

HARIDUS- JA TEADUSMINISTEERIUM
VÄLISHINDAMISOSAKOND

**ÜLEVAADE HARIDUSSÜSTEEMI
VÄLISHINDAMISEST
2009/2010. ÕPPEAASTAL**

TARTU 2010

Koostajad:

Tiina Annus, Martin Ehala, Regina Eimre, Märt Hennoste, Svetlana Jevstratova, Krista Kerge, Maie Kitsing, Ruth Koit, Elve Kukk, Inga Kukk, Lea Koppel, Tiina Laidvee, Anu Lihtmaa, Jaako Lindmäe, Irina Logvina, Krista Loogma, Anneli Luik, Jaanika Mürsepp, Merike Olt, Kadri Peterson, Tiina Peterson, Iris Pettai, Kristi Ploom, Ivi Proos, Mihkel Rebane, Riina Tallo, Keiu Tamm, Aaro Toomela, Hille Vooremäe

Toimetanud Hille Vooremäe

Küljendanud Taavi Suisalu

© Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond, 2010

ISSN 1736-6267

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1. Statistika ja indikaatorid	
Statistiline ülevaade Eesti haridussüsteemist.....	6
Ülevaade Euroopa Liidu haridusindikaatoritest.....	10
Haridus kui arenenud riikide prioriteetne investering tulevikku.....	15
2. Järelevalve	
Ülevaade Alalise Rahvusvahelise Inspektsioonide Konverentsi tegevusest.....	22
Ülevaade järelevalve läbiviimisest alushariduses.....	28
Ülevaade järelevalve läbiviimisest üldhariduses.....	34
Ülevaade järelevalve läbiviimisest kutsehariduses.....	45
Ülevaade muudatustest kvaliteedihindamises kõrghariduses, õppekavagruppide üleminekuhindamine 2009–2011.....	53
3. Õpitulemused	
6. kl loodusõpetuse tasemetöö tulemustest.....	56
Gümnaasiumi eesti keele katseksamist.....	60
Vene keele katseksamist.....	65
4. Sisehindamine ja nõustamine	
Ülevaade õppeasutuste sisehindamisest ja nõustamisest.....	72
5. Projektid ja programmid	
Õppe kvaliteedi parendamine õppeasutuste sise- ja õpitulemuste välishindamissüsteemi arendamise kaudu.....	80
Üldhariduse pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmine.....	84
Kutsehariduse sisuline arendamine.....	87
Juhtide kompetentsimudel ja selle rakendamine.....	90
Juhtimise meistriklässid.....	93
6. Uuringud	
OECD rahvusvaheline uuring TALIS: õpetajate töö ja töökeskkond.....	96
Põhikooli efektiivsuse uuring.....	103
Põhikoolist väljalangevuse ennetamine.....	106
Laste erivajaduste varajane märkamine ja sekkumine.....	110
Kaasava hariduse indikaatorid.....	112
Eesti koolinoorte kirjaoskuse tahud.....	115
Kõrgkoolide üliõpilaste eesti keele oskuse tase.....	117

Sissejuhatus

Järjekorras kümnes ülevaade jõuab Teieni muutunud kujul, kus vahelehtedel on kasutatud ringi kujutist kui täiuslikkust taotlevat sümbolit, mida saab kaudselt seostada ka hindamise rolliga. Muudatusi on ka sisus. Lisandunud on ülevaade haridusstatistikast, õpitulemuste hindamisest ja Alalise Rahvusvahelise Inspeksioonide Konverentsi tegevusest, mille töös osaleb ka Eesti.

Eraldi väljatoomist väärrib asjaolu, et Euroopa Liidu haridustähiste ja -indikaatorite kõrval on meil juba täna võimalus saada Eesti haridussüsteemi toimimise kohta teavet Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD) poolt avaldatud uuringute ja analüüside kaudu. OECD peasekretär Angel Gurría on öelnud, et tulevikus hinnatakse haridussüsteemide edukust selle järgi, milline on nende osa riigi majanduslikus ja sotsiaalses progressis. See nõuab kõigilt haridussüsteemis toimetajatelt kursisolekut maailmas toimuvaga ja kohanemisvõimet muutustega.

Õppeasutustele, koolipidajatele jt uusi väljakutseid pakkuval ajal on hea meenutada Michael Fullani mõtteid haridusmuudatuste elluviimisest. Selleks tuleb muudatused jõustada strateegiates ja õigusaktides, toetada nende elluviimist erinevate projektide, programmide ja abimaterjalide väljatöötamisega, tunnustada esimesi ilminguid selles vallas ja hoida teemat pideva tähelepanu all, millest viimase rolli täidab ka välishindamine.

Välishindamisosakonna nimel tänan kõiki kogumiku kaasautoreid ja koostööpartnereid.



Kadri Peterson
välishindamisosakonna juhataja





Statistika ja indikaatorid

Statistiline ülevaade Eesti haridussüsteemist.....	6
Ülevaade Euroopa Liidu haridusindikaatoritest.....	10
Haridus kui arenenud riikide prioriteetne investering tulevikku.....	15

Statistiline ülevaade Eesti haridussüsteemist

Anu Lihtmaa, Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakonna nõunik

Alusharidus

2009/2010. õppeaastal tegutses Eestis 635 koolieelset lasteasutust, kus õppis kokku 62 804 last. Kuigi lasteasutuste arv on peamiselt seoses liitumiste ja ümberkorraldustega 1995. aastaga võrreldes vähenenud (joonis 1), on laste arv koolieelsetes lasteasutustes 2009/2010. õppeaastal 7% suurem kui see oli 1995. aastal. Viimase 15 aasta madalseisuga – 2002. aastaga võrreldes on laste arv koolieelsetes lasteasutustes kasvanud ligi 27%.

Koolieelse hariduse arendamine on üks Euroopa Liidu (EL) hariduse valdkonna prioriteetidest. Lissaboni strateegias on võetud eesmärgiks, et 2020. aastaks osaleb alushariduses 95% kõigist 4-aastasest kuni koolimineku eas lastest (Eestis seega 4–6-aastasest lastest). ELi keskmine oli 2008. aastal 90,7%. Eestis on see näitaja olnud aastati ELi keskmisest kõrgem ning kasvanud 87%-lt 2000. aastal 95,9%-le 2009. aastal¹.

Üldharidus

Eestis oli 2009/2010. õa-l 559 päevase õppevormiga kooli, millest 43 olid erivajadustega laste koolid ning 516 tavakoolid. Lisaks neile sai õppida 16 täiskasvanute gümnaasiumis.

Aastatel 1995–2009 suleti või liideti (joonis 2) teise kooliga 129 algkooli, mis on 64% 1995/1996. õa-l 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 43% võrra – 65 553 õpilaselt 1995/1996. õa-l 37 187 õpilasele 2009/2010. õa-l. Kokku on õpilaste arv päevases õppevormis vähenenud 34% (214 562–1995/1996. õa-l, 141 802 – 2009/2010. õa-l).

Koolivõrgu kohanemine vähenenud õpilaste arvuga põhi- ja üldkeskhariduse tasemel on lähiaastatel enamikele koolipidajatele oluliseks väljakutseks. Sündide arv on olnud regionaalselt ebahühtlane, mistõttu mõnedes omavalitsustes on lähiaastatel vaja

luua uusi õpilaskohti, enamikes omavalitsustes aga mitte.

Kutseharidus

Eestis oli 2009/2010. õa-l 44 kutseõppeasutust, neist 30 olid riigi-, 3 munitsipaal- ja 11 eraõppeasutused (joonis 4). Lisaks toimus kutseõpe ka 6 rakenduskõrgkoolis.

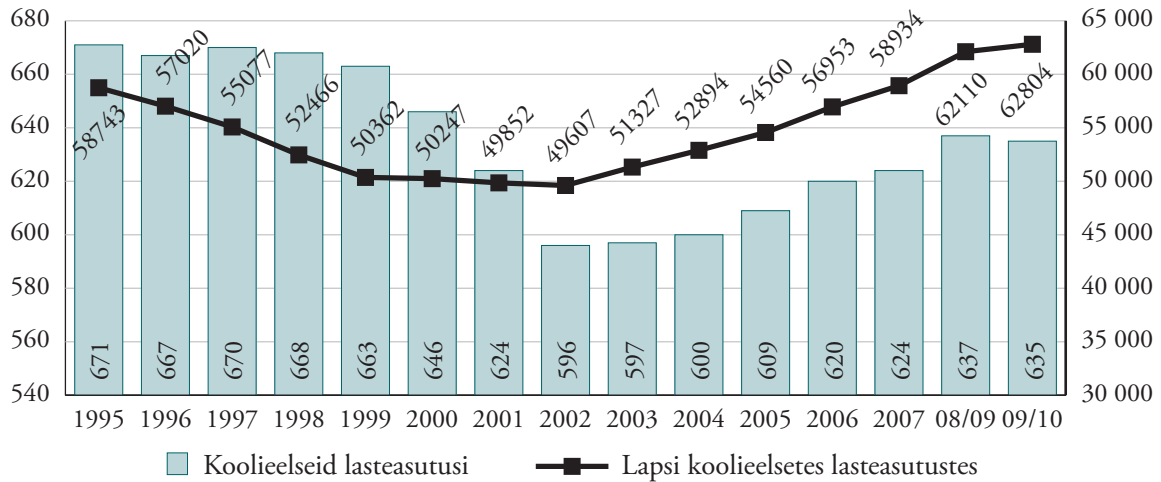
Kutseõppeasutuste arvu stabiliseerumine märgib pika ümberkorralduste perioodi lõpulejõudmist. Kutseõppeasutuste võrgu põhjaliku ümberkorraldamisega alustas Haridus- ja Teadusministeerium (HTM) juba 1999. aastal. Ümberkujundamise ulatust iseloomustab fakt, et kui 2000/2001. õa-l tegutses Eestis 79 õppeasutust, siis nüüdseks on nende arv kahanenud 45ni, seejuures HTMi hallatavate kutseõppeasutuste arv 59lt 30ni. Reformi eesmärk oli muuta kutseõppeasutuste võrk optimaalseks ja tõhusalt toimivaks, mistõttu koondati õpe suurematesse piirkondlikesse keskustesse ja valdkonnapõhistesse koolidesse. Seejuures lähtuti põhimõttest, et kutsehariduse kättesaadavus peab säilima üle-eestiliselt. 2009/2010. õa-l tegutses igas maakonnas vähemalt üks kutseõppeasutus. Koos koolivõrgu optimeerimisega on oluliselt kasvanud ka keskmine õppurite arv kutseõppeasutuse kohta: kui 2000/2001. õa-l oli ühe kutseõppeasutuse kohta keskmiselt 400 õpilast, siis 2009. aasta lõpuks oli see arv üle 600 ning riigikutseõppeasutustes koguni ligi 720 õppurit kooli kohta (joonis 4).

2009. aasta 10. novembri seisuga õppis kutsehariduses 28 363 õpilast, nendest valdav osa kutsekeskharidusõppes (62,1%) (tabel 1). Kutseõppes keskhariduse baasil omandas kutseharidust umbes kolmandik (34,3%) kõigist õpilastest. Väiksematele sihtrühmadele orienteeritud kutseõppes põhihariduse baasil ja põhihariduse nõudeta kutseõppes õppis 2009/2010. õa-l vastavalt 2,1% ja 1,5% kõigist kutsehariduse õpilastest.

2009. aasta oli kutsehariduse jaoks erakordne selle poolest, et esimest korda alates 2004. aastast õpilaste koguarv kutseõppes kasvas. Võrreldes 2008/2009. õa-ga tõusis õpilaste arv rohkem kui 1100 isiku võrra (joonis 5). Kui varasematel aastatel oli koolidel probleeme vabade õppekohtade täitmisega, siis 2009.

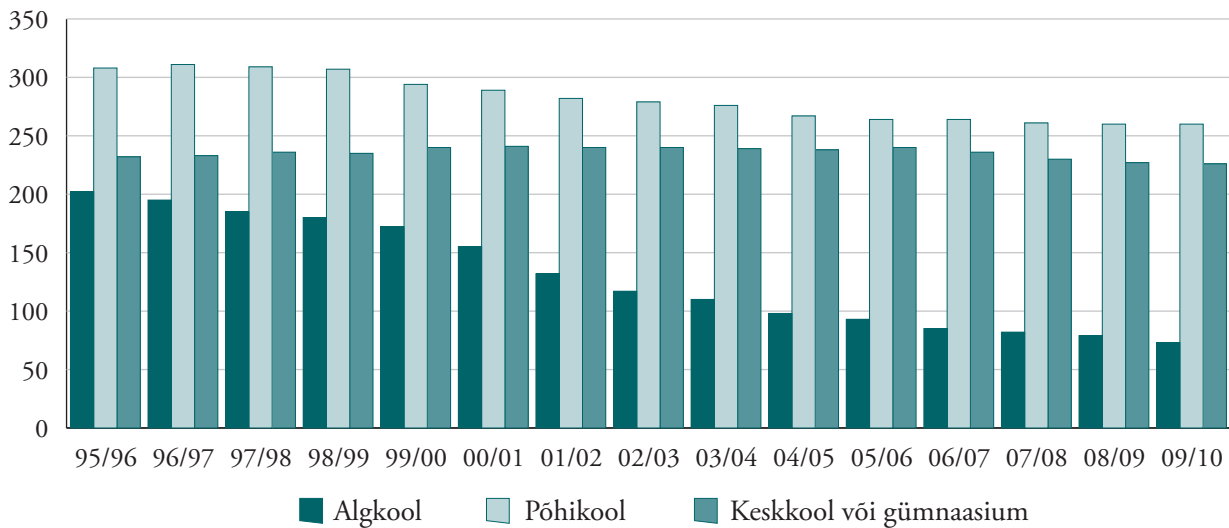
¹ Antud indikaatori andmed erinevad joonisel 1 olevatest andmetest selle poolest, et indikaatori puhul arvestatakse lisaks koolieelsetes lasteasutustes õppivatele lastele ka üldhariduses õppivaid koolikohustuslikust east nooremaid lapsi

Joonis 1. Koolieelsed lasteasutused ning lapsed koolieelsetes lasteasutustes 1995/1996.–2009/2010. õa-l



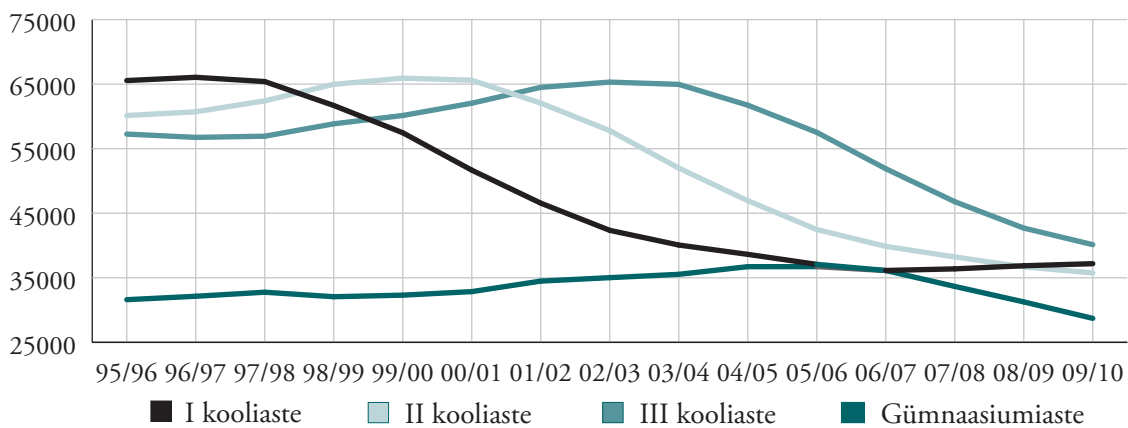
Allikas: 1995.–2007. a Eesti Statistikaameti andmed kalendriaasta kohta, alates 2008/2009. õa-st Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmed õppeaasta kohta

Joonis 2. Päevase õppevormiga koolide arv kooli tüübi lõikes 1995–2009



Allikas: EHIS

Joonis 3. Õpilaste arvu muutus kooliastmeti 1995–2009, päevane õppevorm



Allikas: EHIS

aasta sügisel oli keskmine konkurss ühele õppekohale kutseõppes 1,3 inimest.

Kõrgharidus

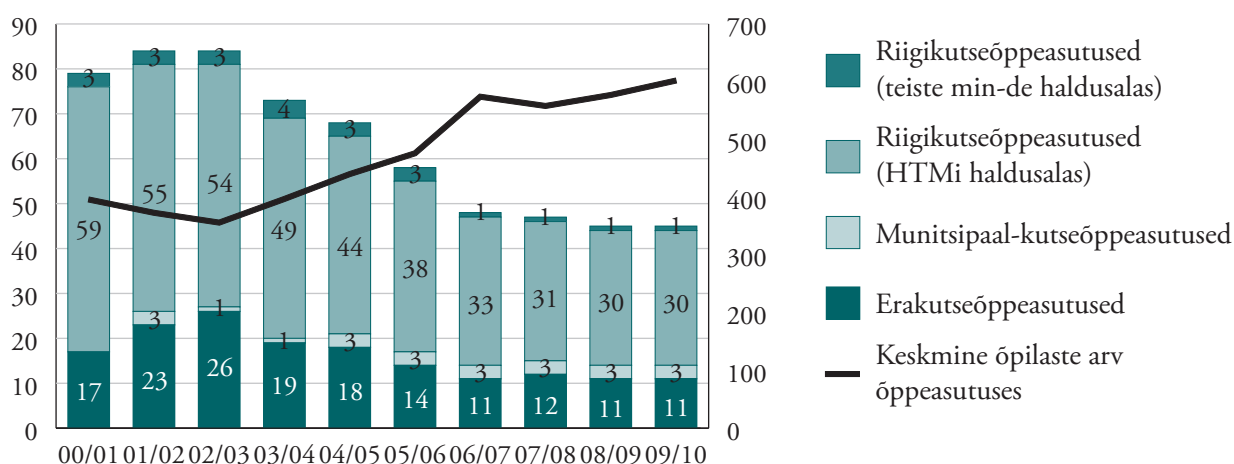
2010. a 30. juuli seisuga saab kõrgharidust omandada 33 õppeasutuses, mis omandivormi ja tüübi alusel jagunevad järgmiselt: 6 avalik-õiguslikku ülikooli, 3 eraülikooli, 10 riigi- ja 12 erarakendus-kõrgkooli ning 2 riigikutseõppeasutust (joonis 6). Samas õpib suurim hulk ehk ligi 68% üliõpilas- test 2009/2010. õa-l avalik-õiguslikes ülikoolides (73% riigieelarvelistest ja 63% riigieelarvevälistest üliõpilastest).

Kui 1990/1991. õa-l oli kõrgharidust võimalik omandada kuues õppeasutuses, siis 2001/2002. – 2002/2003. õa-l 49s. Järgnevatel aastatel on õppeasutuste arv kvaliteedikontrolli ja ümberkor- ralduste tulemusena vähenenud. Kiire kasvu taga oli 1990ndate alguses kutseõppeasutuste baasil

riigi rakenduskõrgkoolide ning arvukate erakõrg- haridusasutuste loomine, mis reageerisid ühiskon- nas tekkinud nõudlusele kõrghariduse järele. Seda suundumust näitab ilmekalt ka joonis 7, kus on välja toodud riigieelarvelistel ja riigieelarvevälistel ehk tasulistel õppekohtadel õppivate üliõpilaste arv. Kui riigieelarveliste üliõpilaste arv on kasvanud alates 1996/1997. õa-st 1,4-kordselt, siis riigieelarvevä- liste üliõpilaste arv üle 6 korra – 5838 üliõpilaselt 1996/1997. õa-l 35 905 üliõpilaseni 2009/2010. õa-l (52% üliõpilastest).

Pikemalt saab tutvuda haridusvaldkonna sta- tistikaga, lugeda statistilisi ülevaateid ning uurin- guid HTMi kodulehelt <http://www.hm.ee/index.php?03264>

Joonis 4. Kutseõppeasutuste arvu muutumine õppeaastatel 2000/2001 – 2009/2010



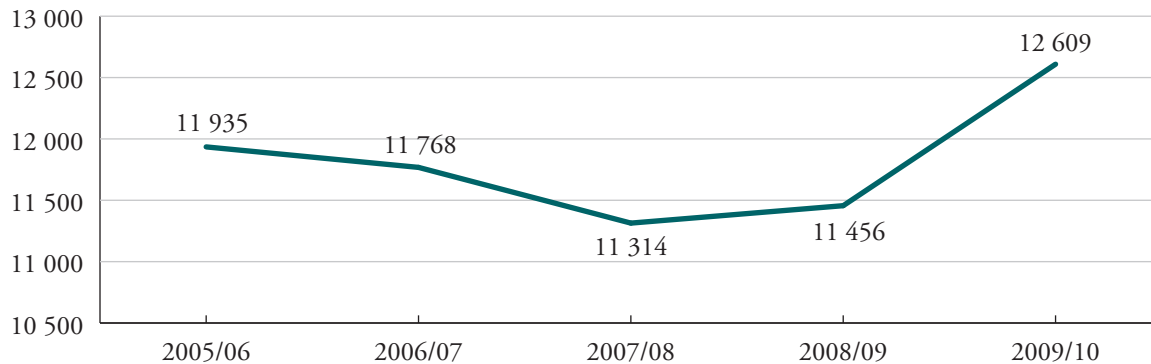
Allikas: EHIS

Tabel 1. Õpilaste arv õppeliikide lõikes õppeaastatel 2005/2006–2009/2010

Õppeliik	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010
Põhihariduse nõudeta kutseõpe	28	169	307	414	420
Kutseõpe põhihariduse baasil	0	208	424	505	598
Kutsekeskharidusõpe	18 882	18 795	18 030	17 648	17 627
Kutseõpe keskhariduse baasil	10 101	9 478	8 620	8 672	9 718
Põhiharidust eeldav keskeri- /tehnikumiharidus	2	1	0	0	0
KOKKU	29 013	28 651	27 381	27 239	28 363

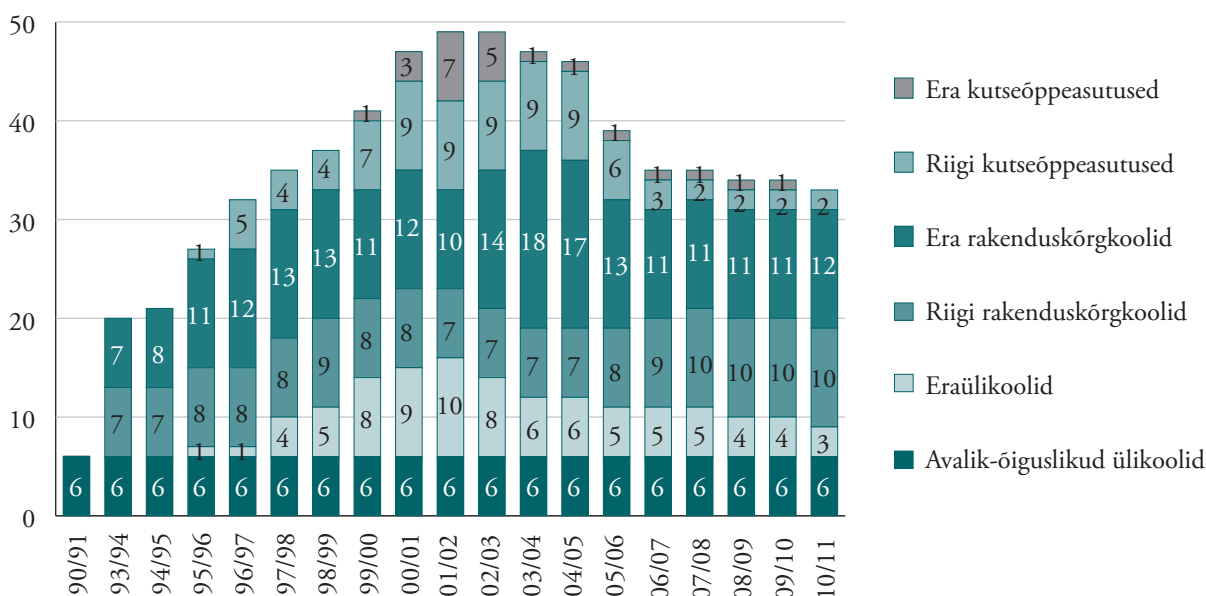
Allikas: EHIS

Joonis 5. Vastuvõtt kutseharidusse õppeaastatel 2005/2006–2009/2010



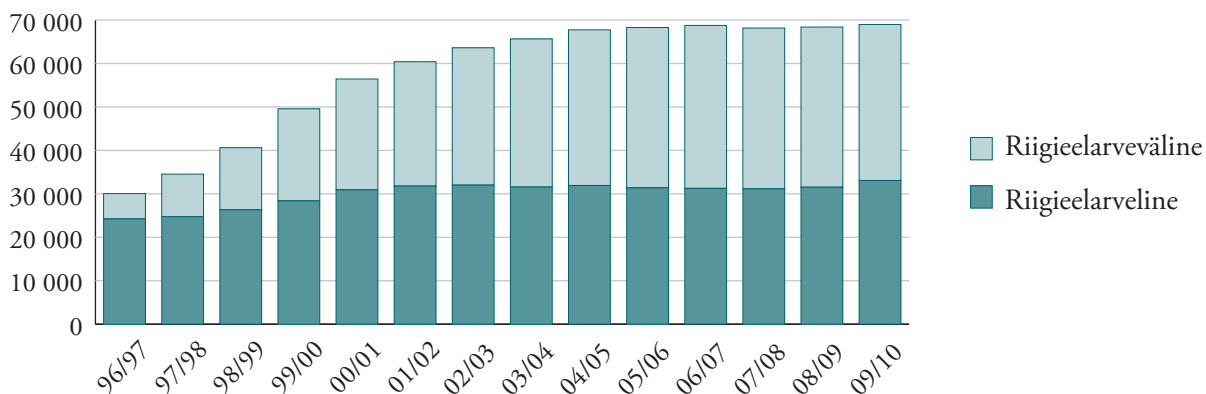
Allikas: EHIS

Joonis 6. Õppeasutuste arv, kus saab õppida kõrghariduse õppekavadel 1990/1991–2009/2010, õppeaasta alguse seisuga



Allikas: EHIS

Joonis 7. Üliõpilaste arvu muutus riigieelarvelistel ja riigieelarvevälistel õppekohtadel 1996/1997.–2009/2010. õa-l



Allikas: EHIS

Ülevaade Euroopa Liidu haridusindikaatoritest

Tiina Annus, Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakonna juhataja

Rahvusvahelistest strateegiatest ja suunistest on olnud olulised Eestile alates Euroopa Liiduga liitumisest eelkõige need, mis on seotud Lissaboni strateegiaga. Perioodi 2000–2010 hariduse valdkonna indikaatorid fikseeriti lõplikult 2007. aasta mais. Euroopa Nõukogu poolt kiideti heaks haridusindikaatorite raamistik, milles olevate indikaatorite arvutamiseks on oluline alginformatsiooni esitamisel ühtsete reeglite järgimine kõigi liikmesriikide poolt, et tagada näitajate võrreldavus. Seetõttu teeb Euroopa Komisjon indikaatorite osas koostööd mitte ainult liikmesriikide, vaid ka EUROSTAT²i ja OECD³ga.

Indikaatorid, mida kasutatakse Lissaboni strateegia täitmise analüüsimisel:

- osavõtt koolieelsest haridusest;
- madala haridustasemega mitteõppivad noored (varakult koolist lahkunud);
- kirjaoskus, teadmised matemaatikas ja loodus-teadustes (PISA⁴);
- keskhariduse omandanud noorte arv;
- kõrghariduse omandanute arv;
- täiskasvanute osavõtt elukestvast õppest;
- üliõpilaste rahvusvaheline liikuvus;
- elanikkonna haridustase.

Indikaatorid, mille definitsioon vajab täpsustamist, kuid mille arvutamiseks on andmestik olemas:

- erivajadustega õpilaste haridus;
- arvutioskus;
- investeerimine haridusse ja koolitusse.

Indikaatorid, mille arvutamiseks vajalikud andmed saadakse koos rahvusvaheliste organisatsioonidega läbiviidavatest uuringutest:

- õpetajate ja koolitajate erialane enesetäiendamine (TALIS⁵);

2 EUROSTAT - Euroopa Statistikaamet

3 OECD – Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsioon

4 The Programme for International Student Assessment

5 Teaching and Learning International Survey

- kodanikuteadmised⁶;
- täiskasvanute oskused (PIAAC⁷).

