esitatud eesmärkidest ta peab enam olulisteks ja milliseid vähem olulisteks. Seejuures osa pakutud eesmärgisestest oli võetud otse PISA raamistikust.

Vaatleme, kuidas järjestuvad õpetajatele etteantud matemaatilised pädevused nende olulisuse järgi. Õpetajad olid ankeediga seatud suhteliselt raskesse

olukorda. Neil tuli valida etteantud üheteistkümnest matemaatikas kujundatavast väga olulisest oskusest kolm nende arvates kõige olulisemat ja kolm kõige vähem olulisemat oskust. Valikuks pakutud oskused olid:

- oskus näha või püstitada matemaatilisel lahendatavaid igapäevaelu probleeme;
- loogilise mõtlemise oskus;
- oskus leida igapäevaelu probleemide lahendamiseks vajalikke meetodeid ja vahendeid matemaatikast;
- oskus sooritada õpitud tehteid, teisendusi jt protseduure;
- oskus sõnastada olulisemaid matemaatikas omandatud teadmisi (mõistete definitsioonid ja omadused, tähtsamad algoritmid jne);
- oskus esitada matemaatika keeles erinevaid igapäevaelu probleeme;
- argumenteerimise ja põhjendamise oskus;
- oskus oma tegevust ja selle tulemusi teistele selgitada ja ise teiste selgitusi mõista;
- oskus loovalt mõtelda (genereerida uusi lahendusteid ja ideid);
- oskus mõista ja kasutada õpitu erinevaid esitusviise (graafikud, tabelid, diagrammid jne);
- oskus kasutada õpitud mõisteid, valemeid, omadusi ja matemaatika tehnilist keelt.

Selline ülesande püstitus lubab ilmselt vaadeldud oskusi vaid järjestada nende olulisuse järgi ja ei midagi muud.

Tabelist 1 näeme, et PISA taotlustega hästi haakuvad oskused paigutuvad meie õpetajate arusaamades

nii pingerea esikolmikusse kui ka lõppu. Pea kaks viiendikku (37,3%) õpetajatest paigutas pingerea esikolmikusse PISA raamistiku oskuse leida igapäevaelu probleemide lahendamiseks vajalikke meetodeid ja vahendeid matemaatikast. Samas PISA raamistiku sellised olulised oskused, nagu oskus esitada matemaatika keeles erinevaid igapäevaelu probleeme ja oskus näha või püstitada matemaatilisel lahendatavaid igapäevaelu probleeme, paigutusid suhteliselt sageli ka pingerea lõppu.

Kõike ülaltoodut kokku võttes võime öelda, et nii kehtiv õppekava kui ka meie õpetajate uskumused on suhteliselt heas kooskõlas PISA taotlustega.

On selge, et üks asi on see, mida õppekava nõuab, õpetaja mõtleb ja ta tahaks ideaalis teha, teine asi aga see, kuidas kõik tegelikkuses realiseerub. Faktoreid, mis seda mõjutavad, on paraku oluliselt rohkem kui õppekava ja õpetaja.

Kasutatud kirjandus

- PISA 2009 – Eesti tulemused. http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user_upload/documents/PISA_2009_Eesti.pdf
- PISA 2009 Assessment Framework. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Lisa 3. Matemaatika. https://www.riigiteataja.ee/akti-lisa/1140/1201/1001/VV1_lisa3.pdf
- Ülevaade rahvusvahelise õpilaste õpitulemuslikkuse hindamise programmi PISA 2006 tulemustest. http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user_upload/documents/PISA_lõpparuanne_041207.pdf

Eesti õpilaste osakaal loodusteaduste kõrgematel saavutustasemetel ja loodusainete õppimist toetavad huvitegevused PISA 2006 uuringus osalenud koolides

Marleen Taremaa, Inspired Universal McCann OÜ meediaagentuuri projektijuht

2011. aastal koostatud uurimustöö PISA 2006. ja 2009. aasta võrdlusuuringute kohta keskendus probleemile, et ehkki laiem avalikkus on arvamusel, et Eesti haridussüsteem toodab kõrgelt haritud indiviide, on tegelikkus see, et väga väike protsent Eesti kooli õpilastest jõuab PISA testides kõrgematele oskustasemetele, eriti viiendale ning kuuendale tasemele. Käesolevas töös püütakse anda antud uurimustööle tuginedes lühike ülevaade, milline on olnud Eesti õpilaste osakaal PISA 2006. ja 2009. aasta rahvusvaheliste võrdlusuuringute kõrgematel sooritusastemetel ning kuidas Eesti koolid panustavad õpilaste võimekuse väljakujundamisse.

PISA 2006s moodustas loodusteaduste üldskaalal kõrge saavutustasemega õpilaste osakaal OECD riikide õpilastest keskmiselt 9%. 57 riigist peaaegu pooltes (26) on 5% või vähem õpilasi, kes saavutasid viienda või kuuenda taseme. Samal ajal saavutas kuues riigis selle taseme 15% õpilastest. Soomes saavutas viienda või kuuenda taseme 20,9% ja Eestis 11,5% õpilastest. Ülejäänud kõrge protsentuaalse osakaaluga saavutustasemega õpilastega riigid olid Uus-Meremaa (17,6%), Jaapan (14,8%), Austraalia (14,6%) ja partnerriik Hong Kong (Hiina) (15,9%). Meiega samast kultuuriruumist pärit olevad riigid Leedu (4,9%), Venemaa (4,2%) ja Läti (4,1%) jäid tahapoole. (OECD, 2007)

PISA 2006st ilmnes, et kõigis riikides on suhteliselt vähe õpilasi, kes oskavad lahendada loodusteaduslike küsimuste äratundmise ülesandeid kahel kõrgemal tasemel – keskmiselt 8,4% kõigist OECD riikide õpilastest. Eestis oli niisuguste õpilaste osakaal madalam, ainult 5,8%. Oskuste skaalal nähtuste teaduslik selgitamine oli samuti üsna väike protsent õpilasi, kes olid võimelised täitma ülesandeid kahel kõrgemal tasemel, keskmiselt 9,8% kõigi OECD riikide kohta, Eesti õpilaste osakaal jõudis sellel skaalal aga 15,8%-ni. Kolmas oskusteskaala oli teadusliku tõendusmaterjali kasutamine ning kahe kõrgeima tasemeni jõuti selles alajaotuses OECD riikides keskmiselt 11,8% ulatuses. Eestis oli see näitaja 13,9%. Seega võib kokkuvõtlikult öelda, et Eesti õpilaste

tulemused olid OECD keskmisest näitajast kõrgemad, kuid meie õpilased olid kehvemad loodusteaduslike küsimuste äratundmises. (Henno, 2010)

2009. aasta uuringus olid õpilaste oskused kuue saavutustaseme lõikes kahel kõrgemal tasemel järgmised: 6. tase – OECD keskmine 1,1%, Eesti 1,4%; 5. tase – OECD keskmine 8,5%, Eesti 10,4%.

Loodusteaduste kombineeritud skaalal moodustas kõrge saavutustaseme õpilaste osakaal OECD riikide õpilastest keskmiselt 8,5%, Šanghais (Hiina) 24,3%, Soomes 18,7% ja Eestis 10,4%. Loodusteaduste üldskaalal tütarlaste ja poiste vastuste erinevuses oli üks punkt tütarlaste kasuks, seega olulisi statistilisi erinevusi ei olnud. Rahvusvahelises võrdluses on eesti õppekeelega koolide õpilased võrreldes vene õppekeelega koolide õpilastega edukamad kõigis põhilistes hindamisvaldkondades, sh loodusteadustes. Kokkuvõttes aga ilmnes nii PISA 2009 kui ka PISA 2006 uuringust, et meil on rahvusvahelises võrdluses tippsooritajate riikide võrdluses kõrgematel oskustasemetel olevate õpilaste protsendiline osakaal väiksem (10,4%) ja võrreldes PISA 2006ga (11,5%) on see protsent isegi langenud. (Tire et al, 2010)

Eesti riigi keskmine tulemus PISA 2006. aasta uuringus positsioneeris meid 57 riigi järjestuses 5. kohale, kuid I. Henno on näidanud (2010), et Eesti õpilaste motivatsioonilised hoiakud ei olnud ühiskonda kui tervikut silmas pidades eriti jätkusuutlikud. Eesti õpilased ning eriti just eesti õppekeelega õpilased väärtustasid üldiselt ja personaalselt loodusteadusi kõrgelt ning rahvusvahelises võrdluses olid Eesti õpilased huvitatud loodusteaduste õppimisest, ometi ei seostanud nad seda väärtustamist oma isikliku elu ja käitumisega ning ainult väike osa nägi endale tulevikus rakendust loodusteadustes. Eesti õpilaste tulevikule suunatud huvi õppida loodusteadusi oli märksa väiksem kui OECD keskmisel õpilasel. Eesti õpilaste väitel valmistas kool neid paremini ette loodusteadustega seotud karjääriks, kui seda arvas rahvusvaheline keskmine õpilane. Siiski oli Eesti õpilaste informeeritus loodusteadustealastest karjäärist kehvem kui OECD keskmisel õpilasel. Kui

rahvusvahelise keskmisega võrreldes meeldis Eesti õpilastele loodusteadusi õppida rohkem, siis tegelikult meeldis Eesti tüdrukutel õppida loodusteadusi rahvusvahelisest keskmisest palju enam ja poistel palju vähem. Teisalt näitas PISA 2006 Eesti tulemuste analüüs, et loodusteaduste üldskaalal ei olnud poiste ja tüdrukute soorituste vahel statistiliselt olulist erinevust (Henno, 2010).

Õpilaste huvide ja võimekuse kujundamisel on peale erinevatel aineolümpiaadidel osalemise väga oluline ka see, kuidas aineõpetajad ja koolid peavad vajalikuks ning leiavad ressursse ja motivatsiooni, et korraldada koolisiseseid ainevõistlusi, pakkuda loodusteaduslikke tegevusi ringitöö raames või osaleda erinevates projektides või saata õpilasi õppe-ekskursioonidele ning õppekäikudele. Tunnivälised tegevused võivad mõjutada õpilaste huvi õppida loodusteadusi, sest need võimaldavad õpilastel positsioneerida loodusteadused enda jaoks päriselu konteksti. PISA 2006 uuringus küsiti koolijuhtidelt, milliseid loodusteadustega seotud klassiruumiväliseid tegevusi nad oma õpilastele pakuvad. Tegevuste all mõeldi ekskursioone ja matku, osavõtte aineolümpiaadidest, loodusainete päevadest ning õppekavavälisest loodusainetealastest projektidest ja kuulumist loodusainete ringidesse. Kõige levinum tegevus oli õpilastele matkade ja ekskursioonide korraldamine. Samuti üle poole PISA 2006s osalenud riikide koolijuhtidest vastas positiivselt olümpiaadidele suunamise osas, kuid ülejäänud tegevused ei ole nii laialdaselt esindatud. Eesti koolijuhid väitsid, et nende koolides pööratakse erinevatele loodusainetealastele lisategevustele üsna suurt tähelepanu ja seda tunduvalt üle OECD keskmise. 97% meie koolijuhtidest väitsid, et nende koolides korraldatakse ekskursioone ja matku. Märkimissageduselt järgnesid õppekavavälised projektid ja olümpiaadid (mõlemad 88%). Mõnevõrra vähem leidsid äramärkimist loodusainete päevad (81%) ja kõige vähem (50%) toodi välja loodusainete ringe. Seega potentsiaali on, aga järjepidevaks arenguks on oluline, et huvitegevusi korraldataks süsteemselt ja pidevalt. Paraku kõige jätkusuutlikum tegevus antud loetelus oma pideva kestvuse tõttu on loodusainete ring ning just selle osakaal oli koolijuhitud väitel madalaim. (Taremaa, 2011)

Kokkuvõttes tuleb tõdeda, et Eesti koolisüsteem, vaatamata oma pidevale vindumisele, suudab toota edukaid õpilasi, kes erinevates PISA uuringutes on näidanud häid tulemusi. Negatiivne eristumine aga ilmneb, kui vaatleme spetsiifiliselt kõrgematele oskustasemetele jõudvaid õpilasi – nende hulk oli aastatel 2006 ja 2009 vastavalt 11,5% ja 10,4%. Seega on palju erinevaid aspekte, mida tuleb silmas pidada, kui loodusteadusi õpetame. Palju räägitakse sellest, et Eesti koolides on kõige enam levinud faktiteadmistel põhinev haridus ning analüüsivõimet ei arendata piisavalt. Kui nüüd vaadata Eesti õpilaste edukust PISA loodusteaduste alaoskuste skaaladel, siis see vastab ilmselt ka laias laastus tõele. Seega tuleks mõelda, kuidas kujundada õppeprotsessi nii, et rohkem õpilasi jõuaks kõrgematele oskustasemetele ja eriti viiendale ning kuuendale tasemele. Juba praegu on meil potentsiaalselt terve hulk õpilasi, kelle tulemuslikkus jäi neljandale või viiendale tasemele, aga kui nendega rohkem tegeleda, jõuaksid nad kõrgemale. Peale rutiinse igapäevatöö tuleks pakkuda õpilastele võimalusi enesetäiendamiseks ja huvitegevuseks ka väljaspool kooli.

Kasutatud kirjandus

- Henno, I. (2010). Mida on loodusteaduste õpetajatel õppida rahvusvahelisest võrdlusuuringust PISA 2006? – Koost Henno, I. Rahvusvaheliste võrdlusuuringute TIMSS 2003 ja PISA 2006 õppetunnid. SA Archimedes, Tallinn.
- OECD (2007). PISA™ 2006 science competencies for tomorrow's world. Volume I and II. Analysis. OECD, Paris.
- Taremaa, M. (2011). Magistritöö – Eesti õpilaste osakaal loodusteaduste kõrgematel saavutustasemetel ja loodusainete õppimist toetavad huvitegevused PISA koolides. Tallinna Ülikool, matemaatika-loodusteaduskond, bioloogia õppesuund.
- Tire, G., Puksand, H., Henno, I., Lepmann, T. (2010). PISA 2009 – Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, Tallinn.

Ülevaade uute õppekavade rakendamisest

Imbi Henno, Haridus- ja Teadusministeeriumi üldharidusosakonna peaekspert

Seoses uue põhikooli riikliku õppekava ja gümnaasiumi riikliku õppekava vastuvõtmisega 2011. aastal tekkis vajadus seirata kooliõppekavade arendamist ja rakendamist. Seetõttu korraldati jaanuaris-veebbruaris 2012 aineõpetajate ja koolijuhtide veebiküsitlus “Uutest riiklikest õppekavadest lähtuv kooliõppekavade arendus ja rakendumine.” Õpetajate küsimustikule vastas 350 kooli 1839 õpetajat ja koolijuhtide küsimustikule 162 koolijuhti.

Uuritavad temaatilised rõhuasetused olid kooliõppekavade üldosa ja ainekavade väljatöötamine ning rakendamine, lõimingu rakendamine ja õpetajatevaheline koostöö koolis, erivajadustega ja õpiraskustega õpilaste toetamine, koolijuhtide juhtimiskäitumine ning muutused õppeprotsessis käesoleval ja järgmisel õppeaastal. Õpetajate puhul analüüsiti vastuste erinevusi koolitüübiti, õppekeele, klassiõpetajate ja aineõpetajate, õpilasekesksuse, ainekavaga rahulolu ning õpitulemuste saavutatavuse alusel. Koolijuhtide erinevused toodi välja koolitüübiti ning juhtimiskäitumise alusel.

Kooliõppekavade väljatöötamine ja rakendamine

Kõik koolid olid alustanud uute õppekavade koostamist ja vähemalt 75% õpetajatest nägid uutes õppekavades ka positiivseid külgi. Nimetati suuremat õpilaskesksust, õpilaste iseärasuste arvestamist, valikuvõimalusi õpetajatele, lõimingut, kujundavat hindamist, uurimistööde ja praktiliste tööde olemasolu ning õppekava nüüdisaegsust. Uutes õppekavades ei näinud häid külgi ainult 7% õpetajatest.

Kooliõppekavade koostamises ei näinud probleeme viiendik õpetajatest. Põhiprobleemidena nimetati ajapuudust, õppevahendite, rahaliste ressursside ja õpikute puudumist ning mainiti, et see tegevus on lisakoormus õpetajatele. Ainekavade koostamisel ei näinud probleeme 18% õpetajatest ja 50% õpetajatest olid ainekavade koostamisel ka kellelki abi saanud. Enamasti saadi abi teistelt aineõpetajalt ja kolleegidelt, koolitustelt ning õppepäevadelt. 26% vastanutest olid abi saanud juhtkonnalt ja 17% õpetajatest väitsid, et nad ei ole kellelki abi saanud (Henno, Granström, 2012).

71% koolijuhtidest väitsid, et uuest õppekavast lähtuvad ainekavad koostati järk-järgult vastavalt rakendussätetele ja koolides koordineeris kooliõppekava väljatöötamist ning arendust enamasti õppealajuhataja, kuid 47% koolides osales koordineerimises ka koolijuht ise. Ligikaudu 90% koolides oli uue kooliõppekava üldosa ja ainekavade koostamise/vormistuse aluseks võetud riikliku õppekava struktuur. (Henno, Granström, 2012)

Enamuse koolijuhtide väiteil olid uue kooliõppekava üldosa väljatöötamisse kaasatud õpetajad. Seda väitis ka 79% õpetajatest. 58% gümnaasiumides ja ainult 29% põhikoolides olid kaasatud ka õpilased. Gümnaasiumiõpetajad väitsid sagedamini kui põhikoolide õpetajad, et nad olid kaasatud kooliõppekava üldosa väljatöötamisse (Oja, Reiska, Osula, 2013).

Ligikaudu 90% õpetajatest väitis, et nad arvestasid ainekavade koostamisel õppekava üldosas kirjeldatud eesmärgi ja üldpädevusi. Õppekava rakenduslike rõhuasetustega ei ole aga kooskõlas, et valdkondlikke eesmärgi ei pidanud vajalikuks arvestada 22% ja läbivate teemade käsitlemist 13% ning lõimingut 11% õpetajatest. Vene õppekeele koolide õpetajad väitsid enam, et nad arvestasid ainekavade koostamisel üldpädevusi ja valdkondlikke eesmärgi ning eesti õppekeele koolide õpetajad jällegi lõimingut teiste õppeainetega. Võrreldes aineõpetajatega olid klassiõpetajate hinnangud uute õppekavade rakendamisepõhimõtetega rohkem kooskõlas, sest nemad väitsid enam, et arvestasid ainekavade koostamisel üldpädevusi, lõimingut ja läbivaid teemasid. Märkimisväärne on, et õpilase arengule rohkem orienteeritud õpetajad arvestasid üldosas kirjeldatud aspekte enam kui õpilase arengule vähem orienteeritud õpetajad. Õpetajad, kes ei olnud rahul uute ainekavadega ja need, kes leidsid, et kooliastmete õpitulemused ei ole saavutatavad, vastasid ka harvemini, et ainekavade koostamisel arvestasid nad üldpädevusi, valdkondlikke eesmärgi, lõimingut ja läbivaid teemasid (Oja jt, 2013).

Küsimust, milliseid häid külgi näevad õpetajad oma uues ainekavas, analüüsiti aineti. Õppekava paremat struktureeritust ja paindlikkust rõhutasid enim tööõpetuse ja kehalise kasvatusõpetajad. Rohkem praktilisi tegevusi, aktiiv- ja muuseumiõpet

tõstsid esile loodusainete, kunsti- ja muusikaõpetajad. Sisu kaasaegsust rõhutasid teistest enam ühiskonnaõpetuse õpetajad ja mahu vähenemist matemaatikaõpetajad. Õpilaseseksust tõstsid teistest enam esile kehalise kasvatuse, prantsuse keele ja keemiaõpetajad; et õppekava lahtikirjutus on varasemast parem, tõstsid teistest enam esile inimese-, ühiskonna- ja loodusõpetuse õpetajad. Prantsuse keele, keemia- ja füüsikaõpetajad väitsid teistest õpetajatest sagedamini, et õppekava on muutunud hoopis halvemaks. Ainekavade positiivseid aspekte tõid enam välja eesti õppekeele koolide õpetajad. Kui vene õppekeele koolide õpetajad sooviks õpetajatele suuremat valikuvabadust ja tundide/kursuste arvu suurendamist, siis eesti õppekeele koolide õpetajad soovisid pigem vähendada õppematerjali ja õpitulemuste mahtu.

Uue õppekava kooliastmete õpitulemusi pidas küsitlusele vastanutest saavutatavaks 78%. Kõige optimistlikumad olid loodusõpetuse õpetajad, kellest 91% arvas, et õpitulemused on saavutatavad. Kõige pessimistlikumad õpitulemuste saavutamise asjus olid vene keel võõrkeelena ja saksa keele õpetajad, kellest pooled arvasid, et ei ole saavutatavad. 82% inglise keele õpetajatest arvas, et õpitulemused on saavutatavad. (Henno, Granström, 2012) Siin tahaks välja tuua veel ühe aspekti, mis ilmnes võõrkeelte õpetajate vastuste analüüsimisel. Uute riiklike õppekavade järgi kuuluvad võõrkeelte valdkonda eesti keel ja vene keel võõrkeelena, inglise, prantsuse ja saksa keel ning nad omavad ühtset ainekava lahtikirjutust. Erinevate võõrkeeleõpetajate gruppide vastuste võrdlemisel jäi aga mulje, nagu oleks neil erinev lahtikirjutus, sest õpetajad tõstasid ainesisu rakendamisel vastandlikke probleeme.

Uute õpikutega oli rahul ligi kolmandik ja ei olnud rahul kümnendik õpetajatest. Ülejäänud õpetajatel ei olnud veel võimalust uute õpikutega töötada. Suurem rahulolematuse õpikutega valitses eesti õppekeele koolide ja aineõpetajate hulgas. 70% õpetajatest arvasid, et uued õpikud ei toeta uues õppekavas kirjeldatud üld- ja valdkonnapädevuste ning ainealaste õpitulemuste kujundamist, läbivate teemade ja lõimingu rakendamist ning praktiliste tööde läbiviimist. Viimases küsimuses olid negatiivsemalt meelestatud just gümnaasiumi ja vene õppekeele koolide õpetajad.

75% õpetajatest kasutas aineõpetuses õpikut koos töövihikuga. Eesti keele, inglise keele ja vene keel võõrkeelena õpetajad kasutasid õpikut ainult koos töövihikuga. 75% prantsuse keele ja tööõpetuse ning 50% ühiskonnaõpetuse õpetajatest kasutavad aga ainult õpikut. Kõige rahulolevamad olid uute õpikutega geograafia-, bioloogia- ja muusikaõpetajad ning vähim rahul olid kirjanduse, eesti keele ja prantsuse keele õpetajad. (Henno, Granström, 2012)

Õpetajad märkisid positiivselt ära uusi õppekomplekte ja väga paljud tõid esile just ilusaid pilte. Õpetajate hulgas tuleks kindlasti tõsta õppekirjanduse analüüsimise oskust, et hinnata õppemetoodilist materjali nüüdisaegse õppeprotsessi rakendamise seisukohalt.

Õpetajate koostöö koolis

Uute õppekavade arendamine ja rakendamine eeldab õpetajatevahelist tihedamat koostööd ning lõimingu sissekirjutamist, et realiseeruks õpilaste koormuse vähendamine. Koolijuhtide väitel moodustati 83% gümnaasiumides ja 62% põhikoolides lõimingu saavutamiseks töögrupid. Kuigi 80% õpetajatest väitis, et lõimingu saavutamiseks moodustati koolides valdkondlikud õpetajate töögrupid, osales nende töös 75% vastanud õpetajatest. (Henno, Granström, 2012) Samas ligi pooled õpetajatest, kelle koolis moodustati õpetajate valdkondlikud töögrupid, ei koostanud oma ainekavu koostöös ei oma valdkonna ega enamik ka teiste valdkondade õpetajatega ning neljandik väitis, et koostasid uued ainekavad üksinda.

Õpetajatega võrreldes väitsid koolijuhid poole sagedamini, et uute ainekavade koostamisel tegid õpetajad koostööd sama ja teiste valdkondade õpetajatega (joonis 1). (Henno, Granström, 2012) Jällegi tahaks esile tõsta seda, et õpilase arengule rohkem orienteeritud õpetajad ja need, kes olid rohkem veendunud, et riiklikus õppekavas kirjeldatud kooliastmete õpitulemused on saavutatavad, koostasid ainekavad sagedamini ka koostöös oma ja teiste valdkondade õpetajatega, kui need õpetajad, kes olid õpilase arengule vähem orienteeritud, või need, kes olid ainekava muutuste suhtes pigem negatiivselt meelestatud.