Indikaatorid, mille aluseks saavad ELis korraldatavad uued uuringud

- keeleoskus⁸;
- õppimisoskus.

Lissaboni strateegiaga 2010. aastaks seatud eesmärgid ja nende täitmine hariduses ja koolituses

Aruanne *“Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training”* on järjekorras kuues raport¹⁰ sellest, kuidas Euroopa 27 liikmesriiki täidavad Lissaboni strateegiaga aastaks 2010 hariduse valdkonnas seatud eesmärgid. Nimetatud dokument ei piirdu mitte ainult 5 sihttähtse poole liikumise kiiruse hindamisega, vaid avab laiemalt hariduse ja tööturu vahelised seosed ja näitab, kus on võimalikud takistused eesmärkide saavutamisel.

Lissaboni strateegiaga on aastaks 2010 hariduse ja koolituse valdkonnas Euroopa Liidus seatud eesmärgiks, et

- madala haridustasemega mitteõppivaid noori ei oleks rohkem kui 10% 18–24-aastaste vanusegrupis;
- madala funktsionaalse lugemisoskusega 15-aastaste noorte arv väheneks 20% võrra;
- 85% 20–24-aastastest noortest oleks vähemalt keskharidusega;
- LTT¹¹ erialade lõpetajate arv kõrghariduse tasemel kasvaks 15%;

6 IEA International Civic and Citizenship Education Study

7 Programme for the International Assessment of Adult Competencies prooviküsitlus viidi läbi 2010. aastal

8 Uuring „The European Survey of Language Competences”, milles ka Eesti osaleb käivitati 2009. aastal

9 http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf

10 2010. aasta aruanne avaldatakse tõenäoliselt 2011. aasta alguses, et saaks kajastada ka PISA 2009 tulemusi

11 Loodus- ja täppisteaduste ning tehnoloogia õppevaldkonnad

- vähemalt 12,5% täiskasvanutest vanuses 25–64 aastat osaleks elukestvas õppes.

Euroopa Liidus on hariduse ja koolituse valdkonnas siiani täidetud ainult üks Lissaboni strateegias seatud eesmärkidest - **LTT erialade lõpetajate arv** on kasvanud rohkem, kui eesmärgiks seati. Eestis oli nende valdkondade lõpetajate arv 2008. aastal 2,3

tuhat (1,5 tuhat 2000. aastal), kasv 2000. aastaga võrreldes seega 1,5 korda, mis on veidi vähem kui 2007. aasta kasv 2000. aastaga võrreldes. Seejuures oli meil LTT erialade lõpetajate sooline tasakaal riikide võrdluses kõige parem kuni 2006. aastani. Pärast seda on hakanud tasakaal vähenema ja üha enam on Eestis nimetatud valdkondade lõpetajate hulgas noormehi.

Tabel 1. Lissaboni strateegia 2010 eesmärkide täitmine ja uued eesmärgid aastaks 2020, Euroopa Liit (27 riiki) ja Eesti. ⁰³ – 2003; ⁰⁶ – 2006; ⁰⁷ – 2007; ⁰⁹ – 2009

Indikaator	Eesti			ELi keskmine			ELi eesmärgid	
	2000	2008	2009	2000	2008	2009	2010	2020
Varajased koolist lahkujad (põhihariduse või madalama haridustasemega mitteõppivad noored) (18–24-a)	15,1%	14%	13,9%	17,6%	14,9%	14,4%	<10%	<10%
Kõrgharidusega noored (30–34-a)	30,8%	34,1%	35,9%	22,4%	31,1%	32,3		40%
Madala sooritus-tasemega õpilaste osakaal PISA uuringus (15-a)	lugemis- oskus	-	13,6% ⁰⁶	-	24% ⁰⁶		<17%	<15%
	mate- maatika	-	12,1% ⁰⁶	-	24% ⁰⁶		-	<15%
	loodus- teadus	-	7,7% ⁰⁶	-	20% ⁰⁶		-	<15%
Alushariduses osalemise (vanuses 4 a kuni koolini)	87%	93,6% ⁰⁷	95,1 ⁰⁸	85,6%	90,7% ⁰⁷	92,3 ⁰⁸	-	95%
Täiskasvanud elukestvas õppes (vanuses 26–64 a)	6,7% ⁰³	9,8%	10,5%	8,5% ⁰³	9,4%	9,3%	12,5%	15%
Keskhariduse omandanute määr (20–24-aastastest)	79%	82,2%	82,3	76,6%	78,4%	78,6%	85%	-
LTT erialade lõpetajad (kasv võrreldes 2000. a-ga)	-	+47%	+53,3%	+46,7%	+33,6% ⁰⁷	+38,1% ⁰⁸	+15%	

Allikas: *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and Benchmarks 2009*, HTM, EHIS, Statistikaamet

Teine indikaator, mille jälgimist peetakse väga oluliseks ja mille muutumist mõjutavaid tegevusi laiendatakse, on **osalemine elukestvas õppes**. Eestis on 25–64-aastaste täiskasvanute osalemine elukestvas õppes olnud aastatel 2000–2007 üsna ühtlaselt vahemikus 5,4–7%. 2008. aastal tõusis elukestvas õppes osalejate osakaal 9,8%-ni. Koolituses osalemise võimalused avardusid 2007. aastal kutseõppeasutuste kaudu käivitatud meetmete toel ning riigi poolt täiskasvanuõppe rahastamise suurendamine tagab osalusprotsendi jätkuva tõusu. Kiiremini on kasvanud just tööalastel täiendus- või ümberõppekursustel, tööalastel konverentsidel või seminaridel osalenute määr. Loodud võimalused täiendusõppeks, eriti tööalaseks täiendusõppeks on kasvatanud 25–64-aastaste elukestvas õppes osalemise määra 2009. aastal 10,5%-ni.

Madala haridustasemega mitteõppivate noorte osakaalu vähenemise osas ei ole aastatel 2000–2009 toimunud olulist nihet – näitaja on väikeste kõikumistega püsinud samal tasemel kogu ajavahemiku jooksul. Kuigi ühiskonnas on probleem teadvustatud, ei ole rakendatud meetmed muutust kaasa toonud. 2008. aastal kahanes Eestis 18–24-aastaste vanusegrupis madala haridustasemega noorte (põhihariduse või madalama haridustasemega mitteõppivad noored) osakaal 14%-ni jäädes madalamaks Euroopa Liidu keskmisest tasemest (2008. aastal kasvas 27 riigi keskmine tase 15,1%-ni.). 2009. aasta ei toonud kaasa olulist muudatust – madala haridustasemega mitteõppivate noorte osakaal jäi sisuliselt 2008. aasta tasemele (13,9%).

Vanusegruppi 20–24 kuuluvate **noorte keskhariduse omandanute** määr Euroopa Liidus kasvab, kuid ei Eestis ega Euroopa Liidus ei ole kasv piisavalt kiire. Eestis jõudis keskhariduse omandanute määr 2009. aastal 82,3%-ni, (Euroopa Liidu 27 riigi keskmine 78,6%). Kasv nii Eestis kui Euroopa Liidu 27 riigi keskmisena ainult üks kümnendik protsendipunkti.

Madala funktsionaalse lugemisoskusega noorte osakaal 15-aastaste hulgas on Eestis 13,6%¹². Võrreldes Euroopa Liidu keskmisega oleme aga oluliselt paremas olukorras. PISA 2009 uuringu tulemused, mis avaldatakse 7. detsembril 2010, peaksid näitama, kas meie hea koht

võrreldes teiste uuringus osalevate riikidega on jääv.

Olulisemad sõnumid Lissaboni strateegia hariduse ja koolituse monitooringu 2009. aasta aruandest

- Hariduses ja koolituses on Euroopa Liidus alates 2000. aastast saavutatud aeglaselt, aga järjekindlalt paremaid tulemusi, kuigi Lissaboni strateegiaga seatud eesmärgi ei täideta. Ainult LTT valdkondade lõpetajate kasv on kõrgem seatud eesmärgist.
- Noored õpivad kauem kui varem. Loodetav õpiaastate arv kasvab kõigis riikides, Soomes on see keskmiselt üle 20 aasta. Suure tõenäosusega kasvatab õpiaastate arvu käesolev majanduskriis.
- Madala sooritusasemega noorte osakaal Euroopa Liidus näitab kasvutendentsi.
- Osalemine elukestvas õppes on muutumas reaalsuseks väga paljudele inimestele, eelkõige Taanis, Rootsis, Soomes, Inglismaal ja Hollandis. Kasv on jälgitav kõigis riikides, kuigi mitte veel soovitud tasemel.
- Täiskasvanute haridustase on Euroopa Liidus tõusnud märgatavalt – ühel neljast liikmesriiki elanikust on kõrgharidus, tase jääb aga siiski maha USA ja Jaapani vastavast näitajast.
- Kuigi investeringud haridusse on kasvanud võrreldes 2000. aastaga, tuleks liikmesriikidel oluliselt enam investeerida, et saavutada USA haridusinvesteeringute tase. Oluliselt enam tuleks sarnaselt USAga kaasata erainvesteeringuid.
- Rohkem kui 0,5 miljonit üliõpilast õpib välismaal, mis on 50-protsendiline kasv võrreldes 2000. aastaga. Seejuures õpib välisüliõpilastest 3 üliõpilast neljast teises liikmesriigis.
- Õpetajad näevad professionaalset arengut kui väga tähtsat osa oma karjääris. Enam soovitakse täiendada oma teadmisi sellistes valdkondades nagu hariduslike erivajadustega laste õpetamine, IKT oskused, distsipliin ja käitumisprobleemid.
- Euroopa Liidus laieneb võõrkeelte õppimine varajases nooruses. Keskmine õpetatavate võõrkeelte arv keskhariduse tasemel on kasvanud alates 2000. aastast 1,2lt 1,6le.
- Põhjamaad (Rootsi, Soome ja Taani), Saksamaa ja Inglismaa on riigid, millel on kõrgeim

12 ISCED 5 ja 6

innovatsiooni tase Euroopa Innovatsiooni Edetabelis, tulemusele aitab kaasa kõrgharitud inimeste kontsentratsioon pealinnade lähiümbruses. **Uute ELi liikmesriikide seas hoiab Eesti küll innovatsioonidetabelis teist kohta, kuid mahajäämus vanast Euroopast on endiselt suur.**

Lissaboni strateegia uue perioodi (2011–2020) täpsustatud eesmärgid

Hoolimata kõrgendatud tähelepanust ja järjekindlast monitooringust ei täida Euroopa Liit 2010. aastaks võetud eesmärgi. Kindlasti aitab sellele kaasa ka majanduslangus, mis erinevates liikmesriikides on avaldumas väga erinevalt. Seepärast on Euroopa Liidu tasandil tehtavad jõupingutused kriisist ülesaamiseks ja uute eesmärkide seadmisel 2010. aasta viimases veerandis olulise tähtsusega. Erinevalt eelmisest strateegiast julgustab Euroopa Komisjon liikmesriike seadma riiklikke eesmärgi. Riiklike eesmärkide seadmisel toimuvad diskussioonid aitavad mõista iga liikmesriigi rolli Euroopa Liidu eesmärkides ja nende saavutamises.

Strateegia „Euroopa 2020“¹³ identifitseerib kolm valdkonda, mis peavad tagama positiivsed muutused ja kus rakendatakse konkreetseid tegevusi Euroopa tasandil:

- nutikas kasv – teadmiste, innovatsiooni, hariduse ja digitaalühiskonna toel;
- jätkusuutlik kasv – toodang ressursiefektiivsuseks, konkurentsivõime kasv;
- kaasav kasv – tööhõive kasv, vajalike oskuste omandamine ja vaesuse vähendamine.

Uue perioodi haridus- ja koolitusvaldkonna strateegilised eesmärgid on seotud järgmistega ülesannetega:

- teha elukestev õpe ja mobiilsus reaalsuseks;
- hariduse ja koolituse kvaliteedi ning tõhususe kasv;
- õigluse, sotsiaalse sidususe ja kodanikuaktiivsuse edendamine;
- loovuse ja innovatsiooni, ettevõtlikkuse edendamine kõigil haridustasemetel.

- Kuna eelmise perioodi eesmärkidest on täidetud ainult LTT erialade lõpetajate arv kasv, siis otsustati uue perioodi tähtsustada eelmise perioodi eesmärkidest lähtuvalt.

Aastaks 2020 on Euroopas seni seatud hariduse valdkonna konkreetset eesmärgi¹⁴

- Madala haridustasemega mitteõppivaid noori peaks olema vähem kui 10% 18–24-aastaste vanusegrupis
- vähemalt 40% 30–34-aastastest noortest peaksid olema kõrgharidusega¹⁵;
- vähemalt 95% lastest vanuses 4 aastat kuni koolikohustuse ea alguseni (Eestis 4–6-aastased lapsed) peaksid osalema alushariduses;
- madala funktsionaalse lugemisoskuse, matemaatilise ja loodusteadusliku kirjaoskusega 15-aastaseid noori peaks olema vähem kui 15% vanusegrupis;
- vähemalt 15% täiskasvanutest vanuses 25–64 aastat osaleks elukestvas õppes.

Ainult madala haridustasemega mitteõppivate 18–24-aastaste noorte osakaaluks seatud eesmärk – vähem kui 10% eagrupidist – jääb eesmärgiks ka järgmiseks perioodiks. Põhjuseks asjaolu, et 2009. aastal oli ainult 6 liikmesriigis (Tšehhoslovakkias, Leedus, Austrias, Poolas, Slovakkias ja Soomes) saavutatud 2010. aastaks soovitud tase. **Meie oleme siseriiklike arutelude käigus jõudnud seisukohale, et peaksime olema suutelised vähendada madala haridustasemega mitteõppivate noorte osakaalu aastaks 2020 vähemalt 9,5 protsendini, mis on ambitsioonikam kui Euroopa Liidu eesmärk.** Madal haridustase ja õppidatamise motivatsiooni puudumine loovad eeldused töö kaotamiseks majanduslanguse perioodil. Seega on olulised kõik tegevused, mis toetavad selliste noorte tagasitoomist õppimise juurde. Selle eesmärgi täitmine nõuab aga pühendumist kõigilt, kes vähegi suudavad noori edukalt haridusteel hoida kuni eriala omandamiseni.

Teise eesmärk – kõrgharidusega 30–34-aastaste noorte osakaalu jõudmine 40%-ni ei peaks olema probleem, arvestades tänast õppijate määra

13 <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>

14 http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm

15 ISCED 5 ja 6

ja üleüldist õpihuvi. Elukestvas õppes osalemise määra puhul on siseriiklikes aruteludes seatud samuti ambitsioonikam eesmärk kui Euroopa Liidus – 25–64-aastaste vanusegrupist peaks see olema 17%. Selle eesmärgi täitmiseks tuleb avardada võimalusi edasiõppeks nendele inimestele, kellel praegu on ainult üldharidus ja seeläbi kehvemad võimalused tööturul.

Lisaks soovib Euroopa Nõukogu liikmesriikidel töötada ühisel järgmistes valdkondades:

- Mobiilsus kõrghariduses, arvestades nii kvantitatiivseid kui kvalitatiivseid aspekte ja Bologna protsessi kogemusi ja soovitusi. Nõukogu soovib võimalusel laiendada tähist mobiilsuse hindamisel õpetajatele ja kutseharidusele.
- Tööhõive valdkonna tähtsustamine hariduse ja koolituse abil ning vastava tähise seadmine 2020. aastaks veel käesoleva perioodi lõpuks.
- Võõrkeelte õppimise tähtsustamine ja vastava tähise seadmine hiljemalt 2012. aasta lõpuks, arvestades uuringu¹⁶ tulemusi.

16 The European Survey of Language Competences

Euroopa Komisjoni iga-aastased haridustähiste ülevaated¹⁷ sisaldavad peatükke (elukestev õpe reaalsuseks, koolihariduse edendamine, kutsehariduse areng, kõrghariduse edendamine, võtmeoskused elukestvaks õppeks, õigluse kasv hariduses ja koolituses, tööhõive ning investeeringud haridusse ja koolitusse), mis avavad tähiste tagamaa ja kirjeldavad täpsemalt erisusi riikide vahel. Lissaboni strateegia eesmärkide täitmise kõrval on oluline iga riigi haridussüsteemi toimimise parendamine selliselt, et tema kodanike hariduslikud võimed saaksid maksimaalselt rakendatud. Teades, millised riigid on erinevates valdkondades saavutanud silmapaistvaid tulemusi, on võimalik parimast praktikast õppida ja leida lahendusi kodustele probleemidele. Ilmselt on meil kindlasti midagi õppida selles osas, kuidas vähendada madala haridustasemega mitteõppivate noorte osakaalu vanusegrupis 18–24.

17 Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and Benchmarks, 2006, 2007, 2008, 2009

Haridus kui arenenud riikide prioriteetne investeering tulevikku

Kristi Ploom, Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakonna analüütik

Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsiooni (*Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)*) eesmärk on aidata maailmajandusel areneda ning maailmakaubandusel laieneda. Selleks teevad liikmesriigid tihedat koostööd ja õpivad üksteise kogemustest. OECDd on nimetatud ka maailma rikaste riikide klubiks, ent eelkõige on tegemist riikidevahelise foorumi ning süvaanalüüsiga tegeleva organisatsiooniga, mis koondab eri riikide praktika, võrreldava statistika ja kogemused, et maailmatasemel teadlasi kaasates töötada välja soovitusi nii liikmesriikidele kui rahvusvahelisele üldsusele.

Haridus on iga riigi jaoks strateegiliselt oluline valdkond, millesse investeerimine on hädavajalik majandusarengu ja üldise heaolu saavutamiseks. Samas ilmneb tulu sellest investeeringust alles mitmete aastate pärast. Seetõttu on keeruline hinnata, millised tänased valikud tagavad edu tulevikus. OECD haridusanalüüsi aastaraamat „*Education at a Glance*“ (EAG) sisaldab rahvusvaheliselt võrreldavatel alustel arvatud indikaatoreid, mis kirjeldavad haridussüsteemide tulemuslikkust. Selline analüüs võimaldab riikidel hinnata oma haridussüsteemi, selle kitsaskohti ja edusamme võrdluses teiste riikidega. Eesmärgiks ei ole aga üksnes rahvuslike standardite parendamine, vaid nii pakuvad parimad haridussüsteemid teistele n-ö edu mõõdupuud, mida järgida.

Tänavusele väljaandele on esmakordselt eessõna kirjutanud OECD peasekretär Angel Gurría, mis on selge märk haridusanalüüsi olulisusest OECD üldiste eesmärkide kontekstis. Kuivõrd valdavalt põhinevad analüüsid 2008. aasta statistikal, on läbivaks teemaks ülemaailmne majanduskriis ja selle mõjud. Hr Curria märgib eessõnas, et majanduslanguse ajal rasketes eelarveoludes suudavad hariduse kvaliteeti hoida endisel tasemel vaid need haridussüsteemid, mis on mõjusad ja kuluefektiivsed. Samas juhib ta tähelepanu sellele, et hoolimata kulutuste kasvust õpilase kohta viimasel kümnendil, ei ole paljudes riikides märkimisväärset õpitulemuste kvaliteedi paranemist täheldatud. Majanduskriisi tingimustes tuleb valitsustel ühelt poolt hoida kulutusi range kontrolli all, teisalt ei tohi jätta panustamata strateegiliselt olulistesse valdkondadesse, sealhulgas haridusse. Tarvis on leida lahendusi efektiivsema

haridusteenuse pakkumiseks, samuti vastata aina kasvavale haridusnõudlusele ning kohanduda kiirete tehnoloogiliste ja demograafiliste muutustega, mis globaliseeruvast maailmas aset leiavad ja tööturgu ümber struktureerivad. Haridussüsteemi kasvu ja arengu juhtimine nii, et suurendada ligipääsu ja kvaliteeti, samuti kuluefektiivsust, ei ole lihtne ülesanne. Iga riik peab leidma, millised hariduspoliitika suunised ja nende koosmõju edendavad edukat õppimist. Rahvusvaheline võrdlus pakub siinkohal väärt informatsiooni, võimaldades riikidel võrrelda oma haridussüsteemi teistega. Poliitikakogemuste jagamine aitab riikidel näha, kuidas erinevad haridussüsteemid üritavad toime tulla sarnaste probleemidega ja milliseid lahendusi rakendatakse.

Hr Curria toonitab oma avasõnas, et haridussüsteemi tulemuslikkuse parendamine olemasolevate finantsressursside piires on tõsine väljakutse riikide valitsustele. Haridussüsteemidel, mis on kaldunud tegutsema pakkumispoolt tähtsustades, tuleb enam keskenduda efektiivsete mehhanismide loomisele, et mõista ja vastata kiirelt muutuvale majanduslikule ja sotsiaalsele nõudlusele uute teadmiste järele. Tulevikus hinnatakse haridussüsteemide edukust mitte selle järgi, kui palju erinevad riigid haridusele kulutavad või kui paljud inimesed lõpetavad mingi haridustaseme, vaid selle järgi, milline on olnud haridussüsteemi osa majanduslikus ja sotsiaalses progressis. Inimesed ja tööandjad ootavad täna haridussüsteemidelt järgnevat (Curria, A, 2010¹⁸):

- vastutustundlikkust, kindlustamaks, et haridus- ja koolitussüsteemid kohanevad muutuva nõudlusega tõhusalt;
- kvaliteeti ja efektiivsust, et õiged oskused saavutataks õigel ajal, õiges kohas ja kõige kuluefektiivsemal moel;
- paindlikkust, mis on vajalik selleks, et inimesed saaksid õppida mida iganes, millal ja kuidas nad seda sooviksid;
- barjääride vähenemist haridussüsteemi sisene misel ja uuesti sisseastumisel, samuti nt institutsionaalsete takistuste ja vanusepiirangute

18 Curria, A (2010) OECD Education at a Glance 2010 OECD Indicators. Paris: OECD, 2010, lk 13 - 15

kadumist ning et oleks piisaval hulgal võimalusi kõikidele soovijatele;

- efektiivsete ja jätkusuutlike lahenduste väljatöötamist õppimise finantseerimiseks, et teha ratsionaalsed valikud, kes ja mille eest maksuma peab, kus, millal ning kui palju.

EAG indikaatorite kogumikus esitatud näitajad kirjeldavad, millised inim- ja finantsressursid on haridusse investeeritud, kuidas haridussüsteemid toimivad ja milline on tulu haridusse investeeritust. Viimases sisaldub hulk erinevaid haridussüsteemi väljundeid, alustades õpilaste õpitulemustest ning lõpetades hariduse mõjuga hilisemale töötasule ja tööjõus osalemisele üldiselt. Kogumik on struktureeritud nelja põhiteema löikes:

- **Haridussüsteemi väljundid ja mõju**

Milline on rahvastiku üldine haridustase ja millised muutused on toimunud aja jooksul, kas alustatud õpingud ka lõpetatakse; hariduse ja tööturu ning palgataseme seosed; hariduse majanduslikud ja sotsiaalsed kasud ehk miks üldse haridusse investeerida¹⁹.

- **Haridusse investeeritud finants- ja inimressursid**

Kui palju maksab õpilase koolitamine erinevates riikides; millised on riikide võimalused haridusse investeerida ja milline osa rahvuslikust rikkusest investeeritakse haridusse, kuivõrd on valmis õppijad ise või ettevõtted hariduse eest maksuma, milleks haridusse investeeritud vahendeid täpselt kasutatakse ja mis mõjutab hariduskulutuste taset üldiselt ehk mida tuleks arvesse võtta hariduskulude rahvusvahelisel võrdlemisel.

- **Haridusvõimalused, hariduses osalemine**

Kes ja kui palju kogu rahvastikust osaleb haridussüsteemis, mis saab õppijatest pärast kooli lõpetamist ehk kui edukad on õpingud lõpetanud tööturule siirdumisel.

- **Õppimis- ja õpetamistingimused**

Kui palju aega veedavad õpilased õppides ja õpetajad õpetades, kui palju õpilasi on

keskmiselt klassis, sh ühe õpetaja kohta, milline on õpetaja töötasu, õppekava, õpetajatöö. Selle teema all vaadeldakse igal aastal sügavuti erinevaid küsimusi. Viimastel aastatel olid need järgmised: 2008. aastal koolide tulemusvastutus ja autonoomia, sise- ja välishindamine; 2009. aastal õpetajate töö tulemuslikkuse hindamine, nende veendumused, õpetamispraktika TALIS õpetajauuringu tulemustele tuginedes; 2010. aastal vanemate võimalused osalemaks laste hariduses.

EAG haridusindikaatorid – millest numbrid räägivad?

Alljärgnevalt on eespool kirjeldatud teemade löikes vaadeldud viimases EAG 2010 haridusindikaatorite ülevaates esitatud tähelepanekuid ja üldistusi ning Eesti positsiooni OECD riikide seas nende näitajate valguses.

Haridussüsteemi väljundid ja mõju

Investeeringud haridusse tasuvad end ära mittemeti, muuhulgas näiteks kõrgemate maksutuludena. Hariduse olulisust rõhutab kaalukas näide, mis tugineb tänavuses väljaandes esmakordselt avaldatud indikaatorile: OECD riikides toodab kõrghariduse omandanud mees oma tööelu jooksul tulumaksu ja sotsiaalmaksuna keskmiselt 119 000 dollari võrra rohkem lisandväärtust kui keskharidusega inimene. Pärast riigi poolt kõrgharidusele tehtud kulutuste mahaarvamist jääb järele 86 000 dollarit, mis on võrreldav peaaegu kolmekordse avaliku sektori investeeringuga üliõpilase kohta. Kogu ühiskonna tulud on veelgi suuremad, kuna mitmed muud haridusest tulenevad kasud (nagu nt parem tervis ja väiksem kuritegevus) ei kajastu otseselt maksutuludes. Seda näitajat kahjuks Eesti kohta ei ole arvatud, kuna siia ei kaasatud OECD kandidaatriike, milleks Eesti uuringu läbiviimise ajal oli. Samas ei ole põhjust kahelda, et Eestiski samad näitajad oluliselt teisi tulemusi annaksid.

Haridussüsteemis osalemine on OECD riikides viimase 30 aasta jooksul oluliselt kasvanud – küllap seetõttu on nooremate ja vanemate inimeste haridustasemetes ka olulised erinevused. OECD riikides on 25–34-aastaste seas vähemalt keskharidusega inimesi keskmiselt 22% võrra enam kui 55–64-aastaste seas. Eestis on vähemalt keskharidusega inimeste osakaal

19 Investeeringuna haridusse käsitletakse kogumikus läbivalt mitte pelgalt investeeringukulutusi raamatupidamisel tähenduses, vaid kõiki haridusse tehtavaid kulutusi, milles nähakse investeeringut tulevase arengusse, edusse nii indiviidi kui kogu riigi, ühiskonna, maailmamajanduse mõttes

5 protsendipunkti võrra kõrgem kui OECD keskmine, s.o 85%. Erinevalt OECD keskmisest ei ole toodud eagruppide haridustasemes meil olulist erinevust. Samas, näiteks Soomes ja Rootsis on ca 90% 25–34-aastastest vähemalt keskharidusega.

Keskhariduseta inimesed on sunnitud leppima oluliselt madalama palgataseme ja suurema riskiga töötuks jääda kui kõrgema haridustaseme ja erialase ettevalmistusega inimesed. OECD riikides ulatub vaid kolmel keskhariduseta inimesel 100st töötasu riigi kahekordse mediaanpalgani²⁰. Mõnedes riikides, sh Eestis on selliste keskhariduseta inimeste osakaal 2008. aastal üle 5%, kuid mitte üheski riigis ei ulatu antud näitaja üle 10%. Keskmiselt veerand keskhariduseta inimestest OECD riikides ja 20% Eestis teenib koguni vähem kui pool mediaanpalka. Kõrgema haridusega inimesed tunnevad end ka tööturul turvalisemalt: alates 1997. aastast on töötuse määr kõrgharidusega inimeste hulgas OECD riikides püsinud keskmiselt 4% tasemel või madalamal; Eestis oli 2008. aastal nimetatud määr 2,8%, kuid näiteks 2003. aastal ligi 6%. Samal ajal on keskhariduseta inimeste töötuse määr korduvalt ületanud 10% piiri; Eestis on see näitaja aasta-aastalt vähenenud: 2003. aastal oli 15%, 2008. aastal aga 9,7%.

Kogumikus toonitatakse, et üksnes kõrghariduse omandamisega õppimine veel ei lõpe, seda eriti tänases globaliseerivas, kiirelt muutuvmas maailmas. Paljud täiskasvanud jätkavad enesetäiendamist kogu tööelu vältel. Kõigis OECD riikides kokku on osalenud enam kui 40% täiskasvanutest aasta jooksul koolitusel või õpib koolis, kuid osalemise määras on riigiti suuri erinevusi. Näitaja ületab 60% Uus-Meremaal ja Rootsis ning jääb alla 15% Ungaris ja Kreekas. Eestis on täiskasvanud õppijate arv viimastel aastatel järjekindlalt tõusnud, ulatudes 2007. aastal 42%-ni; oluline erinevus on meil aga meeste ja naiste osas – nimetatud näitaja on vastavalt 37% ja 47% naiste kasuks. Ka täiskasvanuhariduses osalevad kõrgema haridusega inimesed sagedamini – keskmiselt on osalemise määr keskharidusega inimeste seas 18% võrra kõrgem kui keskhariduseta inimeste seas; kõrgharidusega inimeste osas on näitaja omakorda 20% võrra kõrgem kui keskharidusega inimeste seas. Selles osas on Eesti

täiskasvanute käitumine üsnagi sarnane OECD keskmisega.

Kõrgemaid haridustasemeid seostatakse ka sotsiaalsete hüvede, muuhulgas parema tervisega. OECD riikides kinnitab keskmiselt 83% kõrgharidusega ja 61% keskhariduseta inimestest, et nende tervis on hea. Eesti paistab siin silma oluliselt madalamate näitajatega kõigi haridustasemete osas – vastavad näitajad Eesti puhul on kõigest 68% ja 38%.

Haridusse investeeritud finants- ja inimressursid

Eelnevat kokku võttes on hariduse majandusliku ja sotsiaalse kasu kohta kaalukaid tõendeid. Samas tuleb tõdeda, et lihtsalt hariduskulude suurendamisest paremate tulemuste saavutamiseks ei piisa. Saavutamaks haridusest tulenevat positiivset efekti, sh riigi majanduslikku arengut, on iga valitsuse suureks väljakutseks hariduse kõrge kvaliteedi tagamine. Valitsustel tuleb seista silmitsi kasvava nõudlusega haridusele (eriti kõrgharidus), samal ajal tuleb suurendada hariduse kättesaadavust erinevatele sihtgruppidele (nt hariduslike erivajadustega õppijad, täiskasvanud, riskirühmad). Raske on määrata optimaalset hariduskulude taset – rahvusvaheline võrdlus on hea võimalus hinnata riikide taset võrdluses teistega, samas ei ole ka siin võimalik leida ainuõiget tõe.

OECD riigid panustavad haridusse märkimisväärselt, samuti Eesti. Investeeringute maht erineb aga riigiti nii absoluutsel kui suhtelisel skaalal oluliselt. Kokku panustavad OECD riigid haridusse 6,2% ühisest sisemisest kogutoodangust (SKT), näitaja ulatub enam kui 7%-ni Taanis, Iisraelis, Islandis, Ameerika Ühendriikides ja Venemaal ning on 4,5% või vähem Itaalias ja Slovakkias. Eesti panustas haridusse 2007. aastal 4,8% SKTst. See on mõnevõrra vähem kui eelnevatel võrdlusaastatel: 2000. a 5,4% ja 1995. a 5,8%. 2008. aastal olid Eesti hariduskulud SKTst juba 5,2% ning 2009. ja 2010. aastal ulatub näitaja üle 6%, olles seega OECD kesktasemel. Vahepealne osakaalu langus oli suuresti tingitud Eesti majanduse väga kiirest arengust, mis ületas oluliselt teiste riikide kasvumäära ja millelega hariduskulude kasv ei suutnud sammu pidada. Näiteks oli SKT kasv aastatel 2000–2007 enam kui 7%, kusjuures kolmel aastal seitsmest lausa ca 10%, samal ajal kui Euroopa riikide keskmine püsis 1% ja 3% vahemikus.

20 Mediaanpalk näitab töötasu, millest täpselt pooled riigis töötavad inimesed saavad rohkem ja pooled vähem

Olulisemates rahaga seotud haridusnäitajates on Eesti üldiselt sarnane maailma arenenud riikidega. Eesti eristub aga selle poolest, et üld- ja kutseharidusse panustatavad summad on viimastel aastatel kasvanud oluliselt enam kui teistel riikidel. Vaatamata suhteliselt stabiilsele õpilaste arvule (Eestis aga õpilaste arv vähenes 18%) kasvasid aastatel 1995–2007 õppeasutuste kulutused õpilase kohta üld- ja kutsehariduses kõigis riikides keskmiselt 43% võrra. Eestis suurenesid kulutused üld- ja kutseharidusele lausa 129%, kusjuures õpilaste arv sellel perioodil vähenes 18% võrra. Kõrgkoolide kulutused kasvasid õppija kohta OECD riikides ajavahemikus 2000–2007 keskmiselt 14%, Eestis 16%. Osalt peegeldab see riikide jõupingutusi tulla mahukate investeeringute abil toime olulise kõrghariduse nõudluse kasvuga, näiteks kahekordistus Eestis üliõpilaste arv aastatel 1995–2007.

Praeguses majanduskliimas on eriti tähtis jälgida, kui suur osa avaliku sektori eelarvest suunatakse haridusse. Haridusel tuleb võistelda teiste avalike teenustega nagu sotsiaalhoolekanne, tervishoid, strateegiliste infrastruktuuride kaasajastamine. Isegi neis OECD riikides, kus avaliku sektori sekkumine on väike, on hariduse riiklik rahastamine prioriteet. OECD riigid panustavad keskmiselt 13,3% avaliku sektori eelarvest haridusele: osakaal on alla 10% Tšehhis, Itaalias ja Jaapanis ning ulatub Mehhikos peaaegu 22%-ni. Eestis moodustab haridus 13,9% avaliku sektori eelarvest, samas on Eesti avaliku sektori kulud suhtena SKTsse võrdlemisi väiksed; alternatiiv oleks aga suurem maksukoormus, mille arvelt avalikke kulutusi, sh kulutusi haridusele katta.

Hariduse finantseerimisel lasub põhiraskus riigieelarvel – keskmiselt 90% OECD riikide põhi-, kesk- ja kõrghariduse kulutustest rahastatakse avaliku sektori vahenditest. Samas on olulisemaks muutunud ka erasektori osa hariduse rahastamisel – ennekõike kõrghariduses. Erakulude osa kõrghariduses varieerub riikide lõikes oluliselt, nt on see vähem kui 5% Taanis, Soomes ja Norras ning ületab 75% Tšiilis ja Koreas. Põhjalikult on kogumikus käsitletud ka õppemaksude teemat: kaheksa OECD riigi riiklikus kõrgkoolis õppemaksu ei ole, kuid kolmandikus OECD riikides on iga-aastane õppemaks vähemalt 1500 dollarit, sh USAs ulatub keskmine üle 5000 USD. Samas on oluline vaadelda haridussüsteemi tervikuna, ühe aspekti kontekstist väljatirimine võib

kaasa tuua valed järeldused. Näiteks õppemaksudega koos on oluline vaadelda ka õppetoetusteks ja -laenudeks riigi poolt eraldatavaid summasid, mis moodustavad kuni 53% (Inglismaal) kõrghariduskulude kogusummast. Eestis õpib 60% tudengitest riigieelarvelisel õppekohal õppemaksuvabalt, õppetootustele ja -laenudele panustab Eesti riigieelarvest ca 13% kõrghariduskuludest, OECD keskmine on 21%; USAs ligi 22%.

Haridusvõimalused, hariduses osalemine

Enamikus OECD riikides on viimasel kümnendil praktiliselt igaühel võimalus osaleda 12 aasta jooksul formaalhariduses. Kolmandikus riikides on 15–19-aastaste ning 20–29-aastaste inimeste haridussüsteemis osalemise määr viimase viie aasta jooksul püsinud muutumatuna. Tõenäoliselt viitab see sellele, et lagi on saavutatud. Keskmiselt enam kui 80% 15–19-aastastest ja veerand 20–29-aastastest osaleb haridussüsteemis. Eestis on hariduses osalemine sarnane OECD keskmisele (vastavalt 85% ja 26%); Põhjamaades ulatub aga 15–19-aastaste haridussüsteemis osalemise määr ligi 90%-ni ning 20–29-aastaste korral ligi 40%-ni. Samas paistab Eesti silma kõrge alushariduses osalemise määraga – 89%; võrdluseks OECD keskmine 72%.

Üleminek koolist tööellu ei ole noorte jaoks alati sujuv ning paljudes riikides ei osale paljud 15–19-aastased haridussüsteemis, ei tööta ega ole arvel töötuna. Madalama haridustasemega inimesed on haavatavamad nii majanduskriisi ajal kui ka peale seda. Selliste noorte osakaal ulatub 2,1%-st Hollandis enam kui 32%-ni Türgis; Eestis 2008. aastal 4,8%. Võib öelda, et Eesti noortele on majanduskriis olnud eriti raske, kuna 15–19-aastaste töötuse määr kasvas 2009. aastal ligi 23% võrra – see on pea viis korda enam kui OECD keskmine. Raske olukord tööturul sunnib madala haridusega noori taas õppima, mistõttu on n-õ ebatavalises eas õppijaid mõnedes riikides üsna palju, nt Põhjamaades, kus õpilased saavad võrdlemisi lihtsalt haridussüsteemist lahkuda ja hiljem taas õpinguid jätkata. Seetõttu on üle 25-aastaste keskhariduse omandanute osakaal lõpetajate koguarvust 10% või enamgi. Soomes, Islandil, Uus-Meremaal, Rootsis ja Iisraelis ulatub näiteks 30-aastaste ja vanemate kõrghariduse lõpetajate osakaal vähemalt veerandini lõpetajate koguarvust.

Õppimis- ja õpetamistingimused

Aeg, mille õpilased veedavad koolis õppides ja õpetajad õpetades, on oluline faktor, mis mõjutab hariduskulude mahtu. Eestis on kohustusliku põhihariduse raames (7–14-aastased õpilased) õppetundide maht võrreldavate riikide seas üks väiksemaid – kokku vähem kui 5700 tundi, samal ajal kui OECD riikide keskmine on enam kui 6500 tundi. Eestiga sarnane on kohustuslike õppetundide maht Soomes, Sloveenias, Venemaal. Vahtu õppetöö kestab põhikoolis keskmiselt 703 tundi aastas, Eestis 630 tundi, näitaja varieerub vähem kui 520 tunnist Kreekas ja Poolas rohkem kui 1000 tunnini Mehhikos ja Ameerika Ühendriikides.

Põhikooli kohustuslikust õppest moodustab lugemise, kirjutamise ja kirjanduse ning matemaatika ja loodusteaduste õpetamine OECD riikides keskmiselt 48% 9–11-aastaste ning 40% 12–14-aastaste õppekavast; Eestis mõlemas vanusegrupis ca 45%. 9–11-aastaste puhul on lugemisele, kirjutamisele ja kirjandusele pühendatud kohustusliku õppe osakaal riigiti väga erinev: alates 16%-st Islandil kuni 30%-ni või enamani Prantsusmaal, Mehhikos ja Hollandis; Eestis 21%. Klassis õpib põhihariduse tasemel keskmiselt 22 õpilast, Eestis 18. See arv varieerub 30 või enamast Tšiilis ja Koreas poole vähemani Luksemburgis ja Venemaal. Aastate lõikes on õpilaste arv klassis üldiselt mõnevõrra vähenenud, samas mõnes riigis, kus varem õpilaste arv klassis oli väga väike, aga suurenenud.

Õpetaja palk on hariduskulude olulisim komponent, moodustades viimasest ca 70%. Palgakulude summa määramine on poliitikutele oluline otsustuskohas – tuleb leida tasakaal õppe kvaliteedi ja kulutuste vahel. Liicati on mitmed uurimused (näiteks Hanushek ja Rivkin²¹; McKinsey&Company²²) kinnitanud, et õpetaja kõrge professionaalsus on õpilaste heade õpitulemuste saavutamisel peamine komponent. Õpetajate reaalpalgad kasvasid ajavahemikus 1996–2008 praktiliselt kõigis riikides, kuid samas tõdetakse, et õpetajatele makstakse enamikus riikides ikkagi vähem kui teistele samaväärselt

kvalifikatsiooniga spetsialistidele. Näiteks teenib vaadeldavates OECD riikides õpetaja vaid 77% täistööajaga kõrgharidusega töötaja töötasust; Eesti on selles osas 70%-ga üsna kesktaseme lähedal. Enim väärtustatakse õpetajakutset Hispaanias, kus õpetaja saab keskmiselt 26% kõrgemat palka kui keskmine kõrgharidusega töötaja, kõigis teistes riikides jääb õpetaja palgatase keskmisele kõrgharidusega inimese palgatasele alla; Tšehhis, Islandis ja Ungaris teenib õpetaja vaid poole kõrgharidusega inimese keskmisest palgast. Absoluutarvudes aga Eesti õpetaja palgatase nii heal positsioonil ei ole: vähemalt 15-aastase tööstaažiga õpetajate palgad põhikoolis algavad vähem kui 16 000 dollarist aastas Ungaris ja Eestis ning ulatuvad 98 000 dollarini Luksemburgis. Teisalt oli Eesti õpetajate palgatõus vaadeldaval perioodil konkurentsituatsioonilt kiireim ning tänu sellele püsis õpetaja palga ja riigi keskmise palga suhe Eestis enam-vähem samal tasemel.

Õpetajate palku kirjeldav indikaator on hea näide sellest, kui keeruline on erinevaid näitajaid rahvusvaheliselt võrrelda. Nimelt baseerub õpetajate palkade võrdlus seadusandlikel palgamääradel – Eesti puhul on tegemist pedagoogi palga alammääraga. Seega ei kajastu andmetes reaalne töötasu, samas on osadel riikidel arvestatud juurde ka teatud boonused või on konkreetse palgamäära puudumisel õpetajate palgasüsteemis esitatud hoopiski keskmine palgatase. Keskmine täistööajaga töötava õpetaja töötasu on Eesti puhul oluliselt suurem kui välja toodud seadusandlik palga alammäär. Andmeid tuleks laiemalt käsitleda ka näiteks seetõttu, et õpetaja töötasustamise alused on riigiti erinevad nagu ka lisatasude suurus ja sotsiaalsed tagatised. Eestis ei sõltu palgatase staažist ega vanusest, palgatase paneb paika omandatud ametijärk. Samuti tuleb palkade võrdluses arvesse võtta riigiti erinevaid töökoormusi ning ettenähtud tööaega ja maksukoormust. Hulk täiendavaid kommentaare ja selgitusi riikide statistiliste andmete erisuste ja nüansside kohta on välja toodud kogumiku elektroonses lisas Annex 3 kogumiku veebilehel²³.

Tänavune EAG võtab vaatluse alla ka kaks uut teemat: lapsevanemate vabadus oma laste kooli valikul ning vanemate roll koolide tulemusvas-
tutuses. Enamikus OECD riikides on vanematel

21 Hanushek, E. A.; Rivkin, S. G. (2003) "How to Improve the Supply of High Quality Teachers"; Brookings Papers on Education Policy, 25 lk

22 McKinsey&Company (2007) "How the world's best-performing school systems come out on top" OECD, 56 lk

23 www.oecd.org/edu/eag2010

mitmesuguseid võimalusi osalemaks koolide juhtimises või koole nõustavate ühenduste töös; kehtestatud on ka ametlikud protseduurid, mida järgides saavad vanemad kooli kohta kaebusi esitada. Eesti lapsevanematel on üsnagi suured võimalused koolide juhtimises ja arendamises kaasa rääkida, samuti on neil suur vabadus valida oma lapse huvidele ja vajadustele vastav kool. Need jooned on väga omased ulatuslikult detsentraliseeritud hariduskorraldusega riikidele, mida ka Eesti kahtlemata on. 2008. aasta EAG²⁴ kogumikus oli vaatluse all just üldharidussüsteemide detsentraliseeritus, koolide autonoomia ning sise- ja välishindamine. Paljud arenenud riigid on vastutuse haridussüsteemi tulemuslikkuse eest delegeerinud koolidele. Et koolid tegutseksid maksimaalselt õpilaste ja nende vanemate huvides, tekitatakse koolide vahel konkurents, rakendades nii õpilasepõhist finantseerimissüsteemi, kui ka vanemate ulatuslikku vabadust valida oma lapsele sobiv kool. Samuti on suurendatud koolide tulemusvastutust nii ühiskonna kui riigi ehk hariduse finantseerijate ees. Selleks rakendatakse õppeasutuste sise- ja välishindamist ning riiklikult hinnatavaid eksameid ja tasemeid. Wößmann *et al* (2008)²⁵ uurimus kinnitab, et selline haridussüsteemi institutsionaalne korraldus, mida iseloomustab koolide ulatuslik autonoomia, tulemusvastutus ja konkurents, on tugevalt seotud ka õpilaste parema tulemuslikkusega. EAG 2008. aasta kogumikus esitletud uuringu tulemused näitavad, et võrreldes teiste riikidega on Eesti üldhariduskoolidel seaduse tasandil määratud ulatuslik autonoomia,

24 OECD (2008) *Education at a Glance 2008*. Paris: OECD, 525 lk

25 Wößmann, L, Lüdemann, E, Schütz, G, West, M. R (2003) "School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement - International Evidence from PISA 2003", *OECD Education Working Papers*, No. 13, OECD publishing, 86 lk

otsustamiseks kooli õppekorralduse, personalijuhtimise ja eelarve ning arenguga seotud küsimuste üle. Ka on Eestis rakendatud õppeasutuste sisehindamist kõrvuti välishindamisega, sh riiklikult hinnatavad eksamid ja tasemetööd, mis OECD uuringu kohaselt teistes arenenud riikides veel väga laialt levinud ei ole. OECD PISA²⁶ testi tulemused kinnitavad, et Eestis on selline üldharidussüsteemi korraldus end õigustanud.

Kokkuvõte

Eesti haridussüsteem paistab OECD riikide võrdluses üsnagi heal tasemel olevat. Olulisemates näitajates, millele ka riigi arengupotentsiaal tugineb, nagu elanike haridustase ja hariduses, sh täiskasvanuhariduses osalemise aktiivsus, oleme saavutanud hea taseme. Samas, kui soovime järele jõuda Põhjamaade elatustasemele, peab haridussüsteem olema see, mis teed näitab.

Analüüsid näitavad, et vahepealsed kiire majandusarengu aastad, kui töötus oli Eestis olematu, leidsid madala haridustasemega noored võrdlemisi lihtsalt tööd ja teenisid töötasu, mis võrrelduna Eesti üldise palgatasemega oli kõrgem kui OECD riikides keskmiselt. Seetõttu oli ka majanduslanguse ajal kukumine Eesti noortele eriti valus. Täna on aga haridussüsteemis osalemine Eestis kõrgem kui kunagi enne. Kui EAG kogumikus kajastatud 2008. aasta andmed näitavad, et 15–19-aastaste haridussüsteemis osalemise määr on 85% ja 20–29-aastastel 26%, siis 2009. aasta näitajad on vastavalt juba ligi 88% ja ligi 28%. Küllap on siin oma osa majanduslangusel, mis sunnib töötä jäänud noored taas õppima ning haridust vääriliselt hindama. Haridussüsteemi ülesandeks on nad vastu võtta ja toeks olla igapäev jaoks personaalselt parimate haridusvalikute tegemisel.

26 PISA - OECD programme for International Student Assessment



Järelevalve

Ülevaade Alalise Rahvusvahelise Inspektsioonide Konverentsi tegevusest.....	22
Ülevaade järelevalve läbiviimisest alushariduses.....	28
Ülevaade järelevalve läbiviimisest üldhariduses.....	34
Ülevaade järelevalve läbiviimisest kutsehariduses.....	45
Ülevaade muudatustest kvaliteedihindamises kõrghariduses, õppekavagruppide üleminekuhindamine 2009–2011.....	53

Ülevaade Alalise Rahvusvahelise Inspeksioonide Konverentsi tegevusest

Hille Vooremäe, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna asejuhataja



Alaline Rahvusvaheline Inspeksioonide Konverents (*The Standing International Conference of Inspectorates (SICI)*) on rahvusvaheline organisatsioon, mis koondab Euroopa riiklikud ja regionaalsed hariduse järelevalveasutused. Organisatsioon aitab kaasa Euroopa hariduse arengule, koondades andmeid ja koostades analüüse, mis põhinevad koollipraktikate otsesel jälgimisel.

Ajalugu, liikmed ja partnerid

Aastatel 1985–1993 organiseeris OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) mitu riiklike hariduse järelevalveasutuste kohtumist. Nendel kohtumistel tekkis idee, et arenenud riikidele tuleks kasuks, kui oleks olemas eraldiseisev organisatsioon, mis arendaks hariduse järelevalves struktuursemat koostööd ja hõlbustaks informatsiooni jagamist. 1995. aastal loodi SICI ja sinna kuulub 2010. aasta seisuga 29 liiget: Austria, Belgia (Fl, S, Pr), Bulgaaria, Eesti, Hispaania, Hollandi, Iirimaa, Inglismaa, Leedu, Malta, Norra, Portugali, Prantsusmaa, Põhja-Iirimaa, Rootsi, Rumeenia, Saksamaa (Hamburg, Hessen, Northrhine-Westphalia (NRW), Rhineland-Palatinat (RHP), Saksimaa), Slovakkia, Šotimaa, Šveitsi, Taani, Tšehhi ja Wales'i hariduse järelevalveasutused. Eesti liitus SICIga 2007. aastal. Liikmeteks on organisatsioonid, mis hindavad koolide ja hariduse kvaliteeti. Nad on avalikus staatuses ja neid rahastatakse kas riiklikul või piirkondlikul tasandil. Praegu töötab organisatsioon tihedalt järgmiste ühendustega: Euroopa Koolivõrk, Euroopa Komisjon, OECD ja CIDREE (*Consortium of Institutions for Development and Research in Education*).

Organisatsiooni eesmärk

SICI-l on kaks peamist ülesannet. Esiteks koolitab SICI hariduse järelevalve ametnikke, omades professionaalset võrgustikku, lisaks viib läbi teemaseminare

ja õpikodasid, annab välja teabelehte ja jagab informatsiooni organisatsiooni kodulehel www.sici-inspectorates.org. Üldinfo ühenduse tegevuse, eesmärkide ja ürituste kohta on veebilehel kättesaadav kõigile, publikatsioonid ja oma töötsooniga seotud teabele pääsevad juurde vaid SICI liikmed. Teiseks jagab ühendus teavet hariduse arengusuundadest nii liikmesorganisatsioonide kodumaade kui ka ülejäänud Euroopa kohta. Seda tehakse eelkõige võrdlevate uuringute, projektide ja aktiivse osalemise kaudu konverentsidel ja seminaridel. Nõu antakse nii liikmetele kui ka teistele ühendustele, kes selleks soovi avaldavad.

SICI struktuur

SICI on mittetulundusühing, mille finantseering tuleneb liikmesmaade panustest ja toetajaliikmete annetustest. Igal aastal maksab iga liige ühenduse sekretariaadi ja täitevkomitee kulude katteks 3000 eurot. Organisatsiooni juhtorganiteks on üldassamblee ja täitevkomitee. SICI hääleõiguslikeks liikmeteks saavad olla nii riikide haridusministeeriumide järelevalveosakonnad kui ka allasutused, mis tegelevad hariduse järelevalve ülesannetega ja millele on haridusministrid andnud volitused. SICI koostööna valmivaid dokumente ja uuringute tulemusi saavad kasutada järelevalveasutused, näiteks nende enda võrdlevates süsteemianalüüsides. Dokumendid on enamjaolt avalikuks kasutamiseks ja võidakse SICI poolt avaldada.

Tegevus

SICI liikmed saavad omavahel kokku üldassambleedel ja tööseminaridel. Üldassambleele on oodatud kõik organisatsiooni liikmed ja see tuleb kokku kord aastas, tavaliselt oktoobri alguses. Mitmepäevased tööseminarid toimuvad mitu korda aastas ja kohustust neist osa võtta ei ole. SICI tegevusprogramm on lai, kuid ei ole täies mahus kõigile

kohustuslik – iga järelevalveasutus saab teha oma valiku. Igal tööseminaril arutletakse kindla teema üle ja nii saavad liikmesorganisatsioonid valida endale just kõige enam huvipakkuvad. SICI poolt antakse välja ka publikatsioone ja viiakse läbi projekte.

Ülevaade 2009. aasta üldassambleest

2009. a-1 toimus üldassamblee Dublinis, kus Johan C van Bruggen (Holland) andis ülevaate 18 SICI liikme, sh erinevate riikide/piirkondade (r/pk) järelevalvesteemide kohta, kirjeldades lühidalt erinevaid lähenemisi inspekteerimisele.

Täisinspeksioon

- 15 riiki 18st viivad läbi komplekssest järelevalvest – täisinspeksiooni (ei vii läbi Eesti, Norra ja Taani).
- Kõik täisinspeksiooni tegevad asutused kasutavad koolide inspekteerimiseks kvaliteediraamistikku, mis sisaldab riikide lõikes küll sarnaseid näitajaid, kuid mille sõnastus ja prioriteedid on väga erinevad.
- Õpetajatele annab pärast klassikülastust tagasisidet 3, ei anna 8 asutust (teiste puhul jäi ankeedist ebaselgeks).
- 15 r/pk kasutavad hindamiseks intervjuusid, küsimustikke, kohtumisi, vaatlust, kooli dokumente, kuid väga erineva rõhuasetusega. Järjest enam kasutatakse elektroonilisi andmeid, samas andmepanku aegade jooksul kogutud andmetega kasutatakse vähe. Peaaegu kõik täisinspeksiooni läbiviivad riigid/piirkonnad kasutavad väga erineval tasemel standardiseeritud tulemusi, st testi- ja eksamitulemusi.
- Koolidele järelevalvest etteteatamine: pool aastat (1–RHP), 2–4 nädalat (7 r/pk), 10 nädalat või rohkem (5), 2 päeva varem (1–Inglismaa).
- Etteteatamata järelevalve toimub neljas riigis/piirkonnas: Hollandis, Iirimaa, Inglismaa, Põhja-Iirimaa.
- Täisinspeksiooni sagedus: iga kooli iga 3 aasta (2 inspeksiooni), iga 4–5 aasta (5), 5<aasta (8) järel.
- Järelevalve läbiviimise päevade arv koolis: enamjaolt 3–4, kuid varieerub 1–12.
- Inspektorite arv koolides järelevalve läbiviimisel on enamjaolt paindlik, kuid välja saab tuua

järgmised üldistused tavapäraolest olukordadest: 1 ametnik (7 r/pk), 2–4 ametnikku (10).

Raportid

- Tagasiside koolidele: kohene suuline tagasiside (peaaegu kõik), eelraport 5–45 päeva möödudes (peaaegu kõik), arutelu kooli juhtkonnaga (10), avalikud raportid (15).
- Peaaegu kõik inspeksioonid kirjeldavad raportis koolide tugevaid ja nõrku külgi, selge otsuse kooli kvaliteedi kohta teeb 14 inspeksiooni, mõned üksikud kirjeldavad kooli häid kogemusi, mida teistele eeskujuks tuua.
- Raporti pikkus 10–80 lehekülge.
- Peaaegu kõikides piirkondades/riikides peavad koolid andma pärast raporti kättesaamist ülevaate, mida ja millal on neil kavas raporti tulemustele tuginedes ette võtta.
- Sisehindamine on kohustuslik või rangelt soovitatav kõikides riikides.
- Erakoole hindab 11 r/pk sarnaselt riigi ja kohalike omavalitsuste koolidega. 4 r/pk erakoole ei hinda (Portugal, Taani, RHP, Saksimaa).
- 12 r/pk 18st ütleb, et kaebustega tegelemine ei ole üldjuhul nende ülesanne, sest koolid on ise vastutavad oma otsuste eest, kuid võtavad kaebused kindlasti arvesse, üritades neid lahendada ja kasutada neid koolide kvaliteedi hindamisel. Neljas järelevalveasutuses on kaebustega tegelemine kohustuslik.
- 11 inspeksioonil on eraldi tööjaotus nõrga tasemega koolide jaoks (nt kokkulepped ja korduvad järelevalved).
- Kõikidel järelevalveasutustel on olemas uute inspektorite jaoks sisseelamisprogramm ja mõningad sisekoolituse võimalused. Kõik riigid/piirkonnad nõuavad 5–8-aastast õpetaja- või juhtimiskogemust.
- 11 r/pk järelevalveasutused on teinud oma inspeksioonide töö kohta välishindamisauditi või kogunud tagasisidet muus vormis.
- Mõned inspeksioonid küsivad koolidelt tagasisidet oma ametnike kohta individuaalselt, näiteks kirjavormis. Wales'is ja Portugalis läheb inspekteerijatega kaasa moderaator, kes jälgib ja annab tagasisidet inspekteerimise protsessist kohapeal.
- Sisehindamise raportit kasutab juhtimise, kooli

arengu jms hindamiseks 10 r/pk 18st: Belgia (Fl), Eesti, Hispaania, Iirimaa, Inglismaa, Rootsi, Slovakkia, Taani, Saksamaa Hesse ja RHP. Koos välishindamisega kasutavad raportit Holland, Portugal, Põhja-Iirimaa, Saksimaa, Šotimaa, Tšehhi, Wales.