Enamik õpetajatest, kes vastasid, et koostasid uued ainekavad koostöös oma valdkonna või teiste valdkondade aineõpetajatega, väitsid ka statistiliselt

oluliselt sagedamini, et ainekavade koostamisel arvestasid nad õppekava üldeesmärke, üldpädevusi, kooliastmete üldpädevusi, valdkondlikke eesmärke, lõimingut ning läbivate teemade käsitlemist. Õpetajad, kes vastasid, et nad koostasid uued ainekavad üksinda, väitsid seda harvemini.

Gümnaasiumiõpetajad olid põhikoolide õpetajatest enam veendunud, et koolisisesed aine- ja valdkonnasektsioonid töötavad edukalt. Põhikooliõpetajad väitsid aga sagedamini, et ühiselt arutatakse kooliastmete üldpädevuste kujundamist, planeeritakse projekte ja ülekoollisi üritusi ning regulaarselt toimuvad arutelud, kus osalevad kõik õpetajad. Õpilase arengule rohkem orienteeritud õpetajad hindasid õpetajatevahelist koostööd koolis üldiselt kõrgemalt kui õpilase arengule vähem orienteeritud õpetajad. (Oja jt, 2013) Õpetajate ja koolijuhtide hinnangud erinesid märkimisväärselt koostöö küsimuses. Võrreldes õpetajatega hindasid koolijuhid kõrgemalt üldisemaid koostöö vorme ja õpetajad just õpetajatevahelisi ning ainealase koostööga seotud vorme. Mõlemad hindasid madalalt ka koolisestse valdkonnasektsioonide töötamise edukust.

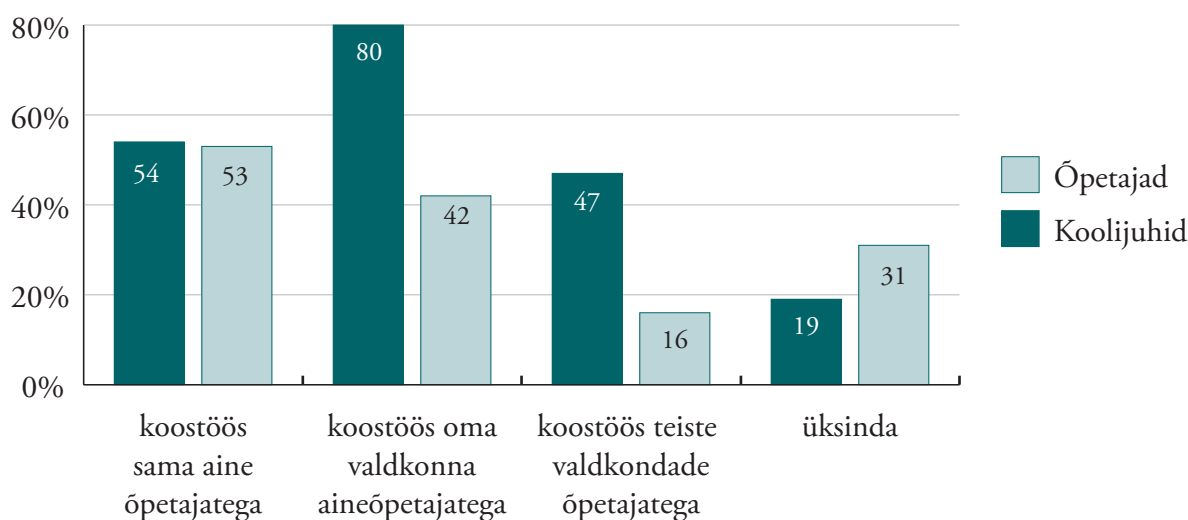
Õpetajad, kes väitsid sagedamini, et koolisisesed ainesektsioonid töötavad edukalt ning kolleegid arutavad ainealaseid küsimusi, vastasid ka suurema tõenäosusega, et uued ainekavad koostati koostöös sama aine ja/või oma valdkonna aineõpetajatega. Samas õpetajad, kes koostasid oma ainekavad üksinda, vastasid sagedamini, et kolleegid ei aruta omavahel ainealaseid küsimusi. (Oja jt, 2013)

Hariduslike erivajadustega ja õpiraskustega õpilaste toetamine

Eriarvamused valitsesid õpetajate ja koolijuhtide vahel küsimuses, kuidas toetab õpetajaid koolis hariduslike erivajadustega (HEV) ja õpiraskustega õpilaste õppekorralduse süsteem. Koolijuhid väitsid õpetajatest märkimisväärselt sagedamini, et koolis toetavad õpetajat hariduslike erivajadustega ja õpiraskustega õpilastega tegelemisel õpiabirühmad, kooliväline tugi nõustamiskeskuse spetsialistidelt ning kohaliku omavalitsuse sotsiaaltöötajate ja haridusametnike tugi, muud eriklassid koolis, individuaalse õppekava rakendamine, eripedagoogi teenused ja eraldi õppetöö korraldus andekate jaoks. Õpetajad aga märkisid koolijuhtidest sagedamini, et neid toetavad koolis logopeed ja koolipsühholoog ning õpiraskustega laste klasside olemasolu. Mõningate õpetajate arvates ei pakutud koolis neile mingit tuge. Ainult 26 õpetajat nimetas HEV koordinaatorit. (Henno, Granström, 2012)

Koolijuhtide väitel oli koolipsühholoogide abi võimalik kasutada 74% gümnaasiumides ja vähem kui 29% põhikoolides ning andekate laste jaoks oli eraldi õppetöö korraldatud peaaegu pooltes gümnaasiumides ja vähem kui veerandis põhikoolides. Gümnaasiumi õpetajad väitsid üle kahe korra sagedamini kui põhikooli õpetajad, et neid toetavad koolipsühholoogid või sotsiaalpedagoogid. Vene õppekeelega koolide õpetajad väitsid eesti õppekeelega koolide õpetajatest sagedamini, et neile on kättesaadav koolipsühholoogi ja eripedagoogi abi ning nende

Joonis 1. Koolijuhtide ja õpetajate arvamus koostööst ainekavade koostamisel



koolides oli organiseeritud eraldi õppetöö andekate jaoks. (Oja jt, 2013)

Koolides, kus koolijuhid hindasid õpetajat toetavat erivajadustega õpiraskustega õpilaste õppekorralduse süsteemi paremaks, ei väitnud samal ajal õpetajad, et nad pööravad ka rohkem tähelepanu erivajaduste arvestamisele ja õpiraskustega õpilastega tegelemisele.

Koolijuhtide juhtimiskäitumine

Õpetajad ja koolijuhid märkisid, kuidas kooli juhtkond toetab õpetajat õppe-kasvatustegevuses. See küsimus pärines PISA 2009 uuringu taustaküsimustikust, kus alaküsimuste baasil moodustati koolijuhtimise indeks, mille kõrgemad väärtused näitasid tugevamat juhupositsiooni koolis. Uuringu riikide osas oli üks kõrgemaid koolijuhtimise indekseid Suurbritannias ja Hong Kongis (Hiina) ja madalaim Jaapanis (63. koht) ning Soomes (62. koht). Eesti jäi selle indeksi väärtusega 48. kohale (OECD, 2010).

Küsitluses osalenud õpetajad väitsid koolijuhtidest harvemini, et juhtkond jälgib õppetööd klassides; pöörab tähelepanu õpilaste häirivale käitumisele tundides; informeeritakse õpetajaid võimalustest oma teadmisi ja oskusi täiendada; kontrollitakse, et tegevus tundides vastaks kooli õppe-kasvatuseesmärkidele; et õpetajad täiendavad ennast, lähtudes kooli õppe-eesmärkidest. Ainult ühes küsimuses langesid õpetajate ja koolijuhtide arvamused kokku (koolijuhid pööravad tähelepanu õpilaste häirivale käitumisele tundides) ning ühes küsimuses väitsid õpetajad koolijuhtidest sagedamini, et juhtkond kontrollib, et tegevus tundides vastaks kooli õppe-kasvatuseesmärkidele. Vene õppekeele koolide õpetajad väitsid aga sagedamini, et juhtkond jälgib õppetööd klassides, arutatakse koos probleeme, antakse soovitusi õpetamise parandamiseks ning informeeritakse, kuidas teadmisi ja oskusi täiendada.

Kõige sagedamini väitsid koolijuhid ise, et nad informeerivad õpetajaid võimalustest oma teadmisi ja oskusi täiendada ning kõige harvemini, et toetavad õpetajaid õppe-kasvatustegevustes. (Henno, Granström, 2012)

Muutused õppeprotsessis

Õpetajate ja koolijuhtide hinnangute võrdlemisel, milliseid muutusi on planeeritud õppeprotsessis käesoleval ja järgmistel õppeaastatel, olid

koolijuhtide hinnangute keskväärtused üldiselt kõrgemad. Koolijuhtide arvates pöörasid õpetajad võrreldes varasemaga rohkem tähelepanu just õpilaste individuaalsuse ja erivajaduste arvestamisele ning õpiraskustega õpilaste õpetamisele. Õpetajad pidasid kõige olulisemaks muutuseks aineõppe seostamist igapäevaeluga. Põhikooliõpetajad väitsid sagedamini, et võrreldes varasemaga pööravad nad rohkem tähelepanu õpilaste erivajaduste arvestamisele, õpilaste sotsiaalsete oskuste ja väärtushinnangute kujundamisele, gümnaasiumiõpetajad aga andekate õpilaste arendamisele, praktiliste ja uurimuslike tööde tegemisele ning õpilaste karjääriteadlikkuse kujundamisele. Eesti õppekeele koolide õpetajate arvamuste keskväärtus võrreldes vene õppekeele koolide õpetajatega oli kõrgem ainult kahe väite puhul – õpilaste sotsiaalsete oskuste ja väärtushinnangute kujundamine. Aineõpetajad olid jätkuvalt ainekesksemad ja klassiõpetajad tähtsustasid õpilaste individuaalsust arvestavaid põhimõtteid. Need õpetajad, kes nägid oma aine uues ainekavas positiivseid külgi, vastasid ka enam, et pööravad võrreldes varasemaga rohkem tähelepanu õpilaste individuaalsuse ja erivajaduste arvestamisele, loovuse ja kriitilise mõtlemisoskuse arendamisele, praktiliste, uurimuslike ja iseseisvate tööde tegemisele, IKT, muuseumiõppe, õuesõppe jmt kasutamisele. (Henno, Granström, 2012)

Küllaltki murettekitavana ilmnis uuringust, et jätkuvalt pöörasid keskmisest harvemini tähelepanu õpilaste motivatsiooni ning karjääriteadlikkuse kujundamisele matemaatika- ja loodusainete õpetajad (v.a loodusõpetuse õpetajad). Juba PISA 2006 uuringust ilmnis, et Eesti õpilane väitis end olevat palju vähem informeeritud loodusteadusteadlastest karjäärivalikutest kui teiste riikide õpilased (OECD, 2007).

Kuigi uutes õppekavades on palju suurema rõhuasetusega ka kujundav hindamine, õuesõpe ja karjääriteadlikkuse kujundamine, ei kippunud ei õpetajad ega koolijuhid väitma, et võrreldes varasemaga pööratakse nendele aspektidele rohkem tähelepanu.

Kokkuvõte

Enamus õpetajatest nägid uutes õppekavades positiivseid külgi, aga kuigi lõiming on üks uute õppekavade olulisim märksõna, ilmnis uuringust, et reaalse kooli tasemel rakenduva lõiminguni on veel pikk tee minna. Kahjuks kipuvad õpetajad ja koolijuhid

jätkuvalt väitma, et ainekavu koostatakse üksinda ja mitte kõikides koolides ei ole loimingu saavutamiseks moodustatud ka töögrupe. Koolijuhtide ja õpetajate arusaamad erinesid märkimisväärselt ka küsimuses, kas õpetajat toetab koolis hariduslike erivajadustega ja õpiraskustega õpilaste õppekorralduse süsteem, kuidas kooli juhtkond toetab õpetajat õppe-kasvatustegevuses ja milliseid muutusi on planeeritud õppeprotsessis käesoleval ning järgmistel õppeaastatel.

Esiletõstmist väärrib asjaolu, et õpilase arengule rohkem orienteeritud õpetajad arvestasid ainekavade koostamisel rohkem õppekavade üldosas kirjeldatud aspekte, koostasid ainekavu sagedamini koostöös oma ja teiste valdkondade õpetajatega ning hindasid õpetajatevahelist koostööd koolis kõrgemalt kui vähem õpilase arengule orienteeritud õpetajad. Enamik õpetajatest, kes väitsid, et koostasid oma uued ainekavad koostöös, väitsid ka sagedamini, et ainekavade koostamisel arvestasid nad õppekava üldeesmärke, üldpädevusi, kooliastmete üldpädevusi, valdkondlikke eesmärke, loimingu ning läbivate teemade käsitlemist.

Täname kõiki õpetajaid ja koolijuhte, kes võtsid vaevaks õppekavade rakendamist puudutavatele veebiküsimustikele vastata ja Eesti Õpetajate Liitu, kelle vahendusel küsimustikke tutvustav info koolidesse jõudis. Uuringu tulemused on kättesaadavad HTMi kodulehel <http://www.hm.ee/index.php?0513145>.

Kasutatud kirjandus

- Henno, I., Granström, S. (2012). Ülevaade aineõpetajate ja koolijuhtide veebiküsitlusest "Uutest riiklikest õppekavadest lähtuv kooli õppekavade arendus ja rakendamine". Tallinn, Haridus- ja Teadusministeerium, 126 lk. <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=12028>.
- OECD (2007). PISA 2006 science competencies for tomorrow's world. Volume I and II. Analysis. Paris: OECD.
- OECD (2010). What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices. Volume IV. Paris: OECD.
- Oja, S., Reiska, P., Osula, K. (2013). Õpetajate ja koolijuhtide veebiküsitluste võrdlev analüüs. Tallinn, Tallinna Ülikool, 57 lk. <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=12234>.

Riikliku õppekava läbivate teemade alased uuringud

Juta Jaani, Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse peaspetsialist

Pille Kõiv, Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse peaspetsialist

Maria Isabel Runnel, Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse spetsialist

Õppekava juures on oluline nii õppekava haridus-filosoofiline taust, õppekava tekst ise kui ka õppekava rakendumine koolis, mis sõltub nii hariduspoliitikast, pedagoogide esma- ja täienduskoolitusest, õppevarast, riigieksamitest, järelevalvest. Juba 1996. ja ka 2002. aasta õppekava puhul on positiivsena esile toodud nüüdisaja pedagoogikaideede ja suundumuste olemasolu, puudusena aga vähest rakendamise toetamist (sh abimaterjalide vähesus ning välishindamise vastuolu õppekava põhimõtetega). Muuhulgas soovitas OECD konkretiseerida õpitulemuste kirjeldused ja lisada hindamiskriteeriumid ning täpsustada, millised õpitulemused vajavad välishindamist ja milliseid võib hinnata koolisiseselt (OECD, 2001). Ekspertide mure oli, et silmas peetakse vaid neid eesmärke, mida kontrollitakse valdavalt välishindamise abil, jättes kõrvale need olulised aspektid, mida saaks hinnata teiste vahenditega (OECD, 2001) ning et riigieksam on muutunud hariduse sisu kõige määravamaks faktoriks (Laius et al., 2001).

Samas on hindamine igasuguse õppimisega kaasnev tegevus. Hindamine peab seostuma õpetamise eesmärgiga ning andma infot selle kohta, kas õpilane on seatud eesmärgid ja õpitulemused saavutanud. Kuigi hindamine on õpetajate igapäevase õpetamise loomulik osa, ei ole see alati õppimist toetav, planeeritud ja õpilasele edastatud osa õppimisest.

Traditsiooniliselt hinnatakse koolis aineõppealaseid teadmisi, mis on õppekavas sõnastatud aine õpitulemustena. Sellekohase praktikaga on palju tegeletud. Teisalt on aineüleste aspektide hindamine sama tähtis kui ainealaste pädevuste hindamine. Põhikooli riiklik õppekava määratleb aineülese dimensioonina läbivad teemad, kuhu kuuluvad näiteks õpilase üldist maailmatunnetust, tema turvalisust ja heaolu, aga ka edasist õppimist, pereelu ning elukutsevalikut käsitlevad teemad. Nende teemavaldkondadega seotud teadmiste, oskuste ja hoiakute rakendamine õpilase edasise haridustee valikul on sama oluline kui näiteks keeleoskus. Seetõttu peaksid õpetajad omama enam informatsiooni selle kohta, kas ja mil määral õpilased

koolis vastavad pädevused on saavutanud. Ometi pole läbivate teemade hindamise osas koolidel täit selgust ja seda nii nappide kogemuste ja teadmiste, aga ka väheste abi- ja juhendmaterjalide tõttu.

Läbivate teemade õpitulemuste hindamine sisaldab autentsete situatsioonide kasutamist, teadmiste ja oskuste hindamise kõrval ka hoiakute hindamist, samuti muutub oluliseks pädevuste mõõtmine pikema perioodi jooksul ja tulemuste võrdlemine varasemate tulemustega. Arvestades, et läbivate teemade õpitulemused on tihti kompleksed ja erinevatest osateadmistest või -oskustest koosnevad, vajavad õpetajad lisaks hindamisvahenditele (küsimused ja ülesanded) ka hindamise läbiviimise ja hindamistulemuste tõlgendamise juhendeid.

Läbivate teemade rakendamise kohustus oli koolidel olemas juba 1996. aasta riikliku õppekavaga, nende rakendamise tulemuslikkuse kohta aga puudus seni koolidel tagasiside kogumise kohustus. Ka riigi tasandil läbivate teemade õppetegevuse tulemuste osas süstemaatiliselt informatsiooni, v.a üksikud ülesanded tasemetöödes, kogutud ei ole. Koolidel on olnud võimalik hinnata õpilaste läbivate teemade pädevusi ja anda nende saavutatuse kohta tagasisidet õppetegevuse ja arenguvestluste käigus. Uuringu „Riikliku õppekava läbivate teemade rakendamise strateegiad koolis“ (2010) tulemuste põhjal reflekteerib sellekohast praktikat vaid 30% õpetajatest ning vaid 15% annavad kogutud teavet edasi ka õpilastele. Läbivate teemade uurimine on hetkel aktuaalne seoses uue õppekava rakendamisega 2011/2012. õppeaastast.

Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuses on Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimusel alates 2008. aastast läbivate teemade arendamise käigus loodud läbivate teemade kontseptsioonid ja läbi viidud kolmeaastane läbivate teemade uuring, samuti uuriti 2010. aastal koolide läbivate teemade rakendamise häid praktikaid. Toetudes varem läbi viidud tegevustele on 2011.–2013. aastal läbiviidava uurimis- ja arendustöö eesmärgiks sõnastada põhikooli riikliku õppekava läbivatele teemadele

õpitulemused ja koostada II kooliastme õpitulemuste kontrollimiseks hindamisvahendid¹³.

Antud uurimis- ja arendustöö raames viidi koostöös Tartu Ülikooli üliõpilastega läbi kaks uuringut, mille eesmärgiks oli hinnata sõnastatud läbivate teemade õpitulemuste vajalikkust, jõukohasust ning sõnastusest arusaadavust, et hinnata, kuidas õpetajad sõnastatud õpitulemustest aru saavad ning kui oluliseks neid peavad. Kuna õppekava alusväärtusena on teiste hulgas tähtsustatud keskkonna jätkusuutlikkus, keskendusid kolm üliõpilastega koostöös läbi viidud uuringut II kooliastme õpilaste keskkonnaalaste väärtuste ja uskumuste hindamisele.

Õpetajate hinnangud läbiva teema „Tehnoloogia ja innovatsioon“ õpitulemustele

Käesoleva uuringu kirjeldamisel on aluseks võetud Elina Pumani bakalaureusetöö. Uuringu eesmärgiks oli analüüsida läbiva teema „Tehnoloogia ja innovatsioon“ arendustöö käigus sõnastatud õpitulemuste jõukohasust, sõnastuse arusaadavust ja vajalikkust õpetajate hinnangul ning sellest lähtuvalt teha konkreetsed soovituselised edasiarendamiseks. Läbiva teemaga toetatakse õpilase kujunemist uuen- dusaltiks ja kaasaageid tehnoloogiaid eesmärgipäraselt kasutada oskavaks inimeseks, kes tuleb toime kiiresti muutuvast tehnoloogilises elu-, õpi- ja töökeskkonnas (Põhikooli riiklik õppekava ..., 2011). Probleemidena on läbiva teema kohta välja toodud, et siiani puudusid näiteks miinimumnõuded 9. klassi õpilase jaoks, olemasolevad õpitulemused on liiga üldised ning et täpsemat tähelepanu tuleks pöörata turvalisusele (Pata, Laanpere, Matsak & Reiska, 2008). Viimased 15 aastat on olnud tehnoloogia valdkonnas väga kiire areng, eeskätt info- ja kommunikatsioonitehnoloogia (IKT) on muutnud ja avardanud õppimisvõimalusi nii klassiruumis kui väljaspool seda (Liiva, 2010). Läbivale teemale on lisandunud ka innovatsiooni mõiste.

STEPS uuringu (2009) kohaselt on probleemideks tehnoloogia kasutamisel õppetöös paljude õpetajate usk, et vanad meetodid on parimad ja annavad häid tulemusi. Samas on õpilaste motivatsioon kasutada IKT vahendeid märgatavalt suurem ja õpilased

on õpetajatest kogemustes üldiselt ees (European Schoolnet, 2009). Piiravaks teguriks tehnoloogia kasutamisel on veel õpetajate piiratud arvutioskus. 2008. aastal viis Tiigrihüppe Sihtasutus läbi uuringu „IKT ja teised läbivad teemad üldhariduskooli õppekavas“, mille eesmärgiks oli leida läbiva teema rakendamise erinevused Eesti koolides. Uuringus osales 69 kooli, mille direktorid hindasid õpetajate arvutioskuse rahuldavaks ja veidi vähem kui pooled heaks (Pata et al., 2008).

Uurimistöös kasutati meetodina rühmaintervjuud, sest taheti saada põhjalikumate teavete väiksema arvu inimeste käest ning lasta vajadusel õpetajatel oma seisukohti põhjendada või täpsustada. Kokku osales intervjuudes kümme õpetajat neljast koolist, orienteeruvaks intervjuu kestvuseks oli keskmiselt 1,5 tundi. Intervjuus osalenud õpetajatele saadeti paar päeva enne intervjuud tutvustavad materjalid e-mailile, et neil oleks võimalik eelnevalt õpitulemustega tutvuda.

Esimese aspektina uuriti õpitulemuste jõukohasust. Intervjuudest selgus, et õpetajate hinnangul on arendustöö käigus sõnastatud soovituslikud õpitulemused läbivale teemale üldiselt jõukohased. Mõnede õpitulemuste juures tekkis üksikutele õpetajatele küsitavusi oskuse omandamise kohta, näiteks tehnoloogilise innovatsiooni olulisuse põhjendamine, informatiivse multimeediumipõhise esitluse tegemine või koostööprojekti osalemine.

Teise osana uuriti õpitulemuste sõnastuse arusaadavust. Uuritavate hinnangul olid peaaegu kõik õpitulemused arusaadavalt sõnastatud. Kolmel korral sooviti, et õpitulemustele lisataks ka mõistete selgitused: tehnoloogia, omaloominguline töö ja suhtlusregister. Õpitulemuste ja enamlevinud IKT-põhiste õppevahendite juurde soovisid õpetajad saada täpsemaid näiteid, mis need on.

Kolmanda aspektina paluti õpetajatelt tagasisidet õpitulemuste vajalikkusele. Uuritavate hinnangul olid kõik õpitulemused vajalikud, vaid üksikud õpetajad tõid välja probleeme mõnede õpitulemuste juures. Sellest tulenevalt oleks vaja selgitada õpetajate jaoks küsitavusi tekitanud õpitulemuste olulisust ning ka nende õpitulemuste seoseid nii üldpädevuste kui ka erinevate ainetega.

Kõige rohkem küsimusi tekkis uuritavatel selle kohta, millisel tasemel eeldatakse õpitulemuste täitmist. Lisaks soovisid õpetajad saada soovitusi selle

¹³ http://www.curriculum.ut.ee/et_labivate_temade_veebikeskkond

kohta, millistele õpitulemustele tuleks rohkem tähelepanu pöörata, kui kõiki ei jõuta põhjalikult käsitleda, seda eriti õpitulemuste juures, mis on seotud valiku tegemisega tehnoloogiliste vahendite vahel.

Uurimistöö põhijäreldustena võib välja tuua, et õpitulemuste saavutamisel on vajalik arvestada õpilaste ja kooli infotehnoloogiaalaseid võimalusi ning sõlmida täpsemaid koolisiseseid kokkuleppeid töödele esitatavate nõuete osas. Lisaks tuleks kõikides kooliastmetes pöörata tähelepanu õpilaste turvalisusele internetis.

Õpetajate teadlikkus õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine” õpitulemuste saavutamise ja hindamise võimalustest

Käesoleva uuringu kirjeldamisel on aluseks võetud Lea Kaburi magistritöö. Töö üldine eesmärk oli uurida õpetajate teadlikkust õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemuste saavutamise ja hindamise võimaluste kohta. Põhikooli riiklikus õppekavas (2010) on välja toodud, et selle teemaga taotletakse õpilase kujunemist isiksuseks, kes on valmis õppima kogu elu, täitma erinevaid rolle muutuvast õpi- ja elukeskkonnas ning kujundama oma elu teadlike otsuste kaudu, sealhulgas tegema mõistlikke kutsevalikuid.

Uuring „Õpingute katkestamise põhjused kutseõppes“ tõi välja, et õppeaastail 2004/2005 kuni 2010/2011 on õpingud katkestanud ligikaudu iga viies kutseõppes õppija ning õppetöö katkestajate tendents näib kasvavat. Uuringust selgus, et kutseõppe poolelijätmine on Eestis tõsine probleem (Beilmann, Espenberg, Rahn ja Reincke, 2012). Järelikult ei saavuta suur hulk õpilasi õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemusi.

Õpitulemus õppijale seatud eesmärgina on see alus, millele tuletatakse õppesisu, õppe- ja hindamis- metoodika ning sõnastatakse nõuded õpikeskkonnale (Pilli, 2010). Põhikooli lõpus peab laps olema valmis tegema esimese tõsise otsuse ja selleks annab ettevalmistuse õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemuste saavutamine.

Uurimistöö oli kvalitatiivne, andmete kogumise meetodina kasutati fookusgrupi intervjuud ja andmete analüüsimiseks sisuanalüüsi. Uurimistulemusena selgusid läbiva teema

õpitulemuste jõukohasus, sõnastus ning õpitulemuste õpetamise tingimused ja hindamise võimalused Võrumaa koolides. Valimisse kuulus koolitüübi järgi kolm põhikooli ja kaks gümnaasiumi, suuruse järgi kolm suurt ja kaks väikest kooli ning asukoha järgi kolm linna- ja kaks maakooli.

Uuringu tulemusena selgus, et õppekava läbivad teemad on uuritavate hinnangul elulised teemad, mida on õpetatud ajast aega, kuid nende õpetamisele on vaja rohkem tähelepanu pöörata, eriti uue õppekava rakendumisel. Tõdeti, et sõnastatud õpitulemused on vajalikud ja oluline on märgata õpilase individuaalsust ning rakendada mitmekesiseid hindamise meetodeid.

Eeldatavad õpitulemused olid kolmanda kooliastme õpilaste jaoks jõukohased. Osade teise kooliastme õpitulemuste, nt analüüsisioskuse ja adekvaatse enesehinnangu puhul tekkis küsitavusi, kuid tõdeti, et õpetaja juhendamisel või aineõpetajate, klassijuhataja ja lastevanemate koostöös on needki saavutatavad.

Selgus, et õpetajale meeldib ka kolleegi kogemusest õppida ja nad leidsid, et kõik õppekava läbivad teemad tuleks sarnasel meetodil (grupis) omavahel läbi arutada. Ühised arutelud toimivad kui õpikeskkonnad ja neid võib organiseerida erinevatel teemadel. Sellised arutelud aitavad kaasa aineõpetuse ja õppekava läbivate teemade loomisele, seoste loomisele, aga ka näiteks kooli õppekava või ainekava koostamisele. Oluline on, et kõik saavad oma arvamust avaldada, kogemustest rääkida ja ise lahendusi pakkuda. Nii leitakse ühiselt rõhuasetused, millele kõik õpetajad peaksid rohkem tähelepanu pöörama, praktilisest kogemusest tulenev teooria saab kõigi omaks ja seda hakatakse järgima. Sellisel viisil kujuneb ühine arusaam.

II kooliastme õpilaste keskkonnaalaste väärtuste ja uskumuste hindamine

Käesoleva uuringu kirjeldamisel on kasutatud Tartu Ülikooli üliõpilaste (Janika Siim, Evelin Rütli ja Kristiina Luik) magistritööde tulemusi. Täna koolilaste hoiakud ja väärtushinnangud mõjutavad (loodus)keskkonna olukorda tulevikus. Elamisväärses keskkonnas säilimiseks on tähtis, et inimesed oskaksid analüüsida enda käitumise mõju keskkonnale. Kandvat rolli selliste oskuste kujundamisel mängib keskkonnaharidus. Põhikooli riiklikus õppekavas

nimetatakse keskkonna jätkusuutlikkust kui ühte põhihariduse alusväärtust. Läbiva teema „Keskkond ja jätkusuutlik areng“ õpetamise eesmärgiks on kujundada õpilane sotsiaalselt aktiivseks, vastutustundlikuks ja keskkonnateadlikuks inimeseks, kes hoiab ja kaitseb keskkonda ning väärtustades jätkusuutlikkust, on valmis leidma lahendusi keskkonna- ja inimarengu küsimustele (Põhikooli riiklik õppekava, 2010).

Keskkonnapsühholoogias on välja töötatud mitmeid teooriaid ja mudeleid, millega uurida keskkonnaga seotud hoiakuid, uskumusi ja käitumist. Laialdasemat kasutust on leidnud väärtuste-uskumuste-normi teooria (Stern, et al., 1993; Stern, et al., 1999; Stern, 2000). Viimane ühendab endas nelja omavahel põhjuslikult seotud komponenti – väärtused (altruistlikud, egoistlikud ja biosfäärilised), uskumused (ökoloogiline maailmavaade, teadlikkus ebasoodsatest tagajärgedest, tajutud võimalus ohtu vähendada, omistatud vastutustunne), normid (isiklikud moraalnormid, kohusetunne keskkonnasõbralikult käituda) ja käitumine (aktivism, mitteaktivistlik käitumine, käitumine isiklikus sfääris ja organisatsioonis). Nordlung ja Garvill (2002) on kirjeldanud mõjutuste ahelat järgmiselt: inimese üldised väärtused mõjutavad tema keskkonnavalaseid väärtusi, nende koosmõjul suureneb inimese probleemiteadlikkus. Üldised väärtused annavad tõuke keskkonnaprobleemiga tegelemiseks ja see läbi mõjutatakse isiklike norme, mis omakorda on eelduseks kindlal viisil käitumiseks.

Toetudes maailmas välja töötatud mõõtmisvahenditele (De Groot, Steg, 2007, Bruni et al., 2012; Manoli et al., 2007) kohandati kolme väärtuste-uskumuste-normi teooria komponendi hindamise vahendid Eesti II kooliastme õpilastele kasutamiseks. Kohandatud hindamisvahenditega uuriti 11 kooli (kuus linna- ja viis maakooli) õpilaste keskkonnavalaseid uskumusi, maailmavaadet ja väärtusi. Kokku kuulus uuringu valmisse 396 kuuenda klassi õpilast, nendest 51% olid poisid ja 49% tüdrukud. Küsimustike reliaablust mõõdeti Cronbach'i alfa, alaskaaladesse jaotumist kontrolliti faktoranalüüsiga ning gruppide keskmiste erinevusi t-testiga.

Keskkonnavalaste uskumuste uuringust ilmnes, et 6. klassi õpilased on keskkonna saastamisega seotud tagajärgede pärast mures egoistlikel põhjustel, st et selles vanuses on õpilased keskkonna pärast mures

eelkõige seetõttu, et saastumine võib mõjutada nende tervist, eluviisi või tulevikku. Kõige vähem muretsesid õpilased selle pärast, et saastamine võiks avaldada mõju teistele inimestele, riikidele või tulevastele põlvkondadele, st et õpilased ei muretsenud keskkonna pärast altruistlikel põhjustel. Kuigi egoistlike seisukohti peetakse tihti mittekeskkondlikeks, on need inimesed siiski keskkonna pärast sisuliselt mures juhul, kui probleem kahjustab otseselt neid endid (Schultz, 2000). Juhul kui käitumisega kaasnevad tulud ja kulud on neile sobivad, käituvad nad keskkonnasõbralikult. Samast uuringust ilmnes, et nii maa- kui ka linnakoolide tüdrukud hindavad keskkonna saastamisega seotud tagajärgi tõsisemaks kui poisid.

Õpilaste keskkonnavalase maailmavaate uurimisel kasutati Eesti õpilastele kohandatud uue ökoloogilise paradigma skaalal (New Ecological Paradigm Scale) põhinevat küsimustikku. Tulemustest selgus, et 6. klassi õpilaste maailmavaade on pigem loodusekui inimesekeskne, st et õpilaste jaoks on olulisem looduses valitsev tasakaal kui inimese mõju ja võim looduse üle. Linna- ja maakooli õpilaste, samuti poiste ja tüdrukute seisukohtades statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenud. Sama tulemus selgus ka õpilaste keskkonnavalaste väärtuste uuringust. Poiste ja tüdrukute ning maa- ja linnakooli õpilaste keskkonnavalased väärtused on sarnased.

Kokkuvõttes võib uuringute tulemustele tuginedes soovitada õpetajatele II kooliastme õpilastega keskkonnateemade käsitlemisel eelistada rohkem õpilast ennast, tema heaolu ja tervist puudutavaid näiteid, aruteluteemasid, tekste jmt. Vanuse kasvades võivad rõhuasetused muutuda ning lisanduda kogukonda, teisi inimesi ja kogu ühiskonda puudutavate keskkonnaprobleemide käsitlemine. Looduse ja inimese omavaheliste suhete käsitlemisel võiks koos õpilastega sõnastada väärtusdilemmasid ja arutleda looduse ja inimese vajaduste ning inimese erinevate valikute tagajärgede ja mõju üle keskkonnale. Lisaks annavad uuringud alust järeldada, et maa- ja linnakoolide õpilastele ning 6. klassi poistele ja tüdrukutele pakuvad huvi sarnased keskkonnaga seotud teemad ja probleemid.

Kokkuvõte

Läbivate teemade, nagu ka kõikide teiste õppekava osade puhul on oluline pöörata tähelepanu

hindamisele, sh välis hindamisele, et tagada koolides tähelepanu õppekava aineülestele aspektidele. Selleks on sõnastatud riikliku õppekava läbivatele teemadele õpitulemused ja koostatud hindamisvahendid koos hindamisjuhenditega.

Läbi viidud läbivate teemade uuringutele tuginedes võib välja tuua järgmised järeldused:

- Läbivad teemad on õpetajate hinnangul elulised ja seetõttu ka olulised ning neile on õppetöös vajalik tähelepanu pöörata, eriti uue riikliku õppekava rakendamise valguses.
- Läbivate teemade rakendamiseks on oluline õpetajatevaheline koostöö (sh kolleegidega õppesisu, tegevuste ja õpitulemuste läbiarutamine), võttes arvesse erinevate koolide võimalusi ja vajadusi.
- Õpetajad vajavad läbivate teemade alaseid koolitusi, nõustamist ja tuge (sh tehnoloogiaalaseid võimalusi ja tugimaterjale), et leida läbivate teemade seoseid üldpädevuste ja õppeainetega ning kasutada läbivate teemade õpetamiseks ja nende kohta tagasiside kogumiseks mitmekesiseid õpetamise ja hindamise meetodeid.
- Erinevas vanuses õpilastele on tähtsad erinevad läbivate teemade aspektid, samuti on oluline jälgida käsitletavate teemade, probleemide, küsimuste eakohasust, seostades soovitud käitumise tagajärjed õpilaste isikliku kasuga – tervise, eluviisi ja tulevikuga.

Uuringute jätkamine on oluline kõikide läbivate teemade kohta, et koguda tagasisidet õppekavast arusaamise kohta ja selgitada välja võimalikud probleemid läbivate teemade rakendamisel. Lähtuvalt saadud tulemustest on võimalik koostada läbivate teemade rakendamist toetavaid materjale ja viia läbi koolide nõustamist ning koolitusi, mis vastavad õpetajate vajadustele ja ootustele.

Kasutatud kirjandus

- Beilmann, M., Espenberg, K., Rahnu, M., & Reincke, E. (2012). Uuring õpingute katkestamise põhjustest kutseõppes. Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuringute keskus RAKE ja CPD OÜ, <http://www.hm.ee/index.php?048182>.
- Bruni C. M., Chance, R. C. & Schultz, P. W. (2012). Measuring Values-Based Environmental

Concerns in Children: An Environmental Motives Scale, *The Journal of Environmental Education*, 43:1, 1-15.

- De Groot, J. I. M., & Steg, L. (2007). Value orientations and environmental beliefs in five countries: Validity of an instrument to measure egoistic, altruistic and biospheric value orientations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38 (3), pp. 318-332.
- European Schoolnet (2009). STEPS Country Brief: Estonia. <http://insight.eun.org/ww/en/pub/insight/minisites/steps.htm>
- Laius, A., Valdmaa, S., Läänemets, U. (2001). Uurimisprojekti „Riikliku õppekava rakenduse uuring“ tulemused. Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskuse finantseeritud uurimis- ja arendusprojekti aruanne. Tallinn, Jaan Tõnissoni Instituut.
- Liiva, A. (2010). Tehnoloogia ja innovatsioon läbiva teemana koolis. http://www.oppekava.ee/images/f/f0/Tehnoloogia_ja_innovatsioon_1%C3%A4biva_teamana_koolis.pdf
- Manoli, C., Johnson, B., & Dunlap, R. E. (2007). Assessing Children`s Environmental Worldviews: Modifying and Validating the New Ecological Paradigm Scale for Use With Children. *The Journal of Environmental Education*, 38, 4, 3-14.
- Nordlund, A. M., & Garvill, J. (2003). Effects of values, problem awareness, and personal norm on willingness to reduce personal car use. *Journal of Environmental Psychology*, 23(4) 339-347.
- Pata, K., Laanpere, M., Matsak, E., Reiska, P. (2008). IKT ja teised läbivad teemad üldhariduskooli õppekavas. http://www.tiigrihype.ee/sites/default/files/tekstifailid/IKT_ja_teised_labivad_teamad_UHK_oppekavas2008.pdf.
- Pilli, E. (2010). Tõhusa õppimise pedagoogilised lähtekohad. Lehtsalu, M., Pilli, E. (Toim.) Karjääriõpetus. Aaineraamat põhikooliõpetajale (lk 11-13). SA Innove karjääriteenuste arenduskeskus.
- Põhikooli riiklik õppekava (2010). Elektrooniline Riigi Teataja. Vabariigi Valitsuse 28. jaanuari 2010. a määrus nr 14.
- Riikide hariduspoliitikate ülevaated: Eesti.

- (2001). OECD Mitteliikmesriikidega Koostöö Keskus.
- Riikliku õppekava läbivate teemade rakendamise strateegiad koolis. Uuringu aruanne. (2010). Tartu: Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.
 - Schultz, P. W. (2000). Empathizing with nature: The effects of perspective taking on concern for environmental issues. *Journal of Social Issues*, 56, 391-406.
 - Stern, P. C., Dietz, T., & Kalof, L. (1993). Value orientations, gender, and environmental concern. *Environment and Behavior*, 25(3), 322-348.
 - Stern, P. C., Dietz, T., Abel, T., Guagnano, G.A., & Kalof, L. (1999). A Value-Belief-Norm theory of support for social movements: The case of environmentalism. *Human Ecology Review*, 6, 81-95.
 - Stern, P. C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56, 407-424.

Kooliõppekava arendamine koolijuhtide pilgu läbi

Pille Kõiv, Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse peaspetsialist, teadur

Katri Lamesoo, Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskonna sotsioloogia doktorant

Maria Erss, Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste instituudi doktorant



Eduko



Euroopa Liit
Euroopa Sotsiaalfond



Eesti tuleviku heaks

Iga kooli oma õppekava on arengukava kõrval üks olulisematest õppe- ja kasvatustegevust kirjeldavatest dokumentidest, mille arendamise protsess on osa kooli iseloomustavast töökultuurist. Õppekava koostamise viis peegeldab nii õpetajatevahelist koostööd, infoliikumist kui rollide jaotamist õpetajate ja juhtkonna vahel ning juhtkonnas. Kooliõppekava arendamise protsess mõjutab õpetajate suhtumist õppekava uuenduste elluviimisse. Mitmed uurijad on näidanud, et see, kui motiveeritult õpetajad kooliõppekava koostamises osalevad, mõjutab seda, kas õppekava peetakse enda omaks ja kui suure pühendumusega asutakse seda oma ainetundides rakendama (Della-Dora, 1976; Kennedy, 2010). Õppekava reformi edukust mõjutavad nii õpetajate kui koolijuhhi arusaamad kooliõppekava sisust ja selle koostamisest kooli arendamisel laiemalt. Fullan (2002) on öelnud, et ulatuslike ja jätkusuutlike haridusmuutuste võtmeisikuks on koolijuht. Just koolijuhhi võimuses on luua toetav ja kaasav õhkkond selleks, et arutada kogu kollektiiviga kooli eesmärkide üle. Juhi hoiakud mõjutavad õpetamis- ja õppimisstrateegiaid, mis omakorda kujundavad nii kooliõppekava näo kui kooli mikrokliima (Mikk, et al., 2012).

2010. aastal vastu võetud uutes riiklikes õppekavades öeldakse kooliõppekava arendamise kohta järgmiselt:

- Riikliku õppekava alusel koostab kool oma kooli õppekava. Kooli õppekava on kooli õppe- ja kasvatustegevuse alusdokument.
- Kooli õppekava koostades lähtutakse riiklikust õppekavast ja kooli arengukavast, pidades silmas piirkonna vajadusi, kooli töötajate, vanemate ja õpilaste soove ning kasutatavaid ressursse.
- Kooli õppekava koostamise ja arendamise demokraatliku korralduse eest vastutab kooli direktor. Kooli õppekava kehtestab direktor.

Muudatused kooli õppekavas esitatakse enne kehtestamist arvamuse avaldamiseks kooli hoolkogule, õpilasesindusele ja õppenõukogule.

Riiklikus õppekavas on direktori rollile kooliõppekava koostamisel jäetud piisavalt lai tõlgendusruum. Koolide praktika näitab, et üks osa direktoreid juhib kooliõppekava koostamist ise, teine osa seevastu delegerib kooliõppekava arendamise ülesande täielikult või osaliselt õppealajuhatajale. Delegerimine võib viidata jagatud koolijuhtimise mudelile, mis on üks hariduspoliitika olulisi strateegiaid koolijuhtimise täiustamisel (Pont, et al., 2008). Jagatud juhtimise mudelit iseloomustavad sellised märksõnad nagu “delegeeritud”, “hajutatud”, “jagatud”, “meeskondlik” ja “demokraatlik” (Leithwood, et al., 2004). Arvestades, et Eesti riiklikus õppekavas rõhutatakse kooliõppekava koostamisel just demokraatlikku korraldust, võib oletada, et osa koolijuhte ongi seda sätet tõlgendanud kui jagatud juhtimismudelit.

Kooliõppekava koostamise kohustus on taasiseseisvunud Eesti koolidel juba kolmandat korda, ent siiani puuduvad uurimused selle kohta, millisenäevad juhid ja õpetajad oma rolli õppekava tegemisel. Käesoleva uurimuse raames sooviti teada saada, milliseid aspekte direktorid ja õppealajuhatajad kooliõppekava arendamisel rõhutavad ja mille poolest need üksteisest erinevad, millist rolli mängib õppekava direktori ja õppealajuhataja arvates õppeasutuse toimimises laiemalt, milliseid töövorme õppekava koostamisel peetakse otstarbekaks koolis rakendada.

Uuringu meetodika

Intervjuude valimi moodustasime eesmärgiga võrrelda, kas ja mille poolest erinevad ja sarnanevad direktorite ja õppealajuhatajate kirjeldused kooliõppekava koostamise protsessist olukorras, kus nad ise on olnud protsessi vedajaks. Intervjuud viisime läbi kümnes koolis, millest pooltes oli kooliõppekava koostamine direktori ja teistes õppealajuhataja vastutusalas. Arvesse võtsime ka kooli tüüpi ja asukohta:

valimis olid esindatud nii linna- kui maakoolid ning põhikoolid ja gümnaasiumid. Seda, kes konkreet- ses koolis õppekava arendamist vedas, täpsustasime direktoriga läbi viidud lühikese telefonivestlusega. Vestlustest selgus, et kui direktor delegeris kooli- õppekava koostamise juhtimise õppealajuhatajale, oli ta seisukohal, et kuna õppealajuhatajal on ole- mas kõik vajalikud teadmised ja oskused, võib tema ise kas täielikult distantseeruda või olla tegevusega kursis sedavõrd, et täita mõnesid õppealajuhataja poolt palutud tööülesandeid. Viimastena nimetati õpetajatele motiveeriva sissejuhatava kõne pidamist, ainekava koostamist või õpetajate töökoormusega seotud küsimuste lahendamist. Kogu kooliõppekava sisulise koostamise eest vastutab nende direktorite arvates siiski õppealajuhataja. Loomulikult on Eestis koole, kus direktor ja õppealajuhataja veavad koo- liõppekava koostamist koostöös. Selle uuringu raa- mes valisime selgema tõlgendamise huvides valimisse koolid, kus rollid direktori ja õppealajuhataja vahel olid selgepiirilisel paigas.

Uurimismeetodina olid kasutusel poolstruktureeritud individuaal- või grüüintervjuud koolijuhi või juhtidega, mis kestsid 1,5–2 tundi. Kokku interv- jueeriti 15 juhti, neist seitset direktorit ja kaheksat õppealajuhatajat. Kõik intervjuud viidi läbi kooli- ruumides ajavahemikus detsember 2011 kuni märts 2012. Intervjuud viidi läbi ajal, kui koolid olid lõpe- tamas või just lõpetanud oma õppekava arendamist.

Intervjuude analüüsimisel kasutasime temaatilise sisuanalüüsi meetodit. Intervjuuteksti kodeerimisel kombineerisime deduktiivset ja induktiivset lähene- mist, st juba ettemääratud koodi täiendasime avatud koodide moodustamisega.

Tulemused

Arvestades riikliku õppekava poolt määratletud kooliõppekava sisu (õppe- ja kasvatusesmärgid, tunnijaotusplaan, läbivate teemade käsitlemise ja lõimingu põhimõtted, õppe- ja kasvatus töö korral- dus ning hindamise põhimõtted) on selle tähtsust koolijuhtide arvates raske alahinnata. Nii direktorite kui õppealajuhatajate poolt peetakse kooliõppekava kooli olulisimaks õppe- ja kasvatus töö reguleeri- vaks dokumendiks. Nende sõnul on tegemist kooli „alusdokumendiga, mille ümber käib kogu õppetöö“. Kooliõppekava peab vastama küsimusele, „miks ja kuidas õppetöö koolis toimub“. Kooliõppekava

tähtsuse rõhutamisel tõmmati paralleele Eesti Vabariigi põhiseaduse ja piibliga. Vaatamata sel- lele, et nii direktor kui õppealajuhataja peavad kooliõppekava olulisimaks kooli tööd reguleerivaks dokumendiks, on nende lähenemisnurk ja arusaam sellele erinevad. Kui õppealajuhatajad räägivad kooliõppekavast eelkõige dokumendi võtmes, siis direktorid, kes õppekava arendamist ise juhivad, rõhutavad protsessi.

Õppealajuhatajale, kellele on delegeritud kooli- õppekava arendamine, on õppekava ametlik doku- ment kooli üldtööplaani või tunniplaani kõrval, mis tuleb õigeks ajaks valmis teha, et kooli igapäevane töö sujaks. Kooliõppekava arendusprotsessi efeki- tiivsuse ja tõhususe üheks olulisemaks indikaato- riks on õppekava valmimine etteantud tähtajaks. Kooliõppekava koostamine on mahukas töö ja kuna õppealajuhatajad on seisukohal, et riiklikult ette antud tähtaegadest tuleb vältimatult kinni pidada, tekib tööle tugev ajaline surve. Arvatavasti seetõttu on kooliõppekava tegemine õppealajuhataja jaoks suur lisatöö. Vajadust kooliõppekava muutmiseks või edasiarendamiseks nähakse vaid olukorras, kus taas muudetakse riiklikku õppekava.