- 9 inspeksiooni ütleb olevat oma peamiseks eesmärgiks koolide arengu, sama palju ütleb oma peamiseks eesmärgiks olevat üldaruandluse koostamise. Koolidele ja/või õpetajatele nõuandmine kuulub 12 inspeksiooni tööülesannete hulka, 4 inspeksiooni sellega ei tegele.
- Järelevalvele kuuluva ressursi protsent haridusele kuuluvast eelarvest: miinimum 0,22% (Tšehhi) ja maksimum 1,25% (Šotimaa).
- Vähesed inspeksioonid hindavad koolides raha otstarbekat kasutamist (näiteks Slovakkia, Tšehhi).
- Kõik järelevalveasutused teevad mitteametlikult riigivõimudele haridusalaseid ettepanekuid, ametlikult teevad seda inspeksioonidest umbes pooled.
- Peaaegu kõik inspeksioonid koostavad kokkuvõtva ülevaate riigi/piirkonna hariduse olukorrast, tuginedes järelevalvest saadud tulemustele ja teistele allikatele. Šotimaal tehakse seda iga kolme aasta järel.

Alternatiivskeemid kõikide koolide täisinspeksiooni korduvaks teostamiseks 3–7 aasta järel

- Proportsionaalselt²⁷: Holland, Portugal, Põhja-Iirimaa, Saksimaa, Šotimaa, Tšehhi, Wales.
- Riskipõhine järelevalve, mis katab ka väikest osa täisinspeksiooni teemadest: Holland.
- Usk detsentraliseeritud vastutusse, st täisinspeksioon puudub, kuid vastutus on olemas õppeasutuse tasandil: Taani.
- Sarnaselt Taanile teeb ka Eesti, kuid koos õigusaktide järgimise kontrollimise ja temaatilise

27 Proportsionaalne järelevalve – täisinspeksiooni liik, mille puhul on koolides läbiviidav täisinspeksioon „proportsionaalne“ koolide sisehindamise tulemustega, täisinspeksiooni intensiivsus sõltub eelteabest – välishindamine viiakse läbi kas vähemalt määral, kui kõik on korras, või ainult nendes valdkondades, mis näivad olevat nõrgemal järjel (sisehindamise alusel)

järelevalvega.

- Paindlik riskipõhine järelevalve mõnedes autonoomse piirkonna linnades ning riiklik kontroll või seadusandluse järgmise kontroll: Hispaania.

Mõned „tähelepanuväärsed“ näited

1. Õppeainete inspekteerimine Põhja-Iirimaal ja Wales'is.
2. Eesti ei tee enam täisinspekteerimist ja lõpetas kompleksse järelevalve 2006.
3. Peaaegu kõik järelevalveasutused ütlevad selgelt, et nende ülesanne on anda hinnangut.
4. Rohkem pannakse rõhku õigusaktide järgimise kontrollimisele: Eesti, Hispaania, Holland, Portugal. Järjest rohkem on võimalusi kasutada koolide trahvimist ühe mõjutusvahendina: Belgia (Fl), Holland, Slovakkia, Tšehhi.
5. Rootsis antakse hinnang ka koolijuhile, pannes ta sellega muuhulgas vastutama oma personali eest.

Graham Donaldson (Šotimaa) tõi oma ettekan- des „**Järelevalve strateegiline roll parema avaliku hariduse andmisel**“ välja olulised aspektid ja ettepanekud järelevalve efektiivsuse tõstmiseks.

Järelevalve paindlikkus

Järelevalve võimalik panus avalikkusele:

- Järelevalve saab ja peab pakkuma kinnitust, et avalik poliitika, mis praktikas realiseerub, oleks kooskõlas avalikkuse ootustega.
- Järelevalve osa riskide vähendamisel on üha suurenev. Riskide hulka võivad kuuluda nii rik- kumised, mis on seotud tõsiste eksimustega (nt lastekaitse), kui ka laiemalt eesmärkide mitte- täitmisest tulenevad probleemid, mille puhul on risk enesega rahuloluks, kuigi tulemused ei ole aktsepteeritavad.
- Järelevalvet on tihti nähtud kui kiirendit – inspekteerimist saab võtta kui pealesurutud tegevust, mis ei lase jääda liiga staatiliseks ja mis elimineerib või vähendab soovimatust muutusteks.
- Inspeksioonid kasvavad võimekust: järele- valve läbiviimisel hindamisprotsesside kujun- damine, professionaalse dialoogi täiustamine, heade töökogemuste levitamine ja publitseeri- mine, millest saaksid õppida ka teised.
- Järelevalve võib rajada uusi ja rohkem

integreeritud viise erinevate osapooltega koostööks ning aidata luua parema perspektiivi partnerluse arendamiseks, arendades suhtlust ka teiste institutsioonide ning vanematega.

- Kuna järelevalve vaatab mõju ja selle tulemusi ning määratleb need valdkonnad, mida oleks vaja parandada, siis saab järelevalve otseselt panustada ka poliitiliste otsuste vastuvõtmisele nii asutuse, piirkonna kui ka riiklikul tasandil.

Järelevalve mõju ja võim

Malcolm Sparrow on öelnud, et järelevalve tekitab riigi nende tegevuste valdkondades, mis kehtestavad kohustusi, mitte nendes, mis pakuvad teenust. Seega saab järelevalvet alati mõningane skeptilisus ja vahel ka vastupanu. See tähendab, et järelevalve peab, kas väliselt või siseselt, kohanema teiste haridusteenuse pakujate mingite kindlate ootustega. Toetust ei tuleks ammutada mitte ainult omaenda usaldusväärsest ja tavapäraest tegevusest – pilgud tuleks suunata laiemale poliitilisele ootusele.

Eduka avaliku teenuse ja haridusreformi teemad

Lühiülevaade põhitunnustest, mis on seotud eduka avaliku teenuse reformiga.

Ühiskonna liikmed on seotud nende teenuste kujundamisega, mida nad ise tarbivad.

Kõrgekvaliteedilised avalikud teenistused kalduvad peegeldama neid eelistusi ja vajadusi, mis on teenuse kasutajatel. Et teenuse kasutajad saaksid teha teadlikke otsuseid, on tarvis õiget ja selgesõnalist informatsiooni. Mis puutub haridusse, siis lastevanemate rolli haritud ja aktiivse partnerina oma laste hariduselus nähakse ühe olulisema edu pandina

Enesehindamine omab olulist rolli

Sisehindamine on kogumas avaliku teenuse arenguteel võtmestaatus. Enamikes Euroopa riikide haridussüsteemides on sisehindamine saamas edusammude nurgakiviks. Näiteks on kõik Eesti koolid kohustatud läbi viima oma koolis sisehindamist. Soome on läinud aga veelgi kaugemale – puudub igasugune riiklik järelevalve. Seal saavad koolid esitada taotluse õppimise ja õpetamise välishindamiseks igal ajahetkel, et täiustada õppeasutuse enda sisehindamisprotsessi. Sisehindamine vajab nii õpetajate kui koolijuhtide arendamist ning sõltub küllaltki palju kultuuri avatusest.

Edusammud sõltuvad õppimisest

Tulemuslikud süsteemid õpivad teistelt. Edukas haridussüsteem kindlustab, et:

- kogutakse häid näiteid praktikast ja jagatakse neid kooli- ja asutusesiseselt ning -väliselt;
- õpetajad on kaasa haaratud arutellu õppimisest, õpetamisest ja hindamisest;
- süsteemi praktiline väljund põhineb uuringutel ja rahvusvahelistel võrdlustel.

Singapur on üks riikidest, kes saavutab pidevalt häid tulemusi rahvusvahelisel õpilaste saavutusuuringul TIMSS ning kasutab seda ära enda süsteemi jaoks, analüüsides kõige tulemuslikumate koolide tööd ja jagades laialdaselt analüüsitud tulemusi. Riigis kulutatakse iga põhikooli õpilase peale vähem kui enamikus arenenud riikides, kuid rohkem õppimise ja õpetamise uuringute peale.

Strateegilise suuna määratleb riik, selle elluviimine toimub aga kohalikul tasandil

Kõrge sooritusega avalikke teenistusi juhitakse tihti kohalikul tasandil, mille puhul valitsus annab vaid strateegilise suuna. Selline lähenemine võib sisaldada kõrgetasemeliste arengutulemuste määratlemist ja seejärel neile kohalike vajadustega kattuvate ressursside ja nõustamise pakkumist. Selline arengusuund tundub vajavat pigem seadusandluse raamistatust, kuivõrd detailsust, et oleks paremini võimalik vastata individuaalsetele ja ühiskondlikele vajadustele. Eurydice'i 2007. aasta uuring koolide autonoomia kohta kinnitab, et selline lähenemine iseloomustab hiljutisi õppekava reforme üle maailma. Trend piirkondlikule õppekavale tugevdab õpetajate professionaalset vastutust noorte inimeste vajaduste ees.

Pedagoogid on peamised muutuste ja arengu elluviijad

Uuring edukate haridussüsteemide kohta näitab, et personali kvaliteet on kasvavate standardite ja kõrgete saavutuste võtmesõnaks. Nagu ütleb McKinsey oma uuringus („*How the world's best performing school systems come out in top*“, 2007): „Haridussüsteemi kvaliteet ei saa ületada pedagoogide oma.“ Et n-ö eesliinil olevad töötajad suudaksid arengut juhtida ja võtta professionaalset vastutust, on kõigepealt vajalik kindlustada, et ametit õpiksid kõige sobivamad inimesed ja õpetajakoolitus oleks väga heal tasemel.

Tähelepanu on fookuseeritud kvaliteetsetele, parimate tulemustele

Parima tulemuse põhimõte on avaliku teenistuse reformi võtmesõna paljudes riikides. Kõrged ootused saavutustele on haridussüsteemides olulised. Eelpool mainitud McKinsey raport toob välja, et kõikidel koolidel, kellel on kiire arengutõus olnud, on õppekava standardid, mis sätestavad selged, edumeelsed ja kõrged ootused, mida noored peaksid saavutama. Näiteks määravad peaaegu pooled Euroopa riigid oskused, mis lapsed peavad omandama koolieelses lasteasutuses. Parimate tulemustega koolid sõnastavad õppekavas ka hariduse eesmärgid ja kindlustavad, et need toetavad 21. sajandi õppuri vajadusi. Järjest enam lisandub õppekavadesse ka globaalne mõõde ja eesmärgistatus, mis võimaldab õpilastel omandada teadmisi ja oskusi, mis on vajalikud maailmaturul tegutsemiseks ja ühiskonda täielikult panustamiseks, et areneda vastutustundlikuks maailmakodanikuks.

Juhtimine kindlustab tulemuste arengu

Et juhtimine oleks tulemuslik, peaksid eesmärgi täitmiseks vajalikud tegevused olema jagatud kõigi töötajate vahel ja kõikidel astmetel, nii individuaalkui osakonna tasemel.

Kuigi praegu on majanduses üle maailma finantskriis, mille tulemuseks on nii majanduslik kui sotsiaalne langus, siis jätkub surve avalikele teenistustele, et need ei langeks seisakusse või et ei väheneks ressursid. Väljakutse on suur: kuidas saavutada vähemaga rohkem?

Järelevalve rakendamine

Halvenenud majandustingimustes näib järelevalve olevat pigem luksus, mis tarbib ära ressursid – kas otseselt või kaudselt. See tähendab, et järelevalveasutustel peab olema väga selge eesmärk, nad peavad säästma oma ressursse, nagu teevad seda teisedki, ning jätkama oma tegevuse tulemuslikkuse ja mõju hindamist.

Spetsiifilisemalt on järelevalve tulemuslikkuse tunnused välja toodud alljärgnevalt:

- **Kõrge usaldusväarsuse olemasolu**

Karmides majandustingimustes ei saa järelevalve jääda lootma olemasolevale mainele ja positsioonile. Avalikkusele tuleb näidata, et vahendid õpilaste tingimuste parandamiseks on olemas.

- **Selge niši hõlvamine**

Järelevalveorganid peavad olema väga kindlad

oma vajalikkuses, mille aluseks peaks olema välishindamisel tugevuste ja nõrkuste määratlemine ja nende kaudu muutuste rakendamine.

- **Tähelepanu koondamine riskile**

Järelevalve ülesanne on kindlustada, et õpilaste tulemused paranevad, seega peab järelevalve tegelema nende probleemidega, mis tulemusi kõige rohkem mõjutavad. On määramatult oluline, et analüüsitaks kõiki riskivaldkondi ning üritataks seejärel negatiivsete faktorite mõju vähendada.

- **Paindlikkus**

Järelevalve peab olema võimeline paindlikult ja kiiresti reageerima muutustele keskkonnas, milles töötatakse. Paindlike tööülesannete ja pidevate muutuste tõttu tuleb koolitada kogu personali ja olla valmis oma tegevusi ümber korraldama.

- **„Tarbija“ tundmine**

Järelevalvel on palju potentsiaalseid tarbijaid: õpilased, õpilaste vanemad, pedagoogid ja muu personal, tööandjad ja laiem kogukond, poliitikud, haridusametnikud. Haridusprofessionaalide vajaduste rahuldamine ei ole sama, mis poliitikute ja lapsevanemate omadega tegelemine. Inspeksioonid peavad vältimatult hariduse „salaaeda“ pidevalt avalikkuse ette tooma, seega on oht tulla vastu rohkem professionaalidele ja vanematele. Tuleks ka meele pidada, et teenuse otsuste kasutajate ootused võivad tugevalt erineda nende omast, kes seda „kätte toimetavad“.

- **Sisehindamise edendamine ja kasutamine**

2001. aastal soovitasid Euroopa Parlament ja Euroopa Nõukogu luua liikmesriikidel kvaliteetne süsteem, mis tasakaalustaks koolide sisehindamist välishindamisega. Selline lähenemine on tihedalt seotud koolide arenguvõimekuse suurendamisega ja võimaldab proportsionaalset välishindamist.

- **Avatus kaasata järelevalvesse eksperte**

Mõned järelevalveasutused õpetavad inspekteerimiseks välja hetkel töötavaid õpetajaid, erru läinud koolijuhte ja ametnikke. Selline lähenemine tõendab, et ollakse huvitatud töötavate pedagoogide arvamusest ja panusest, mille tulemusi pedagoog oma inspekteerimistöö kaudu tõenäoliselt ise oma koolis jagab või

rakendab. Rahvusvahelised võrdlevad uuringud on tõestanud selle lähenemise suurepärase mõju sisehindamisele.

Selles ülevaates olid välja toodud peamised probleemid ja mõtted tulemuslike haridussüsteemide laiemate ja fundamentaalsemate muutuste kontekstis. On väga oluline, et järelevalve suudaks õpetajaid ja teisi haridusvaldkonna professionaale inspireerida nende standardeid ja töö kvaliteeti iseseisvalt arendama. Nii nagu järelevalve ootab õpetajate arenemist klassiruumis, peab järelevalve arenema ka ise ja jätkama üksteiselt õppimist. Olgu see siis SICI või mõne muu koondava ühenduse kaudu.

Kokkuvõte

Johan C van Bruggeni analüüs erinevate riikide järelevalvesüsteemide kohta lõi hea positsiooni selle valdkonna täpsemaks uurimiseks, mis võimaldaks haridusjärelevalve eri rakendusi paremini

süsteemiseerida ning seeläbi riikidel ja piirkondadel erinevaid suundumusi jälgida. Kuna praegu kasutatav terminoloogia on väga laialivalguv, on üks SICI tulevikuplaanidest koostada hariduse ja järelevalve erialasõnastik, mille eeluuringutele ja valmimisele saab kaasa aidata ka Eesti. SICIsse kuulumine tähendab Haridus- ja Teadusministeeriumile – seega ka haridussüsteemile üldiselt – pidevat kursisolemist suundumustega õppeasutuste hindamistegevuses, sh järelevalves. Võimalus osaleda võrdlevates uurin-gutes ning vahetult kohtuda ja arutleda seminaridel väliskolleegidega teeb Eesti õppeasutuste järelevalve ning osalt ka haridussüsteemi enda avalikumaks ja nähtavamaks. Euroopas on trend anda õppeasu-tuste sisehindamisele järjest suurem kaal ning Eesti oma kogemustega saab kindlasti rikastada ka teisi süsteeme, mitte ainult vastupidi. Oma tegevuse tutvustamine kindlustab lisaks tagasiside, millised suunad on õiged ja kuidas neid saaks paremini edasi arendada.

Ülevaade järelevalve läbiviimisest alushariduses

Regina Eimre, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

Ülevaade temaatilise järelevalve läbiviimisest

Temaatilise riikliku järelevalve prioriteediks 2009/2010. õa-l oli alushariduses pedagoogide kvalifikatsioon, atesteerimise korraldus ja täienduskoolituse võimaldamine. Prioriteet lähtus üldhariduse strateegilisest eesmärgist: õppeasutuses töötavad hästi tasustatud, motiveeritud ja professionaalsed pedagoogid ("Eesti üldharidussüsteemi arengukava aastateks 2007–2013" alaeesmärk 2.2). Euroopa Liidu liikmesriikides rõhutatakse lasteaia õpetajate täienduskoolitust, toetamaks laste õppimisoskusi ja sotsiaalseid pädevusi (Euroopa Ühenduste Komisjoni teatis Euroopa nõukogule ja Euroopa Parlamendile „Haridus- ja koolitussüsteemide tõhusus ning võrdsed võimalused”, 2006).

Nimetatud prioriteet oli 2009/2010. õa-l vaatluse all esimest aastat. Eelneva kolme õppeaasta riikliku järelevalve tulemustest lähtuvalt on tõstatunud probleemid koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsioonile vastavuse, vanempedagoogide ja pedagoog-metoodiku ametijärku omavate õpetajate vähesuse ja pedagoogide täienduskoolituse planeerimise ning võimaldamise osas. Riikliku järelevalve läbiviijad täheldasid, et koolieelsetes lasteasutustes käsitleti atesteerimist vähesel määral õpetajate arengu toetamise ja motiveerimise võimalusena.

Riikliku järelevalve läbiviimisel analüüsiti, kuidas on rakendunud „Koolieelse lasteasutuse seadus”, „Erakooliseadus”, „Täiskasvanute koolituse seadus”, Vabariigi Valitsuse 05.08.2004 määrus nr 265 „Eesti Hariduse Infosüsteemi asutamine ning põhimäärus”, haridusministri 02.10.2002 määrus nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord” ning haridusministri 26.08.2002 määrus nr 65 „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded”.

2008/2009. õa-st on Eesti Hariduse Infosüsteemis (EHIS) koolieelsete lasteasutuste õpetajate alamregister. Järelevalve läbiviimisel kontrolliti ka pedagoogide kvalifikatsiooni, atesteerimise ja täienduskoolitusega seotud andmete õigsust EHISes ning võrreldi neid lasteasutuses kohapeal olevates dokumentides kajastuvate andmetega.

EHISe andmetel oli seisuga 01.09.2009 Eestis 635 koolieelset lasteasutust. Temaatilist riiklikku

järelevalvet teostati 2009/2010. õa-l 60 koolieelses lasteasutuses (edaspidi *lasteasutus*). Valimist moodustasid 98% munitsipaal- ning 2% eralasteasutused. 82%-s kontrollitud lasteasutustest oli õppekeeleks eesti, 3%-s vene ning 15%-s eesti/vene keel.

Pedagoogide kvalifikatsioon ja haridustase

Kontrollitud lasteasutustes oli kokku 853 pedagoogi, neist 88 (10%) õppeasutuse juhti (direktor ja õppealajuhataja) ja 765 (90%) õpetajat. 81 (92%) lasteasutuse juhi ja 672 (88%) õpetaja kvalifikatsioon vastas haridusministri 26.08.2002 määruses nr 65 „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“ kehtestatud nõuetele. Sagedasemateks õpetajate kvalifikatsioonile mittevastavuse põhjusteks märgiti, et liikumisõpetajal või muusikaõpetajal oli läbimata 160-tunnine eelkoolipedagoogika kursus ning et õppeaasta alguses tööle võetud õpetaja oli alles asunud omandama kvalifikatsiooni.

Eelneva kolme õppeaasta järelevalve tulemustest on selgunud, et üheks probleemiks kontrollitud lasteasutustes oli tähtajalise töölepingu korduv sõlmimine üheks aastaks kvalifikatsioonile mittevastava õpetajaga. Lasteasutuste juhid on toonud põhjenduseks, et konkursile ei ole tulnud kvalifikatsiooninõuetele vastavaid kandidaate. Samasuguseid põhjendusi esines ka 2009/2010. õa-l. Samas on riikliku järelevalve läbiviimisel selgunud, et pedagoogi vabale ametikohale korraldatud konkursse ei ole alati läbi viidud õiguspäraselt ning konkursimaterjalid on olnud lasteasutuse juhi poolt puudulikult vormistatud.

Sagedasemaks juhtide kvalifikatsioonile mittevastavuse põhjuseks märgiti, et juht ei olnud läbinud 160-tunnist juhtimiskoolitust või oli läbimata 160-tunnine eelkoolipedagoogika kursus. Andmed juhtide haridustaseme kohta on esitatud tabelis 2.

Tabelist 2 selgub, et 54%-l kontrollitud lasteasutuse juhtidest oli magistriskraad või sellele vastav haridustase. 24%-l juhtidest oli tasemehariduseks märgitud bakalaureusekraad ning 16%-l rakenduskõrgharidus. 6%-l juhtidest oli märgitud muu haridustase. Kaks juhti olid asunud omandama bakalaureuse- või magistritasemele vastavat haridust.

Tabel 1. Temaatilise riikliku järelevalve läbiviimisel kontrollitud lasteasutuste arv

Maakond	Lasteaed	Lastesõim	Lasteaed-alkkool	Lasteaed-põhikool	Kokku
Harju	12	2	-	1	15
Hiiu	1	-	-	-	1
Ida-Viru	6	-	-	-	6
Jõgeva	2	-	-	-	2
Järva	2	-	-	-	2
Lääne	3	-	-	-	3
Lääne-Viru	4	-	-	-	4
Põlva	1	-	-	1	2
Pärnu	4	-	1	-	5
Rapla	2	-	-	1	3
Saare	-	-	-	2	2
Tartu	4	1	-	-	5
Valga	2	-	-	-	2
Viljandi	6	-	-	-	6
Võru	2	-	-	-	2
Kokku	51	3	1	5	60
%	85	5	2	8	100

Allikas: 2009/2010. õa riikliku järelevalve õiendid

Tabel 2. Koolieelse lasteasutuse juhtide haridustase

Koolieelsete lasteasutuste juhtide haridustase	Juhtide arv	%
Juhtide arv, kellel on magistrakraad või sellele vastav haridustase	48	54
Juhtide arv, kellel on bakalaureusekraad	21	24
Juhtide arv, kellel on rakenduskõrgharidus	14	16
Juhtide arv, kellel on muu haridustase	5	6
Kokku	88	100

Allikas: 2009/2010. õa riikliku järelevalve õiendid

Tabel 3. Pedagoogide ametijärgud

Ametijärk	Õpetajate arv	%
Pedagoog-metoodiku ametijärguga õpetajate arv	2	
Vanempedagoogi ametijärguga koolieelikute õpetajate arv	50	6
Pedagoogi ametijärguga õpetajate arv	615	81
Noorempedagoogi ametijärguga õpetajate arv	18	2
Ametijärguta õpetajate arv	83	11
Kokku	763	100

Allikas: 2009/2010. õa riikliku järelevalve õiendid

Õpetajate atesteerimine

Riikliku järelevalve läbiviimisel kontrollitud õpetajatest oli 81%-le omistatud pedagoogi ametijärk. Vanempedagooge oli 6% ja noorempedagooge 2%. Pedagoog-metoodiku ametijärk oli vaadeldud 763 õpetajast vaid kahel. Ametijärguta õpetajaid oli 11%. Pedagoogidele omistatud ametijärgud on esitatud tabelis 3.

Eelneva kolme õppeaasta riikliku järelevalve tulemustest selgus, et lasteasutustes käsitletakse atesteerimist vähesel määral õpetajate arengu toetamise ja motiveerimise võimalusena. Sama tendents esines ka 2009/2010. õa-l. Õpetajate ametialase professionaalsuse kasvu toetamiseks on ühe võimalusena oluline vaadata üle koolieelsete lasteasutuste pedagoogide töötasustamise alused kohalikes omavalitsustes.

Lasteasutustes, kus juhtkond ei järginud atesteerimisel haridusministri 02.10.2002 määrust nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord“, esinesid järgmised puudused: moodustamata oli atesteerimiskomisjon, atesteerimiskomisjoni koosseis ei vastanud kehtestatud nõuetele, ametijärgu omistamisel ei arvestatud õigusaktis kehtestatud, nt oli omistatud noorempedagoogi ametijärk õpetajale, kelle kvalifikatsioon ei vastanud nõuetele.

Uue õpetaja või noorempedagoogi tööle asumisel määrati talle enamasti tugisik-juhendaja, kes oli üldjuhul sama lasteaia staažikam pedagoog. Vähem oli lasteasutustes erialase mentorkoolituse läbinud mentoreid. Lasteasutustes kasutati ka võimalust, kus noorempedagoogi mentoriks oli naaberlasteaia vastava ettevalmistusega mentor. Parendamist vajava aspektina on järelevalve läbiviijad välja toonud vajaduse dokumenteerida lasteaias mentorkoolituse saanud pedagoogide tegevus vähesel kogemusega õpetajate juhendamisel.

Lasteasutuse juhtide hinnangul ei näe nad atesteerimist kui õpetaja professionaalset arengut toetavat tegurit, õpetajate töö tulemuslikkuse hindamine toimub pideva protsessina eneseanalüüsi, täienduskoolituse toetamise ja turvalise töökeskkonna kujundamise kaudu.

EHISes kajastatud andmed õpetajate atesteerimise kohta ja dokumentidega tõestatud andmed õppeasutuses kohapeal ei kattunud kõige enam pedagoogi ametijärgu määratlemisel.

Pedagoogide täienduskoolituse kavandamine ja hindamine

Pedagoogide täienduskoolituse kavandamise ja hindamise osas vaadati, kuidas oli 2008/2009. õa-l kavandatud täienduskoolitus lasteasutuse tegevuskavas (lasteasutuse arengukava tegevuskavas ja aasta tegevuskavas). Lähtuvalt „Koolieelse lasteasutuse seaduse“ § 16 lg 4 peab lasteasutusel olema tegevuskava, mille koostamisel arvestatakse koolieelse lasteasutuse riiklikku õppekava ning selle paikkonna, kus lasteasutus asub, kultuurilist omapära ja rahvatraditsioone. Lasteasutuse arengukavas tuleb määratleda tegevuskava kolmeks aastaks („Koolieelse lasteasutuse seadus“ § 9¹ lg 2 p 2).

2009/2010. õa riikliku järelevalve õiendites kajastuva analüüsi põhjal võib järeldada, et lasteasutustes lähtutakse pedagoogide täienduskoolituse kavandamisel lasteaia arenguprioriteetidest, aasta tegevuskavas püstitatud eesmärkidest ning ka pedagoogilise personali soovidest. Sageli on koolitustel osalemise soovid olnud suuremad kui eelarvelised võimalused. Sellistel juhtudel on koolituste tellimisel tehtud koostööd piirkonna teiste lasteasutustega. Lasteaia juhid pidasid üldiselt üheks tähtsamaks prioriteediks just pedagoogide motiveerimist ja tunnustamist, mis on seotud täienduskoolitusega. Töötajate koolitusplaanid olid vaadeldud lasteasutustes koostatud enamasti õppeaastaks, et vastavad koolitused toetaksid õppeaasta eesmärkide saavutamist.

Pedagoogide täienduskoolituse tulemuslikkuse hindamine toimus 2009/2010. õa riikliku järelevalve õiendites kajastuva analüüsi põhjal üldjuhul kord aastas juhi ja õpetaja vahelisel arenguestlusel, mis tugines õpetaja eneseanalüüsile. Õpetajad analüüsisid oma tegevust erinevates valdkondades, millest üks oli õpetaja enesehindamine ja professionaalne areng. Arenguestlusel andsid õpetajad ka ülevaate õppeaasta jooksul läbitud täienduskoolitusest ning selle tulemuslikkusest. Paljud lasteasutused analüüsisid täienduskoolituse tulemuslikkust sisehindamisel, analüüsides koolitustel omandatu kasutamist.