Olulisimaks küsimuseks, mis õppealajuhatajaid kooliõppekava koostades saadab, on selle kooskõla riikliku õppekavaga. Riikliku õppekava järgimise eesmärgil kirjutatakse kooliõppekavasse sisse tee- mavaldkondi, millega õpetajad, õppealajuhatajate endi hinnangul, teadmiste ja oskuste puudumise tõttu veel toime ei pruugi tulla (näiteks kujundav hindamine, uurimuslik õpe, uurimus- ja loovtöö juhendamine). Kuna riiklik õppekava aga need uuendused sätestab, on õppealajuhatajad seisukohal, et kooskõla tagamiseks tuleb need teemad kirjutada ka kooliõppekavasse.

Erinevalt õppealajuhatajast ei muretse direkto- rid selle pärast, kas kooliõppekava saab valmis riigi poolt ettenähtud tähtajaks: „Me ei ole nagu pannud omale nüüd sihiks, et vot nüüd täpselt see kuupäev peab nüüd asi olema puust ja punaselt meil olemas.“ Direktorid julgevad võtta vastutuse lükata kooliõp- pekava valmimise tähtaega edasi, kui nad näevad, et õpetajatel on vaja mõnesse teemasse enam süveneda: „Ma nagu ei kiirusta tagant just sellepärast, et vaadata, kuidas need asjad siis elus, mis me oleme nagu enda jaoks välja mõelnud ja paika pannud nagu rohkem mõtetes, et kuidas nad ka siis toimivad enne kui need

tõesti niimoodi paberile päris panna. “Direktorid, kes ise kooliõppekava koostamist juhivad, on seisukohal, et uute meetodikate ja teemade sissekirjutamine kooliõppekavasse ainult sellel põhjusel, et need kajastuvad riiklikus õppekavas, ei garanteeri veel nende rakendumist. Direktorite arvates on kooliõppekavasse mõtet lisada vaid need teemad, mis vastavad õpetajate teadmistele ja kompetentsile. Enne õpetajatele uusi pädevusi nõudvate osade sissekirjutamist tahavad direktorid olla veendunud nende rakendamise võimalikkuses: „*Sa pead ju ära katsetama, mis paremini töötab /.../ lastega läbi töötades asju selgub, et mõned asjad ei tööta.*“ Paberist olulisemaks pidasid direktorid riikliku õppekava kohustuste läbiproovimist reaalses tingimustes, enne kui need kooliõppekavasse sisse kirjutada.

Direktor vaatab kooliõppekava kooli arengu seisukohalt laiemalt: „*See ei ole mitte mingi asi, mis nüüd riigis seisab, mingi järjekordne dokument, et ikkagi see, see kooli oma siht, et, et töötajad oleksid, või õpetajad, sellega kursis ja noh, et mis siis meie suund on ja mis meie eesmärgid on ja mida me nagu taotleme.*“ Kuna direktori jaoks on kooliõppekava näol tegemist pikemas perspektiivis olulise kooli tegevust suunava dokumendiga, ei ole selle tegemise eesmärgiks vaid õppetöö korraldamine või parema õppekvaliteedi tagamine õpilastele, vaid ka õpetajate professionaalne areng ning ühise arusaama loomine kollektiivis. Direktori arvates on oluline ühendada õppekava koostamine organisatsioonikultuuri arendamisega. Enda ülesandena nähakse sel juhul ka kooli pikemaajaliste arengueesmärkide määratlemist ja meeskonna koolitamist. Õpetajate arvates on kooliõppekava arendamist eestvedav direktor „*suunaja, koordineerija, tõmbaja, tõukaja ja toetaja*“ ning õppealajuhatajal „*on rohkem kirjalikku tööd ja rohkem ... inimeste organiseerimist.*“

Kooliõppekava koostamise töövormides märkimisväärseid erinevusi õppealajuhataja ja direktori poolt korraldatud tegevustes välja tuua ei saa. Töörühmade moodustamisel on pigem määravaks kooli suurus. Kui suures koolis moodustatakse erinevatest sama aine õpetajatest töörühm, siis väikeses koolis, kus näiteks on vaid üks füüsika õpetaja, jääb ta ainekava arendamisel paratamatult üksi. Sellises olukorras soovivad nii õppealajuhatajad kui direktorid otsida abi aine-sektsioonidest.

Järeldused ja soovitused

Uurimuses ilmnenu erinevusi direktori ja õppealajuhataja poolt juhitud kooliõppekava arendustöös võib seletada ametikohast tulenevate õiguste ja kohustustega. Kuna õppealajuhatajate volitused on võrreldes koolidirektori rolliga kaasnevate õigustega piiratumad, ei julge nad võtta vastutust jätta kooliõppekavasse kirjutamata riiklikus õppekavas nõutud uuendusi või muuta kooliõppekava valmimise tähtaega. Ka direktor ei lähe riikliku õppekavaga otsest vastuollu, kuid omades rohkem otsustusõigust, julgevad nad uuenduste suhtes võtta paindlikuma seisukoha. Kui võimu delegerimine või jagamine annab märku suuremast autonoomiast ja demokraatiast kooli sees ning horisontaalsetest kommunikatsiooniprotsessidest, peaks sellega kaasnema ka nende inimeste, kes on määratud protsesse juhtima, volituste kasv otsuste tegemisel. Seda aga kooliõppekava arendamise juhtimise delegerimisega ilmselt ei kaasnenud. Ehk – õppealajuhatajale anti kohustus kooliõppekava arendusprotsessi juhtida, kuid nende tegevust hakkasid mõjutama piiratud õigused langetada otsuseid kooli laiemat arengut puudutavates küsimustes.

Kooliõppekava on nii koolijuhtide enda tõlgendustes kui riiklikust õppekavast lähtudes kooli õppe- ja kasvatustegevuse alusdokument, mille koostamisel tuleks arvestada piirkonna vajadusi, kooli töötajate, vanemate ja õpilaste soove ning kasutatavaid ressursse (Põhikooli riiklik õppekava, 2010). Nende ootuste realiseerumiseks peaks kooliõppekava arendusprotsessi vedama inimene, kes ühelt poolt on kutsutud juhtima kooli kui terviku arendamist, nii selle füüsilist, sotsiaalset kui vaimset keskkonda, ning teisalt omab visiooni kooli kohast kogukonnas. Kuna kooliõppekava arendamine on keeruline ja mitmetahuline tegevus, nõuab see nii pedagoogilise, administratiivse kui ka majandusliku juhtimise kombineerimist ja ei saa keskenduda vaid ühele tahule. OECD õpetajate ja koolijuhtide uuring TALIS (2008), mis liigitab direktorid põhiliselt administratiivse või pedagoogilise juhtimisstiili pooldajateks, toob kurioosumina välja, et Eesti koolijuhid ei kuulu ei ühe ega teise stiili viljelejate hulka. See tõstatab küsimuse, millistest põhimõtetest Eesti koolijuhid siis lähtuvad. Meie uurimuse põhjal võib väita, et pedagoogiline ja administratiivne juhtimisstiil on siiski eristatavad vastavalt direktori sisulisele osalusmäärale kooliõppekavatöös

ja pedagoogiline juhtimisstiil on koolikultuuri ja õpetajate hoiakute kujundajana õppekavareformis eriti tähtis. Kuna koolijuhtimisest on saanud võtmetähtsusega hariduspoliitiline küsimus (Pont, et al., 2008), on oluline, et direktorid ei keskenduks vaid administratiivsele tööle, vaid oleksid ka vaimsed liidrid ja suunanäitajad. Selle eesmärgi saavutamist peavad toetama muutused ühiskonna arusaamas nii kooli kvaliteedist kui direktori töö tulemuslikkusest.

Täname kolleeg Katrin Kalamees-Ruubelit Tallinna Ülikoolist abi eest intervjuude läbiviimisel. Uuringut rahastas Euroopa Sotsiaalfondi programm Eduko.

Kasutatud kirjandus

- Della-Dora, D. (1976). Democracy and education: Who owns the curriculum? *Educational Leadership*, 31/1, 51-59.
- Kennedy, K. J. (2010). School-based curriculum development for new times: A comparative analysis. E. H-F. Law, & N. Nieveen (Toim). *Schools as Curriculum Agencies. Asian and European Perspectives on School-based Curriculum Development* (lk 3-20). Rotterdam: Sense Publishers.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson S., Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning. Learning from Leadership Project. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Mikk, J., Kitsing, M., Must, O., Säälk, Ü., Täht, K. (2009). PISA 2009 Eesti kontekstis: tugevused ja probleemid. Programmi Eduko uuringutoetuse kasutamise lepingu aruanne. <http://www.hm.ee/index.php?048181>.
- OECD (2008) Teaching and Learning International Survey (TALIS). <http://www.oecd.org/edu/school/oecdteachingandlearning-internationalsurveytalistalis2008.htm>.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H., (2008). Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice. Directorate for Education, Education and Training Policy Division, OECD.
- Põhikooli riiklik õppekava (2010). Elektrooniline Riigi Teataja. Vabariigi Valitsuse 28. jaanuari 2010. a määrus nr 14.

Põhikooli matemaatika ainekavade võrdlus: Eesti võrrelduna Bulgaaria, Inglismaa, Ontario, Singapuri ja Uus-Meremaaga

Hannes Jukk, Tartu Ülikooli koolimatemaatika keskuse lektor

Triinu Arak, Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskonna üliõpilane

Maria Jürimäe, Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse peaspetsialist, teadur

Eesti üldhariduse õppekavale on sageli ette heidetud ainekavade liigset mahukust ja ülepaisutatust. Matemaatika kui üks põhiainetest, milles kõik õpilased peavad sooritama ka tasemetöid, riigeksameid, on tavaarusaamade järgi üks raskematest ainetest õppekavas.

Kas meie matemaatika ainekava on võrreldes teiste riikidega raske? Kas riigid, mille õpilased on rahvusvahelistes võrdlusuuringutes (nt PISA) meist matemaatikas edukamad, õpivad koolis matemaatikat meist veelgi keerukama ainekava järgi? Või õpivad nad ehk hoopis lihtsamat materjali, ent kuidagi teistmoodi – suurema tundide arvuga, teise metoodikaga, rohkem teiste ainete ja IKT-ga lõimitult, praktilisemalt?

Matemaatika ainekavade võrdlusuuring

Et neile küsimustele vastust leida, viisid Tartu Ülikooli koolimatemaatika keskus ja haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus Haridus- ja Teadusministeeriumi toel 2012. aastal läbi matemaatika ainekavade uuringu¹⁴. Uuringu eesmärk oli võrrelda Eesti põhikooli matemaatika ainekava teiste maade vastavate alusdokumentidega ning tuua välja peamised sarnasused-erinevused.

Võrdluseks valiti välja Eestiga elatustasemelt ning hariduse üldeesmärkidelt võrreldavad riigid – Bulgaaria, Inglismaa (UK), Ontario (Kanada), Singapur ja Uus-Meremaa. Valikul lähtuti esmalt 2009. aasta PISA matemaatika tulemustest. Valim moodustati nii, et selles oleksid esindatud Eestist edukamad (Singapur, Ontario ja Uus-Meremaa) ning vähem edukad riigid (Inglismaa ja Bulgaaria). Teiseks püüti analüüsiks valida võimalikult erineva ülesehitusega ainekavad. Loomulikult oli ka teisi huvipakkuvaid riike, ent valikut kitsendas

keelebarjäär – selgus, et mitmete maade ainekavad on kättesaadavad vaid selle riigi keeles.

Lühem pole alati lihtsam

Erinevate riikide matemaatika ainekavade maht on väga erinev. Eestis on kolmele põhikooliastmele (9 klassi) kokku pühendatud 13 lehekülge. Kõigis teistes vaadeldud riikides on ainekava kordades mahukam dokument – Singapuris 47 lk (10 klassi, 7.–10. kl on arvestatud ainult ühte matemaatika haru), Inglismaal u 50 lk (kui jätta vanem kooliaste ja osad selgitavad peatükid kõrvale), Bulgaarias 88 lk (9 klassi) ja Ontarios koguni 138 lk (8 klassi).

Lehekülgede arvult on Eesti matemaatika ainekava uuritud riikide hulgas lühim. Kas aga tähendab mahuliselt lühim variant ka ainesisuliselt kõige lihtsamat varianti? Dokumentide analüüsi põhjal võib väita, et suur üldistusaste toob endaga kaasa pigem võimaluse kirjapandut liiga ainekeskselt ja teaduslikult tõlgendada, st ülemiste piiride puudumise.

Kui matemaatika ainekavas on märksõna protsent, siis seostub see üsna keeruka arvutamise-ga: kindlasti on protsendi õppimiseks vaja osata suuri arve korrutada ja jagada, seega ei saa see teema leida käsitlemist kuigi varases eas. Harilike ja kümnendmurdude puhul tundub samuti, et kui need terminid juba ainekavasse on toodud, siis tähendab see, et lastele tuleb ära õpetada põhitehted kõikide murdudega ja seega ei saa murde käsitleda kuigi varases eas.

Selline tõlgendus on ainekeskne. Muidugi peab õpetus koolis olema kooskõlas teaduslike arusaamadega, ent kas tuleks matemaatilisi kontseptsioone käsitleda nii, et see looks aluse võimalusele jätkata kunagi tulevikus matemaatikateadustes? Uuringu tulemused sellist arusaama ei toeta. Näiteks PISA tulemustes Eestist oluliselt tagapool oleva Bulgaaria matemaatika ainekava paistab silma teaduskeskse

¹⁴ http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/aruanne_p6hikooli_matemaatika_ainekavade_vordlus.pdf

mõtlemisega – matemaatilisi nähtusi käsitletakse ter-
viklikult, süsteemselt ja kontsentreeritult. Bulgaaria
õpilased peavad 5. klassi jooksul saama selgeks neli
põhitehet kümnen- ja harilike murdudega ning
lisaks ka protsentülesannete lahendamise. See on
teiste ja oluliselt edukamate riikide ainekavadega
võrreldes ääretult nõudlik eesmärk.

Piirid keerukusele + abivahendite kasutamine

Kui õppesisu on esitatud üldiste märksõnadena,
siis toob see kaasa ohu liiga teaduskeskseks tõlgen-
duseks. Eesti uut ainekava on püütud lihtsustada,
jagades protsendi õppimise kahe kooliastme, II ja III
vahele. Kuna ainekava pole esitatud klassiti, leiti, et
see on ainus viis tagada teema käsitlemine pikema
aja jooksul.

Rahvusvahelisi analooge vaadates selgub, et on
teisigi võimalusi ainekava jõukohasuse tagamiseks.
Üheks võimaluseks on sätestada ainekavas piirid,
näiteks kitsendades arvude hulka, millega peast ja/
või kirjalikult tehteid sooritatakse.

Piiride seadmise kohta leidub rohkelt näiteid
rahvusvahelistes testides üliedukas Singapuris.
Näiteks harilike murdudega arvutamist õpitakse
seal väga lühikeste sammude kaupa. Teises klas-
sis liidetakse vaid ühenimelisi lihtmurde, mille
nimetaja ei ületa 12, kusjuures on lisatud, et
tehte tulemuseks on lihtmurd. See nimetajaga
seotud piirang jääb kirjaliku ja peastarvutamise
tarvis püsima terveks põhikooli ajaks. Kuidas
on aga seda piirangut võimalik seostada teise
Singapuri kooli olulise õpetamise põhimõttega
– kasutada matemaatikat kui vahendit eluliste
probleemide lahendamisel? Lahendus on väga
lihtne – kui tehete keerukus ületab ainekavas
seatud piire, siis kasutatakse tehnilise arvu-
tustöö tegemiseks kalkulaatorit või vastavaid
arvutiprogramme.

Eesti põhikoolis sedalaadi piiranguid ja täpsustusi
pole, seetõttu on peast ja kirjaliku arvutamisoskusega
seotud ülesanded selgelt nõudlikumad kui Inglismaa,
Ontario, Singapuri ja Uus-Meremaa ainekavades.
Erinevus meie ainekavaga seisneb selles, et mõnedes
vaadeldud riikides näidatakse ära kohad, kus peaks
taskuarvutit või programme kasutama, kuid meil

jäädakse üldisemaks. See toob kaasa arvutusüles-
annete suure osakaalu ning suhteliselt vähem aega
jääb matemaatika seostamiseks eluga, matemaatilise
mõtlemise ja matemaatika kui keele omandamiseks.

Lõiming

Matemaatikas edukad riigid on püüdnud oma õppe-
kava omandamist muuta tulemuslikuks, seostades nii
ühte teemaplokki klassiüleselt kui ka teemaplokke
omavahel. Ainekavad on lõimitud ka teiste valdkon-
dadega (nt Ontarios on lõimingu kohad üsna detail-
selt välja toodud), praktilise elu ja seal lahendamist
vajavate ülesannetega.

Näiteks nurga mõiste juurde jõuavad Inglismaa,
Singapuri, Ontario, Uus-Meremaa õpilased
pööramise idee kaudu. Inglismaa ainekavas
[õpilane] “mõistab nurka kui viisi pööramise
mõõtmiseks – kasutades täis-, pool- ja vee-
randpööret”. Meie ainekava sellist metoodilist
lähenumist ei väljenda. Kõikide meist eduka-
mate riikide käsitlustes on ühine ka see, et kohe
ei mõõdeta nurki malli abil, vaid hinnatakse
ja võrreldakse nurkasid täisnurgaga. Terav-
ja nürinurga mõisted lisanduvad täisnurgale
enamuses riikides 4.–6. klassis. Erandiks on
Bulgaaria, kus 3. klassi õpilane teab nurga liike
(täis-, terav-, nürinurk) ja oskab määratleda
nurga järgi kolmnurga liiki.

Lõimingut elu ja teiste ainetega toetab ka ainesisene
lõiming. Nii Singapuri kui ka Ontario matemaatika
ainekavad on spiraalsed – üks teema on jaotatud
mitme kooliaasta (kui mitte terve kooliaja) peale,
sammud on väiksemad ning tekib suurem kordav
ja kinnistav mõju. Nii on näiteks mänguline kom-
mide hulga jagamine sissejuhatuses murdarvudele
ja protsendile; mustrite nägemisoskuse kaudu toi-
mub ettevalmistus jadade ja algebra seaduspärasuste
märkamiseks jne.

Näiteks esimese klassi lapsed, kes tennisballi
paberikorvi viskasid, moodustasid esmalt klot-
sidesid ja hiljem ka vihikuruutudest tulpdia-
gramme. Kuna igal lapsel oli kümme katset,
siis näitab tornide kõrgus ka tabavusprotsenti.
Õpetaja võib seda mõistet ka kasutada: „Näed,
Mati, esmaspäeval said sa pihta 40% ja reedel,

peale nädalast harjutamist, juba 60%“. Ei mingit teooriat ega arvutusi, aga lihtsa ja praktilise klotsiladumise abil tekib lapsel esmane arusaam protsendi mõistest. Kui lastega arutada, mitu palli korvi läheks, kui nad uuesti prooviksid, siis tegeldakse juba tõenäosusega esimese klassi tasemel. Ja klotside (või vihikujooniste) võrdlemine on sissejuhatuse statistikas ja erinevate graafikutüüpide olemusse.

On tõenäoline, et kui klassiõpetajad, aga ka teiste ainete õpetajad (sest matemaatika on meie õppekavas ka üldpädevus) sedalaadi seoseid oskaksid tähele panna ja lastele praktiliselt ning eakohaselt välja tuua, siis poleks näiteks protsentarvutus ajal, mil seda „ametlikult“ õppima hakatakse, enam mingi abstraktne ja sisult hoomamatu asi, vaid omaks laste jaoks palju konkreetsemat ja elulisemat tähendust.

Muidugi võiks küsida, miks alustada alles esimeses klassis. Mitmes uuritud riigis lähevad lapsed kooli aasta võrra nooremalt kui Eestis, see loob neile võimaluse juba varem ja mängulisemalt tegeleda kõige sellega, millele hiljem ehitatakse üles matemaatilise mõtlemise süsteem. Ka meie alushariduses tegeldakse matemaatikaga. 2011/2012. õppeaastal käis Eesti lasteaias 94% 4–6aastastest lastest, mis tähendab, et koolid peaksid oma ainekavade koostamisel alushariduses õpituga arvestama ja vastupidi.

Kes ja kus peaks piire seadma?

Eesti matemaatika ainekava sisu sarnaneb teiste riikide omaga, kuid ainekava on lühem ja seetõttu ka üldsõnalisem. Seda üldsõnalisust kipuvad õpikute autorid tõlgendada pigem traditsiooniliselt (s.o ainekeskselt), pannes õpikutesse kirja „matemaatikateaduse sissejuhatuse“ ainekavas toodud märksõna kohta ning õpetajad tunnevad kohustust see kõik lastele ära õpetada – sest kõik, mis õpikus, võib tulla ka eksamile (või tasemetöösse), ehkki tegelikult koostatakse eksamid ainekavas olevate õpiväljundite järgi.

Ükski vaadeldud riikidest ei piirdu hariduse suunamisega ainult ainekavade kehtestamisega. Edukate riikide puhul paistab silma tugimaterjalide hulk ja kvaliteet. Teiste riikide kogemuste põhjal võib eeldada, et ka Eesti õppevara loojad vajaksid riigipoolset

stimulatsiooni näiteks traditsioonist erineva(te) (näidis)ainekava(de) koostamiseks.

Näiteks Singapuris moodustab õppevara paketi, milles sisalduvad õpik, töövihik, õpetajaraamat, lisamaterjalid (sealhulgas probleemülesanded), audio-video ja multimeedia materjalid.

Eesti uue õppekava ainekavad on üldpõhimõtelt tänapäevased ja aktiivõpet toetavad. Konspektiivsust ja üldsõnalisust saaks täpsustada nn riikliku standardi loomisega ja/või välishindamise (tasemetööd, eksamid) nõuete abil. Sellised lahendused võimaldaksid mõjutada õppetööd olemasolevat õppekava muutmata.

Kas muudatused tooksid kaasa edu?

Kas juhul, kui muuta meie matemaatika ainekava konkreetsemaks (nt aktiivõpet toetava õppevara loomisega, milles seatud piiranguid õppesisu keerukuse osas arvestatakse ka välishindamisel) ning suurendada löimingut nii aine sees (samade teemade asteastmelt keerukam käsitlemine) kui ka ainete vahel ning eluga, tooks see kaasa ka Eesti parema koha järgnevatel rahvusvahelistes võrdlusuuringutes?

Lahendus ei pruugi olla ainekavakeskne – juba mainitud õppevarale lisaks on määrav õpetajate professionaalsus. PISAs edukates riikides (meie valimist Singapuris, Ontarios, aga ka näiteks naaberriigis Soomes) on riik aastaid süsteemselt panustanud õpetajate professionaalse arengu toetamisse, pakku-des süsteemseid tugimaterjale, tugistruktuure (sh abipersonali) erinevate õppijate kaasamiseks. Samas on neis (erinevalt mõnest vähem edukast riigist, kus on õpetaja tööd kontrollitud tiheda välishindamise ja testimise kaudu) tunnustatud ja väärtustatud õpetajate pedagoogilist vabadust. Ning – mis seal salata – õpetajaameti väärtustamine on matemaatikas edukates riikides ka materiaalses mõttes igati eeskujuvääriv.

Käesolevas uurimuses on võetud aluseks Eestis praegu kehtiv ainekava ning ka välisriikide ainekavade analüüsiti hetkel kehtivaid dokumente. Seega ei ole selles uurimuses kasutatud ainekavade sisu mõju PISA 2009 tulemustele võimalik hinnata, sest Eesti õpilane ei olnud 2009. aasta PISA uuringu toimimise ajal veel praeguse ainekava järgi õppinud.