Riikliku järelevalve läbiviijad on parendamist vajavate aspektidena välja toonud järgmised puudused: täienduskoolituse tulemuslikkuse hindamine ei olnud lasteasutustes süsteemseks kujunenud; pedagoogide täienduskoolitus oli tegevuskavas planeeritud üldsõnaliselt ja oli sageli õppeaasta eesmärkidega

seotud vaid osaliselt; puudus arengukava ja aasta tegevuskava vaheline seos pedagoogide täienduskoolituse kavandamisel; pedagoogide koolitustel osalemise kohta olid kokkuvõtetes koolituste kohta sageli esitatud vaid statistilised andmed, kuid mitte tulemuslikkuse analüüs. Vähestes lasteasutustes olid välja töötatud hindamislehed, mille kaudu saadi tagasisidet koolituse sisu ja kvaliteedi kohta ning mille kaudu oleks võimalik analüüsida koolituse mõju töö tulemuslikkusele. Järelevalve tulemustest selgus, et on ka lasteasutusi, kus täienduskoolituse analüüsimist ja hindamist üldse ei toimu.

Pedagoogide osalemine täienduskoolituses

Antud valdkonnas oli järelevalve läbiviimisel eesmärgiks välja selgitada pedagoogide osalemine 2008/2009. õa-l pika- ja lühiajalistel koolitustel ning iseseisev enesetäiendamine, mis on tõendatud lasteasutuse juhi poolt. Pedagoogide osalemine lühi- ja

pikaajalistes koolitustes ning iseseisva enesetäiendamise tulemused on esitatud tabelis 4.

Riikliku järelevalve tulemustest võib järeldada, et kõige enam (68%) osalesid pedagoogid lühiajalistel koolitustel (alla 160 t) ning kõige vähem (7%) osaleti pikaajalistel koolitustel (üle 160 t). Iseseisvat enesetäiendamist on täienduskoolitusena arvestatud vaid 25% koolituses osalenud pedagoogide puhul. Tulemustest võib järeldada, et pedagoogide iseseisva enesetäiendamise arvestamise võimalust ei kasutata veel paljudes lasteasutustes.

EHISE andmete võrdlemisel lasteasutuses kohal olevate dokumentidega esines suuri erinevusi nii koolitustundide arvu kui koolituses osalenud pedagoogide arvu märkimisel. Suurim erinevus oli iseseisva enesetäiendamise kajastamisel, kus EHISesse oli märgitud kokku 1700 t vähem pedagoogide iseseisvat enesetäiendamist, kui tegelikult dokumentide järgi arvestatud oli. Samamoodi erines EHISes ja

Tabel 4. Pedagoogide osalemine täienduskoolituses

Pedagoogide osalemine täienduskoolituses	Koolitustundide arv	Koolitustundide % tundide üldarvust	Koolituses osalenud pedagoogide arv	Koolituses osalenud pedagoogide %
Pikaajalised koolitused (160 ja enam t)	13 196	31	72	7
Lühiajalised koolitused (alla 160 t)	25 003	60	679	68
Iseseisev enesetäiendamine, mis on tõendatud lasteasutuse juhi poolt	3725	9	245	25
Kokku	41 924	100	996	100

Allikas: 2009/2010. õa riikliku järelevalve õiendid

Tabel 5. Pedagoogide täienduskoolituse finantseerimine

Täienduskoolituse finantseerimine	Summa kroonides	% täienduskoolituskulust
Riigi (sh pidaja) poolt eraldatud vahendid	1 375 753	92
Lasteasutuse omafinantseeritud täiendus-koolituskulu	104 718	7
Projektidest ja muudest allikatest finantseeritud täienduskoolituskulu	12 941	1
Koolituskulu kokku	1 493 412	100

Allikas: 2009/2010. õa riikliku järelevalve õiendid

dokumentides kajastatud iseseisvas enesetäiendamises osalenud pedagoogide arv. Kuigi õpetajate alamregister on EHISes kasutusel juba 2008/2009. õa-st, ei ole õppeasutuste poolt EHISesse kantud andmed veel kooskõlas dokumentidega.

Täienduskoolituse finantseerimine

Kohaliku omavalitsuse asutuste pedagoogidele, kelle palgad kaetakse valla- või linnaelarvest, nähakse tööalaseks koolituseks ette vahendid riigieelarves – nimetatud pedagoogide aastasest palgafondist vähemalt kolme protsendi ulatuses („Täiskasvanute koolituse seadus“ § 3 lg 52). Järelevalve läbiviimisel oli eesmärgiks selgitada, kuidas on tagatud täienduskoolituse finantseerimise õiguspärasus, riigi poolt eraldatud ressursside sihipärane kasutamine pedagoogide täienduskoolituse võimaldamiseks. Samuti vaadati pedagoogide täienduskoolituskulu, täienduskoolituse rahastamise erinevaid allikad ning nende osakaalu täienduskoolituskulus 2008/2009. õa-l. Pedagoogide täienduskoolituse finantseerimise allikad ja summad on kajastatud tabelis 5.

Riikliku järelevalve kokkuvõttest täienduskoolituse finantseerimise osas on näha, et põhiliselt oli kontrollitud lasteasutuse pedagoogide täienduskoolituse finantseerimise allikaks riigi (sh kohaliku omavalitsuse) eraldatud summad (92% täienduskoolituskulust). Neljas maakonnas olid lasteasutused eraldanud pedagoogide täienduskoolituseks ka omafinantseeritud summasid (7% täienduskoolituskulust). Projektidest ja muudest allikatest oli täienduskoolituseks raha saadud samuti vaid neljas maakonnas (1% ulatuses kogu täienduskoolituse summast).

Tugevusena on riikliku järelevalve läbiviijad toonud välja, et lasteasutuste juhatajad on otsinud ja kasutanud tasuta koolitustel osalemise võimalusi, et tagada pedagoogidele „Täiskasvanute koolituse seaduses“ § 13 lg 52, Vabariigi Valitsuse 22.11.2000 määruses nr 381 „Õpetajate koolituse raamnõuded“ § 17 lg 2, haridusministri 02.10.2002 määruses nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord“ § 4 lg 1 p 3 sätestatud nõuete täitmist. Välismaal osaletud koolitustel olid pedagoogid kasutanud ka omafinantseeringut. Positiivsena on järelevalve läbiviijad toonud välja õpetajate osalemist aineseksioonide töös, mis võtab väga väikese osa kuludest. Lasteasutuse omafinantseeritud täienduskoolitused

viidi läbi sisekoolitustena ja teemadel, mis olid olulised kogu personalile (nt esmaabi, tuleohutus ja evakuatsioon). Seega kaasati täienduskoolitusse lisaks pedagoogidele ka muu personal.

Parendamist vajava aspektina võib välja tuua selle, et lasteasutused on küll erinevatest projektidest raha taotlenud, kuid seda eelkõige materiaalse baasi parandamise eesmärgil (õueala, ruumide renoveerimine jms), kuid mitte pedagoogide täienduskoolituse läbiviimiseks.

Kokkuvõte

- Riikliku järelevalve tulemustest selgus, et 12% koolieelse lasteasutuse õpetaja ja 8% juhi kvalifikatsioon ei vastanud haridusministri 26.08.2002 määruses nr 65 „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“ kehtestatud tingimustele. Sagedasemaks õpetaja kvalifikatsioonile mittevastavuse põhjuseks märgiti, et liikumisõpetajal või muusikaõpetajal oli läbimata 160-tunnine eelkoolipedagoogika kursus. Sagedasemaks juhtide kvalifikatsioonile mittevastavuse põhjuseks märgiti, et juht ei olnud läbinud 160-tunnist juhtimiskoolitust või oli samuti läbimata 160-tunnine eelkoolipedagoogika kursus. Positiivne on see, et suurel osal kontrollitud lasteasutuste juhatajatest (54%) oli magistrakraad või sellele vastav haridustase.
- Vaadeldud õpetajatest oli 81%-le omistatud pedagoogi ametijärk. Vanempedagooge oli 6% ja noorempedagooge 2%. Pedagoog-metoodiku ametijärguga õpetajaid oli vaadeldud 763 õpetajast vaid kaks. Ametijärguta õpetajaid oli 11%.
- Kontrollitud lasteasutustes oli vähe mentorkoolituse läbinud pedagooge. Noore õpetaja juhendamiseks määrati enamasti tugiisikuks sama lasteasutuse staažikam pedagoog.
- Pedagoogide täienduskoolituse tulemuslikkuse hindamine toimus üldjuhul kord aastas juhi ja õpetaja vahelisel arenguvestlusel, mis tugines õpetaja eneseanalüüsile. Täienduskoolituse tulemuslikkust analüüsiti lasteasutustes ka sisehindamisel.
- Pedagoogide täienduskoolituses osalemise tulemustest selgus, et kõige enam (68%) olid pedagoogid osalenud lühiajalistel koolitustel (alla 160 t) ning kõige vähem (7%) oli osaletud pikaajalistel koolitustel (üle 160 t). Pedagoogide

iseseisva enesetäiendamise arvestamise võimalust ei olnud kasutatud veel paljudes lasteasutustes. Vaid 9% täienduskoolituse tundidest oli arvestatud iseseisva enesetäiendamisenä.

- Pedagoogide täienduskoolituse finantseerimise allikaks oli peamiselt riigi (sh pidaja) eraldatud summad (92%). Neljas maakonnas olid lasteasutused eraldanud pedagoogide täienduskoolituseks summasid ka omafinantseeringutest (7%). Projektidest ja muudest allikatest oli täienduskoolituseks raha saadud neljas maakonnas ja seda vaid 1% ulatuses kogu täienduskoolituse summast.

Ülevaade üksikküsimustes läbi viidud järelevalvest

Riiklikku järelevalvet üksikküsimustes viidi 2009/2010. äa-l läbi kahes eralasteasutuses. Eralasteasutustes jälgiti, kuidas on tagatud lasteasutuses juhtimise ja õppe-kasvatustegevuse õiguspärassus ning vastavus lasteasutuse pidaja poolt esitatud koolitusloa taotluse dokumentidele. Riikliku järelevalve tulemusel tehti eralasteasutuste pidajatele ja juhatajatele ettekirjutusi ning ühele juhatajale ettepanekuid.

Eralasteasutuste pidajatele tehti seoses mittevastavusega õigusaktidele järgmised ettekirjutused: viia eralasteaia põhikiri kooskõlla "Koolieelse lasteasutuse seaduse" ja "Erakooliseadusega"; eralasteaia õppekava kooskõlla koolieelse lasteasutuse riikliku õppekavaga; eralasteaia arengukava kooskõlla "Erakooliseaduses" sätestatud nõuetega ja tagada arengukava avalikustamine eralasteaia tegevuse kajastamiseks peetaval

veebilehel; tagada lastevanematega sõlmitavate lepingute vastavus "Erakooliseaduses" kehtestatud nõuetele ja eralasteaia juhataja kvalifikatsiooni vastavus kehtestatud nõuetele; viia laste arv rühmades kooskõlla "Koolieelse lasteasutuse seaduses" sätestatuga.

Eralasteasutuste juhatajatele tehti seoses mittevastavusega õigusaktidele järgmised ettekirjutused: tagada eralasteaia pedagoogide kvalifikatsiooni vastavus määruses kehtestatud nõuetele, eralasteaia õppe- ja kasvatustegevuse vastavus riiklikus raamõppekavas kehtestatud nõuetele ning õppe- ja kasvatustegevuse päevikute täitmine ja andmete kajastamine laste kõneuuringu läbiviimise kohta logopeedi poolt; kutsuda kokku eralasteaia nõukogu ning korraldada selle tööd; esitada eralasteasutuse nõukogule ülevaade arengukava täitmisest ning esitada kord kuue kuu jooksul nõukogule ülevaade eralasteaia õppetegevusest, majanduslikust seisundist ja õppemaksudest laekunud raha kasutamisest.

Eralasteasutuste juhatajatele tehti järgmised ettepanekud: analüüsida lastevanemate rahuloluküsitluste ja perevestluste tulemusi ning arvestada nendega arengukava, tegevuskava ja õppekava täiendamisel; tuua eralasteaia aasta tegevuskavas välja konkreetsed tegevused ja mõõdetavad tulemused ning tagada õppekavaarendus ja pedagoogilise tegevuse elluviimine; töötada välja ning viia õppekavasse sisse ühtsed alused, mille alusel kavandatakse rühmade õppe- ja kasvatustegevusi; õppe- ja kasvatustegevuste kavandamisel arvestada laste arengu tulemustega.

Ülevaade järelevalve läbiviimisest üldhariduses

Merike Olt, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

Ülevaade temaatilise järelevalve läbiviimisest

Alates 2007/2008. õa-st on kolmel järjestikusel aastal olnud üldhariduse riikliku temaatilise järelevalve prioriteediks õpilaste õpijõudluse toetamiseks ja väljalangevuse ennetamiseks rakendatavate meetmete mõjususe hindamine. Prioriteet lähtus Lissaboni strateegia eesmärgist: vähendada varast koolist väljalangevust, ja üldhariduse strateegilisest eesmärgist: õppijatele on loodud võimalused individuaalsust arvestavaks võimetekohaseks õppeks (Lissaboni strateegia; „Eesti üldharidussüsteemi arengukava aastateks 2007–2013” alaeesmärk 1.2).

Põhikooliastme klassides on olnud aastaid probleemiks õpilaste suur väljalangevus ja ebapiisav õpijõudlus. Õpilaste väljalangevuse ja ebapiisava õpijõudluse ennetamiseks on vaja välja selgitada selle põhjused, varakult hinnata õpilaste võimeid

ja märgata erivajadusi ning rakendada õigeaegselt vajalikke tugimeetmeid. Samuti tulenes prioriteet Riigikontrolli 2002. ja 2007. a auditite tulemustest ning Haridus- ja Teadusministeeriumile tehtud ettepanekutest.

Riikliku järelevalve läbiviimisel koguti informatsiooni, kuidas koolid kasutavad seadusandlikult loodud võimalusi õpilaste toetamiseks ja erinevate tugimeetmete, nt logopeedilise abi, parandusõppe, individuaalse õppekava, kasvatusraskustega õpilaste klasside, pikapäevarühmade, õpilaskodu, koduõppe rakendamiseks.

Eesti Hariduse Infosüsteemi andmetel oli seisuga 01.09.2009 Eestis 575 üldhariduskooli. Temaatilist riiklikku järelevalvet teostati valimi alusel kõigil kolmel aastal ca 10%-s üldhariduskoolidest (edaspidi *valimi kool*). Kolme aasta jooksul koguti informatsiooni kokku 194 valimi koolis, mille tulemusena

Tabel 1. Temaatilise riikliku järelevalve läbiviimisel kontrollitud koolide arv

Maakond	Lasteaed- algkool, algkool	Põhikool	Gümnaasium	Kokku	% koolide üldarvust
Harju	2	16	28	46	32
Hiiu		2	1	3	43
Ida-Viru		4	11	15	33
Jõgeva	1	5	3	9	33
Järva		6	2	8	35
Lääne	1	6	2	9	33
Lääne-Viru		6	7	13	32
Põlva	1	5	2	8	35
Pärnu	1	9	6	16	31
Rapla	2	5	2	9	38
Saare	1	6	1	8	36
Tartu	1	5	12	18	32
Valga	1	4	2	7	30
Viljandi	2	10	5	17	47
Võru		5	3	8	33
Kokku	13	94	87	194	34

Allikas: 2007/2008.–2009/2010. õa riikliku järelevalve õiendid

on käesolevaks hetkeks olemas prioriteedist tulenev informatsioon ligikaudu 34% üldhariduskoolide kohta (tabel 1).

Vastavalt haridus- ja teadusministri 10.08.2005 määruse nr 24 „Õpilaste hindamise, järgmisse klassi üleviimise ning klassikursust kordama jätmise alused, tingimused ja kord“ § 8 lõikele 5 pidi kõikides koolides alates 01.09.2005 õpilasele, kelle veerandihinne oli „puudulik“ või „nõrk“ (edaspidi *mitterahuldav hinne*), kellele oli antud samaväärne sõnaline hinnang või oli jäetud hinne välja panemata, koostama selles õppeaines individuaalse õppekava või määrama vastavalt kooli õppekavas sätestatule mõne muu tugisüsteemi, nt logopeediline abi, parandusõpe, et aidata omandada nõutavaid teadmisi ja oskusi.

Saamaks ülevaadet, kuivõrd rakendatavad tugimeetmed vähendasid õpilaste arvu, kellel oli veerandi- või aastahinnete seas mitterahuldavaid, selgitati kolme järjestikuse 2007/2008.–2009/2010. õa järelevalve läbiviimisel (edaspidi *järelevalveperiood*) välja 2005/2006.–2008/2009. õa-te kõikide klasside õpilaste üldarvud, kellel oli mitterahuldavaid veerandi- ja aastahindeid.

Järelevalve tulemustest selgus, et järelevalveperioodil oli valimi koolides alles kolmandast õppeaastast alates märgata mitterahuldavate veerandihinnete hinnatud põhikooli õpilaste osakaalu vähenemise tendentsi. Kui I–III õppeveerandil oli mitterahuldavaid veerandihindeid 10–13% õpilastest ja neljandal õppeveerandil tõusis see kuni 16%-ni, siis positiivsena võib märkida, et õppeaasta lõpuks langes

mitterahuldavate aastahinnete õpilaste osakaal 4–5%-ni õpilaste põhikoolis õppivate õpilaste koguarvust (joonis 1).

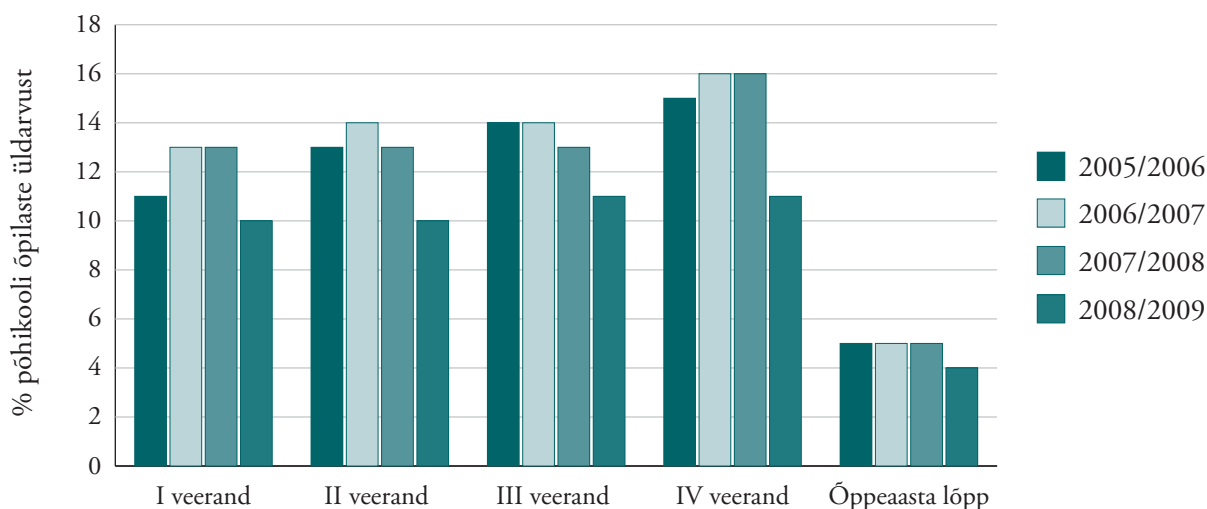
Kõige enam oli mitterahuldavaid veerandihindeid III kooliastme õpilastel, andes erinevatel õppeaastatel osakaaluks 72–75% kõikidest mitterahuldavate hinnete hinnatud valimi koolide õpilastest. I kooliastme õpilaste osakaal oli alla 3% ja II kooliastme õpilaste osakaal kuni 25%. Mitterahuldavate veerandi- ja aastahinnete hinnatud õpilaste osakaal valimi koolide õpilaste koguarvust vähenes nelja aasta jooksul 1–2% võrra, millest järeldub, et tugimeetmete rakendamise kohustuse sätestamine õigusaktis on olnud teatud positiivse mõjuga.

Temaatilise järelevalve läbiviimisel vaadeldi järelevalveperioodil valimi koolides kolme õpilaste gruppi (edaspidi *valimi õpilased*):

- Klassikursust kordama jäänud õpilased – A-grupp (edaspidi *klassikursuse kordajad*).
- Eelmise õppeaasta õpitulemuste alusel mitterahuldavate aastahinnete järgmisse klassi üleviidud õpilased – B-grupp (edaspidi *mitterahuldavate hinnete üleviidud õpilased*).
- I õppeveerandil mitterahuldavate veerandihinnete hinnatud õpilased – C-grupp (edaspidi *I veerandil mitterahuldavate veerandihinnete õpilased*).

Järelevalveperioodil arvati valimi koolidest õpilaste valimisse kokku 5717 õpilast, kellest riikliku järelevalve andmetel 585 õpilast (10%) olid klassikursuse

Joonis 1. Mitterahuldavate kokkuvõtivate hinnete õpilaste osakaal



Allikas: Järelevalveperioodi riikliku järelevalve õiendid

kordajad (A-grupp) ja 960 õpilast (17%) olid mitterahuldavate hinnetega üle viidud õpilased (B-grupp) ning 4172 õpilast (73%) I veerandil mitterahuldavate veerandihinnetega õpilased (C-grupp) (joonis 2).

Järelevalveperioodi jooksul oli valimi 194 koolist vaid kaks lasteaed-alkkooli, kus ei olnud klassikursuse kordajaid, mitterahuldavate hinnetega üle viidud ja I veerandil mitterahuldavate veerandihinnetega õpilasi. Valimi ülejäänud 192 koolis oli valimisse arvatud õpilaste osakaal 1–46% põhikooli klasside õpilaste üldarvust.

Enamuse (74%) kõikide õppeaastate valimi õpilastest moodustasid III kooliastme õpilased. Poiste osakaal valimi õpilaste üldarvust oli 55–74%. Järelevalveperioodil poiste osakaal valimis vähenes, tüdrukute osakaal valimis aga kasvas 26%-lt 45%-le (joonis 3). Enamuse klasside lõikes oli valimis poisse kaks korda rohkem kui tüdrukuid.

Temaatilise riikliku järelevalve läbiviimisel koguti valimi õpilaste kohta järgmist informatsiooni:

- Miterrahuldavate õpitulemuste põhjused.
- Õpilaste miterrahuldavad õpitulemused õppeveerandite lõikes aineti.
- Õpilastele õppeaasta jooksul rakendatud tugimeetmed ja nende mõjus.
- Õpilaste koolist lahkumine õppeaasta jooksul ja selle põhjus.
- Õpilaste õppeaasta tulemuste alusel õppenõukogu poolt üleviimise kohta tehtud otsus.

Klassikursuse kordajate miterrahuldavate õpitulemuste põhjused, õpitulemused, rakendatud tugimeetmed ning nende mõjus

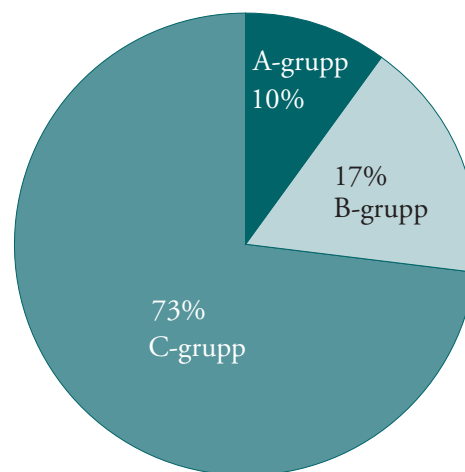
Klassikursuse kordajate grupi valimisse kuulus järelevalveperioodil kokku 585 õpilast, 203 tüdrukut ja 382 poissi. Õpilasi oli kõikidest klassidest. Järelevalveperioodi jooksul oli märgata I kooliastme õpilaste osakaalu vähenemist 12%-lt 9%-le ja II kooliastme õpilaste osakaalu vähenemist 20%-lt 12%-le. Kõige enam oli klassikursuse kordajate grupis III kooliastme õpilasi, kelle osakaal järelevalveperioodil suurenes 68%-lt 79%-le. Vaid 9 algkoolis, 22 põhikoolis ja 13 gümnaasiumis, seega vähem kui 8%-s valimi koolides ei olnud järelevalveperioodil ühtegi klassikursuse kordajat.

Miterrahuldavate õpitulemuste peamiseks põhjusteks olid 46%-l klassikursuse kordajate grupi õpilastel koolikohustuse mittetäitmine, 44%-l sotsiaalsed probleemid ning 27%-l käitumisprobleemid ning vaid 36%-l õpiraskused.

Kui 2007/2008. õa-l olid miterrahuldavate õpitulemuste peamiseks põhjusteks õpiraskused 56%-l valimi õpilastest, siis järelevalveperioodi 2009/2010. õa-l oli õpiraskustega õpilaste osakaal grupis langenud 24%-le. Samal perioodil kasvas aga käitumisprobleemidega õpilaste osakaal 21%-lt 44%-le. Ühe õpilase puhul võis olla nimetatud enam kui üks põhjus ja keskmiselt oli igal grupi õpilasel nimetatud kuni kaks põhjust. Kooliastmeti oli märgata olulisi erisusi. Grupi I kooliastme õpilastel olid miterrahuldavate õpitulemuste peamiseks põhjusteks õpiraskused ja ligikaudu pooltel õpilastel ka sotsiaalsed probleemid, koolikohustuse mittetäitmine oli minimaalne. II kooliastmes oli märgata lisaks õpiraskustele ja sotsiaalsetele probleemidele, mis esinesid kuni 40%-l õpilastest, ka koolikohustuse mittetäitmise kasvu. 50–68% III kooliastme õpilaste miterrahuldavad õpitulemused olid tingitud peamiselt koolikohustuse mittetäitmisest, sotsiaalseid ja käitumisprobleeme esines pooltel õpilastel. Õpiraskusi esines igal viiendal klassikursuse kordajal.

Järelevalveperioodil olid klassikursuse kordajate grupi õpilastest I veerandil 44%-l eesti keeles ja kirjanduses ning matemaatikas miterrahuldavad veerandihinded. Miterrahuldavate veerandihinnete koguhulgalt järgnesid ajalugu (37%), kehaline kasvatus

Joonis 2. Järelevalveperioodi valimi õpilaste jaotus gruppiti



Allikas: Järelevalveperioodi riikliku järelevalve õiendid

(34%) ja B-võõrkeel (32%). Ka järgnevatel õppeveeranditel jäi samade õppeainete mitterahuldavate hinnete osakaal kõrgeimaks. Järelevalve tulemustest selgus, et õppeaasta lõpus võis täheldada mõningast õpitulemuste paranemist. Siiski jäid õppeaasta lõpus klassikursuse kordajate grupi õpilastel enim mitterahuldavate aastahinnetega hinnatud õppeaineteks matemaatika 29%-l, eesti keel ja kirjandus 24%-l ning ajalugu 23%-l õpilastest.

Vaid 60%-le klassikursuse kordajate grupi õpilastest oli klassikursuse kordamisele eelnenud õppeaastal rakendatud kooli poolt õpet toetavaid tugimeetmeid. Järelevalveperioodi jooksul rakendati klassikursuse kordajatele erinevaid tugimeetmeid. Ühele õpilasele võidi rakendada mitut tugimeedet. Psühholoogilist nõustamist rakendati 20%-le, sotsiaalpedagoogi või sotsiaaltöötaja nõustamist 31%-le, parandusõpet 11%-le, individuaalset õppekava (IÕK) 11%-le ja pikapäevarühma 9%-le klassikursuse kordajate grupi õpilastest. Suure osa (52%) klassikursuse kordajate õppe toetamiseks rakendati abiõpetaja ja aineõpetaja konsultatsioone, õpiabi või lisatunde, rühmaõpet ning suunati arsti või muu spetsialisti konsultatsioonile. Ligikaudu kolmandiku õpilaste õppes osalemise ja õppega toimetuleku tagamiseks pöörduti ka kohaliku omavalitsuse poole. Kuigi 75% klassikursuse kordajate grupi õpilastest õppis kolmandas kooliastmes, oli toetatud õpilaste osakaal suurim I kooliastmes ja väiksem III kooliastmes.

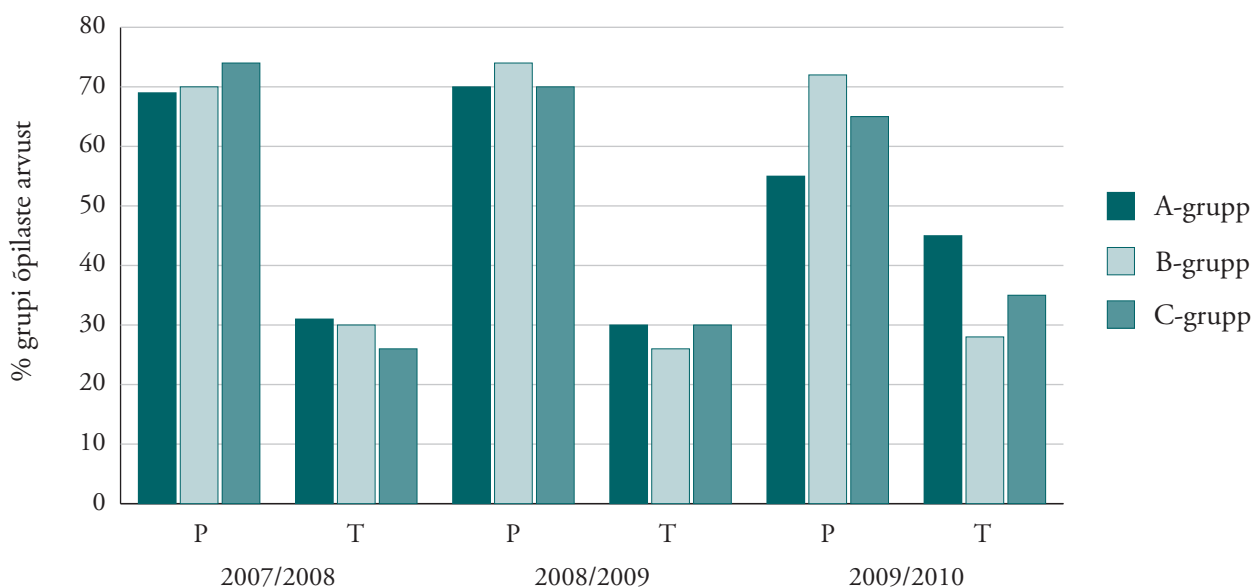
Sellest võib järeldada, et koolid on hakanud järgima varase märkamise ja sekkumise põhimõtteid, kuid jätnud vajaliku toeta III kooliastme klassikursuse kordajad.

Vaatamata koolide poolt rakendatud meetmetele lahkus klassikursuse kordajate grupi õpilastest 23% koolist enne õppeaasta lõppu, enamuse lahkujatest moodustasid III kooliastme õpilased. Järelevalveperioodi jooksul lahkus koolist 9. klassi kordavatest õpilastest koguni 32% ning võis täheldada lahkujate osakaalu tõusu. Peamiseks lahkumise põhjuseks nimetati koolikohustusliku ea ületamist. Klassikursuse kordajatest jäeti täiendavale õppetööle 51%. Õppeaasta lõpuks viidi järgmisse klassi või lõpetas põhikooli 66% grupi õpilastest, 12% jäeti veelkord klassikursust kordama ja 22% viidi järgmisse klassi üle mitterahuldavate hinnetega.

Klassikursuse kordajate grupi järelevalve tulemuste kokkuvõte

- Alla 8%-s valimi koolides ei olnud järelevalveperioodil ühtegi klassikursuse kordajat.
- Enamus (73%) klassikursuse kordajatest õppis III kooliastmes, poiste osakaal grupis oli 65% ja tüdrukute osakaal 35%.
- Järelevalveperioodi jooksul oli klassikursust kordavatel I ja II kooliastme õpilastel mitterahuldavate õpitulemuste peamiseks põhjusteks õpiraskused ja sotsiaalsed probleemid, III

Joonis 3. Poiste ja tüdrukute osakaal valimis



Allikas: Järelevalveperioodi riikliku järelevalve õiendid

- kooliastmes lisandusid käitumisprobleemid ja koolikohustuse mittetäitmine, mis muutus domineerivaks põhjuseks alates 8. klassist.
- Enim mitterahuldavaid kokkuvõtvaid hindeid oli grupi õpilastel matemaatikas, eesti keeles ja kirjanduses ning ajaloos, enamusel õpilastest oli mitterahuldavalt hinnatud mitu õppeainet.
 - Klassikursuse kordamisele eelnenud õppeaastal oli tugimeetmeid rakendatud vaid 60%-le grupi õpilastest.
 - Klassikursust kordavate õpilaste toetamiseks rakendati koolides peamiselt aineõpetaja konsultatsioone, individuaalne õppekava koostati vaid 11%-le õpilastest. Järelevalveperioodi jooksul suurenes oluliselt ka psühholoogilise ja sotsiaalpedagoogilise nõustamise osakaal.
 - Vaatamata rakendatud tugimeetmetele lahkus koolist õppeperioodi jooksul 23% grupi õpilastest, 9. klassi õpilastest lahkus 32%, peamiseks lahkumise põhjuseks oli koolikohustusliku ea ületamine.
 - Õppeaasta lõpuks moodustasid positiivsete tulemustega järgmise klassi üle viidud õpilased ja põhikooli lõpetajad 66% klassikursuse kordajate grupi üldarvust, grupi 9. klassi õpilastest lõpetas põhikooli vaid 50%.

Mitterahuldavate hinnetega üle viidud õpilaste mitterahuldavate õpitulemuste põhjused, õpitulemused, rakendatud tugimeetmed ning nende mõjus

Grupi valimisse kuulus järelevalveperioodil kokku 960 õpilast, kelle osakaal kooliastmeti oli järgmine: I kooliastmes 1%, II kooliastmes 16%, III kooliastmes 83%. Poiste osakaal grupis oli 72% ja tüdrukute osakaal 28%. Positiivsena võib välja tuua, et 12 algkoolis, 25 põhikoolis ja 8 gümnaasiumis, s.o 3% valimi koolis ei õppinud järelevalve perioodil ühtegi mitterahuldavate aastahinnetega järgmise klassi üle viidud õpilast.

Õpilaste mitterahuldavate õpitulemuste põhjustena oli järelevalveperioodi jooksul kõige enam nimetatud õpiraskusi (44%-l grupi õpilastel), sotsiaalseid probleeme (38%-l), järgnesid koolikohustuse mittetäitmine (33%-l) ja käitumisraskused (30%-l), kusjuures ühele õpilasele võis olla nimetatud rohkem kui üks põhjus. Järelevalve tulemusena selgus, et I kooliastme õpilaste mitterahuldavate

õpitulemuste peamiseks põhjusteks olid sotsiaalsed probleemid ja õpiraskused. Teises kooliastmes õpiraskused süvenesid ja muutusid domineerivaks, lisandusid ka sotsiaalsed probleemid. Kolmandas kooliastmes olid valdavaks koolikohustuse mittetäitmine ja sotsiaalsed probleemid, õpiraskusi esines igal kolmandal õpilasel.

Õppeaineti oli grupi õpilastel järelevalveperioodil I veerandil kõige enam mitterahuldavaid hindeid matemaatikas (57%-l), eesti keeles ja kirjanduses (39%-l), A- ja B-võõrkeeles (37%-l) ning ajaloos (34%-l). Õppeaasta jooksul mitterahuldavate hinnete osakaal kõikides õppeainetes mõnevõrra vähenes. Õppeaasta lõpuks jäi järelevalveperioodi keskmisena siiski 41%-l grupi õpilastel matemaatika aastahinne mitterahuldavaks.

75%-le mitterahuldavate aastahinnetega grupi õpilastest olid koolid rakendanud tugimeetmeid ka järelevalvele eelnenud õppeaastal. 61%-le grupi õpilastest rakendati koolides ainekonsultatsioone, vestlusi ja järelevastamisi. Tugispetsialistidest kasutati kõige enam sotsiaalpedagoogi (26%) või psühholoogi (22%) teenust. Individuaalne õppekava oli koostatud vaid 11%-le õpilastest. Enam olid toetatud I ja II kooliastme õpilased, III kooliastmes rakendati tugimeetmeid vaid 25%-le õpilastest. Kolme õppeaasta järelevalve tulemustest selgus, et õpilasele määratud tugimeetmete mõjusust õppeaasta jooksul ei hinnatud ja seetõttu üldjuhul ei tehtud ka rakendatud meetmetes muudatusi.

Järelevalveperioodi jooksul lahkus valimi koolidest enne õppeaasta lõppu teistesse õppeasutustesse keskmiselt 11% grupi õpilastest, peamiselt II ja III kooliastme õpilased. 5% arvati kooli nimekirjast välja seoses koolikohustusliku ea ületamisega. Õppeperioodi lõpus viidi 15% õpilastest aastahinnete alusel üle järgmise klassi, enam kui pooltele grupi õpilastele määrati täiendav õppetöö, täiendava õppetöö edukus oli 36%. Õppeaasta lõpu seisuga oli positiivsete hinnetega järgmise klassi üle viidud või põhikooli lõpetanud keskmiselt 62% grupi õpilastest, 26% viidi taas järgmise klassi üle mitterahuldavate hinnetega. Järelevalveperioodi kolme aasta jooksul oli märgata positiivset trendi edukuse suunas, vähenes nii mitterahuldavate hinnetega üleviidute kui ka klassikursust kordama jäänute osakaal.

Mitterahuldavate hinnetega üle viidud õpilaste grupi järelevalve tulemuste kokkuvõte

- 3%-s valimi koolis ei õppinud järelevalveperioodil ühtegi mitterahuldavate aastahinnetega järgmisse klassi üle viidud õpilast.
- Kõige enam oli mitterahuldavate hinnetega üle viidud õpilaste seas III kooliastme õpilasi ja 72% grupi õpilastest moodustasid poisid.
- Peamisteks õpiedutuse põhjusteks olid grupi õpilastel õpiraskused, sotsiaalsed probleemid, koolikohustuse mittetäitmine ja käitumiskeskused.
- Eelmistel õppeaastatel oli 77%-le mitterahuldavate aastahinnetega üle viidud õpilastest rakendatud tugimeetmeid.
- Järelevalveperioodil rakendati õpilaste toetamiseks valdavalt ainekonsultatsioone ja individuaalseid vestlusi, iga viies õpilane suunati sotsiaalpedagoogi või psühholoogi konsultatsioonile, individuaalne õppekava oli koostatud vaid 11%-le grupi õpilastest. Eeltoodust võib järeldada, et koolid rakendavad õpilaste toetamiseks endiselt tavapäraselt konsultatsiooni ja järelevastamist, vähem aga õigusaktides sätestatud individuaalset õppekava, parandusõpet ja pikapäevarühma.
- Õppeainetest osutusid grupi õpilastele kõige raskemateks matemaatika, eesti keel ja kirjandus, A- ja B-võõrkeel ning ajalugu.
- Järelevalveperioodi jooksul lahkus koolist 11% grupi õpilastest.
- Grupi õpilastest viidi järgmisse klassi üle või lõpetas põhikooli 88% ja klassikursust jäi kordama 12%.

Järelevalveperioodi I õppeveerandil mitterahuldavate veerandihinnetega õpilaste mitterahuldavate õpitulemuste põhjused, õpitulemused, rakendatud tugimeetmed ning nende mõjus

Grupi valimisse kuulus järelevalveperioodil kokku 4170 õpilast. Kõige enam oli grupis III kooliastme õpilasi, kes moodustasid 72% I õppeveerandil mitterahuldavate veerandihinnetega hinnatud õpilastest. II kooliastme õpilased moodustasid 25% ja I kooliastme õpilased vaid 3% kogu grupi õpilastest. Poiste osakaal grupis oli keskmiselt 68%. Kolme aasta jooksul oli märgata poiste osakaalu vähenemist ja tüdrukute osakaalu tõusu 5% võrra.

Järelevalve läbiviijate poolt toodi järelevalveperioodil grupi õpilaste mitterahuldavate tulemuste peamiste põhjustena välja 50%-l õpiraskused, 30%-l sotsiaalsed probleemid, 27%-l käitumiskeskused ja 20%-l koolikohustuse mittetäitmine. 42%-l grupi õpilastest esines ka muid probleeme. I kooliastmes esines õpiraskusi 66%-l, II kooliastmes ligikaudu 50%-l ja III kooliastmes kolmandikul õpilastest. II ja III kooliastmes oli käitumisprobleeme igal viiendal õpilasel. Keskmiselt oli grupi õpilasel nimetatud rohkem kui üks põhjus.

Järelevalveperioodil oli grupis tervikuna ja kõikides kooliastmetes kogu õppeaasta jooksul mitterahuldavaid veerandihinneteid matemaatikas enam kui 40%-l õpilastest. Eesti keeles ja kirjanduses ning A-võõrkeeles oli mitterahuldavaid hinneteid 25%-l ning B-võõrkeeles ja ajaloo 22%-l grupi õpilastest. Mitterahuldavate veerandihinnetega hinnatud õppeainete osakaal oli kooliastmeti erinev. Matemaatika valmistas raskusi 51%-le, eesti keel 57%-le ning loodusõpetus 20%-le I kooliastme õpilastest. II kooliastme õpilastele valmistasid enim raskusi matemaatika (46%), A-võõrkeel (37%), eesti keel ja kirjandus (26%) ning loodusõpetus (21%). III kooliastmes oli enim mitterahuldavaid veerandihinneteid matemaatikas (41%), B-võõrkeeles (27%), eesti keeles ja kirjanduses (22%), ajaloo (22%) ning A-võõrkeeles (22%).

Järelevalveperioodi jooksul rakendati õpilaste toetamiseks kõige enam muid meetmeid (konsultatsioone, järelevastamist jne), mida rakendati keskmiselt 63%-le grupi õpilastest. Kolme aasta jooksul oli märgata muude meetmete rakendamise olulist (31%) kasvu, eriti II ja III kooliastmes. Samas võis aga täheldada õigusaktides sätestatud toetavate meetmete (parandusõpet, individuaalne õppekava, logopeed, psühholoog, sotsiaalpedagoog, pikapäevarühm) rakendamise vähenemist. I kooliastme õpilastele rakendati kõige enam logopeedilist abi, pikapäevarühma ja sotsiaalpedagoogi nõustamist. Kõige enam olidki kooli poolt toetatud I kooliastme õpilased ja kõige vähem III kooliastme õpilased. Õppeaasta lõpus oli 13%-l grupi õpilastel endiselt mitterahuldavaid aastahinneteid matemaatikas. A- ja B-võõrkeeles, eesti keeles ja kirjanduses ning ajaloo aga 6%-l grupi õpilastest. Täiendavale õppetööle jäeti 44%

grupi õpilastest, täiendava õppetöö edukus oli 74%.

Järelevalveperioodi jooksul lahkus koolist 7% grupi õpilastest. Lahkujaid oli kõikides kooliastmetes, enim lahkujaid aga III kooliastmes. Koolist lahkumise peamiseks põhjuseks oli teise kooli õppima asumine, III kooliastmes aga 1/5 lahkujatel ka koolikohustusliku ea ületamine. Järelevalveperioodil õppeaasta lõpuni koolis õppinud grupi õpilastest lõpetas positiivsete tulemustega klassi või põhikooli 88%, 5% õpilastest jäeti klassikursust kordama ning 7% viidi mitterahuldavate hinnetega üle järgmisse klassi. Grupi 9. klassi õpilastest lõpetas põhikooli 86%. Järelevalveperioodi kolme aasta jooksul oli märgata põhikooli lõpetanute osakaalu suurenemist 8% võrra.

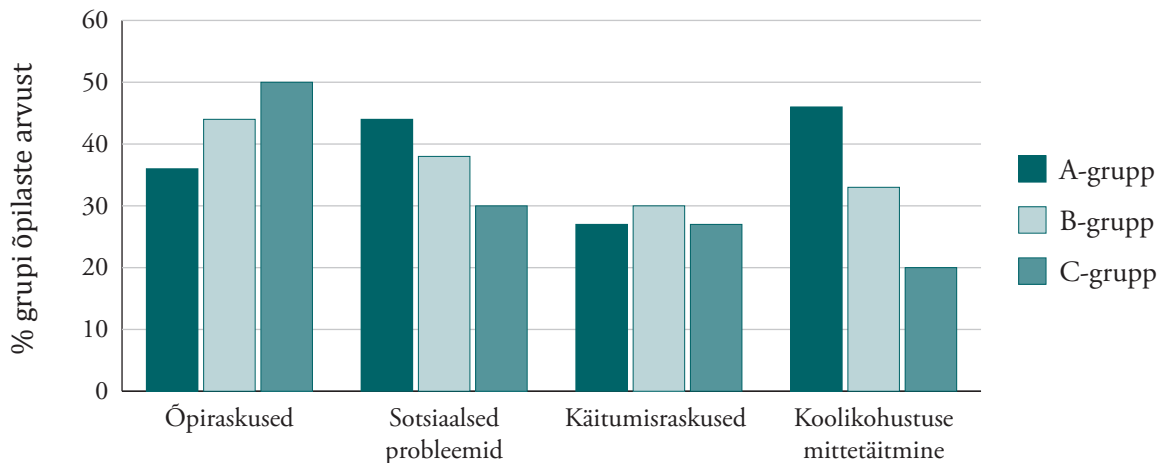
I õppeveerandil mitterahuldavate veerandihinnete õpilaste grupi järelevalve tulemuste kokkuvõte

- I veerandil mitterahuldavate veerandihinnete õpilasest õppis 72% III kooliastmes. Grupi õpilaste üldarvust olid 68% poisid ja 32% tüdrukud. Järelevalveperioodi kolme aasta jooksul vähenes poiste osakaal grupis 5% võrra.
- Grupi õpilaste mitterahuldavate tulemuste peamiseks põhjusteks olid 50%-l õpiraskused, 30%-l sotsiaalsed probleemid, 27%-l käitumisraskused ja 20%-l koolikohustuse mittetäitmine.
- 42%-l grupi õpilastest olid mitterahuldavad veerandihinned matemaatikas, 20%-l eesti keeles ja kirjanduses ning A-võõrkeeles, 22%-l B-võõrkeeles ning ajaloos.
- 63%-le grupi õpilastest rakendati koolides peamiselt aineõpetajate poolt pakutavaid konsultatsioone ning 20%-le ka psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi nõustamist.
- Järelevalveperioodi jooksul lahkus koolist enne õppeaasta lõppu 7% grupi õpilastest.
- Järelevalveperioodi keskmisena viidi õppeaastate lõpus positiivsete tulemustega järgmisse klassi üle või lõpetas põhikooli 88% grupi õpilastest, 5% jäeti klassikursust kordama ning 7% viidi mitterahuldavate hinnetega üle järgmisse klassi.
- 9. klassi õpilastest jõudis põhikooli lõpetamiseni järelevalveperioodi keskmisena 86%.

Kokkuvõte

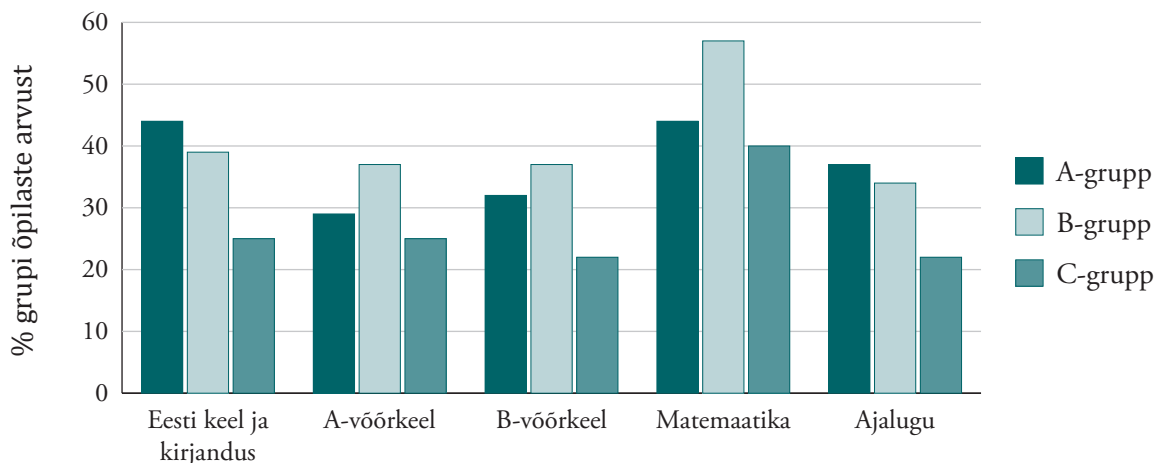
- Alates 01.09.2005 peab kool igale õpilasele, kellel on mitterahuldav veerandihinne mistahes õppeaines, rakendama tugimeetmeid, et aidata omandada nõutavaid teadmisi ja oskusi. Vaatamata sellele suurenes järelevalveperioodil valimi koolides veerandist veerandisse nende õpilaste arv, kellel oli tunnistusel mitterahuldav veerandihinne. Samas mitterahuldavaid aastahindeid oli ligikaudu kolm korda vähem võrreldes IV veerandi mitterahuldavate hinnetega. Mitterahuldavate kokkuvõtivate hinnete suur kõikumine õppeaasta jooksul ja poiste suur osakaal mitterahuldavalt hinnatud õpilaste seas viitab vajadusele pöörata senisest enam tähelepanu hindamisprotsessile.
- Valimi õpilaste koguarvust (5717) moodustasid 10% klassikursust kordama jäänud õpilased, 17% mitterahuldavate aastahinnete järgmisse klassi üleviidud õpilased ning 73% I õppeveerandil mitterahuldavate veerandihinnete hinnatud õpilased. Kogu järelevalveperioodi jooksul püsis valimis klassikursuse kordajate osakaal stabiilsena 10%, mitterahuldavate hinnetega üleviidute osakaal kõikus vahemikus 14–21% ja oli suurim viimasel aastal. Langevat trendi näitas aga I veerandil mitterahuldavate hinnetega õpilaste arv (76–69%).
- Järelevalveperioodi jooksul kuulus kõikides gruppides valimisse rohkem poisse kui tüdrukuid. Järelevalveperioodi viimasel õppeaastal oli aga märgata olulist tüdrukute osakaalu tõusu nii klassikursuse kordajate kui ka I veerandil mitterahuldavate hinnetega hinnatud õpilaste grupis. 79% valimi õpilastest õppis III kooliastmes.
- Järelevalveperioodil olid valimi koolide õpilaste peamiseks mitterahuldavate hinnete põhjusteks õpiraskused, mille osakaal püsis kõrge kõikides gruppides ja kooliastmetes. Õpilaste õpitulemusi mõjutasid oluliselt sotsiaalsed probleemid, II ja III kooliastmes lisandusid ka käitumisprobleemid ning koolikohustuse mittetäitmine. Eriti teravaks probleemiks oli koolikohustuse mittetäitmine klassikursuse kordajate grupis, kus järelevalveperioodi keskmisena ei täitnud koolikohustust ligikaudu 46% grupi õpilastest (joonis 4).
- Õpilaste käitumisprobleemid ja koolikohustuse

Joonis 4. Mitterahuldavate õpitulemuste põhjused



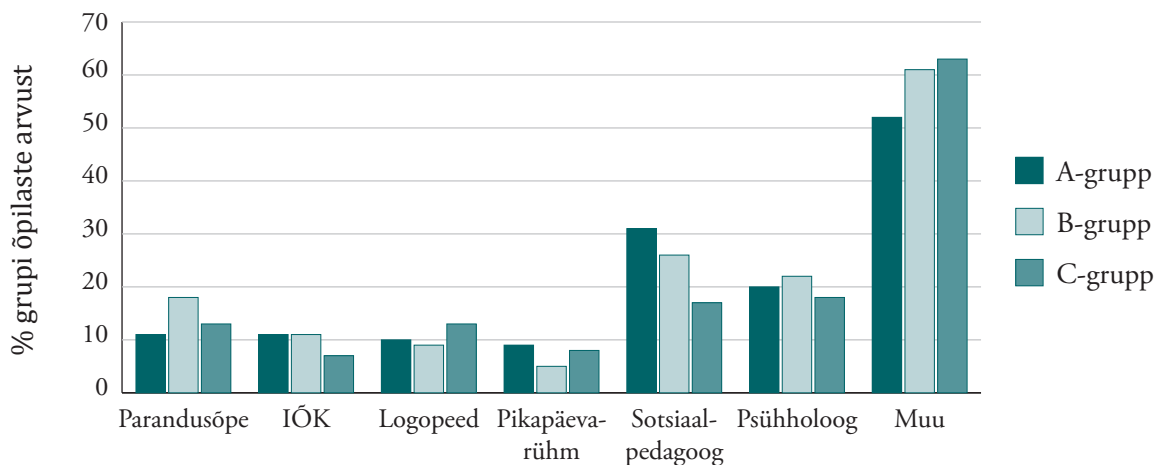
Allikas: Järelevalveperioodi riikliku järelevalve õiendid

Joonis 5. Mitterahuldavalt hinnatud õppeained



Allikas: Järelevalveperioodi riikliku järelevalve õiendid

Joonis 6. Õpilastele rakendatud tugimeetmed



Allikas: Järelevalveperioodi riikliku järelevalve õiendid

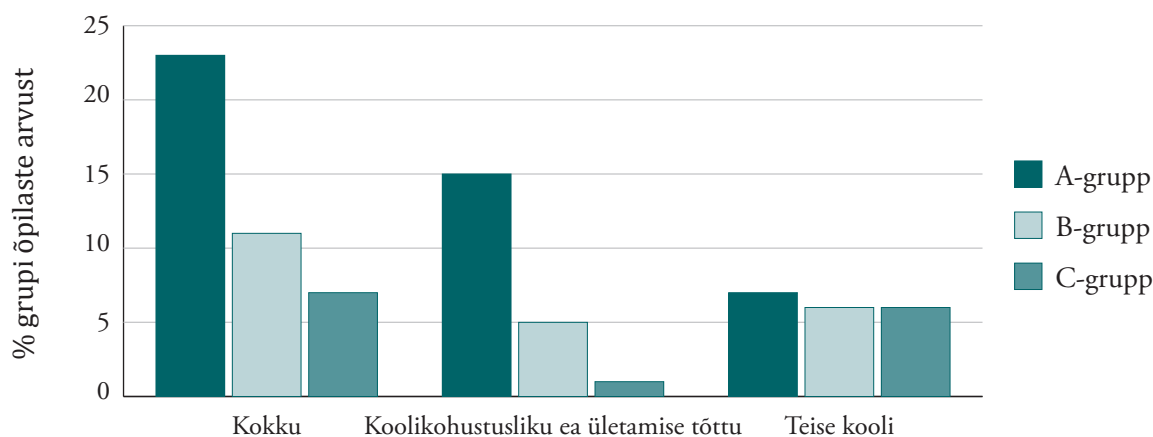
mittetäitmine võivad olla põhjustatud klassist klassi suurenevast õppemahust, tähelepanuta jäänud ja seetõttu süvenenud õpiraskustest ning sotsiaalsetest probleemidest.

- Valimi õpilastel olid järelevalveperioodil enim mitterahuldavalt hinnatud õppeaineteks matemaatika, eesti keel ja kirjandus, ajalugu ja võõrkeeled (joonis 5)
- Suhteliselt suur mitterahuldavate aastahinnete arv teistes õppeainetes võib olla põhjustatud vajakajäämistest I kooliastme eesti keele ja matemaatika baasteadmistes ning -oskustes.
- Kuigi järelevalveperioodile eelnenud õppeaastal oli valimi A- ja B-grupi õpilastest 67%-le rakendatud õppe toetamiseks erinevaid tugi-meetmeid, ei saavutanud nad õppeaasta lõpuks positiivseid õpitulemusi ning jäid klassikursust kordama või viidi üle mitterahuldavate hinnetega.
- Suuremale osale (56%) valimi õpilastest rakendati koolide poolt pakutavaid muid tugimeetmeid: aineõpetaja konsultatsioone, vestlusi, järelevastamisi. Sotsiaalpedagoogi ja psühholoogi nõustamist rakendati ligikaudu 20%-le ning parandusõpet, logopeedilist abi, pikapäevarühma ja individuaalset õppekava ligikaudu 10%-le valimi õpilastest (joonis 6).
- Järelevalve tulemustest selgus, et üldjuhul rakendati õpilastele muid koolide poolt pakutud tugimeetmeid ning vähem õigusaktides kirjeldatud meetmeid. Õpilasele määratud ja rakendatud tugimeetmeid õppeperioodi jooksul

ei muudetud ega analüüsitud ka nende sobivust ja tulemuslikkust.