Üldpädevused ja nende hindamine põhikooli kolmandas kooliastmes

Eve Kikas, Tallinna Ülikooli koolipsühholoogia professor

Üldpädevuste arendamine valdkondlike pädevuste kõrval on õpilaste üldise arengu seisukohalt oluline teema. Üldpädevuste sissetoomine põhikooli riiklikku õpekavva oli äärmiselt vajalik, kuid ka uudne, mistõttu puudusid vahendid nende hindamiseks, samuti teadmised-oskused nende arendamiseks-õpetamiseks. Põhikooli riiklikus õppekavas nimetatud seitse üldpädevust – väärtus-, sotsiaalne, enesemääratlus-, õpi-, suhtlus-, matemaatika- ja ettevõtlus-pädevus olid sõnastatud väga üldiselt, mis tähendas, et neid oli raske konkreetsetes terminites kirjeldada ja seetõttu ka mõõta. Lisaks puudusid uuringud, näitamaks, kas pädevused niisugusel kujul konkreetsetes kooliastmes on üldse saavutatavad, kuidas need reaalselt Eesti koolis avalduvad ning millest nende (mitte)saavutatus sõltub. Kõigi ainete õpetajatele on vajalikud teadmised üldpädevuste arengulistest iseärasustest, nende seotusest laste võimete- oskuste, motivatsiooni ja isiksuseomadustega ning keskkondlike (nt õpetaja tegevused) teguritega. Sellest lähtuvalt viidi läbi uuring „Üldpädevused ja nende hindamine“, mille eesmärkideks oli täpsustada üldpädevusi, konkretiseerides neid mõõdetavates terminites, välja töötada mõõtvahendid nende hindamiseks ning viia läbi uuringud nende arengu ja sellega seotud tegurite kohta. Kuna rahalised ressursid olid piiratud, piirduti põhikooli kolmanda kooliastmega (uuring viidi läbi kolm korda, 7., 8. ja 9. klassis).

Teoreetilised lähtekohad

Uurimuse aluseks on sotsiaal-kultuuriline teooria, mis rõhutab indiviidi arengut kultuurikontekstis (Kikas, 2003; Toomela, 1996, 2010; Vögotski, 1934/1997). Üldpädevusi ja nende arengut käsitletakse seoses lapse üldise arenguga, arvestades ka keskkonna, eriti õpetajate, klassikaaslaste ja kooli mõju. Õppimine on keeruline protsess, mida mõjutavad õpilase ja keskkonnaga seotud faktorid, lisaks võib nende koosmõju olla erinev. See tähendab muuhulgas, et samad keskkondlikud faktorid mõjuvad erinevatele õpilastele erinevalt, olenevalt nende psüühiliste protsesside tasemest, motivatsioonist ja isiksuse

iseärasustest. Seetõttu on vajalik andmeid analüüsida mitte ainult keskmisi näitajaid kasutades (variaablikesked meetodid), vaid ka indiviidide tasemel (isikukeskne lähenemine; vt Bergman, Magnusson, & El Khouri, 2003; Toomela, 2010; Toomela & Kikas, 2012). Lisaks ei saa rääkida keskkonna ühepoolsest mõjust – ka õpilased mõjutavad õpetajaid (nt nende tegevusi) ning klassikaaslast (nt motivatsiooni, uskumusi, käitumist; vt Nurmi, 2012).

Uuringu kavandamise seisukohalt tähendas see, et oli vaja koguda andmeid paljudes klassides ja erinevate õpilaste ning keskkonnaga seotud näitajate kohta. Samuti kasutasime erinevaid hindamise meetodeid – teste, enesekohaseid küsimustikke, õpetajate ja vanemate hinnanguid. Uurimusse on kaasatud õpilased, nende õpetajad ja vanemad. Õpilased on kaasatud koolide ja klasside kaupa, mis võimaldab paremini uurida koolikeskkonna mõju. Uuring oli longituudne, et jälgida näitajate arengut.

Eesmärgid

Projekti täpsemad eesmärgid olid järgmised (esimesed kolm hõlmavad aastaid 2011–2013, viimane aastat 2014):

- Kirjeldada üldpädevustele vastavaid õpilaste näitajaid, nende arengut ja eripära põhikooli 7.–9. klassis ning koostada mõõtvahendid nende hindamiseks eesti ja vene õppekeeleaga koolis. Analüüsida üldpädevusi mõjutavaid olulisimaid tegureid (lapse, klassi ja kooli tasandil) ja töötada välja mõõtvahendid nende tegurite hindamiseks.
- Hinnata üldpädevuste näitajaid ning neid mõjutavaid tegureid välja töötatud mõõtvahendite komplektiga longituudsel (kolm korda, 7., 8., 9. klassis).
- Uuringute tulemustele toetudes koostada üldpädevuste kaupa välishindamise teostamiseks sobivad lihtsamad, kuid kvaliteetsed mõõtvahendid. Samas tuleb rõhutada, et need õpetaja hindamisvahendid on mõeldud esialgse ülevaate saamiseks laste oskustest. Põhjalikuma ülevaate

saamiseks oleks vaja mitmekülgset hindamist erinevates keskkondades ja erinevaid meetodeid kasutades. See on aga aeganõudev ja pole teostatav suure hulga õpilaste puhul.

- Toetada riiki mõõtvahendite kasutamisel, viia läbi koolitusi ning konsultatsioone.

Uuritavad ja protseduur

2011. aasta augustis-septembris võeti ühendust koolide direktoritega, kellelt küsiti nõusolekut kooli osalemiseks uurimuseks. Koolid valiti nii, et oleksid esindatud linna- ja maakoolid, põhikoolid ja gümnaasiumid, erikoolid ja eriklassid (ainult sellised, kus õpilased õpivad põhikooli riikliku õppekava järgi) ja nn eliitkoolid, kuhu õpilasi võetakse katsetega, st valitakse võimete alusel. Ühendust võetud koolidest keeldus osalemast üks eesti ja üks vene õppekeele kool. Lõppvalimisse kuulus 2011. aastal 24 eesti (41 klassi) ja 6 vene õppekeele kooli (12 klassi), 2012. aastal lisandus üks kool ja ühe kooli esimesel aastal mitteosalenud klassid. Seega kuulusid valimisse 2012. aastal 26 eesti (45 klassi) ja 6 vene õppekeele kooli (12 klassi). 14 koolis oli üks paralleel, teistes 2–4 paralleeli. Minimaalne õpilaste arv klassis oli 8, maksimaalne 32.

2011. aasta septembris, pärast seda, kui oli saadud direktoritelt nõusolek, küsiti nõusolekut nende koolide 7. klasside õpilaste vanematelt. Klassides õppis kokku 1369 õpilast, 1102 eesti õppekeele koolides, 267 vene õppekeele koolides. 164 vanemat (98 eesti ja 66 vene õppekeele koolides) ei andnud nõusolekut oma lapse osalemiseks uurimuses. Seega osalemise protsent oli kokku 88 (eesti õppekeele koolides 91% ja vene õppekeele koolides 75%). 2011. aastal osales uurimuses maksimaalselt 1205 õpilast (1004 eesti ja 201 vene õppekeele klassides). Kuna osa õpilasi mõnede testide läbiviimise ajal puudusid, siis vastanute arv testiti varieerub. 2012. aasta septembris saadeti kirjad uute klasside lastevanematele. Lisaks saadeti nõusoleku saamiseks uuesti kirjad eelmisel aastal keeldunud lastevanematele nendes klassides, kus keeldujaid oli rohkem. 2012. aastal ei lubanud 84 õpilase vanemad lastel uurimuses osaleda, neli õpilast ei osalenud seetõttu, et õppisid lihtsustatud õppekaval. Maksimaalselt sai osaleda 1218 õpilast. Kuna mõned õpilased puudusid, oli reaalne osalejate arv väiksem.

Uurimuse protseduur on olnud kahel, 2011. ja 2012. aastal sarnane. Hinnati õpilaste psüühilisi protsesse (mälu, tähelepanu, mõtlemine), isikuseomadusi ning valdkondlikke teadmisi õppekeeles ja matemaatikas. See annab individikeskse tausta üldpädevuste arengu kirjeldamiseks. Uurimuse esimesel ja viimasel aastal küsitletakse õpetajaid ja lapsevanemaid nende endi tegevuste ja uskumuste osas. See annab arengu kontekstuaalse tausta. Õpetajad hindasid pädevusi klassides, kus nad õpetavad.

Mõõtvahendid

Koostati mõõtvahendid iga pädevuse võimalikult erinevate aspektide hindamiseks. Üldpädevusi hinnatakse igal aastal, et saada ülevaadet nende arengust. Uurimuses kasutatud mõõtvahendid on mitmekeelsed. Lisaks valdavalt kasutatavatele hinnangukskaaladele kasutatakse videoid, stsenaariume, piltide järjestamist, probleemülesandeid jm.

Mõõdikuid valideeritakse, kasutades intervjuusid, õpetajate ja vanemate hinnanguid. Igal aastal esitatakse põhiainate õpetajatele kirjeldused erinevatest (üldpädevustega seotud) oskustest ja õppimisega seotud probleemidest. Neil palutakse märkida õpilased, kes igale kirjeldusele vastavad. Vanemad esitavad hinnangud enda lapse oskuste kohta. Samas tuleb arvestada, et õpetajate ja vanemate oskused ja võimalused õpilaste oskusi ja probleeme märgata on erinevad, mistõttu ei oota me väga tugevaid seoseid õpilaste tulemuste ja õpetajate ning vanemate hinnangute vahel.

Esialgsed tulemused

Projekti esimesel aastal keskenduti pädevuste määratlemisele ja mõõtvahendite väljatöötamisele. Esimese aasta tulemuste alusel mõõdikuid vajadusel modifitseeriti. Oleme täpsustanud pädevuste kirjeldusi ning koostanud esialgsed testid-küsimustikud-ülesanded nende mõõtmiseks ja arendamiseks.

Eristasime seitsmes üldpädevuses kahte alatüüpi – tunnetuse, tegutsemise ja enesearendamisega seotud üldpädevused (väärtus-, õpi- ning enesemääratluspädevus) ning erinevates keskkondades toimetulekuks vajalikud üldpädevused (sotsiaalne, suhtlemis-, ettevõtlikkus-, matemaatiline pädevus).

Väärtus-, õpi- ja enesemääratluspädevused on otseselt seotud inimese tunnetuse ja tegutsemise valdkondadega. Väärtused kui uskumused käitumise

ja selle soovitud tagajärgede kohta suunavad inimeste käitumist ja sündmuste valikut või nende kohta tehtavat hinnangut, seega nii tunnetust kui käitumist. Põhikooli kolmas aste on aeg, mil väärtused õpilasi huvitavad ning see on hea aeg nende arengu suunamiseks. Õpetajad saavad oma tegevuse kaudu toetada neid väärtusi, mida demokraatlikus ühiskonnas oluliseks peetakse. Üheks selliseks on näiteks autonoomia, iseseisvus. Õpipädevus kui oskuste, hoiakute ja uskumuste kogum, mis soodustab uute teadmiste, oskuste ja hoiakute omandamist ja olemasolevate ümberstruktureerimist (st õppimist) hõlmab nii tunnetusprotsesse, mida on vaja uue materjali efektiivsemal õppimisel, meeldetuletamisel, kasutamisel ja enesejälgimisel, samuti aga motivatsiooni õppida. Õpipädevus on vajalik koolis kõigi ainete õppimisel, aga ka hilisemas elus, kui väärtustatakse elukestvat õpet. Enesemääratluspädevus kui oskus hinnata ja analüüsida enda tegevust ja selle tulemusi, samuti enda tugevaid ja nõrku külgi, on oluline autonoomse enastjuhtiva isiksuse komponent. Enesemääratlusoskus areneb hilja ning on nõrgalt arenenud ka kolmandas kooliastmes, mistõttu tuleks selle arendamisele erilist tähelepanu pöörata. Väärtus-, õpi- ja enesemääratluspädevused omavad rolli nii aineõppes kui teiste üldpädevuste omandamisel.

Teised üldpädevused – suhtlemis-, matemaatiline, sotsiaalne, ettevõtlikkuspädevus on olulised, et inimene tuleks edukalt toime ja tunneks ennast hästi erinevates keskkondades. Siin saab ühest küljest eristada märkide kasutamise seotud keskkondi ning vastavaid probleeme – sõnalised, matemaatilised, kunstilised ja muusikalised (viimast kahte käsitletakse läbivate teemade raames). Teisest küljest saab eristada füüsilisi keskkondi – lähikeskkond, koolisisene ja -väline ning hiljem töökeskkond, ühiskond, looduskeskkond (käsitletakse läbivate teemade raames), tehnoloogiline keskkond (käsitletakse läbivate teemade raames). Suhtluspädevus hõlmab nii keele-, pragmaatilist kui sotsiolingvistilist pädevust. Suutlikkus end olukordi ja partnereid arvestades sobivalt väljendada ning erinevaid tekste mõista on aluseks ka teistele pädevustele. Matemaatiline üldpädevus hõlmab oskust kasutada matemaatilist keelt (sümboleid, meetodeid) erinevates eluvaldkondades. Kui matemaatika erialane pädevus on seotud keerukate matemaatiliste probleemide

lahendamise oskusega, siis üldpädevus on vajalik teiste valdkondade ülesannete lahendamiseks matemaatika vahendeid kasutades. Sotsiaalses pädevuses eristuvad oskused tulla toime nii lähikeskkonnas kui ühiskonnas. Hilisemas elus on oluline tegutsemine tööturul, töökeskkonnas, milles toimetulekuks tuleks toetada õpilaste paindlikku ja loovat tegutsemist, st ettevõtlikkust. Kolmandas kooliastmes avaldub ettevõtlikkuspädevus reaalselt nii koolis (nt ürituste organiseerimisel) kui kooliväliselt (nt huviringides osalemises), mõtlemise tasandil aga tulevikuga seotud ettevõtmiste planeerimises (arendada igas tunnis, mitte ainult karjääriplaneerimise osana).

Üldpädevuste mõõtmine

Pädevuse mõõtmine on keeruline – lapse tulemustes kajastuvad tema teadmised-oskused antud valdkonnas, aga ka üldised võimed, motivatsioon, pingutamise tase jne. Lõplikke hinnanguid ei saa anda enne uurimuse lõppu. Viimane testimine viiakse läbi 2013. aasta sügisel, järgneb nende analüüsimine.

2012. aastal püüdsime täpsustada seda, missuguseid mõõtvahendeid ja kellele oleks võimalik koostada. Leidsime, et tuleks koostada erinevat tüüpi (arvestades erinevaid hindamise viise, sealhulgas kujundavat hindamist) ja erinevatele rühmadele (õpetajad, koolipsühholoogid, sotsiaalpedagoogid, karjääriõustajad) mõeldud mõõtvahendeid. Mitmete pädevuste juurde saaks lisada ülesandeid, mida kasutada nende arendamiseks. Viimased on olulised, kuna eesmärk on üldpädevusi arendada iga õppeaine kaudu, seega peaksid seda tegema kõik õpetajad.

Kasutatud kirjandus

- Bergman, L. R., Magnusson, D., & El Khouri, B. M., (2003). Studying individual development in and interindividual context. A person-oriented approach. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kikas, E. (2003). Constructing knowledge beyond senses: worlds too big and small to see. In A. Toomela (Ed.), Cultural guidance in the development of the human mind (pp. 211-227). Westport, Connecticut & London: Ablex.
- Nurmi, J. (2012). Students' Characteristics and Teacher-Child Relationships in Instruction: A Meta-Analysis. Educational Research Review, 7, 177-197.

- Toomela, A. (1996). How culture transforms mind: A process of internalization. *Culture and Psychology*, 2, 285-305.
- Toomela, A. (Ed.). (2010). *Systemic Person-Oriented Study of Child Development in Early Primary School*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Toomela, A., & Kikas, E. (Eds.) (2012). *Children Studying in a Wrong Language: Russian Speaking Children in Estonian School. Twenty Years After the Collapse of the Soviet Union*. Peter Lang Verlag.
- Vygotsky, L. (1934/1997). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kujundava hindamise alane uurimis- ja arendustöö

Maria Jürimäe, Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse peaspetsialist, teadur

Anita Kärner, Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse peaspetsialist, vanemteadur

Kujundav hindamine ehk õppimist toetav hindamine on aktuaalne kogu maailmas. Just kujundava hindamise kasutamisega seostavad mitmed autorid, nagu Black, Wiliam, Pryor, Crossouard, Brookhart jpt õppijate õpitulemuste paranemist, õpimotivatsiooni suurenemist, suuremat kaasahaaratust õpi-protsessis ja õpioskuste arengut¹⁵. Seetõttu on loogiline kujundava hindamise sissetoomine ka Eesti riiklikesse õppekavadesse.

Terminite küsimus

Kogemused uurija ja koolitajana näitavad, et termin *kujundav hindamine* pole meie õpetajate kõnepruugis veel juurdunud. Esineb mitmeid väärtõlgendusi, näiteks võidakse seda pidada „hinnete abil õppijate ja õppeprotsessi kujundamiseks“, „protsessihinnete panemiseks“, isegi „kokkuvõtva hinde kujundamiseks“ (vt Jürimäe jt, 2011). Need väärtõlgendused ilmnisid uue õppekava kui dokumendi retseptiooni uurimisel (Kärner jt, 2013) ning tulevad esile ka 2013. aastal õpetajatega vesteldes. Ühelt poolt võtab õppekava uuendustega kohanemine aega, teisalt aga pole *kujundav hindamine* terminina eesti keeles ehk kõige õnnestunud. Terminite üle vaieldakse ka mujal. On riike, kus kasutatakse mõistet „*formative assessment*“, ja teisi, kus levinumaks terminiks on „*assessment for learning*“. Viimase eestikeelne vaste *õppimist toetav hindamine* viitab selgemalt arusaamale õppimise toetamisest kui hindamise peamisest funktsioonist, seetõttu eelistame seda terminit.

¹⁵ Kujundava hindamise tõhususe uuringutest on enim tsiteeritud Paul Blacki ja Dylan Wiliami (1998) ülevaateartiklit, milles nad rohkem kui 250 teadusuuringu tulemusi analüüsid, et kujundav hindamine on väga tulemuslik haridusliku sekkumise viis. Kuigi hilisemad uurijad pole Blacki ja Wiliami väljatooduga sarnast testitulemuste hüpet täheldanud, on ilmnunud kvalitatiivseid arenguid õpetajate ja õppijate arusaamas õppimisest (vt nt Pryor ja Crossouard 2008, Brookhart 2009).

Kujundav/õppimist toetav hindamine – mis see on?

Nii selle üle, mis on uurimisobjekt (mis üldse on kujundav/õppimist toetav hindamine), kui ka uurimismetoodika üle (nt kas saab kujundavat hindamist uurida kui sellist, eristades seda näiteks aktiivõppest) jätkuvad teaduslikud vaidlused kogu maailmas (vt nt Bennett 2011). Seetõttu on mõistlik esmalt kokku võtta õppimist toetava hindamise olemus.

Hindamist saab vaadelda nii õpetaja kui ka õppija vaatepunktist. Senised uuringud ja kogemused näitavad, et meie õpetajad on harjunud hindamist eelkõige enda, st õpetaja ülesandeks pidama. Õppimist toetava hindamise kontekstis on oluline, kuidas õpetaja klassi ja üksikõpilase taseme kindlaks määrab (et seada eesmäärke, valida õppesisu ja pakkuda õpikogemusi jms), kuid peamine on siiski see, et õpilane saavutaks oskuse hinnata, kus ta hetkel on, seada endale realistlikke eesmäärke, valida nende poole minekuks sobiliku tee.

Sellest omakorda järeldub, et kool ja õpetaja peaksid õpilasele pakkuma võimalust ennast pidevalt hinnata. Õppija peaks ise suutma teadvustada, mis talle arusaamatuks jääb ning tal peaks olema võimalus ka õpetajale sellest teada anda. Vastasel juhul töötab osa õpilastest välja strateegiad oma arusaamatuse varjamiseks (nt pähetuupimine, spikerdamine).

Seega eeldab õppimist toetava hindamise kasutamine muutust koolikultuuris. Paljud õpilased vajavad selleks, et oma õppimist ise juhtima hakata, õpetajalt ning kaasõpilastelt olulist tuge. Paljud õpetajad omakorda vajavad tuge hindamiskultuuri ümberkujundamises ja enda ning õpilaste rollide ümberhindamises.

Uuringud ja tugimaterjalid

Et kooli ja õpetajaid õppimist toetava hindamise rakendamisel aidata, on Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus Haridus- ja Teadusministeeriumi toel uurinud hindamist Eesti koolis, töötanud hindamispraktikate muutmisest

huvitatud koolide õpetajatega õpikogukonna meetodil ning koostab just meie koolikonteksti arvestavaid tugimaterjale.

Käitumise ja hoolsuse hindamisest

2010. aastal alustasime käitumise ja hoolsuse hindamise koolikorralduslikest lahendustest, sest selles vallas tõid uued õppekavad kaasa eriti radikaalseid muudatusi. Ühelt poolt kadus koolidel kohustus panna õpilastele käitumise ja hoolsuse eest hindeid, teiselt poolt aga seati neile kohustus anda õppijatele tagasisidet ka aineülese arengu kohta. Seetõttu koostasime materjali, milles võtsime kokku teoreetilist kirjandust ja teiste riikide kogemusi ning külastasime praktiliste näidete kogumiseks koole, kus käitumise/hoolsuse hindamise osas oli leitud ka teistele koolidele huvipakkuvaid lahendusi. Tugimaterjal on teoreetilise osa pikkuse tõttu üsna mahukas, ent sealt võib välja noppida ka vaid näidiseid ja lugusid käitumise/hoolsuse hindamise kohta. Koolimeeskondadele pakutakse mõtlemisülesandeid ja juhiseid oma kooli hindamisjuhendi aluste loomiseks ja juhendite koostamiseks.

Kujundava hindamise rakendamise mõjust

2011. aasta uuringus võrdlesime neid koole, kus juba kasutatakse kujundavat hindamist või selle elemente, koolidega, kus seda teadlikult veel ei tehta. Mõlemas grupis oli neli kooli. Loomulikult ei olnud tegemist representatiivse valimiga, sest n-ö puhtaid kujundava hindamise koole on Eestis üsna keeruline leida.¹⁶ Uurisime õpetajate, lastevanemate ja õpilaste hindamiskäsitust, sellega seonduvaid arusaamu, probleeme, dilemmasid.

Kõige olulisema tulemusena võib välja tuua asjaolu, et õppimist toetavat hindamist kasutavate koolide õpetajate õpikäsituses ilmnis rohkem õppijakeskset lähenemist. Väärtustati õppija sisemist motivatsiooni, arusaamisega õppimist, rõõmu omaenda edasiminekest, julgust eksida ja vigadest õppida (millele saab numbrilise hindamise puhul vastandada eelkõige välise motivatsiooniga seonduvat – rõõmu

¹⁶ Waldorfkoolid oma kirjeldava hindamisega ja õppijast lähtuva innustava tagasiside andmisega ning Rocca al Mare kool tegutsevad ehk kõige rohkem nende ideaalide vaimus, ent samas on õppimist toetava hindamise kasutamiseks ka mitmeid teisi võimalusi.

heast hindest/tulemusest, teistest parem olemisest, hirmu teha vigu ja saada halb hinne/tulemus).

Õpikogukonnad õppimist toetava hindamise rakendamise toetamiseks

Õppimist toetava hindamise kasutamine ei ole mõnede uute hindamisvõtete lisamine olemasolevasse praktikasse. See on paradigmaatiline muutus. Seetõttu ei saa seda õpetajatele välise surve abil peale sundida. Käsu korras võib õpetaja oma tundides kasutusele võtta küll teatud võtted, kuid tal ei pruugi tekkida arusaama sellest, et need vahendid peaksid aitama eelkõige õppijal oma õppimise eest vastutust võtta. Kui ei toimu muutust koolikultuuris, ei pruugi nende võtete kasutamine parandada õppimise kvaliteeti.

Seepärast on kogu maailmas väärtustatud vaba- ja tahtlikke professionaalse arengu toetamise mudeleid, millest üheks edukamaks on osutunud õppimine kogukondades (vt nt Brookhart jt, 2009). Brookharti mudelit on Leelo Tiisvelt ka meie tingimustega edukalt kohandanud ning uuringutulemused viitavad sellele, et kogukonnas kujundava hindamise tsükli läbinud õpetajad käsitlevad õppimist süsteemsemalt ning väärtustavad enam oma rolli nii ainealaste eesmärkide poole liikumise toetamisel kui ka õpilaste individuaalse arengu toetamisel (vt Tiisvelt, 2013).