- Enne õppeaasta lõppu lahkus koolist 23% klassikursuse kordajatest, nendest 15% puhul nimetati lahkumise põhjusena koolikohustusliku ea ületamist ja vaid 10% puhul teise kooli õppima asumist (joonis 7). Mitterahuldavate hinnetega üleviidute hulgas oli koolikohustusliku ea ületamise tõttu koolist lahkujaid 5%.
- Järelevalveperioodil õpilaste toetamiseks rakendatud meetmete mõjusust saab hinnata õppeperioodi ja õppeaasta lõpu õpitulemuste alusel. Ligikaudu 47% valimi õpilastest jäeti täiendavale õppetööle. Õppeaasta lõpuks oli positiivsete tulemustega järgmisse klassi üleviidute ja põhikooli lõpetajate osakaal A-grupis 66%, B-grupis 62% ning C-grupis 88% valimi õpilastest. Mitterahuldavate aasta- või eksami-hinnetega üle viidud oli vastavalt 22%, 26% ja 7%. Klassikursust jäi kordama 12–5% valimi õpilastest (joonis 8).
- Järelevalve tulemustest võib järeldada, et klassikursuse kordamine ei ole üldiselt tulemuslik, sest 23% klassikursuse kordajatest lahkus koolist õppeperioodi jooksul ning vaid 66%-l selle grupi õpilastest olid õppeaasta lõpuks positiivsed õpitulemused.
- Järelevalve tulemused ei näidanud ka mitterahuldavate hinnetega järgmisse klassi üle viidud õpilaste õpimotivatsiooni ja õpitulemuste paranemist, vaid 62% lõpetasid positiivsete tulemustega klassi või põhikooli, 26% viidi taas

Joonis 7. Õppeperioodi jooksul koolist lahkunud õpilased



Allikas: Järelevalveperioodi riikliku järelevalve õiendid

üle mitterahuldavate hinnetega ja klassikursust jäi kordama 12% grupi õpilastest.

- I õppeveerandi õpitulemuste alusel valimisse arvatud õpilaste tulemuslikkus oli 88%.
- Eeltoodust järeldub, et kui koolid järgivad õigusaktis sätestatud nõuet ja rakendavad igale õpilasele, kellel on mistahes õppeaines mitterahuldav veerandihinne, koheselt tugimeetmeid, on ka meetmete mõjususe suurem ning väheneb mitterahuldavate hinnetega järgmisse klassi üleviitude ja klassikursuse kordajate osakaal.
- Riikliku järelevalve tulemusi on arvestatud järgmiste õigusaktide väljatöötamisel:
- Vabariigi Valitsuse 28.01.2010 määrusesse nr 14 „Põhikooli riiklik õppekava“ on sisse viidud olulised muudatused õppimise ja õpetamise ning hindamise käsitlusse ja korraldusse, mis peaks nn „hinnete panemise“ asendama teabe kogumise, analüüsimise ning tagasiside andmisega õpilase arengu kohta.
- Teravaks probleemiks olev koolikohustuse mitteäitmine õpilaste poolt ning koolide suutmatuse sellega üksi toime tulla tingis ka koolikohustuse täitmise tagamisega seotud kohustuste ja vastutuse reguleerimist ning kooli õppetegevuses osalemist käsitlevate sätete sisseviimise 01.09.2010 jõustunud „Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusesse“.
- Järelevalve tulemusi arvestades on 01.09.2010 jõustunud uues „Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses“ põhjalikult lahti kirjutatud hariduslike

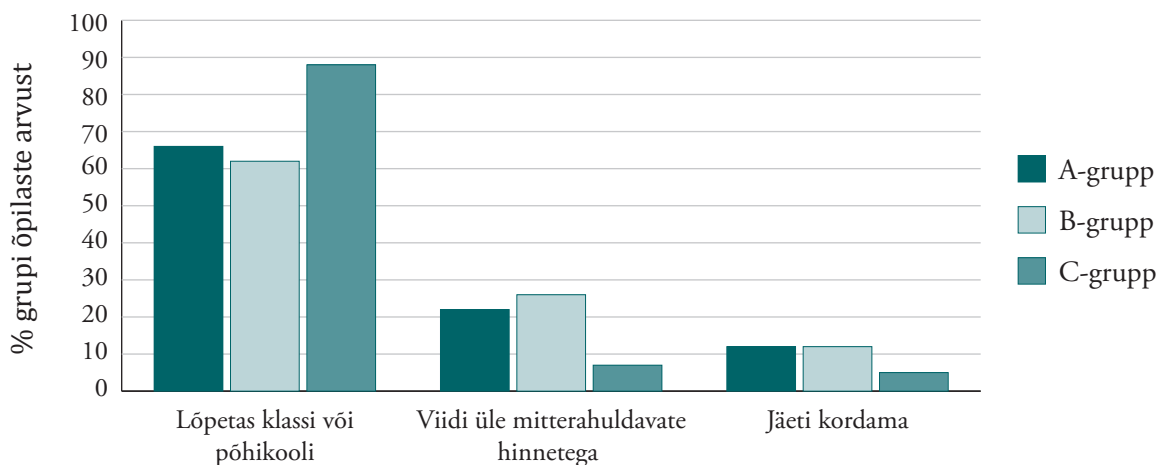
erivajadustega õpilaste õppekorralduse võimalused ja erisused, samuti õpilase arengu toetamine ning tugi- ja mõjutusmeetmete rakendamine koolis.

Ülevaade üksikküsimustes läbi viidud järelevalvest

Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond viis 2009/2010. õa-l läbi riikliku järelevalve kahes eraüldhariduskoolis, et kontrollida koolitusloa taotlemisel esitatud dokumentide ning koolides realselt läbiviidava õppe- ja kasvatustöö vastavust. Riikliku järelevalve tulemusel selgus, et koolide õppe- ja kasvatustegevus üldjuhul vastas koolitusloa taotlemisel esitatud dokumentidele ja õigusaktides kehtestatud nõuetele. Puudusi esines koolide põhikirjades ja õppenõukogu tegevuse dokumenteerimisel. Osade pedagoogide kvalifikatsioon ei olnud nõuetele vastav, nimetatud pedagoogidega oli sõlmitud tähtajaline tööleping. Samuti esines ebatäpsusi Eesti Hariduse Infosüsteemi õpetajate ja õppejõudude alamregistri täitmisel. Järelevalve tulemuste alusel tehti ettekirjutused ning ettepanekud koolide direktoritele ja kooli pidajatele.

Üksikküsimuses viisid Haridus- ja Teadusministeeriumi ametnikud läbi teenistusliku järelevalve ühes riigikoolis „Riigihangete seaduse“ täitmise üle. Järelevalve läbiviimisel tuvastati, et kool on rikkunud „Riigihangete seaduse“ ning haridus- ja teadusministri 09.05.2008 määruse nr 27 „Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekeskkonna

Joonis 8. Õpitulemused õppeaasta lõpuks



Allikas: Järelevalveperioodi riikliku järelevalve õiendid

kaasajastamise meetme tingimused ja investeeringute kava koostamise tingimused ja kord" sätteid ning eelarvedistsipliini.

Eespool nimetatud riikliku järelevalve õien-ditega saab lähemalt tutvuda Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehel aadressil <http://www.hm.ee/index.php?044666>

Õiguskantsleri soovitusel teostas Ida-Viru Maavalitsus järelevalvet ühes gümnaasiumis. Järelevalve läbiviimisel kontrolliti, millist õppevormi rakendab kool Noorukite Ravi- ja Rehabilitatsioonikeskuses viibivatele õpilastele ning kas kõigile on tagatud õpe ettenähtud

mahus. Järelevalve tulemustest selgus, et rehabilitatsioonikeskuses õppe läbiviimisel oli püütud lähtuda õpilaste individuaalsusest, tervislikust seisundist ja võimest ning valmisolekust õppida, kuid õppe korraldamisel ei olnud järgitud õigusaktides sätestatud. Õppe korraldamiseks sõltuvushäiretega laste rehabilitatsiooniasutustes puudub eraldi õiguslik regulatsioon.

Pärnu Maavalitsuse poolt teostati üksikküsimuses järelevalvet ühes põhikoolis lõpueksamite korraldamise ja läbiviimise üle. Järelevalve läbiviijate poolt kooli pidajale ja direktorile ettekirjutusi ja ettepanekuid ei tehtud.

Ülevaade järelevalve läbiviimisest kutsehariduses

Jaako Lindmäe, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

Ülevaade temaatilise järelevalve läbiviimisest

Seisuga 01.09.2009 oli Eestis 45 kutseõppeasutust, neist omandivormi järgi 31 riigikooli, sh 30 Haridus- ja Teadusministeeriumi (HTM) ja üks Kaitseministeeriumi haldusalas, 3 munitsipaalkutseõppeasutust ning 11 erakutsekooli. 2009/2010. õa-l olid kutsehariduses temaatilise järelevalve prioriteetideks praktika korraldus ning õpilaste hindamine. Tabelis 1 on esitatud andmed kontrollitud kutseõppeasutuste, nende omandivormi, järelevalve teostaja ja järelevalve liigi kohta.

Praktikakorraldus

Praktika korraldus kutseõppeasutustes oli järelevalve läbiviimise ajal reguleeritud „Kutseõppeasutuse seadusega“, Vabariigi Valitsuse 06.04.2006 määrusega nr 90 „Kutseharidusstandard“ ning haridus- ja teadusministri 18.05.2005 määrusega nr 16

„Kutseõppeasutuses peetavate õppetegevuse alaste kohustuslike dokumentide loetelu, nende vormid ja täitmise kord“. Järelevalve teostamisel moodustati valim II kursuse kolme erineva eriala ühe õpperühma õpilastest ajavahemikul 01.01.2009–31.08.2009.

Praktikakohtadega kindlustatus

Eesmärgiks oli kontrollida, kas kõigile õpilastele olid kooli poolt tagatud praktikakohtad, kas praktikakohtade nimekirjad olid kinnitatud ning kas kõikide õpilastega olid sõlmitud praktikalepingud.

Valimis oli 18 õpperühma kokku 322 õpilasega. Koolil ei ole kohustust sõlmida nn raamlepinguid ettevõtetega õpilastele praktikakohtade kindlustamiseks, kuid nende olemasolu näitab kooli ja ettevõtte vahelist koostööd. Järelevalve läbiviimisel koguti andmeid raamlepingutega tagatud praktikakohtade arvu kohta. Raamlepinguid oli sõlmitud kolmes koolis kokku üheksa. Raamlepingutega oli tagatud 26 õpilase praktikakohtad, mis moodustas 8,1% valimis

Tabel 1. Kutseõppeasutustes teostatud järelevalve

Jrk nr	Kutseõppeasutus	Omandivorm	Järelevalve teostaja	Järelevalve liik
1.	Eesti Esimene Erakosmeetikakool	erakool	Harju Maavalitsus (edaspidi MV)	riiklik, temaatiline
2.	Tallinna Tööstushariduskeskus	riigi hallatav	Harju MV; HTM	riiklik, temaatiline; teenistuslik
3.	Tallinna Kopli Ametikool	munitsipaalkool	Harju MV	riiklik, temaatiline
4.	Juuksurite Erakool Maridel	erakool	Ida-Viru MV	riiklik, temaatiline
5.	Järvamaa Kutsehariduskeskus	riigi hallatav	Järva MV	riiklik, temaatiline
6.	Iluravi Rahvusvaheline Erakool	erakool	Tartu MV	riiklik, temaatiline
7.	Valgamaa Kutseõppekeskus	riigi hallatav	Valga MV	riiklik, temaatiline
8.	Sillamäe Kutsekool	riigi hallatav	HTM	teenistuslik
9.	Olustvere Teenindus- ja Maamajanduskool	riigi hallatav	HTM	teenistuslik
10.	Arvutikutsekool INTER	erakool	HTM	riiklik, üksikküsimus
11.	M.I.Massaažikool	erakool	HTM	riiklik, üksikküsimus
12.	Räpina Aianduskool	riigi hallatav	HTM	teenistuslik

Allikas: 2009/2010. õa riikliku ja teenistusliku järelevalve õiendid

olnud õpilaste koguarvust. Vestlustes koolide direktoritega selgus, et kehtivate raamlepingute vähene arv on tingitud asjaolust, et koolid ei pea kõikide erialade puhul raamlepingute sõlmimist vajalikuks, ettevõtted ei oska pikemas perspektiivis ette planeerida praktikantide vajadust ning viimastel aastatel on üheks mõjuriks olnud ka üldine majanduslangus.

Kooli poolt tagatavate praktikakohtade nimekirjade kontrollimisel selgus, et seitsmest koolist kuuel olid korrektselt vormistatud praktikakohtade nimekirjad. Vestlustest koolides praktikakorralduse eest vastutavate töötajatega selgus, et enamus õpilastest leiavad endale praktikakohad ise lähtuvalt elukohast. Otsitakse võimalusi, kus kulutused toidule, eluasele ja transpordile oleksid võimalikult väikesed. Kodu lähedal asuv praktikakoht aga ei suuda alati pakkuda selliseid võimalusi, mida õppuri praktika eesmärgid nõuavad. Positiivsena võib välja tuua ühe kooli, kus 80%-le valimi õpilastele tagas kool praktikakoha. Maapiirkondades on praktika eesmärkidest lähtuva praktikakoha leidmine raskem kui linnas.

Ühel koolil puudusid praktikakohtade nimekirjad (valimist 38 õpilase osas). Nimetatud iluvaldkonnas tegutseval erakoolil on välja kujunenud peamiselt üks koostööpartner, kus õpilased praktikat sooritavad ning praktikabaasina on kasutatav kooli salong. Iluteeninduse valdkonnas tegutsevaid erakutseõppeasutusi oli valimis kolm ning kõik need koolid kasutavad õpilaste praktikabaasidena valdavalt oma koolis asuvaid salonge või 1–2 kindlat koostööpartnerit.

Kolmepoolsed praktikalepingud olid sõlmitud 241 õpilasel, mis moodustab 74,8% valimi õpilaste arvust. 63 õpilasel ei olnud kolmepoolset praktikalepingut. Tulenevalt eriala spetsiifikast sooritasid 9 õpilast praktika kooli õppebaasides ning 54 iluteeninduse valdkonna õpilast olid praktilal kooli ilusalongis. Vestlustest iluteeninduse valdkonnas tegutsevate koolide juhtidega selgus, et koolijuhid peavad kooli salongides läbitud praktikat sisutihedamaks, sest odavama hinna tõttu käib kooli salongides rohkem rahvast ning õpilased töötavad kutseõpetaja juhendamisel. 18 õpilase osas puudusid lepingud, kuna õpilased olid akadeemilisel puhkusel.

Praktika maht, eesmärgid ja ülesanded ning praktika vastavus seatud eesmärkidele

Eesmärgiks oli kontrollida, kas reaalselt läbitud praktika maht vastas õppekavas sätestatule, kas õppekavas ja lepingutes olid praktika eesmärgid

ja ülesanded piisava põhjalikkusega sätestatud, kas praktikale minnes olid õpilased ja ettevõtted piisavalt informeeritud praktika eesmärkidest ning kas praktika lõppedes olid eesmärgid ja ülesanded täidetud.

Valimis olnud 322 õpilasest erines läbitud praktika maht õppekavas sätestatust 12 õpilasel. Põhjuseks võib nimetada haigust ning akadeemilisel puhkusel viibimist. Sellistel juhtudel näevad koolid ette võimaluse praktika nõuetekohaseks soorituseks muul ajal.

Praktikalepingud sisaldasid „Kutseõppeasutuse seaduses“ sätestatud kohustuslikke tingimusi. Valdavalt olid praktikalepingutes sätestatud praktika eesmärgid ja ülesanded. Õpilaste küsitlemisest ja praktikapäevikute analüüsist selgub, et paljudel juhtudel osutus praktika eesmärkide täpne täitmine raskeks. Praktikaettevõtte lähtub praktikantidele tööülesannete andmisel ettevõtte vajadustest, mitte praktikaprogrammist ja seal kirjeldatud ülesannetest. Valimist 8 õpilase osas ei selgunud praktika eesmärkide ja ülesannete täitmine.

Praktikaaruannete analüüsist järeldub, et õpilaste oskused oma mõtteid väljendada on erinevad, seetõttu on ka aruanded väga ebaühtlase tasemega. Eeltoodust tulenevalt on vajalik koolides välja töötada ühtne aruande vorm ning samuti on oluline tähelepanu pöörata õpilaste eneseväljendus- ja õigekirjaoskuse edasiarendamisele.

Kutseõppeasutustes esines praktikadokumentide vormistamisel ka vajakajäämisi. Näiteks ühes kutseõppeasutuses ei olnud kolm lepingut sõlmitud enne praktika algust, samuti puudus kõikidest praktikalepingutest viide lepingu lisale, millest selguvad individuaalsed praktikaülesanded, mis on „Kutseõppeasutuse seaduse“ § 17 täitmata jätmise. Ühes kutseõppeasutuses esines juhtumeid, kus praktikadokumentide põhjal oli raske saada praktika toimumisest täpset ülevaadet, kuna osadel õpilastel puudus päevik või aruanne. Esines juhtumeid, kus päeviku sissekannetest selgus, et õpilane ei olnud praktikat täies mahus läbinud ning koolil ei olnud ka esitada andmeid praktika hilisemal ajal läbimise kohta.

Praktika juhendamine ja praktika juhendajate koolitus

Eesmärgiks oli kontrollida, kas praktika oli juhendatud kooli poolt ning ettevõttes.

Valimis olnud õpilastest 20% osas ei olnud määratletud koolipoolset juhendajat. Põhjuseks võib

välja tuua praktika sooritamist kooli õppebaasides. 65% õpilaste osas on koolipoolne juhendaja kontakteerunud praktikaettevõttega. 80%-ga valimis olnud õpilastest oli juhendaja praktika ajal kontakteerunud. Eelpool toodud protsendid väljendavad kutseõppeasutustes järelevalve läbiviimisel kogutud andmete keskmist näitajat. Järelevalve õienditest paistavad silma erisused kutseõppeasutuste vahel. Näiteks ühe kutseõppeasutuse koolipoolsed praktikajuhendajad ja osakonnajuhatajad külastasid kõiki praktikaettevõtteid ja olid pidevalt ettevõtete praktikajuhendajatega kontaktis. Samuti oli praktika ajal pidevalt suheldud kõigi valimis olnud 84 õpilasega ning samuti korraldati õpilastele praktika ajal teabepäevi. Vastupidise näite võib tuua kutseõppeasutusest, kus koolipoolset praktika juhendamist ei toimunud – praktika ajal ei olnud kool kontakteerunud ühegi praktikaettevõttega ning valimis olnud 48 õpilasest oli kool praktika ajal kontakteerunud vaid nelja õpilasega.

Praktikalepinguid oli kooli algatusel lõpetatud kahel korral, põhjusena on märgitud õpilase haigust praktika ajal ning teisel juhul õpilase koolikohustuse mittetäitmist. Praktika oli praktiliselt osalenud õpilastel valdavalt hinnatud. Praktika hindamiseks oli moodustatakse hindamiskomisjone ja praktika kaitsmise komisjone, kuhu kuulusid osakonnajuhatajad ja koolipoolsed praktikajuhendajad. Hindamistulemused olid vormistatud hindamisprotokollidega.

Valimis olnud õpilastest 2%-l polnud määratud ettevõttepoolset juhendajat ning juhendaja poolt ei olnud antud kirjalikku hinnangut. Tegemist oli ühe kooli õpilastega, kes sooritasid praktika kooli õppebaasis. Positiivsena võib välja tuua asjaolu, et valimisse ei sattunud ühtegi õpilast, kelle osas oleks praktikaleping lõpetatud ettevõtte algatusel.

Praktika eesmärkide täitmise ja korralduse efektiivsuse seisukohalt on oluline ettevõtetes praktikajuhendajate koolitus või vähemasti informeerimine praktikale seatud eesmärkidest. Kuigi kutseõppeasutustel ei ole kohustust korraldada juhendajatele koolitusi või teabepäevi, koguti järelevalve käigus ka nimetatud andmeid. Koolide poolt oli praktika korraldusest informeeritud 63 praktika juhendajat. Numbrit ei saa võrdsustada õpilaste arvuga, kuna paljudes ettevõtetes on määratud üks juhendaja mitmele õpilasele.

Koolid korraldavad võimaluste piires praktikajuhendajatele teabepäevi ning viivad ettevõtetes läbi küsitlusi praktikakorralduse parendamiseks. Ühes kutseõppeasutuses toimus ESFi vahendite toel praktikajuhendajate koolitus, kus osales 15 inimest. Selliseid koolitusi on vajalik korraldada tihedamini, kuid arvestades hetkel valitsevat majanduse madal seisust, on praktikajuhendajad teiste tööülesannetega koormatud ning kvoorumini kokkusaamine on tõenäoliselt raskendatud.

Kooli nõukogu osalus praktikakorralduses 2008/2009. õppeaastal

Eesmärgiks oli välja selgitada kooli nõukogu roll praktikakorralduse väljatöötamisel ning toimimisele kaasaaitamisel eelneva õppeaasta jooksul.

Järelevalve läbiviimisel tuvastati, et valimis olnud seitsmest kutseõppeasutusest ühes erakutseõppeasutuses ei kajastanud kooli nõukogu protokollid praktikakorraldusega seotud teemade arutelu. Kutseõppeasutuste nõukogudes tutvutakse praktikakorraldusega keskmiselt üks kord aastas. Tutvutakse praktikakohtade nimekirjadega ning antakse koolile soovitusi praktika korraldamiseks. Koolide nõukogude liikmed, kes kuuluvad erinevatesse kutseliitidesse, aitavad kaasa praktikakohtade leidmisele ning omavad suurt rolli praktikakorralduse parendamisel. Just kutseliitidesse kuuluvate nõukogu liikmete kui oma eriala spetsiifikat tundvate spetsialistide kaasaamine praktikakorraldust puudutavatesse aruteludesse omab tähtsat rolli praktika paremini läbimõeldud korraldamisel.

Kooli koostöö ettevõtetega praktikakorralduse parendamiseks 2008/2009. õppeaastal

Eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas on kool teinud koostööd tööandjatega praktikakorralduse parendamiseks eelneva õppeaasta jooksul.

Järelevalve läbiviimisel selgus, et kõik kutseõppeasutused otsivad ettevõtetega koostöövõimalusi, sest ainult koostöö ning vastastikuse tagasiside kaudu on võimalik välja arendada kõiki osapooli rahuldaval tasemel praktikakorraldus. Huvi on vastastikune, sest teisalt soovivad ka ettevõtted hea erialase ettevalmistusega spetsialistide sisenemist tööturule. Järelevalve läbiviimisel kogutud andmetele tuginedes on leitud järgmised koostöövormid:

- erialaliitudega toimuvad töökoosolekud;
- kooli õppebaaside kasutamine kutseeksamikeskustena;

- õppekäigud ja ekskursioonid valdkonna juhtivatesse ettevõtetesse;
- ümarlauad praktikakorralduse parendamiseks;
- praktikajuhendajate koolitused kutseõppeasutustes;
- koolipoolsete praktikajuhendajate visiidid ettevõtetesse, tutvumaks sealsete võimalustega.

Õpilaste hindamine

Õpilaste hindamine kutseõppeasutustes oli järelevalve läbiviimise ajal reguleeritud „Kutseõppeasutuse seadusega“, Vabariigi Valitsuse 06.04.2006 määrusega nr 90 „Kutseharidusstandard“, haridus- ja teadusministri 18.05.2005 määrusega nr 16 „Kutseõppeasutuses peetavate õppetegevuse alaste kohustuslike dokumentide loetelu, nende vormid ja täitmise kord“ ning „Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega“. Järelevalve teostamisel moodustati valim II kursuse kolme erineva eriala ühe õpperühma õpilastest ajavahemikul 01.01.2009–31.08.2009.

Hindamise põhimõtted ja kriteeriumid ning järgmisele kursusele üleviimise sätestatus õppekorralduseeskirjas

Eesmärgiks oli välja selgitada, kas koolide õppekorralduseeskirjades on sätestatud hindamise põhimõtted ja kriteeriumid ning õpilaste järgmisele kursusele üleviimise kord ning saada ülevaade, kas koolides peetakse kinni õigusaktides sätestatust.

Kõikide valimis olnud seitsme kutseõppeasutuse õppekorralduseeskirjades olid sätestatud hindamise põhimõtted ning järgmisele kursusele üleviimise tingimused. Järelevalve läbiviimisel selgus, et viies kutseõppeasutuses seitsmest olid hindamise põhimõtted ja kriteeriumid kooskõlas õigusaktides sätestatuga ning õpilaste hindamisel ning järgmisele kursusele üleviimisel peetakse kinni õppekorralduseeskirjas sätestatust. Õppekorralduseeskirjad sisaldavad hindamise eesmärgi ja aluseid, hindeskaalat, kokkuvõtva hindamise põhimõtteid, hinnete väljapanemise tähtaegu, õpilaste järgmisele kursusele viimise tingimusi jne.

Ühe kutseõppeasutuse kontrollimisel selgus, et kooli õppekorralduseeskirjas kehtestatud kirjalike tööde hindamise skaala ei ühtinud vaatlusalusel perioodil hindamise aluseks olnud haridus- ja teadusministri 16.11.2006 määruses nr 41 „Õpilase hindamise, järgmise klassi üleviimise, täiendavale õppetööle ning klassikursust kordama jätmise alused,

tingimused ja kord“ sätestatud skaalaga. Kool oli kehtestanud keskmiselt 5% rangema skaala. Ühe kutseõppeasutuse kontrollimisel selgus vestlustest õpetajate ja õpilastega, et õpilaste hindamise osas ei ole koolis tervikuna ühtset lähenemist, mille tõttu esineb ebaobjektiivsust kokkuvõtva hinde panemisel. Samuti kehtestas õppekorralduseeskiri hinde õppetööpäevikusse kandmise hiljemalt õppetunnile järgneval päeval, mis on vastuolus haridus- ja teadusministri 18.05.2005 määruse nr 16 „Kutseõppeasutuses peetavate õppetegevusalaste kohustuslike dokumentide loetelu, nende vormid ja täitmise kord“ sätestatuga, mis näeb ette sissekannete tegemise tunni toimumise päeval.

Hindamise põhimõtted õppekavas

Eesmärk oli välja selgitada, millised hindamise põhimõtted kutseõppeasutuses kehtivad, kas hindamise nõuded on kooli dokumentides kajastatud ning kas kooli poolt kehtestatud nõuded vastavad õigusaktides sätestatule.

Järelevalve läbiviimisel selgus, et kõigis valimis olnud kutseõppeasutustes on õppekavades korrektselt sätestatud hindamise üldised nõuded, moodulite hindamise nõuded ja kriteeriumid. Kõikides koolides vastasid õppekavades sätestatud hindamise põhimõtted õigusaktidega kehtestatud nõuetele. Positiivsena tuleb välja tuua, et kutseõppeasutuste õppekavades on põhjalikult kirjeldatud nõutavat oskuste taset ja selle alusel kujunevat hinnet. Aluseks on võetud õppekava moodulites esitatud eesmärgid ja nõutavad õpitulemused.

Sissekanded õppetöö päevikutes

Eesmärk oli välja selgitada õppetöö päevikute täitmise vastavus üldistele nõuetele ning kooli õppekorralduseeskirjas kehtestatule.

Järelevalve läbiviimisel selgitati ka välja, kas koolis on kasutusel paber kandjal õppetöö päevikud või on üle mindud elektroonilisele õppetöö päevikule. Valimis olnud 7 koolist 3-s oli kasutusel paber kandjal õppetöö päevik. Õppetöö päeviku täitmine oli üldjuhul kooskõlas haridus- ja teadusministri 18.05.2005 määruse nr 16 „Kutseõppeasutuses peetavate õppetegevusalaste kohustuslike dokumentide loetelu, nende vormid ja täitmise kord“ sätetega ning õppetöö päeviku täitmise juhendiga.

Samas võib ka välja tuua järgmised järelevalve läbiviimisel fikseeritud eksimused:

- esines hinnete ülekirjutusi, samuti esines

päevikutesse sisse kandmata hindede ning märkimata olid puudujad;

- iseseisva töö tundide sisu oli lahti kirjutamata, jäi selgusetuks, mida pidi õpilane iseseisvalt õppima ning kuidas toimus selle hindamine;
- õpilaste nimekirjadesse oli kantud õpilasi, kes tegelikult kontrollitavas õppegrupis ei õppinud.