Käesoleva artikli autorid tegutsesid 2012/2013. õppeaastal õpetajate kogukondadega, mille liikmed püüdsid arendada oma hindamisoskust nii, et see toetaks võimalikult hästi paljude õppijate õppimist, motivatsiooni, eneseregulatsiooni. Kaasatud oli neli erineva suurusega kooli Eesti erinevatest piirkondadest. Kokku osales õpikogukondade tegevuses 14 erinevate ainete ja kooliastmete õpetajat.

Esmalt salvestati iga õpetaja tunde (2–4 tundi, terve lühike õppetsükkel, näiteks mingi teema käsitlemine). Videod laaditi üles turvalisse, parooliga kaitstud õpikeskkonda, kus kõigil oli võimalus vaadelda nii oma kui teiste tunde. Iga õpetaja analüüsis enda ja kahe kolleegi (üks oma koolist ja teine mõnest teisest koolist) tunde õppimist toetava hindamise aspektist, tuues välja, kus need elemendid tema arvates ilmnisid ja mil määral õnnestusid. Paralleelselt vaatlesid videoid ka kaks uurijat-nõustajat. Analüüse tutvustati vastastikku ning õpetajad tõid välja kohti kolleegide tunnis, mida nad soovitasid kõigil vaadata. Nii kujunes arusaam,

et mitmeid õppimist toetava hindamise elemente leidub ka nende Eesti õpetajate töös, kes sellega teadlikult tegelenud pole. Õpetajate seas oli neidki, kes on aktiivõppe ja tõhusa tagasisidega varasemalt tegelnud ning kelle jaoks õppimist toetava hindamise kasutamine on muutunud õppe loomulikuks osaks. Nende kolleegide töö jälgimine oli õpetajatele tõeliselt motiveeriv. Nad tunnistasid, et see on tõhusam kui teoreetiliste materjalide lugemine või muude riikide teisest kontekstist pärit näidetega tutvumine.

Seejärel seadis iga õpetaja endale eesmärgid, mis võisid olla väga konkreetseid, näiteks õppida mõned võtted, kuidas saaks lasta õppijatel ise vastuseni jõuda (mitte seda neile ette öelda); kaasata õppijaid eesmärgistamise; anda õppijatele võimalusi ise ja koos kaastlastega oma töid analüüsida ja hinnata.

Kuna kogukonnad tegutsesid ühe õppeaasta vältel ning lähtetase oli väga erinev, siis ei seatud eesmärgiks kasutada õppimist toetavat hindamist süsteemselt ja terviklikult. Uuringutulemuste põhjal võib ka mõne elemendi (nt õppijate kaasamine eesmärgistamise, enese- ja kaaslase hindamise kasutamine, kirjeldav tagasiside, millel puudub numbriline vaste) kasutamine tuua kaasa õpitulemuste paranemise (vt Black ja Wiliam, 1998).

Järgnevalt tutvus iga osaleja just nende õppimist toetavate hindamisalaste materjalidega, mida ta oma probleemi lahendamisel oluliseks pidas, ning katsetas sobilikke meetodeid ja võtteid oma tundides. Nii õnnestumisi kui probleeme jagati kogukonna liikmetega. Vajadusel kohtusid koolide kogukonnad uurijate-nõustajatega, ent õppimine ja infovahetus toimus ka Moodle-keskkonnas, meili ja telefoni teel.

Kevadel salvestati taas ühe teema tunnid ja analüüsi edasiminekut. Õpetajad omandasid mõned uued võtted, ent olulisemana toodi välja muudatus mõtlemises. Näiteks väärtustasid mitmed osalejad arusaama õppijate kaasamise vajalikkusest ning julgust neid kaasata, eriti aga kogemust sellest, et see tõesti toimib. Õppimist toetava hindamise kohta saadi uusi teadmisi, ent enamus õpetajaid arvas, et nad peavad veel edasi õppima. Seega õhutas kogukonnas osalemine jätkuvat professionaalset arengusoovi.

Selline töö kogukondadega aitas konkreetseid õpetajaid, kes selles osalesid, ent mitte ainult. Niisugune koostöö aitas välja töötada tugimaterjale

õppimist toetava hindamise rakendamiseks Eesti koolis. Vastav veebikeskkond on arendamisel ja esialgne versioon tehakse avalikuks selle aasta lõpul.

Kasutatud kirjandus

- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* Vol. 18, No. 1, pp. 5-25.
- Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. – *Assessment in Education*, Vol. 5, No 1, pp. 7-74.
- Brookhart, S. M., Moss, C. M., Long, B. A. (2009). Promoting Student Ownership of Learning Through High-Impact Formative Assessment Practices. – *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, Vol. 6, No. 12, pp. 52-67.
- Jürimäe, M., Kärner, A. (2011) Hindamise koolikorralduslikud lahendused: õpilase käitumise (sh hoolsuse) hindamine ja kujundav hindamine. Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kaitumise_hindamine.pdf
- Jürimäe, M., Kärner, A., Lamesoo, K. (2011) Kujundava hindamise projekti I etapi uurimistulemuste aruanne. Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kujundav_hindamine_i_aruanne.pdf
- Kärner, A., Jürimäe, M., Jaani, J., Kõiv, P. Principal steps towards curricular freedom in Estonia. In: “Balancing Curriculum Regulation and Curriculum Freedom across Europe”. CIDREE Yearbook 2013, SLO.
- Pryor, John, Crossouard, Barbara. 2008. A socio-cultural theorisation of formative assessment. – *Oxford Review of Education* Vol. 34, No 1, pp. 1-20.
- Tiisvelt, L. (2013) Kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas osalenud ning mitte osalenud õpetajate õpikäsitluse võrdlus. Magistritöö (juh M. Jürimäe ja H. Krips), Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskond.

Koolijuhi autonoomia Eesti hariduskorralduse kaasajastamise kontekstis

Külle Viks, Türi Vallavalitsuse haridusspetsialist

OECD riikides läbi viidud koolijuhtimise täiusdamise uuringu tulemustele tuginedes on paljudes riikides probleeme sellega, et mineviku vajadustest lähtuv koolijuhi roll ei ole enam sobiv ning seetõttu peaksid poliitikakujundajad tõstma koolijuhtimise kvaliteeti ja muutma koolijuhtimise jätkusuutlikuks. Liigutakse haridussüsteemide detsentraliseerimise suunas, andes koolidele enam autonoomiat otsuste tegemisel ja suurendades nende vastutust tulemuste eest. Oluline on nii haridusjuhtimise detsentraliseerimine kui koolijuhtide isiklik keskne panus koolide tulemuslikkusesse. Täheledatakse rahvusvahelisi trende, mis tingivad koolijuhtimise muutmise, kuid samas rõhutatakse, et muutmise põhimõtted ja konkreetset sammud ei saa olla universaalsed, kuna sõltuvalt koolijuhi tegutsemiskeskonnast peavad erinevad riigid väga täpselt arvestama kohaliku kultuurikonteksti, ühiskonna arengu ning koolide tegutsemiskonteksti ja sellest tulenevate iseärasustega.

Raamdokumendi „Eesti hariduse viis väljakutses – Eesti haridusstrateegia 2012–2020“ projektile tuginedes töötas Haridus- ja Teadusministeerium 2012. aastal välja hariduskorralduse kaasajastamise põhimõtted, mille valitsuskabinet heaks kiitis ning mis said põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse ning sellega seonduvate seaduste muutmise seaduse aluseks. Seaduseelnõu kesksed märksõnad, millele eelnõu kontekstis hakati „liha luudele kasvatama“, olid õpetajaameti väärtustamine, kooli töökorralduse lihtsustamine, põhikooli ja gümnaasiumi funktsionaalne lahutamine, õppetöö sisuline toetamine, hariduse rahastamise läbipaistvaks muutmine ning koolijuhi autonoomia suurendamine.

Artiklis esitatakse kokkuvõtte koolijuhi autonoomia suurendamist, selle hariduspoliitilist argumentatsiooni ning autonoomia realiseerimise võimalusi uurinud magistritööst¹⁷, mis kaitsti Tartu Ülikoolis 2013. aasta suvel. Magistritöö koostamist alustati ajal, mil Eesti hariduskorralduse kaasajas-

tamise põhimõtted olid esitatud veel teesidena, uurimus viidi läbi perioodil, kui seaduseelnõu oli jõudnud parlamenti ning töö kaitsmise ajaks ei olnud see veel Riigikogus vastu võetud. Artikli kirjutamise hetkeks on kõnealused seadusemuudatused jõustunud ning Eesti kool, koolijuht ja kooli pidaja on oma koolikorraldust nende järgi kohandamas.

Ootused koolijuhile

Maailma riikides kohandatakse haridussüsteeme ühiskonna vajadustega, omistades koolijuhtimisele võtmerolli koolide tulemuste parandamisel, õpetajate motivatsiooni ja võimekuse ning kooli keskkondade parandamisel. Seetõttu toonitatakse, et tähtis on leida koolijuhi ametisse õiged inimesed ja varustada nad õigete oskustega, töötades välja uued rollid, ootused ja stiimulid, mis suunaksid koolijuhti administratiivsete küsimuste lahendamise asemel eestvedamisele keskendumale. Koolijuhi ülesannete täitmisel on määravaks teguriks juhi rollide ja ülesannete paljusus ning avaliku sektori organisatsioonile omane ühiskondlik surve, mis tuleneb paljude erinevate huvigruppide ootustest.

Koolijuhti kirjeldatakse sageli inimesena, kes tegutseb koolisisese ja -välise maailma piirialal, seetõttu peab ta tundma mõlemat maailma, et mõjutada seda, kas kool arvestab välist survet või säilitab vastavalt tingimustele sisemise tasakaalu ja muutumisvõime. Juhtimises pööratakse tähelepanu nii koolisisesele kui -välisele maailmale ning teisalt seostuvad juhtimisega ka kontrollkohustus ja võime olla paindlik. Kuna kool on ühiskonna ülalpeetav institutsioon, on koolijuht alati ametnik, kes vastutab seaduste täitmise eest. Teiseks on tema kohustus täita õppeasutuse omaniku ehk üldjuhul omavalitsuse hariduspoliitikat. Kolmandaks on koolijuht kasvatamise ja õpetamise asjatundja ning vastutab seetõttu kooli põhiülesande täitmise eest ning neljandaks peetakse koolijuhti teenusepakkujaks, kes vastutab selle eest, et kooli „kliendid“ saaksid soovitud teenuseid.

¹⁷ Terviktekst on kättesaadav veebilehel http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/31766/viks_kylle.pdf

Uurimuse kirjeldus

Eesmärkide saavutamiseks uuriti nii Eesti hariduskorralduse kaasajastamise teeside ja seaduseelnõu väljatöötajaid kui ka neid, kellele kõnealune hariduspoliitiline meede suunatud on – koolijuhte. Haridus- ja Teadusministeeriumi kantsler selgitas intervjuus ministeeriumi kui hariduspoliitikat välja töötava institutsiooni seisukohti ja ootusi ning intervjuueeritud koolijuhid reflekteerisid seadustatavate uuenduste kontekstis oma senist juhtimispraktikat ja võimalusi avarduva juhtimisautonoomia valguses.

Töö kitsamaks eesmärgiks oli anda sisu Eesti koolijuhi autonoomiale kui väärtusele hariduskorralduse kaasajastamise kontekstis.

Hariduspoliitilised ootused koolijuhile Eesti hariduskorralduse kaasajastamise kontekstis

Hariduspoliitiliselt on Eesti hariduskorralduse kaasajastamise eesmärgiks haridusideaalidele vastav kool ja koolivõrk ning nimetatud eesmärgi saavutamise hoovad kirjutati põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse ning sellega seonduvate seaduste muutmise seaduse eelnõusse vastavate reeglite ja normidena, osa regulatsioone kaotas ka kehtivuse. Seaduseelnõu koostajad sedastavad, et eelnõu töötati välja parimate eelduste loomiseks kvaliteetse hariduse võrdväärse kättesaadavuse tagamisel.

Kantsleri hinnangul ei ole koolijuhi autonoomia avardamise puhul tegemist väga suure põhimõttelise muudatusega, vaid selle meetme kaudu püütakse koolielu korraldamist lihtsustada. Tä selgitab, et mida autonoomsemad on õppeasutused korralduslike küsimuste lahendamisel, seda paremini on võimalik arvestada õpilaste vajadusi, kohalikke vajadusi ja konkreetse organisatsiooni kultuuri. Tõhusa koolijuhtimise keskmeks peaks olema koolijuht ning seadusemuudatustega antakse juhtidele täiendavad instrumendid. Normid on mõeldud juhtimist toetama, mitte otseselt juhtimist reguleerima. Soovitakse vähendada bürokraatiat ja suurendada iseseisvat otsustusõigust koolielu juhtimisel. Kantsleri poolt vaadates on probleem, et Eesti koolijuhti ei ole pikka aega tajutud juhina, ning et olukord muutuks, tuleb õigusruumis luua võimalused. Eriliselt rõhutab kantsler koolijuhi rolli tööandjana, öeldes, et väärtuspõhiselt peaks koolijuht õpetaja töökoormust, -kogemust, kompetentsust jm saama arvestada ning

seeda ka palganumbris väljendada ning et õpetaja tööülesanded on pooltevaheline kokkulepe nagu igas teises asutuses. Koolijuhi ülesanne on tema sõnutsi luua arusaadav ja paindlik töö- ning palgakorraldus, et iga töötaja panus koolielu kujundamisel oleks õiglaselt, arusaadavalt ja panusele vastavalt tasustatud. Kantsler toonitab, et koolijuht peab saama õpetajaid valida ning tal peab olema ka võimalus loobuda nende inimeste teenetest, kes õpilaste arengu tagamiseks piisavalt ei panusta ja kooli eesmärkide saavutamist tagada ei suuda.

Kaasaegse hariduskorralduse tingimustes tuleb tema sõnutsi koolijuhil detailideni tunda oma õpetaja tööd, osata seda planeerida ja hinnata, tagasisi-destada, õpetajat motiveerida ja arendada.

Kantsleri sõnutsi on koolijuhi autonoomia väärtusena universaalne, see väljendub vahendites ja viisis, kuidas kooli eesmärkideni jõutakse. Samas ta nendib, et kuigi seadustatud võimalusena on see universaalne, ei saa autonoomiat üle Eesti ühetaoliselt rakendada, sest piirkonnad, pidajad ja kultuurikon-tekstid on erinevad ning tingivad erineva lähenemise juhtimisele.

Kõige kõnekamaks peab kantsler asjaolu, et Eesti ühiskonnas tekkis tugev diskussioon selle üle, kas koolijuhi autonoomia suurendamine on õigustatud meede või mitte, ning et arutelud teemadel koolijuht versus õpetajad toovad välja probleemi tegeliku olemuse. Tema hinnangul on koolijuhti senini tajutud pigem funktsionääri, mitte eestvedaja ja liidrina, kes on valmis tegema põhjalikke, julgeid otsuseid ning neid ka selgitama ja ellu viima.

Seadustatud meetmete praktikas rakendamine peaks Haridus- ja Teadusministeeriumi ootuste järgi tooma välja need kohad, kus meede ennast ei õigusta või kohad, mida tuleb täpsustada või ümber hinnata. Seetõttu on esialgsed normid pigem deklaratiivsed kui regulatiivsed ning autonoomia realiseerumine praktikas sõltub paljuski sellest, kuidas see finantsiliselt tagatud on.

Koolijuhtide hinnangud autonoomia avardamisele ning selle realiseerimisele

Töö eesmärkide saavutamiseks uuriti viit Järva maakonna koolijuhti. Kuna enamuse Eesti üldhari-dukoolide on munitsipaalkoolid, siis oli otstarbekas uurida just munitsipaalkoolide juhte.

Intervjueritud koolijuhid tõid koolijuhi otsustusõiguse ja vastutuse suurendamise kohta välja järgmist:

- seadustatavad normid ja võimalused peaks juhtimist realselt toetama;
- koolijuhi vastutus on kogu aeg olnud suur ja kõnealused muudatused haridusõiguses suurendavad pigem vastutust kui vabadust;
- eelistatakse, et seadusega antavad piirid ja võimalused oleks universaalsed, kõikjal ühetaoliselt rakendatavad;
- haridusmuudatuse eesmärki ja sisu ei ole koolijuhtide seas üheselt mõistetud;
- tunnistatakse, et Eestis on palju kooale, mille juht ei saa iseseisvalt otsustada, kuna kõnealune meede on retooriline, siis tegelikku olukorda see koolijuhtimises ei paranda;
- meedias ja seaduseelnõu kaudu on koolijuhtide nimel huvipooltele ja avalikkusele lubatud lahendusi ja võimalusi, mida kohtadel realselt täita ei saa, see asetab koolijuhid teravdatud tähelepanu alla ja soodustab juhtide läbipõlemist.

Igal organisatsioonil on vähemalt neli põhilist koostisosa: inimesed, tegevused, struktuur ning ainelised ja rahalised varad. Haridus- ja Teadusministeeriumi kantsler asetas hariduskorralduse muudatuste keskmesse neist kaks: inimesed (õpetajad) ja raha ning nentis, et õpetajate valimisel, hindamisel, tasustamisel ning töösuhete lõpetamisel on koolijuhil vabad käed ja raha on tegur, mis võib juhtimisvabadusi piirata.

Peamiste piirangutena juhtimisautonoomia realiseerimisel näevad koolijuhid ressursside puudust, võimaluste näilisust, Eestis kehtivat õigust, kooli pidaja otsuseid ja KOVi õigusruumist tulenevat:

- tekitatud on olukord, kus koolijuhid ei usalda õpetajaid ja õpetajad ei usalda koolijuhte;
- koolijuhi autonoomia suurendamine ei ole ühesuunaline meede olukorras, kus kujundatakse ümber ka õpetaja ametikoht, seega teisenevad mõlemad rollid ja rolliootused;
- koolijuhtidel puuduvad oskused oma teisevat rolli realiseerida, kardetakse õpetajate hindamist ja töösuhete lõpetamist;
- koolidesse, eriti maakoolidesse, ei leita õpetajaid, seetõttu ei ole võimalik õpetajaid valida

ning vastav võimalus on näiline;

- väikestes koolides on õpetajad koolitatud multifunktsionaalseteks ning sellise õpetaja lahkimisel tuleks asemele otsida juba mitu erinevat spetsialisti;
- koolijuhtimisel lähtub kõik rahast ja raha on kõige piiratum ressurss;
- enamus kohaliku tasandi otsuseid tehakse üle koolijuhi pea ning seetõttu on koolijuht nendega seotud, tegelikke vabadusi on vähe;
- kooli eesmärgid püstitatakse reaalsetest rahalistest võimalustest lähtuvalt ja see takistab planeerimisprotsessi;
- õpetajate rahalised motivatsioonisüsteemid on müüt, mida tegelikkuses realiseerida ei saa ning seetõttu on realsed võimalused vastuolus lubadustega;
- lisaks riiklikule haridusõigusele reguleerib munitsipaalkooli tegevust ka kohaliku tasandi õigusruum, mis omakorda seab oma piirangud või suurendab koolijuhi ülesandeid;
- kehtiv tööõigus ei võimalda teha kooli personali hulgas kiireid muudatusi või lõpetada töölepinguid, poliitikakujundajate väljaütlemised ei toeta õpetajaks olemist;
- kooli tegevust reguleerib peale haridusseaduste veel hulk eriseadusi, mis omakorda ei toeta autonoomset koolijuhtimist;
- kohaliku omavalitsuse üksus kooli pidajana koos oma huvigruppidega on väga suur mõjutaja oma sisemise korralduse, kultuuri ning arengusuundadega ning seetõttu on palju koolijuhi vabadusi hoopis pidaja vabadused.

Headeks muudatusteks pidasid koolijuhid riiklike kohustuslike miinimumkoosseisude kaotamist ning pedagoogide kvalifikatsiooninõuete paindlikumaks muutmist. Eelnimetatud asjaolud võimaldavad üles ehitada paindlikke struktuure ning tuua kooli tunnustatud praktikuid, kes kindlasti õppetööd rikastaksid.

Järeldused ja kokkuvõte

Kirjutatud on, et haridusmuudatus on tehniliselt lihtne, aga sotsiaalselt keeruline ning iga süsteemi mõistmiseks peab mõistma selle eesmärki ja koostisosade omavahelise mõjutamise ja sõltuvuse mehhanisme.

Professor Ülle Madise on öelnud, et seadusi on vaja ainult selleks, et ühiskonnas midagi muuta ja selle muutmise tagajärjel peab elu muutuma paremaks. Tema hinnangul tuleb selleks minna nende inimeste juurde, kelle igapäevatöö muutmist vajab ning küsida nendelt, mida ja kuidas peaks muutma ja reguleerima, et elu saaks parem.

Uurimuse tulemused viitavad, et kõnealuse meetme – koolijuhi autonoomia suurendamise sihtgrupp ehk koolijuhid ei ole nende igapäevatööd puudutava muudatuse eesmärgist ühte moodi aru saanud ning leiavad, et näilised ja deklaratiivsed normid ei muuda sisuliselt nende tööd. Samas tuuakse korduvalt välja, et hariduskorralduse kaasajastamises on väga palju tähelepanu pööratud õpetajatele ning koolijuhtide suhtes kehtestatud kõrged

ootused soodustavad juhtide läbipõlemist olukorras, kus enamikku neile seatud ootustest ei ole võimalik realiseerida sellisel kujul, nagu avalikkusele on lubatud.

Hariduskorralduse ja koolijuhtimise muutmisel tuleb arvestada kogu kontekstiga ning nõudmistele ja ootustele saab vastata ainult reaalsuse piires. Koolijuhi autonoomia avardamine võib seaduse tasandil olla küll väärtusena universaalne, kuid see ei ole universaalne kohtadel rakendamiseks, sest koolijuhtimine on sõltuv funktsioon.

Uurimuse tulemused võimaldavad anda hariduspoliitika rakendamiseks, täiendamiseks ja muutmiseks vajalikku tagasisidet ning koolijuhtide koolitajatele ainest koolitusprogrammides rõhuasetuste muutmiseks.

Tavakoolide õpetajate täienduskoolitustel osalemine Eesti Hariduse Infosüsteemi andmetel

Kristel Vaher, *Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsisiosakonna õpetajahariduse analüütik*

Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmetel töötas seisuga 10.11.2012 Eesti üldhariduskoolides kokku 14 203 õpetajat 11 882 ametikohal. Neist 2012/2013. õppeaastal töötanud 14 203 õpetajast töötas tavakoolides 13 163 õpetajat 10 969 ametikohal¹⁸. Järgnevalt antakse ülevaade 2012/2013. õppeaastal tavakoolide õpetajate täienduskoolitustel osalemisest – kui suur oli läbitud täienduskoolituste maht tundides ja päevades, kes olid koolide poolt enim usaldatud koolitajad ning millistel täienduskoolitustel osalesid kümne tavakooli 447 õpetajat EHISe täienduskoolituste andmetel.

Metoodika:

- vaatluse all on EHISe andmetel seisuga 10.11.2012 kehtivate lepingutega tavakoolide õpetajad, v.a ajutiselt töölt eemalviibijad (nt lapsehoolduspuhkusel);
- vaadeldav täienduskoolitustel osalemise periood on 01.09.2009–31.08.2012 ehk kui paljud seisuga 10.11.2012 töötavatest tavakoolide õpetajatest olid kolme eelneva õppeaasta jooksul osalenud täienduskoolitustel, õpetaja võis olla osalenud sel perioodil rohkem kui ühel koolitusel;
- lisaks riigi poolt eraldatud 3%-le täienduskoolitustel osalemiseks eraldatud raha kasutamisele kajastuvad EHISe täienduskoolituse andmetes ka tasuta koolituste ning õpetaja poolt finantseeritud täienduskoolituste andmed, samuti õpetajate täienduskoolitused iseseisva tööna;
- täienduskoolituste maht on välja toodud koolituse kestuse alusel tundides, koolituspäeva pikkuseks on arvestatud kaheksa tundi, on toodud välja keskmine täienduskoolitustel osalemise päevade arv;
- arvatavad koolitajate valdkonnad koostati analüütiku poolt perioodil 01.01.2009–31.08.2012 kõikide täienduskoolitustel osalenud tavakoolide õpetajaid koolitanud erafirmade,

¹⁸ Tavakoolide õpetajate hulka on arvestatud ka Tallinna Balletikooli üldharidusklasside õpetajad

- kõrgkoolide, sihtasutuste jne nimetuste alusel;
- täienduskoolitused jaotati valdkondadeks kümne tavakooli õpetajate poolt kolme eelneva õppeaasta jooksul läbitud täienduskoolituste nimetuste alusel.

Tavakoolide õpetajate täienduskoolitustel osalemise üldised näitajad

Seisuga 10.11.2012 osales tavakoolide 13 163 õpetajast perioodil 01.09.2009–31.08.2012 erinevatel täienduskoolitustel 12 103 õpetajat ehk enesetäiendamiseks oli tegelenud viimase kolme õppeaasta jooksul 92% kõigist 2012/2013. õppeaastal töötavatest tavakoolide õpetajatest. Antud osakaalu näitaja on pisut kõrgem 2007.–2008. aastal läbi viidud TALISE uuringus¹⁹ toodud samast näitajast. Võrdlusena saab välja tuua, et TALISE uuringu raporti alusel osalenud 23 riigi õpetajatest kinnitas pea 89%, et olid osalenud 18 kuu²⁰ jooksul mõnel enesetäiendamisega seotud koolitusel. Keskmiselt osales iga 2012/2013. õppeaastal koolis töötanud tavakooli õpetaja kolme eelneva õppeaasta jooksul erinevatel täienduskoolitustel 179,8 tundi. Kõigi tavakoolide õpetajate keskmine täienduskoolitustel osaletud päevade arv eespool nimetatud perioodil oli 22,5 päeva.

Kõige aktiivsemalt olid osalenud täienduskoolitustel eesti/vene õppekeelega tavakoolide õpetajad. Perioodil 01.09.2009–31.08.2012 oli 2012/2013. õppeaastal eesti/vene õppekeelega tavakooli õpetaja osalenud erinevatel täienduskoolitustel keskmiselt 202,6 tundi ehk 25,5 päeva. Eesti õppekeelega tavakoolide õpetajad olid aga nimetatud perioodil veidi vähem panustanud enesetäiendamisse – keskmiselt 174,6 tundi ehk 21,8 päeva kolme eelneva õppeaasta jooksul. Eesti/inglise, eesti/soome, inglise ja

¹⁹ Teaching and Learning International Survey (TALIS) uuringus osales 23 riiki, küsitleti valimisse kuulunud tavakoolide põhikooli III astmes (7.–9. klass) tunde andvaid õpetajaid ning koolijuhte. Eestist osales uuringus juhuvaliku alusel 198 kooli ning 3321 õpetajat.

²⁰ 18 kuu jooksul 2007.–2008. aastal

vene õppekeelega tavakoolide õpetajate täienduskoolitustest osavõtmise mahud olid aga võrreldes eesti/vene ja eesti õppekeelega tavakoolide õpetajate enesetäiendamises osalemise mahu näitajatega tagasihoidlikumad (tabel 1).

EHISE andmete alusel võiks väita, et vastupidiselt üldlevinud arvamusele, nagu võiks perifeersemate piirkondade õpetajatele olla täienduskoolitusel osalemine vähem kättesaadav, olid ajavahemikul 01.09.2009–31.08.2012 aktiivsemad tööalases

Tabel 1. Tavakoolide õpetajate täienduskoolitustel osalemise näitajad kooli õppekeele järgi

Kooli õppekeel	Tavakoolide õpetajate arv õppekeele järgi	Täienduskoolitustel osalenud õpetajate osakaal %-des	Täienduskoolitustel osalemise maht tundides õpetaja kohta	Täienduskoolitustel osalemise päevade arv õpetaja kohta
eesti	9786	92	174,6	21,8
eesti/vene	3140	93	202,6	25,5
eesti/inglise	220	79	141,2	17,6
eesti/soome	45	73	114,0	14,2
inglise	29	31	31,9	4,0
vene	169	95	196,6	24,6

Tabel 2. Tavakoolide õpetajate täienduskoolitustest osavõtu näitajad maakonniti

Maakond	Tavakoolide õpetajate arv kokku	Täienduskoolitustel osalenud õpetajate osakaal %-des	Keskmine täienduskoolitusel osalemise tundide arv õpetaja kohta	Keskmine täienduskoolitustel osalemise päevade arv õpetaja kohta
Harju	4831	89	148,7	18,6
sh Tallinn	3339	87	136,5	17,1
Hiiu	116	90	161,9	20,2
Ida-Viru	1462	92	225,1	28,1
Jõgeva	419	96	192,2	24,0
Järva	395	95	180,6	22,6
Lääne	355	93	205,0	25,6
Lääne-Viru	709	97	209,9	26,2
Põlva	380	92	157,2	19,6
Pärnu	909	94	175,1	21,9
Rapla	427	95	182,4	22,8
Saare	373	93	192,6	24,1
Tartu	1518	92	196,2	24,5
sh Tartu linn	984	92	199,7	25,0
Valga	385	96	215,1	26,9
Viljandi	569	95	182,0	22,7
Võru	410	93	221,5	27,7

enesetäiendamises just eelkõige ääremaade tavakoolide õpetajad. Maakonniti täienduskoolitustel osalemise võrdluse alusel saab väita, et aktiivsemad enesetäiendamisega tegelevad õpetajad töötasid 2012/2013. õppeaastal eelkõige Kesk-Eesti, Virumaa ning Lõuna-Eesti koolides – 95–97% Lääne-Viru, Jõgeva, Valga, Järva ja Rapla maakonna tavakoolide õpetajatest olid kolme eelneva õppeaasta jooksul osalenud täienduskoolitustel. Keskmiselt olid kõige rohkem tunde tegelenud enesetäiendamisega aga Ida-Viru, Valga, Võru, Lääne-Viru ning Lääne maakonna õpetajad – keskmiselt üle 200 tunni ehk ligikaudu 30 päeva perioodil 01.09.2009–31.08.2012. Ainult nelja maakonna (Harju, Hiiu, Põlva ja Pärnu) ning Tallinna õpetajate keskmine täienduskoolituse maht tundides jäi alla Eesti keskmisele tavakoolide õpetajate täienduskoolituse mahule (179,8 tundi kolme viimase õppeaasta jooksul, tabel 2).

Enim osalesid 2012/2013. õppeaastal Eesti tavakoolide õpetajad tööalastel täienduskoolitustel – kõigest 13 163 tavakoolide õpetajast 90% ning „muudel“ täienduskoolitustel 34%. Kõigest 7% kõigest 2012/2013. õppeaastal töötanud tavakoolide õpetajatest olid eelneva kolme õppeaasta jooksul osalenud erinevatel pedagoogika- ning juhtimisalastel

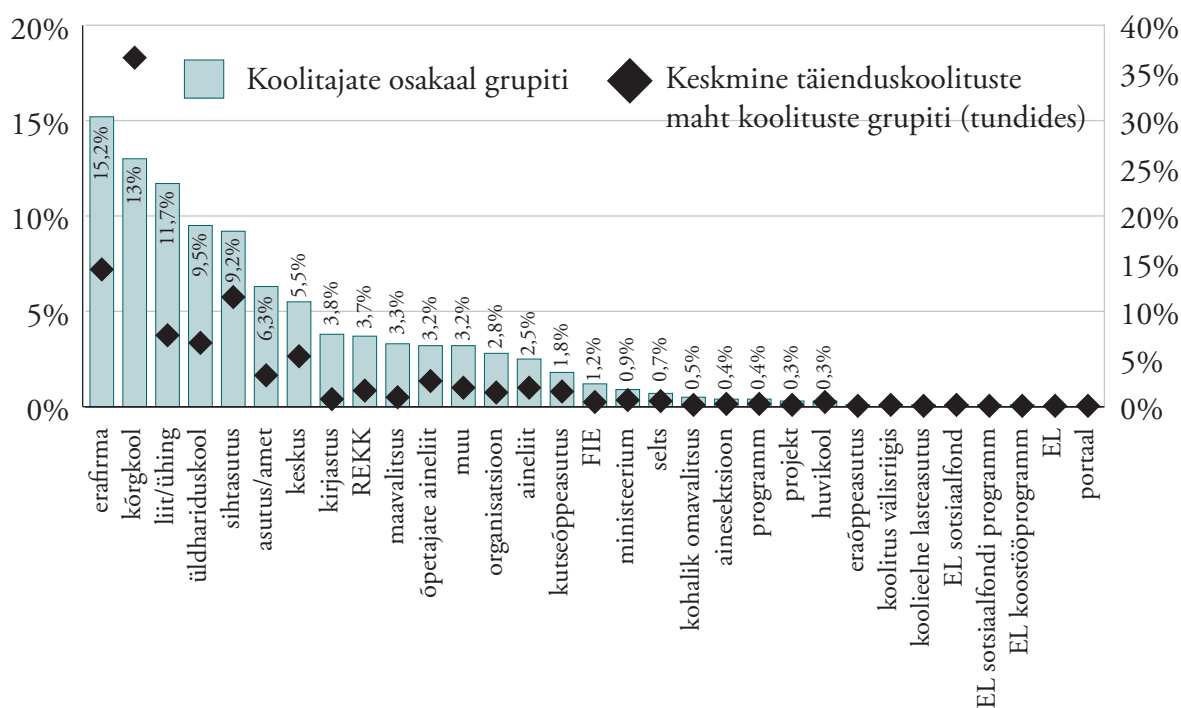
kursustel, samas olid nimetatud kursused ajaliselt keskmiselt kõige pikemad. 5% kõigest tavakoolide õpetajatest olid tegelenud ka iseseisva enesetäiendamisega, mille sisu kohta EHISE andmebaasis andmed puuduvad.

Peamised arvatavad õpetajate koolitajad 2012/2013. õppeaastal ning valdkonnad, millistel koolitustel põhiliselt osaleti

EHISE õpetajate ja õppejõudude alamregistrisse kantud andmed koolitajate kohta ning läbitud täienduskoolituste nimetused jaotati analüütiku poolt võimalikult objektiivselt erinevatesse valdkondadesse, mille alusel sai välja tuua arvatavad kõige rohkem usaldatud koolitajad õpetajate täienduskoolituse turul ning arvatavad kõige populaarsemad koolituste valdkonnad.

EHISE andmete alusel olid tavakoolide õpetajaid enim koolitanud erafirmad, kõrgkoolid, liidud/ühingud, üldhariduskoolid ning sihtasutused. Keskmiselt 15% tavakoolide õpetajatest olid osalenud eelneva kolme õppeaasta jooksul erafirmade poolt läbi viidud kursustel, sihtasutuste poolt pakutataval koolitustel oli aga osalenud umbes 9% kõigest 2012/2013. õppeaastal koolitustel osalenud tavakoolide õpetajatest.

Joonis 1. Koolitajate osakaalu ning täienduskoolituste mahu osakaalu alusel suurimad koolitajate grupid



Koolituse mahu osakaalu alusel (tundides) ühe õpetaja kohta olid aga õpetajate suurimad koolitajad kõrgkoolid, erafirmad, sihtasutused, liidud/ühingud ja üldhariduskoolid. Kõige rohkem olid õpetajaid koolitanud koolituse mahu osakaalu alusel kõrgkoolid – umbes 37% tavakoolide õpetajatest olid täienduskoolituste mahu osakaalu alusel osalenud nii Eesti kui välismaa kõrgkoolide poolt pakutavas täiendusõppes. Umbes 14,3% kogu täienduskoolituse mahust tuli erafirmade poolt pakutud koolitustel osalemisest, sihtasutuste poolt läbi viidud täienduskoolituste osakaal oli aga 11,4% kogu tavakoolide õpetajate täienduskoolituste mahust tundides. Nii liitude/ühingute poolt kui ka üldhariduskoolides korraldatud täienduskoolituste mahu osakaal tundides oli mõlemal juhul umbes 7% kogu tavakoolide täienduskoolituse mahust. Kõrgkoolide hulgas oli tavakoolide õpetajaid enim koolitanud Tartu Ülikool, Tallinna Ülikool, Tallinna Tehnikaülikool ning Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia, erafirmade hulgas Merlecons ja Ko OÜ, OÜ Kersti Võlu Koolituskeskus, Tamrex Ohutuse OÜ, Allecto AS, AS BCS Koolitus. Sihtasutustest olid suurimad õpetajate täienduskoolituste pakkujad Tiigrihüppe SA, Integratsiooni- ja Migratsiooni Sihtasutus Meie

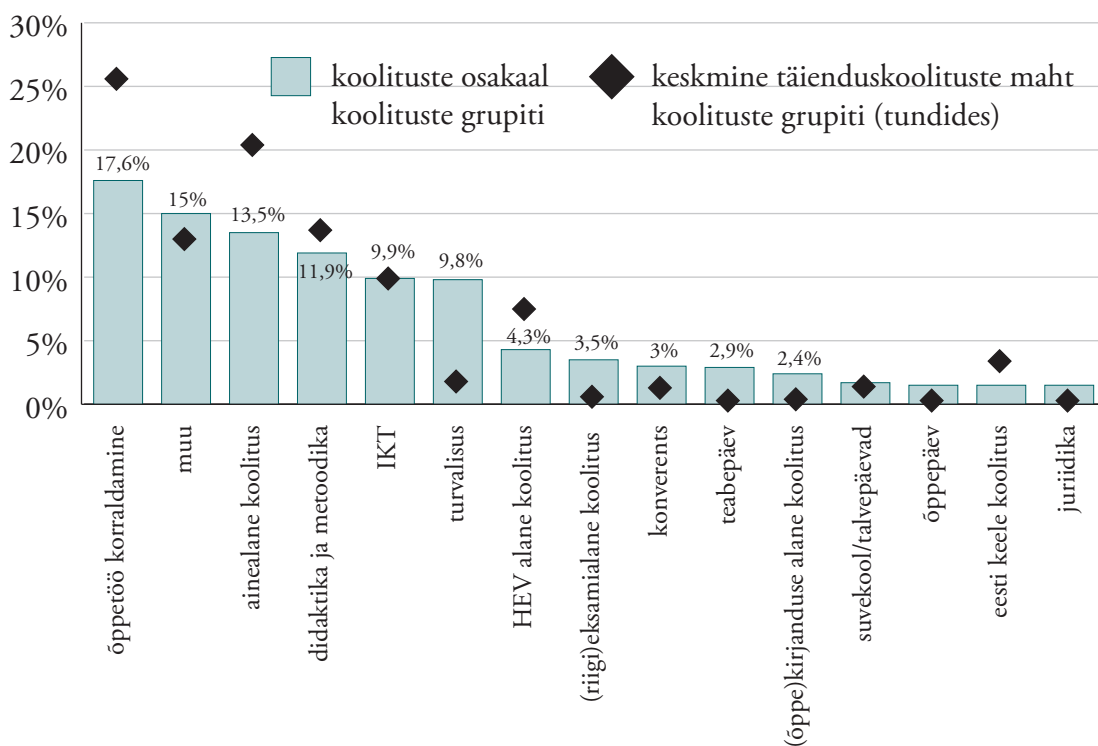
Inimesed, SA Archimedes, Eesti Laulu- ja Tantsupeo SA ning Junior Achievement Eesti SA.

Järgnevalt on joonisel 2 välja toodud 2012/2013. õppeaastal kümne tavakooli õpetajate täienduskoolituste andmete alusel võimalikud koolituste valdkonnad (periood 01.09.2009–31.08.2012).

Enamus kümne tavakooli õpetajate poolt kolme eelneva õppeaasta jooksul läbitud täienduskoolitusi oli seotud õppetööga ning metoodika ja pedagoogikaga. Koolituste osakaalu ja täienduskoolituste mahu alusel oli kõige rohkem panustatud õppetöö korraldamise, ainealase koolituse, didaktika ja metoodika ning IKT-alastele kursustele. Ligikaudu 15% kümne tavakooli õpetajatest olid osalenud täienduskoolitustel, mida koolituste nimetuste alusel ei olnud võimalik grupeerida.

Antud kümne tavakooli õpetajate poolt läbitud täienduskoolituste valdkonnad ühilduvad paljuski TALISE uuringus õpetajate poolt nimetatud täienduskoolituste valdkondadega, milles TALISE uuringu alusel vajaksid õpetajad kõige enam enesetäiendamist. Ka TALISE uuringus osalenud õpetajad tõid enesetäiendamise seisukohalt välja just HEV õpilaste õpetamisega seotud ning õpetamiseks vajalike IKT oskuste

Joonis 2. Koolituste valdkonnad täienduskoolitustel osalenud kümne tavakooli õpetajate poolt läbitud täienduskoolituste alusel



kursuste vajaduse. TALISE uuring tõi välja koolitusvajaduste valdkonnad, milles õpetajad soovisid osaleda:

- õpilaste distsipliini- ja käitumisprobleemid;
- õpetamisalased teadmised ja arusaamad;
- õpilaste nõustamine;
- õpilaste hindamine;
- õpetamine mitmekultuurilises keskkonnas;
- õppetöö korraldamine klassis;
- koolijuhtimine ja administreerimine.

Kümne tavakooli õpetajate täienduskoolituses osalemise ülevaate põhjal selgus, et paljud õpetajad olid läbinud ülalnimetatud teemade valdkondade koolitusi üldteemavaldkonna *õppetöö korraldamine* all. Lisaks selgus veel TALISE uuringust, et õpetajad soovisid saada täienduskoolitust ainealaste teadmiste ja arusaamade ning õpetatavate ainete sisu ja õpitulemuste valdkondades. Samas olid kümne tavakooli õpetajad läbinud perioodil 01.09.2009–31.08.2012 nimetatud täienduskoolituste valdkondade koolitusi teemavaldkonna *ainealane koolitus* all.

Koostatud ülevaate põhjal saab välja tuua järgmised üldistused:

- Kõige aktiivsemad täienduskoolitustel osalejad on eesti/vene õppekeele koolide õpetajad.
- Vastupidiselt üldlevinud arvamusele, nagu võiks perifeersema piirkondade õpetajatele olla täienduskoolituses osalemine vähem kättesaadav, on regionaalselt viimase kolme õppeaastajooksul olnud aktiivsemad täienduskoolituste kursustel osalejad pigem ääremaade tavakoolide õpetajad.
- Kõige rohkem on tavakoolide õpetajad osalenud erafirmade ning kõrgkoolide poolt pakutavatel koolitustel.
- Õpetajad on enim osalenud õppetöö korraldamisega, ainealastel ning didaktika ja metoodikaga seotud koolitustel, mis ühtib paljuski TALISE uuringus välja toodud õpetajate täienduskoolituse vajadusega.

Õpingute katkestamise põhjused kutseõppes

Kerly Espenberg, Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuuringu keskuse juhataja kt

Kutseõppes õpingute katkestamise uuringu eesmärgiks oli selgitada välja katkestamise peamised põhjused, kaardistada katkestamiseni viivad riskifaktorid ja kutseõppeasutustes rakendatavad sekkumismeetmed ning hinnata nende meetmete asjakohasust, tulemuslikkust, tõhusust ja mõjusust. Uuringu tulemusena selgusid tänase süsteemi kitsaskohad, millega tegelemine on vajalik katkestamise vähendamiseks. Tulemustele toetudes anti soovitusel nii kutseõppeasutustele kui ka Haridus- ja Teadusministeeriumile. Uuringu ühe väljundina valmis näidisankeet kutseõppe katkestanule, mida koolid saavad edaspidi kasutada tagasiside kogumiseks katkestamise põhjustest.

Kutseõppe poolelajätmine on Eestis tõsine probleem. Kuigi kutsehariduses on muudetud õppekorraldust uute õppevormide ja -liikide abil paindlikumaks, on õppetöö katkestamine kutseõppes jätkuvalt kasvamas. Õppeaastail 2004/2005 kuni 2010/2011 on õpingud katkestanud ligikaudu iga viies kutseõppes õppija, kokku 40 063 õppijat. Hiljem on neist kutse- või kõrghariduse omandamiseni jõudnud vaid kümnendik.

Käesolev uuring tugineb süvaintervjuudel, mis viidi läbi kolme sihtrühma seas:

- viimastel aastatel kutseõppes õpingud katkestanud;
- 2012. aasta sügise seisuga kutseõppe katkestamise ohus olijad;
- kutseõppeasutuste personal (koolijuhid, pedagoogid, tugitöötajad, uuringus kasutatakse koondnimetusena terminit „koolipersonal“).

Erinevate osapoolte, nii õpilaste kui koolipersonali kaasamine oli vajalik, et saada katkestamise põhjustest piisavalt põhjalik ülevaade, kuna erinevate sihtgruppide esindajate nägemus probleemist ja selle peamistest tekkepõhjustest võib olla mõnevõrra erinev.

Uuringu esimeses etapis koostati ülevaade varasematest Eestis läbi viidud kutseõppe katkestamise põhjuseid ja sekkumismeetmeid käsitlevatest uuringutest. Samuti analüüsiti Eesti Hariduse Infosüsteemi andmetele tuginedes, millistes kutseõppeasutustes ja erialadel oli katkestamine Eestis 2012. aasta seisuga probleemiks.

Uuringu teises etapis viidi kümnes kutseõppeasutuses läbi intervjuudel põhinev kvalitatiivuuringu. Intervjueeriti 30 perioodil 2008–2010 õpingud katkestanud õppijat, 32 uuringu läbiviimise hetkel (sügisel 2012) katkestamisohus olevat õpilast ja 30 koolipersonali liiget. Intervjuud kutseõppe katkestanute, katkestamisohus olivate ning koolipersonaliga andsid infot, millised tegurid mõjutavad noori kutseõppes õpinguid pooleli jätma, milliseid toimetulekustrateegiaid kasutatakse, millist tuge on saanud positiivseks toimetulekuks. Varasemate uuringute ja intervjuude põhjal kaardistati sekkumismeetmed ning hinnati nende asjakohasust, tulemuslikkust, tõhusust ja mõjusust.

Nii varasemad uuringud kui käesoleva uuringu raames kutseõppe katkestanute, katkestamisohus olivate ja koolipersonaliga tehtud intervjuud viitavad mitmetele probleemkohtadele, millele lahenduse leidmine on eelduseks katkestamise vähendamisele. Kuivõrd uuringu fookuses olid põhikooli baasil kutseõppes õppijad, on alljärgnevalt keskendunud sellele grupile suunatud meetmetele.

Oluliseks kutseõppe katkestamise põhjuseks on vale erialavalik, mis viitab karjäärinõustamise nõrkusele põhikoolis ja mida ka kutseõppeasutus ei suuda kompenseerida. Tuleb arvestada, et paljud põhikooli lõpetajad on sotsiaalselt veel liialt ebaküpsed, et iseseisvalt edasiõppimise võimalusi kaardistada ning oma nõrkusi ja tugevusi teadvustada, millest lähtuvalt teha edasisi karjääriotsuseid. Samas on neil otsustel suur mõju noore edasisele elule, edukusele tööturul ja sotsiaalsele positsioonile ühiskonnas. Seetõttu on koolidel põhikooliastmes väga oluline roll noorte suunamisel, et nad oleksid erinevatest võimalustest teadlikud ning oskaksid teha edasise edasiõppimise valiku oma võimetest ja huvidest lähtuvalt. Suunamine suurendab tunduvalt tõenäosust, et õpingud lõpetatakse edukalt ning tööturul leitakse endale sobiv töökoht.

Karjäärinõustamise süsteemsele arendamisele pööratakse üha rohkem tähelepanu. Põhikooli riikliku õppekava kohaselt on elukestev õpe ja karjääriplaneerimine üheks õpetuses ja kasvatuses läbivalt käsitletavaks teemaks ning karjääriõpetuse ainekava üheks valikõppeainete ainekavadest. Samas viitavad

kutseõppe katkestanute, katkestamisohus olijate ja koolipersonaliga tehtud intervjuud, et koolide töö põhikooliastmes on selles vallas praegu ebapiisav. Seetõttu teevad noored eriala- ja koolivaliku ilma, et neil oleks ülevaadet võimalustest.

Oluline on laiapõhjaline lähenemine karjääri-nõustamisele põhikoolis. Karjäärinõustamine põhikooliastmes peab sisaldama nii ülevaate andmist erinevatest ametitest ja edasiõppimisvõimalustest (kutsekoolides ja gümnaasiumides) kui ka põhikooli lõpetaja individuaalset karjäärinõustamist. Kutsesobivustesti sooritamisega peab kaasnema testitulemuste sisuline analüüs karjäärinõustamise spetsialisti poolt, arutellu tuleb kaasata nii õpilane kui soovitatavalt ka tema vanem(ad). Siin on oluline roll põhikoolide, kutseõppeasutuste ja ettevõtete koostööl. Laiemas perspektiivis on tähtis kaasata kutseõppeasutuste õppekavaarendusse tööandjaid, et tagada ühelt poolt pakutavate erialade täituvus ja teisalt kutsekoolist väljuvate meistrite vastavus tööturu vajadustele.

Karjäärinõustamine peab jätkuma ka kutseõppeasutuses. Oluline on tagada, et noor teaks erialavalikut tehes, mida tähendab sellel erialal töötamine praktikas. Üheks võimaluseks on kaaluda õppekavade korraldamist nii, et esimesel aastal keskendutakse kutseõppes üldainetele ning erinevate erialade sisu tutvustamisele. Samas peavad esimesed aastad andma õpilastele piisavalt informatsiooni erinevate erialade kohta. Uuringu tulemused viitavad, et on juhtumeid, kus eriala sobimatus on selgunud alles praktika käigus. Erinevate erialade tutvustamine esimesel aastal võimaldab selliseid juhtumeid vältida. Samuti võimaldaks selline süsteem noorel, kes leiab, et ta on teinud ebasobiva karjäärivaliku, vahetada eriala, ilma et ta kaotaks aasta õpinguaega. Siinkohal on oluline rõhutada, et pedagoogid näevad selget vajadust säilitada tasakaal üld- ja erialainete vahel õppekava ülesehituses, et pakkuda õppekava alguses piisavalt vaheldust.

Selline süsteem võimaldaks ühtlustada õpilaste teadmiste taset. Eelnevad uuringud on toonud välja, et kutseõppes on probleemiks õppurite nõrk tase üldainetes. Esimesel aastal üldainetele keskendumine võimaldaks tööd korraldada gruppides, mis moodustatakse õppurite teadmiste tasemest lähtuvalt ning aitaks seeläbi parandada üldist teadmiste taset. Selline diferentseerimine tõstaks õpilaste

õpimotivatsiooni – intervjuude tulemused viitavad, et keskmisest õpilasest lähtumine on täna süsteemi kitsaskohaks. Osadele õppuritest on tase liialt madal ning teistele liialt kõrge, mis viib lõppkokkuvõttes rahulolematuse ni mõlemas grupis. Üldainetele keskendumine õpingute alguses võimaldaks ka välja selgitada, millised on noore eeldused soovitud erialal tööturul edukaks hakkamasaamiseks, lähtudes tema isiksuseomadustest, intelligentsist ja huvidest. Seeläbi saab tugevdada teadmisi ja oskusi nendes õppevaldkondades, mis on vajalikud erialaste teadmiste omandamiseks.

Õppimise, hariduse ja õpetajate vähene väärtustamine soodustab põhjuseta puudumiste teket ning õppeülesannetega mittetegelemist, mis omakorda viib võlgnevuste tekkimiseni ning lõppkokkuvõttes koolist väljalangemiseni. Oluline on rakendada meetmeid puudumiste vältimiseks. Kaaluda võib süsteemi juurutamist, kus tunnist puudumisel peab seal käsitletud teema alati järele vastama. Selline süsteem vähendaks põhjuseta puudumisi ning ei tekitaks lünki teadmistes. Teiseks võimaluseks oleks nõuda puudumise korral alati etteteavitamist, mis aitaks kaasa õpilaste distsiplineerimisele.

Samuti näitavad intervjuude tulemused, et kursusejuhendajal/klassijuhatajal on oluline roll puudumiste ning ka teiste õpiprobleemideni viivate takistuste vältimisel, nende varases staadiumis tuvastamisel ning sobiva sekkumismeetme rakendamisel kooli poolt. Rühmajuhendaja tegevus on õpilase katkestamise ärahoidmisel väga oluline (nii puudumiste jälgimise, õpilase “tagaotsimise”, suunamise, toetamise, õppevõlgnevuste likvideerimise, õpilaste motiveerimise jms osas). Seega on oluline tagada, et kursusejuhendajal oleks piisavalt aega õpilaste toetamiseks. Ideaalis võiks kutsekoolides olla professionaalsed rühmajuhendajad, kellel ei ole muid ülesandeid peale rühmajuhendamise. Sellist süsteemi rakendavates koolides on koolipersonal saavutanud puudumiste ja õppevõlgnevuste ennetamisel häid tulemusi, mis lõppkokkuvõttes aitab vähendada katkestamist.

Uuringutulemuste kohaselt on teatud juhtudel probleemiks kaasaegsete õppematerjalide puudumine ning laiemalt õpetajate vananenud õpetamismeetodid, mis vähendavad õpilaste huvi õppimise vastu. Kuivõrd õpetajal on võtmeroll aine vastu huvi tekitamisel, on oluline kaasaegsete õpetamise, sh

aktiivõppemeetodite valdamine, teadlikkus õpetavast teemast ning võime seostada seda erialaga, st luua õpilasele seos, miks on aine õpetamine vajalik. Lisaks on oluline tähelepanu pöörata õppekavaarendusele ja -uuendusele. Esitatavad nõuded ei pruugi alati olla kooskõlas õpilaste võimekusega ja erialase väljakutsega, eriti tänases olukorras, kus kutseõppe maine tõttu ei pruugi kutseõppeasutused olla suutelised konkureerima gümnaasiumitega.

Oluline roll õpihuvi tekitamisel on ka huviharidusel. Intervjuud kutseõppe katkestanute ja katkestamisohus olijatega viitavad, et õpitava erialaga seotud huviringid, kus on võimalik koolipingis õpitud vahetult praktikas rakendada, aitavad ühelt poolt jõuda arusaamisele, kas õpitaval erialal soovitakse tulevikus tööle asuda, teiselt poolt tekitavad õpihuvi ja on olulised sotsiaalse võrgustiku toetajana, kuna kaaslastel on sarnane huvivaldkond. Kõige paremini töötaks selline süsteem juhul, kui vastutus ja võimalused antakse osaliselt õpilaste kätte, sh õpilased saavad kaasa rääkida nii huviringide teemade kui elluviimise osas.

Mitmetest katkestanute ja katkestamisohus olijatega tehtud intervjuudest selgusid väga murettekitavad koolikiusamise juhtumid. Intervjueeritavad töid näiteid, kus õpetaja kasutas tunnis ebatsensuurseid väljendeid või tõi kogu klassi kuuldes õpilast negatiivses valguses esile. Sellistele juhtumitele adekvaatselt reageerimiseks on oluline juurutada koolides süsteem õpetajate tööle tagasiside andmiseks ja saamiseks. Samas oleks süsteemist kasu ainult siis, kui koolid arvestavad tagasisidest saadud tulemusi oma tegevuste planeerimisel.

Oluline on juurutada kutseõppes vähemasti kord aastas toimuva individuaalse arenguveestluse süsteem, et saada õigeaegselt infot koolikiusamise ja teiste potentsiaalselt katkestamiseni viivate probleemide kohta. Vestluse peaks läbi viima n-ö neutraalne osapool ehk spetsialist (psühholoog, sotsiaalpedagoog), kellega õpilane igapäevaselt koolitöös kokku ei puutu. See loob soodsa õhkkonna, rääkimaks avameelselt neist probleemidest, mis on tekkinud suhetes kaasõpilaste, õpetajate, kursusejuhendaja jt koolitöötajatega ning õppimist takistavatest murekohtadest, näiteks kohanemiskustest, rahalistest probleemidest, isiklikest ja perekondlikest muredest. Selliste vestluste puhul on oluline tagada räägitu konfidentsiaalsus, mis on usaldusliku suhtlemise aluseks. Samas võimaldaks sellise süsteemi olemasolu tuvastada probleemid enne, kui õpilane nendega enam ise toime ei tule ning vajadusel pakkuda abi probleemide lahendamisel. Samuti võimaldaks see vajadusel pakkuda pikemaajalisemat tuge probleemist ülesaamiseks, suunata õpilane vajadusel spetsialisti (sotsiaaltöötaja, psühholoog) juurde ning tekitada soodne pinnas ka õpilase iseseisvaks pöördumiseks spetsialisti poole probleemide tekkimisel.

Majanduslike probleemide korral tuleb eeskätt pöörata tähelepanu sellele, et info erinevatest toetusvõimalustest jõuaks õpilaseni. Oluline on arendada koostööd kohalike omavalitsuste sotsiaalametnikega. Häid tulemusi annavad ka nt koolilõuna ja stipendiumide taotlemise programmid, kusjuures koolidel peaks toetuste andmisel olema võimalik lähtuda õpilaste individuaalsetest vajadustest (nt makstes õpilaskodu üüri, hankides praktikariideid, toiduaineid).

Kutsehariduse tööandjate rahulolu-uuring

Laura Alvin, Civitta konsultant

SA Innove poolt koordineeritava inimressursi arendamise rakenduskava prioriteetse suuna „Elukestev õpe” meetme „Kutseõppe sisuline kaasajastamine ning kvaliteedi kindlustamine” programmi „Kutsehariduse sisuline arendamine 2008–2013” raames arendatakse riiklikke õppekavu ning toetatakse riiklike õppekavade rakendamist kutseõppeasutustes. Õppekava üheks keskseks osaks on praktika-korraldus. Vaatamata mitmetele sektoruuringutele ei ole Eestis alates 1998. aastast olnud kõikehõlmavat uuringut kutseõppeasutuste partneriks olevatest ettevõtetest. Ilma ettevõtete panuse ja koostööta ei suuda ka parim kutseõppeasutus õppekava edukalt rakendada. Puuduoleva informatsiooni leidmiseks viidi läbi kutsehariduse tööandjate rahulolu-uuring, mis kajastab praktikakorraldust Eestis ajavahemikul 2009–2012.

Uuringu eesmärgiks oli kaardistada kutseõppeasutustega koostööd tegevad ettevõtted ja uurida nende ootusi, hoiakuid ning panuseid praktikakorraldusse. Lisaks sellele leida, kuidas praktikakorraldust koostöös kutseõppeasutustega paremaks muuta, ja välja selgitada, millised on parimad kogemused ja probleemkohad praktika läbiviimisel.

Uuringu teostamiseks viidi läbi seitse süvaintervjuud ja neli fookusgrupiintervjuud 25 ettevõttega erinevatest Eesti piirkondadest. Intervjuud viidi läbi 2012. aasta novembrist 2013. aasta jaanuarini. Käesolev artikkel kajastab kutsehariduse tööandjate rahulolu-uuringu tulemusi.

Praktikaprotsess

Praktika protsessi võib jaotada kolme ossa: praktikale eelnev periood, praktikaperiood ja praktikale järgnev periood.

Praktikale eelneval perioodil koolide ja ettevõtete omavahelise suhtlemise tase ja intensiivsus olenevad nii koolist, ettevõttest kui ka konkreetsest erialast. Koolid jagunevad üldjoontes kaheks: need, kes aktiivselt suhtlevad tööandjatega, ja need, kes mitte. Praktikakoha leidmiseks palub kool ettevõttelt praktikakohti või kandideerib õpilane ise ettevõttesse praktikale. Tihti otsivad ka ettevõtted koolist praktikante. Enne praktika algust vestlevad paljude ettevõtete esindajad praktikandiga sellest, millised on

tema ootused praktikale ja mida ta praktika vältel teha soovib. Üldiselt on see ettevõtjale oluline, et oskaks ise praktikandiga arvestada ning tema pädevusele vastavalt töögraafikut koostada. Enne praktika algust saadetakse koolist ettevõttesse praktikaleping ja praktikajuhend. Praktikant toob endaga kaasa praktikapäeviku ja hindamislehe. Lisaks nendele dokumentidele jõuavad tööandjani mõnikord ka õppekava, õpilase CV ja motivatsioonikiri. Koolilt vajatava informatsiooni kogus erineb ettevõtete loikes väga palju. On ettevõtteid, kes koolist saadud informatsiooni süvenevad ning sellega põhjalikult tutvuvad, aga on ka neid, kes pabereid väga pealiskaudselt loevad ja seetõttu ka oluliseks ei pea. Sobilikult praktikandi leidmisel allkirjastatakse tööandja, kutseõppeasutuse ja praktikandi vahel kolmepoolne praktikaleping.

Praktikaperiood algab tööandjapoolse praktikajuhendaja määramisega ning vajalike ettevalmistuste tegemisega. Praktika esimesel päeval tutvustatakse praktikandile ettevõtet ja selle töökorraldust. Seejärel hakkab praktikant tööle. Talle antakse võimalikult varieeruvaid ülesandeid, et praktikalt saadav kogemus oleks maksimaalne. Ülesannete valimisel võetakse aluseks ka praktikajuhend. Praktika käigus annab ettevõttepoolne praktikajuhendaja praktikandile jooksvalt tagasisidet teostatud tööde kohta ning jagab näpunäiteid. Enamik ettevõtteid ei ole praktika ajal täheldanud koolipoolset huvi praktikantide või praktikaprotsessi kulgemise vastu. Koolipoolse juhendaja aktiivsus ei ole seotud ei kooli ega erialaga, vaid isikuga – on juhendajaid, kes on aktiivsemad, ning neid, kes ei ole.

Praktikajärgsel perioodil toimub kokkuvõtete tegemine ja õpiväljundite hindamine, mis enamasti toimub praktikandi ja praktikajuhendaja vahelise vestluse raames. Tööandjad annavad tagasisidet pigem praktikandile kui koolile. Ettevõtted küsivad ka praktikantidelt nende arvamust praktikakogemuse osas, aga kahjuks ei anna viimased ausat tagasisidet, kui nad istuvad potentsiaalse tööandja vastas. Peale praktikat on praktika kaitsmise komisjonis osalenud üksikud tööandjad. Lisaks sellele on mõned osalenud eksamikomisjonis ja mitmed ka vastuvõtukomisjonis.

Ettevõtte eesmärk praktikante võttes on eelkõige uute töötajate leidmine. Seega ettepanek edaspidiseks koostööks tehakse enamikele end heast küljest näidanud praktikantidele. Suurtele ettevõtetele ei ole praktikantide värbamine probleemiks, kuid väikeettevõtted ei ole praktikantide seas töökohana alati populaarsed ning tihti lükatakse tööpakkumine tagasi. Vahel võetakse praktikandid ettevõttesse tööle suveperioodiks, et töötajate puhkuseid katta. Samuti pakuvad osad ettevõtted praktikantidele võimalust teha tööd kooliga samaaegselt, näiteks nädalavahetustel või vaheaegadel.

Tööandja huvid ja hoiakud seoses praktikaprotsessiga

Ettevõtted võtavad praktikante peamiselt selleks, et leida tööjõudu. Samuti tehakse seda vastutulelikkusest ja soovist aidata praktikakoha otsijaid. Olulisteks ajenditeks võib pidada ka valdkonna arendamist ja ettevõtte maine kujundamist.

Praktikajuhendiga seatud eesmärkide saavutamiseks püüavad tööandjad maksimaalselt kinni pidada, olgugi, et alati ei õnnestu see täies mahus. Praktikaalane tegevus ei ole praktikajuhendis ka detailselt eesmärgistatud, kuid tööandjad on taolise korraldusega rahul, sest saavad endale lubada teatud vabadust praktika korraldamisel.

CV esitamist peetakse enamasti vajalikuks, et õpilane harjuks tööturul kehtivate kommetega. Samuti jätab CV tööandjale hea mulje ning aitab valida erinevate praktikandi kandidaatide vahel. Osad tööandjad peavad CV esitamist siiski ebavajalikuks, sest see ei sisalda piisavalt uut informatsiooni, vaid kordab juba praktikalepingus olevat.

Tööandja ja praktikandi vastastikune mõju

Üldiselt on ettevõtete hoiakud praktikandi suhtes positiivsed ja kaastöötajad on hästi meelestatud. Kui praktikant on suhtlusaldis, sulandub ta kiiremini meeskonda. Kui praktikant hoiab omaette, siis suheldakse temaga ka vähem. Kui ettevõttes (osakonnas) on rohkem kui üks praktikant, siis eelistavad praktikandid üksteise seltskonda.

Praktikandi mõju väikeettevõtte igapäevasele tööle on tugevam kui suureettevõtte tegemistele. Ettevõtet mõjutab praktikant positiivselt, kui ta ise on meeldiv, ja negatiivselt, kui on problemaatiline. Praktikant

kiirendab töö tegemist, kui talle on võimalik töö kergelt selgeks õpetada või kui ta on töö tegemiseks vajalikud oskused varemalt omandanud. Praktikant aga aeglustab ettevõtte tööd, kui töö tegemiseks on olulised spetsiifilised teadmised, mida tal ei ole.

Tööandjate panused, kulud ja riskid seoses praktikaprotsessiga

Tööandjate peamine panus praktika- ja õppeprotsessi arendamisse seisneb eelkõige ettevõttepoolsete praktikajuhendajate koolitamises, ettepanekute ja soovitude tegemises õppeprotsessi täiendamiseks ning ka loengute andmises.

Ettevõtjad ei pea praktikandi võtmist märkimisväärseks kuluks. Siiski kaasnevad sellega otsesed rahalised kulud nagu praktikandile makstav tasu või praktikajuhendajale makstav lisatasu. Samuti kaasnevad praktikaga materiaalsed kulud, kui pakutakse majutust ja toitlustust või kui praktikant kahjustab ettevõtte vara. Kaudne kulu on ka praktikajuhendaja ajakulu.

Tööandja jaoks on riskantne asjaolu, et praktikant võib levitada konfidentsiaalset informatsiooni ettevõtte klientide kohta. Samuti on ohuks tööõnnetused, vargused, ebakvaliteetse teenuse pakkumine ja ettevõtte vara kahjustamine.

Praktika korraldamise piirangud ettevõtlussektoris

Kõik õigusraamistikust tulenevad piirangud praktikantidele on seotud vanusega. Piirangud on seatud nii töötundidele ja tööajale kui ka kokkupuutele alkoholi ja rahaga. Erialast tulenevad piirangud, mis takistavad praktika teostamist, on tervisetõendi vajalikkus praktika teostamiseks merel; esinduslikkuse, keeleoskuse ja suhtlemisoskuse puudumine teenindussektori praktikantide seas; väljaõppe puudumine konkreetsete masinatega töötamiseks; konfidentsiaalsus raamatupidamise ja personalitöö erialadel ja madal vene keele oskus Harjumaa, Lõuna-Eesti ja Ida-Virumaa teenindussektoris. Samuti takistab ettevõtetel praktikantide võtmist konkreetse eriala puudumine kutseõppeasutustes.

Tööandjate ootused seoses praktikaprotsessiga

Tööandjad ootavad koolilt, et tegeletaks kutsehariiduse populariseerimisega ning vähendataks õpilaste

väljalangevust koolist. Oodatakse rohkem koostööd ja praktikaalast suhtlemist. Ka praktikakoha sobivuse hindamist peetakse vajalikuks.

Tööandjad ootavad praktikantidelt initsiatiivi ja tahtet tööd teha. Ka seda, et nad oleksid täpsemad, korrektsemad ja tähelepanelikumad. Praktikandid peaksid väärtustama ametit, mida nad omandavad, ning tõsisemalt suhtuma nii kooli kui ka praktikasse. Ministeeriumilt ootavad tööandjad eriala- ja piirkonnapõhist lähenemist kutseharidusele. Oodatakse ka kutsehariduse väärtustamist ja propageerimist ühiskonnas, tegeliku tööjõuvajaduse arvessevõtmist koolitustellimuse koostamisel ning ettevõtete ja kutseõppeasutuste koostöö edendamist.

Praktikakorralduse kitsaskohad

Tööandjatega seonduvad kitsaskohad on seotud eelkõige fiktiivsete praktikate korraldamise (praktikapaberid allkirjastatakse, kuid praktikat ellu ei viida), hariduse omandamise seisukohalt ebaolulise praktika pakkumise (praktikant teostab ülesandeid, mis ei ole seotud õpitava erialaga) ja praktikantide halva kohtlemisega.

Kutseõppeasutustega seotud kitsaskohad seisnevad koolide passiivsuses tegeleda õpilastele praktikakohtade leidmisega. Lisaks küsitakse tööandjatel praktikakohti liiga hilja ja vahel nõutakse õpilastelt praktikaaruande koostamisel konfidentsiaalset informatsiooni ettevõtte kohta.

Peamised kitsaskohad seoses praktikantidega on seotud eelkõige tööajast mittekinnipidamise, õpilaste madalate sotsiaalsete oskustega, oskamatuslega valida praktikakohta ning teenindussektori praktikantide madala vene keele oskusega.

Ettepanekud tööandjate ja kutseõppeasutuste koostöö parandamiseks

Uuringus osalenud ettevõtted tegid järgmised ettepanekud tööandjate ja kutseõppeasutuste koostöö parandamiseks:

- Teatud perioodi tagant peetav praktikaalane konverents, kus osalevad nii kutseõppeasutuse esindajad kui ka kooli esindajad, aitaks kaasa koostöö paranemisele.
- Õpilastele ettevõtete tutvustamiseks võiks kool korraldada infopäevaseid, kus publiku rollis oleksid õpilased ning ettevõtted tutvustaksid ennast ja pakutavaid praktikavõimalusi.

- Kooliaasta alguses võiks kool saata praktikapartneritele informatsiooni, millal on praktikaperiood ja milliste erialade õpilased praktikakohta vajavad. Praktikantidest huvitatud ettevõtted vastaksid ja praktikaperioodi eel teavitaks kool, mitut praktikakohta vaja oleks.
- Kutseõppeasutused võiksid praktikakohtade leidmisel kasutada erialaliitude abi.
- Mõlemaid pooli rahuldava koostöölepingu allkirjastamine võimaldaks parandada ettevõtete ja koolide koostööd.
- Tööandjad on huvitatud sellest, et ettevõttes oleksid praktikandid aastaringiselt. Kui praktikaeg oleks paindlik, saaksid ettevõtted võtta aastas kordades rohkem praktikante.
- Ettevõttepoolsed praktikajuhendajad vajavad, et kool korraldaks neile praktikajuhendamise koolituse, kus selgitataks, kuidas praktikandiga suhelda, kuidas täita praktikadokumente ja kuidas mõista hindamisskaalat.
- Ettevõtted oleksid huvitatud, et kool neutraalse osapoolena küsiks praktikantidelt tagasisidet teostatud praktika kohta ning edastaks selle ettevõttele.
- Selleks, et õpilased oleksid peale kooli lõpetamist tööturul konkurentsivõimelised, oleks õppeprogrammi raames vajalik:
 1. Õpetada, kuidas koostada CVd, mis oleks täielik ja mida oleks tööandjal hea lugeda.
 2. Õpetada, kuidas pöörduda tööandja poole ja kirjutada motivatsioonikirja ja muid ametikirju.
 3. Õpetada, kuidas end esitleda tööintervjuul.
 4. Pöörata tähelepanu õpilaste emakeele kirjaliku oskuse parandamisele.
- Lisaks ameti õpetamisele oleks oluline õpetada noortele ka teenindust – kuidas telefonile vastata, kuidas kliendiga suhelda, elementaarseid viisakusreegleid ja häid kombeid, korrektset riietumist jms.
- Õppeprogrammi võiks sisse viia järgmised muudatused:
 1. Õpetajad võiksid kord aastas olla ise praktikal ettevõttes, et viia end kurssi, milline näeb välja igapäevatöö õpetataval ametikohal. Õpetaja võiks käia praktikal erinevates ettevõtetes, et varieerida saadavaid teadmisi.
 2. Õppeprotsessi võiks kaasata rohkem

ettevõtjaid, kes annaksid õpilastele praktilisema ülevaate igapäevase töö tegemisest ja sektori eripäradest.

3. Õppeprotsessi võiks kaasata ka kutseõppeasutuse lõpetanuid, kes on juba omandanud kogemuse kodumaises või isegi rahvusvahelises ettevõttes.
4. Kutseõppeasutused võiksid iga paari aasta tagant ettevõtetelt küsida, mida tuleks õppekavas muuta. Selliselt oleks õppekava pidevalt ajakohane ja õpilased saaksid tööturu vajadustele vastava väljaõppe.
5. Õppeprotsessi võiks mitmekesistada partnerite ja teiste koolidega koostööd tehes.
6. Õppepäevasid võiks korraldada väljaspool kooli, näiteks teistes koolides või ettevõtetes.

- Praktikakohti võiks leida ka teistest Euroopa Liidu riikidest, tehes koostööd teiste riikide kutseõppeasutustega.
- Ettevõtete seisukohalt oleks oluline alaealiste praktika teostamise ja töötamise õigusraamistiku lihtsustamine.
- Praktikakulud, kaasa arvatud praktikandile makstav tasu, võiksid olla maksuvabad. See motiveeriks ettevõtteid praktikante võtma ning noori praktikale minema.