Neljas kutseõppeasutuses oli kasutusel elektrooniline õppetöö päevik ehk e-päevik. Koolid üldiselt soovivad e-päevikut kasutada, kuid välja on toodud rida e-päeviku puudusi. Näiteks on e-päevik koostatud üldhariduskoolidele, mille tõttu on raske arvestada kutseõppe spetsiifikat (moodulõpe, individuaalsed praktilise töö tunnid jne), sageli esineb tehnilisi probleeme ning süsteemi ülekoormust, mistõttu kannatab päevikusse kannete tegemise kiirus.

Õppeedukus ning meetmed õppevõlgnevuste vähendamiseks

Eesmärk oli kontrollida õpilaste õppeedukust, välja selgitada, millistes ainetes ja kui palju on olnud õppevõlgnevusi, milliseid meetmeid on kool rakendanud võlgnevuste likvideerimiseks ning milliseid tulemusi need meetmed on andnud.

Vaatluse all olid puudulikud hindede ning puudunud tunnid ajavahemikul 01.01.2009–31.08.2009. Eelnimetatud ajavahemikul saadud puudulike hinnete arvu võrreldi 01.10.2009 õppetöö päevikutes olevate puudulike hinnete arvuga, mis toob välja koolipoolse tegevuse efektiivsuse õppevõlgnevuste likvideerimiseks. Kokkuvõtte valimis olnud õpilaste õppevõlgnevustest on toodud tabelis 2.

Tabelist nähtub, et valimis olnud õpilastest 22%-l oli õppevõlgnevusi. Summaarne õppevõlgnevuste arv jagatuna võlgnevustega õpilaste arvule annab keskmiseks tulemuseks 4,8 mitterahuldavat hinnet õpilase kohta, mis näitab, et paljudel valimis olnud õppevõlglastel on puudulike hinnete arv suur. Kuna valimis olid ka keskhariduse baasil õppivad õpilased

(õppekavades ei ole üldhariduslikke õppeaineid), siis ei saa välja tuua usaldusväärset võrdlust erialaainete ja üldhariduslike ainetes õppevõlgnevuste arvude vahel. Positiivne on see, et mitterahuldavate hinnete arv seisuga 01.10.2009 on vähenenud oluliselt (83,2%), mis näitab koolides rakendatavate tugimeetmete efektiivsust õppevõlgnevuste vähendamiseks. Põhiliste tugimeetmetena õppevõlgnevuste vähendamiseks on nimetatud järgmist:

- kutsumine õppe- ja kasvatustöö komisjoni;
- vestlused sotsiaalpedagoogi ja õppekuraatoriga;
- individuaalsete õppeplaanide ja õppegraafikute koostamine;
- kindlad järelevastamise ja konsultatsioonide ajad;
- täiendava aja andmine õppevõlgnevuste likvideerimiseks;
- üleviimine kutseõppele;
- õpilase toimetulekut toetavate vestluste läbiviimine;
- suhtlemine lapsevanematega.

Koolid kasutavad kõiki ülalnimetatud meetmeid sõltuvalt konkreetsest õpilasest, õppeainest ja õppevõlgnevuste arvust. Tulemusi toovad kõik meetmed, kui koolis on loodud võimalused ning kui õpilased on huvitatud õppeedukuse parandamisest. Õpiraskustega toimetulekul on võrdse tähtsusega nii aineõpetaja abi kui ka õpilase iseseisva töö. Kuna õppeedukus on otseses seoses õppetööst osavõtuga, siis koguti järelevalve läbiviimisel andmeid valimis olnud õpilaste õppetööst puudumise kohta. Vaadeldaval ajaperioodil puudusid valimis olnud 322 õpilast õppetööst kokku 20289 tundi, mis teeb keskmiselt 63 tundi õpilase kohta 6 õppetöö kuu jooksul. Jagatuna 6 kuule on tulemuseks 10,5 puudunud tundi õpilase kohta kuus. Keskmise puudunud tundide arv õpilase kohta ei ole suur, kuid järelevalvete õienditest paistavad silma õpilased, kes

Tabel 2. Õppevõlgnevused

Valim	Mitterahuldavate hinnetega õpilaste arv; % valimist	Mitterahuldavate kokkuvõtivate hinnete arv	Mitterahuldavate kokkuvõtivate hinnete arv erialaainetes	Mitterahuldavate kokkuvõtivate hinnete arv üldharidusainetes	Mitterahuldavate hinnete arv seisuga 01.10.2009
322	71; 22	340	204	135	57

Allikas: 2009/2010. õa riikliku ja teenistusliku järelevalve õiendid

on vaadeldaval ajavahemikul puudunud 200–400 tundi. Järelevalve tulemustest ilmnes ka võrdeline seos puudunud tundide ning õppevõlgnevuste arvu vahel.

Kokkuvõte

- Õppeasutuste ja ettevõtete vahelisi raamlepinguid õpilaste praktikale suunamiseks on sõlmitud vähe, kuna selleks puudub kohustus ja osapoolte otsene huvi..
- Õpilaste praktikakohtadega kindlustamine oli kooliti erinev. Valimis oli kool, kes kindlustas 80%-le õpilastest praktikakohad ning kool, kus õpilased leiavad endale praktikakohad ise. Iluravi valdkonnas tegutsevate erakoolide õpilased sooritavad praktika kooli ilusalongides. Tulenevalt “Kutseõppeasutuse seadusest” peavad kindlustama õppijatele praktikakohad koolid.
- Õpilased eelistavad kodu lähedal paiknevaid praktikakohti, sest seal on kulutused transpordile, majutusele ja toitlustusele väiksemad. Selliselt valitud praktikakohad ei suuda alati tagada praktika eesmärkide täitmist. Koolid peavad kindlustama õpilastele praktikakohad, mis tagavad praktika eesmärkide täitmise.
- Koolipoolne praktika juhendamine erines koolide lõikes. Valimis oli kool, kus juhendaja kontakteerus õpilastega praktika ajal korduvalt ning samuti oli koole, kus praktika ajal õpilastega ei kontakteerunud, mistõttu on alust arvata, et praktika oli kooli poolt juhendamata. Tulenevalt “Kutseõppeasutuse seadusest” peab kool kindlustama praktika koolipoolse juhendamise.
- Ettevõtetes oli praktika juhendatud eeskujulikult, kõikidele õpilastele oli määratud ettevõttepoolne juhendaja. Koolid tegelevad ka ettevõttepoolsete praktikajuhendajate informeerimisega ning koolitamisega, kuid sellelaadsetel koolitustel osalejate arv võiks olla suurem ning koolituste korraldus läbimõeldum.
- Praktikakorralduse parendamisel toimib koolide-ettevõtete koostöö, kusjuures mõlemad osapooled on koostööst huvitatud.
- Koolide õppekorralduseeskirjades ja õppekavades on õpilaste hindamise põhimõtted hästi sätestatud ning vastavad õigusaktidega kehtestatud nõuetele.

- Valimi õpilastest 22%-l esines vaadeldaval perioodil kokkuvõtvates hinnetes palju mittehuldavaid hindedeid. Mitterahuldavate hinnete arv kuu aega peale vaadeldavat perioodi oli vähenenud 83,2%, mis näitab koolides rakendatavate tugimeetmete efektiivsust õppevõlgnevuste vähendamiseks.
- Õppevõlgnevustega õpilastel võis täheldada suurt õppetööst puudunud tundide arvu.

Ülevaade üksikküsimustes läbi viidud järelevalvest

Üksikküsimustes viidi riiklikku järelevalvet läbi kahes kutseõppeasutuses, kus kontrolliti kooli õppe- ja kasvatustöö korralduse vastavust õigusaktidega kehtestatud. Teenistuslikku järelevalvet viidi läbi neljas kutseõppeasutuses. Ühes kutseõppeasutuses kontrolliti kooli juhtimise ja tegevuse seaduslikkust, kolmes kutseõppeasutuses kontrolliti Euroopa Liidu Regionaalarengu Fondi poolt eraldatud vahendite õiguspärasest kasutamist.

Riiklik järelevalve õppe- ja kasvatustöö korralduse üle

Riikliku järelevalve läbiviimisel kontrolliti õppekavade täitmist, õpetajate kvalifikatsiooni vastavust nõuetele ja õppedokumentatsiooni, õppetööpäevikuid, õpilaste registreerimise raamatuid ja praktikalepinguid.

Mõlemas kontrollitud kutseõppeasutuses vastasid kooli õppekavad riiklikele õppekavadele ning õppekavade muudatused olid kinnitatud direktori käskkirjaga. Õppetööpäevikud olid täidetud korrektselt lähtudes õigusaktides sätestatud. Mõlemas kutseõppeasutuses oli õppetöö korralduse aluseks õppekorralduseeskiri. Täiskoormusega õpilaste osas oli õppetöö korraldus tavapärase, osakoormusega õpilastele paindlik, mis tähendas õppetööd õhtusel ajal ning nädalavahetustel. Kõikide õpilastega olid sõlmitud kolmepoolsed praktikalepingud, praktikaaranded olid vormistatud ning praktika hinnatud. Positiivsena võib välja tuua ühe kutseõppeasutuse aktiivsust õpilaste praktikakohtadega kindlustamisel. Koolil olid sõlmitud raamlepingud ettevõtete ja asutustega, mis tagasid praktikakohad kõikidele koolis õppivatele õpilastele. Vajakajäämisi esines mõlema kutseõppeasutuse õpetajate kvalifikatsiooninõuetele vastavuses. Ühes kutseõppeasutuses ei vastanud 16 õpetajast nõuetele 5 õpetaja kvalifikatsioon. Samuti

puudusid Eesti Hariduse Infosüsteemist (EHIS) andmed 6 õpetaja kohta. Ühes kutseõppeasutuses puudusid kolmel õpetaja dokumendid, mille põhjal oleks võimalik hinnata välisriigis omandatud hariduse vastavust Eestis kehtivatele nõuetele.

Teenistuslik järelevalve kooli juhtimise ja tegevuse seaduslikkuse üle

Teenistusliku järelevalve läbiviimisel kontrolliti ühe kutseõppeasutuse juhtimise ja tegevuse seaduslikkust ning otstarbekust. Valikuliselt kontrolliti kooli juhtimise ja õppe-kasvatustegevuse korraldamisega seotud dokumentatsiooni. Viidi läbi küsitlused töötajatega ning õpilastega, vesteldi kooli juhtkonnaga, kooli nõukogu liikmega, ametiühingu esindajaga ning töötajatega.

Järelevalve läbiviimisel kontrolliti kooli juhtkonna struktuuri ning juhtkonnaliikmete kvalifikatsiooni vastavust kehtestatud nõuetele. Selgus, et kooli juhtkonna liikmetest ei vastanud kolme pedagoogi kvalifikatsioon nõuetele, mis on haridusministri 26.08.2002 määruse nr 65 „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“ nõuete täitmata jätmise. Koolis ei olnud pedagoogide vabade ametikohtade täitmiseks alati välja kuulutatud avalikku konkursi. Näiteks aastatel 2008–2010 oli 17 vaba ametikoha täitmiseks avalik konkurss välja kuulutatud seitsmele ametikohale. Antud juhtumil oli tegemist haridusministri 28.07.1998 määrusega nr 13 kinnitatud „Kutseõppeasutuse vabade ametikohtade täitmiseks korraldatava konkursi tingimused ja kord“ nõuete täitmata jätmisega.

Järelevalve läbiviimisel kontrolliti õppe-kasvatustegevust reguleerivat dokumentatsiooni. Esines käskkirjade ja protokollide vormistuslikke eksimusi. Näiteks puudusid direktori käskkirjades ja koosolekute protokollides viited nimetatud dokumentide faktilistele ja õiguslike alustele, mis on „Haldusmenetluse seaduse“ nõuete täitmata jätmise. Kooli direktor oli käskkirjaga kinnitanud eraldi õppenõukogu koosseisu kooli filiaalile, mis on vastuolus „Kutseõppeasutuse seaduses“ ja kooli põhimääruses sätestatuga, mille kohaselt saab koolil olla üks õppenõukogu. Kooli õppekorralduseeskirjas esines mitmeid ebakorrektsusi. Näiteks oli õppekorralduseeskirjaga kehtestatud kord, mille kohaselt oli õpilastele sõidukulu kompenseerimine seotud põhjuse puudumiste arvuga. Antud juhul tekkis vastuolu Vabariigi Valitsuse 31.12.1997 määrusega nr 267

kinnitatud „Õpilaste sõidukulu iga-aastase hüvitamise ulatus ja kord“, mille kohaselt peab õppeasutus kehtestama sõidusoodustuse väljamaksmise korra, kuid ei saa muuta määruuses kehtestatud tingimusi. Õppekorralduseeskirja kohaselt ei lubatud praktikale õpilasi, kellel olid õppevõlgnevused. Antud juhul tekkis vastuolu „Kutseõppeasutuse seadusega“, mille kohaselt kool tagab praktika korralduse ettenähtud mahus. Kuna praktika on õpilasele kohustuslik, ei saa õppekorralduseeskirjaga sätestada õpilastele keeldu praktika läbimiseks, vaid tuleb määratleda kord õppevõlgnevuste likvideerimiseks.

Teenistuslik järelevalve Euroopa Regionaalarengu Fondi poolt eraldatud vahendite kasutamise üle

Järelevalve läbiviimisel kontrolliti kolmes kutseõppeasutuses Euroopa Regionaalarengu Fondi poolt eraldatud vahendite kasutamise õiguspärasust.

Järelevalve läbiviimisel selgus, et ühes kutseõppeasutuses korraldatud hanked ei vastanud „Riigihangete seaduses“ sätestatule, mille kohaselt oli koolil kohustus korraldada hanked rahvusvahelise piirmäära alusel ning „Riigihangete seaduse“ kohaselt avatud hankemenetluse korral ei või pakkumuste esitamise tähtaeg olla lühem kui 52 päeva hanketeate registris avaldamisest arvates. Ühes kutseõppeasutuses oli eksitud hankedokumentide avamise tähtaegade määratlemisel. Hanketeate kohaselt oli pakkumuste esitamise ja hankedokumentide esitamise tähtajaks märgitud üks päev varasem aeg kui pakujatele saadetud hankedokumentides. Pakkumused avati hankedokumentides toodud ajal, minnes vastuollu hanketeate ja „Riigihangete seaduse“ nõuetega. Ühes kutseõppeasutuses oli jäetud projektijuhtimise teenuse tellimiseks teostamata avatud riigihange. Kooli poolt projektijuhtimisele ja projekterimisele tehtud kulud tunnistati abikõlbmatuks.

Kokkuvõte

- Koolides oli puudujääke õpetajate kvalifikatsiooninõuetele vastavuses. Kahes kutseõppeasutuses vaadeldud 16 õpetajast ei vastanud nõuetele 5 õpetaja kvalifikatsioon, 6 õpetaja andmed ei olnud kantud EHISesse, 3 õpetajal puudusid dokumendid, mis võimaldaksid hinnata välisriigis omandatud hariduse vastavust Eestis kehtivatele nõuetele. Kõikide õpetajate kvalifikatsioon peab vastama õigusaktides sätestatud

- nõuetele. Kvalifikatsiooninõuetele mittevastava pedagoogi võib võtta tööle tähtajalise töölepinguga kuni üheks õppeaastaks, kui ametikohta ei olnud võimalik täita nõuetele vastava pedagoogi avaliku konkursi korras. Kõikide õpetajate andmed peavad olema kantud EHISesse.
- Ühes kutseõppeasutuses ei olnud pedagoogide vabade ametikohtade täitmiseks korraldatud avalikke konkursse – kolme aasta jooksul oli täidetud 17 vabast ametikohast konkursi korras 7. Kõikide kooli tööle võetavate õpetajate osas peab kool välja kuulutama avaliku konkursi ning vormistama konkursikomisjoni protokollid.
 - Kooli õppe-kasvatustööd reguleerivates dokumentides esines ebakorrektsusi. Näiteks oli koolis kehtestatud kord, mille kohaselt seoti õpilastele sõidukompensatsioonide väljamaksmine puudunud tundide arvuga. Koolil ei ole õigus muuta sõidusoodustuste hüvitamist reguleeriva määrusega kehtestatud tingimusi. Teisel juhtumil ei lubatud õpilasi praktikale õppevõlgnevuste olemasolul. Koolikorralduslike dokumentidega tuleb sätestada õpilastele kord õppevõlgnevuste likvideerimiseks.
 - Koolid olid eksinud “Riigihangete seaduses” sätestatu vastu. Näiteks ei korraldatud rahvusvahelisi hankeid, kui selleks oli kohustus. Teisel juhtumil oli eksitud hankedokumentide avamise tähtaegade määratlemisel, kus hanketeates ja pakkujatele saadetud dokumentides olid märgitud erinevad kuupäevad. Ühel juhtumil oli projektijuhtimise teenuse tellimiseks jäetud teostamata avatud riigihange.

Ülevaade muudatustest kvaliteedihindamises kõrghariduses, õppekavagruppide üleminekuhindamine 2009–2011

Tiina Laidvee, Haridus- ja Teadusministeeriumi kõrgharidusosakonna peaekspert

Seaduslikud muudatused

2008. aastal muudeti oluliselt kõrghariduse kvaliteedi kindlustamise aluseid. Senine õppekavade akrediteerimine on asendumas õppekavagruppide kvaliteedi hindamisega. Alates 2012. aastast võib kõrgharidustasemel õpet läbi viia üksnes siis, kui Vabariigi Valitsus on andnud vastavas õppekavagrupis õiguse ning võimaluse väljastada vastavaid riiklikult tunnustatud akadeemilisi kraade ja diplomeid.

Vastavalt 01.09.2008 jõustunud „Ülikooliseaduse“, „Erakooliseaduse“ ja „Rakenduskõrgkooli seaduse“ muudatustele läbitakse aastatel 2009–2012 kõrghariduse kvaliteedi hindamisel üleminekupeerioid. Üleminekupeerioidil viiakse seaduses, kõrgharidusstandardis ja üleminekuhindamist puudutavas haridus- ja teadusministri käskkirjas sätestatud tingimustel ja korras läbi üleminekuhindamised kõigis kõrghariduse omandamist võimaldavates õppeasutustes. Senikehtinud korras esitatud õppekavade akrediteerimistaotlusi menetleti kuni 2009. aasta 31. detsembrini.

Üleminekuhindamine on üleminek õppe läbiviimise õiguse – nn uue põlvkonna koolituslubade andmise süsteemile, kus õigus õpet läbi viia annab õiguse väljastada riiklikult tunnustatud diplom. Üleminekuhindamise tulemusel tekib võrreldav ülevaade Eesti kõrghariduse hetkeseisust, kõrgkoolide käsutuses olevatest ressurssidest ning õppe kvaliteedist ja jätkusuutlikkusest kõikide õppekavagruppide ning kõrgkoolide lõikes. Üleminekuhindamine annab lisatõuke tarbetu dubleerimise lõpetamiseks ja õppekavade ning ressursside koondamiseks, mis omakorda peaks suunama õppeasutusi omavahelisele tihedamale koostööle. Peale üleminekuhindamise lõppu lisandub uue kohustusena ka institutsionaalne akrediteerimine, mis omakorda annab kindlustunde kõrgkooli kui terviku jätkusuutlikkuse kohta.

Teostus

Kõrgharidustaseme õppekavagruppide kvaliteedi hindamise (ja esmalt üleminekuhindamise) korraldamiseks ja läbiviimiseks loodi 2009. aasta alguses sõltumatu Eesti Kõrghariduse Kvaliteediagentuur

(EKKA). Alates aastast 2011 hakkab agentuur korraldama ja läbi viima ka kõrghariduse omandamist võimaldavates õppeasutustes institutsionaalset akrediteerimist. Lähiaastatel on EKKA eesmärgiks Euroopa kvaliteediagentuuride registrisse saamine. 2009. a üleminekuhindamiseks esitatavad andmeleendid esitasid õppeasutused neile sobival kirjalikku taasesitamist võimaldaval elektroonilisel infokandjal.

Eesti Hariduse Infosüsteemi õppekavade ja koolituslubade alamregistrisse loodi üleminekuhindamise andmete esitamiseks elektrooniline keskkond. Läbi keskkonna on võimalik õppeasutusel esitada üleminekuhindamiseks esitatavad andmed nii õppeasutuse, õppekavade kui õppejõudude kohta. Üleminekuhindamise elektroonilise keskkonna loomisele eelnes õppekavade alamregistri uuendus ning õppejõudude alamregistri käivitamine.

Tulemused

Üleminekuhindamiste läbiviimiseks kinnitati haridus- ja teadusministri käskkirjaga kõrghariduse omandamist võimaldavate õppeasutuste õppekavagruppide hindamisele ülemineku tingimused ja kord. Üleminekuhindamist viiakse läbi 28 õppekavagrupis. Üleminekuhindamises osalemist taotles 34 õppeasutust.

2009. a osales tulenevalt kinnitatud ajakavast üleminekuhindamises kolm õppeasutust. Ekspertid andsid oma hinnangu õppe läbiviimise kvaliteedile, ressurssidele ja jätkusuutlikkusele kolmes õppekavagrupis. Vabariigi Valitsuse 18.12.2008 määruse nr 178 „Kõrgharidusstandard“ lisas kinnitati 31.12.2009 esimene loend õppeasutustest ja nende õppekavagruppidest, millele on Vabariigi Valitsus andnud loa õpet läbi viia:

- Kahe õppeasutuse osas otsustati anda õppeasutusele õigus õppekavagrupis õpet läbi viia ja väljastada õppekava läbimisel vastav akadeemiline kraad ja diplom.
- Ühe õppeasutuse osas otsustati anda kaheks aastaks õigus õppekavagrupis õpet läbi viia ja väljastada õppekava läbimisel vastav akadeemiline kraad või diplom.

- Ühe õppeasutuse osas otsustati mitte anda õppeasutusele õigust õppekavagrupis õpet läbi viia ega väljastada vastavaid akadeemilisi kraade ja diplomeid.

2010. a toimus üleminekuhindamine kahes osas. Üleminekuhindamist 2010. a I poolaastal taotles 25 õppeasutust. Määratud tähtajaks 01.12.2009 esitas andmed läbi EHISE vastava keskkonna 24 õppeasutust. Üleminekuhindamisest loobus üks kõrgkool. Üleminekuhindamist teostati 2010. a I poolaastal 10 õppekavagrupis. 21.08.2010 täiendati Vabariigi Valitsuse 18.12.2008 määruse nr 178 „Kõrgharidusstandardi“ lisa loendiga 2010. a I poolaastal õppekavagruppide üleminekuhindamisel osalenud õppeasutustest ja nende õppekavagruppidest, millele on Vabariigi Valitsus andnud loa õpet läbi viia:

- Erinevate õppeasutuste 32 erineva taotluse osas otsustati anda õppeasutusele õigus õppekavagrupis õpet läbi viia ja väljastada õppekava

läbimisel vastav akadeemiline kraad ja diplom.

- Neljal juhul otsustati kõrgkoolile anda kaheks aastaks õigus õppekavagrupis õpet läbi viia ja väljastada õppekava läbimisel vastav akadeemiline kraad või diplom.
- 15 korral otsustati kõrgkoolile anda kolmeks aastaks õigus õppekavagrupis õpet läbi viia ja väljastada õppekava läbimisel vastav akadeemiline kraad või diplom.

Erinevate õppeasutuste poolt esitatud üleminekuhindamise taotlustest nelja osas otsustati mitte anda õppeasutusele õigust õppekavagrupis õpet läbi viia ega väljastada vastavaid akadeemilisi kraade ja diplomeid.

Õppeasutus, kes loobus üleminekuhindamisel osalemisest, saab tegutseda kuni õppekavade kehtivate akrediteeringute lõppemiseni, kuid mitte kauem kui 31.12.2011.



Õpitulemused

6. kl loodusõpetuse tasemetöö tulemustest	56
Gümnaasiumi eesti keele katseksamist.....	60
Vene keele katseksamist	65

6. kl loodusõpetuse tasemetöö tulemustest

Lea Koppel, Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse peaspetsialist

Tasemetöö eesmärk oli hinnata loodusõpetuse ainekavaga määratletud õpitulemuste saavutatust põhikooli II kooliastme lõpuks ning saada tagasisidet õpilaste teadmistes ja oskustes ilmnevate vajakajäämistele kohta. Tasemetöö toimus 19. mail 2010, töö sooritamiseks oli õpilastel aega 40 minutit. Vene õppekeelega koolides toimus tasemetöö vene keeles.

Valimi koostamisest

Tasemetöö tulemuste analüüs on koostatud 1154 valimisse kuulunud õpilase töö põhjal. Sel aastal koostati valim õpilaspõhiselt, st valitavateks üksusteks olid konkreetsete õpilased, mitte koolid ega klassid tervikuna. Õpilaspõhine valim tagab koolisüsteemi kui terviku jaoks parema esinduslikkuse, sest üksikute valimikoolide eripärast tingitud tegurite kallutatav mõju on väiksem. Erinevalt klassipõhisest valimist satub sel moel valimisse vaid juhuslik osa mingi kooli õpilastest. Taoliselt koostatud valim ei anna alust koolide võrdlemiseks, küll aga annab see parema pildi Eesti kohta tervikuna. Valimi koostamine lähtus nõudest saada kindlaksmääratud valimimahu puhul arvestatava suurusega osavalim iga maakonna ja erinevate koolitüüpide lõikes. Kasutati mitmeastmelist mitteproportsionaalset kihitatud kobarvalimit. Esimesel astmel olid valimikihtideks maakonnad, teisel astmel (maakonnasiseselt) koolitüübid, juhuvalikuga valitud kobarateks olid koolid. Õpilased valiti koolist/klassist (kobarast), kasutades juhuslike arvude generaatorit, väiksematest valimisse sattunud koolidest võeti praktilistel kaalutlustel valimisse kogu klass. Valimi koostamise meetodikast tingituna on vene õppekeelega koolide õpilaste osakaal valimis väiksem kui õpilaskonnas tervikuna.

Tasemetöö oli koostatud ühes variandis, kahel A3 formaadis leheküljel ning koosnes üheksast ülesandest, mis jagunesid 23 osaülesandeks. Tasemetöö ülesanded ei hõlmanud kõiki II kooliastme loodusõpetuse ainekava teemasid. II kooliastmes on loodusõpetust seitse nädalatundi ja ainekava sedavõrd mahukas, et kõiki teemasid 40 minutit kestvas tasemetöös kajastada pole võimalik. Tasemetöö ülesanded olid koostatud järgmistel teemadel: õhk, vesi, muld, Eesti ilmastik ja elukeskkonnad.

Loodusõpetuse ainekava 25 nõutavast õpitulemusest oli ülesannetega kaetud seitse.

Tasemetöö üldstatistikale toetudes võib väita, et töö osutus õpilaste jaoks küllaltki lihtsaks (keskmine sooritus 71,3%, soorituse edukus 94,4% ja soorituse kvaliteet 61,3%). Mõõduka raskusastmega tasemetöö puhul võib tulemuse rahuldavaks lugeda, kui läbikukkujaid on kuni 10% õpilastest.

Vaadates joonisel ja tabelis 1 tasemetöö tulemuste jaotumist, näeme, et hinnete „3“ ja „4“ piiril (26 punkti andis hindeks „3“ ja 27 punkti hindeks „4“) on mõned õpetajad hinde „3“ neljaks „venitanud“. Sama tendents, kuid mõnevõrra nõrgemalt, on märgatav ka hinnete „4“ ja „5“ piiril (33 punkti andis hinde „4“ ja 34 punkti hinde „5“). Samuti esines mõnede tööde puhul kahe kolmeks venitamist (16 punkti – hinne „2“ ja 17 punkti – hinne „3“). Tasemetööde ja põhikooli lõpueksamitööde hindamine toimub koolis üleriigiliselt ühtse hindamisjuhendi alusel. Mõlemal juhul on aastate vältel ilmenud selgelt märgatav õpetajate püüd oma õpilaste töid mõnevõrra üle hinnata, mis muudab keskmise tulemuse kõrgemaks, kui see tegelikult on.

Tasemetöö sooritamise edukus oli poistel ja tüdrukutel (tabel 2) enam-vähem võrdne, vastavalt 94,2% ja 94,6%. Oluliselt erinev oli aga poiste ja tüdrukute soorituse kvaliteet, vastavalt 55,7% ja 67,3%. Hindega „4“ või „5“ hinnati tüdrukute tasemetöid oluliselt sagedamini kui poistel. See, et tüdrukud said sagedamini kõrgemaid hindeid, võib olla seotud tüdrukute suurema püüdlikkusega vastuste sõnastamisel. Poisid, kelle teadmised ei pruugi olla nõrgemad, ei ole ülesannetele vastamisel sageli piisavalt hoolikad.

Tabelis 3 on võrreldud 2009/2010. õa loodusõpetuse veerandihinnete keskmisi tasemetöö

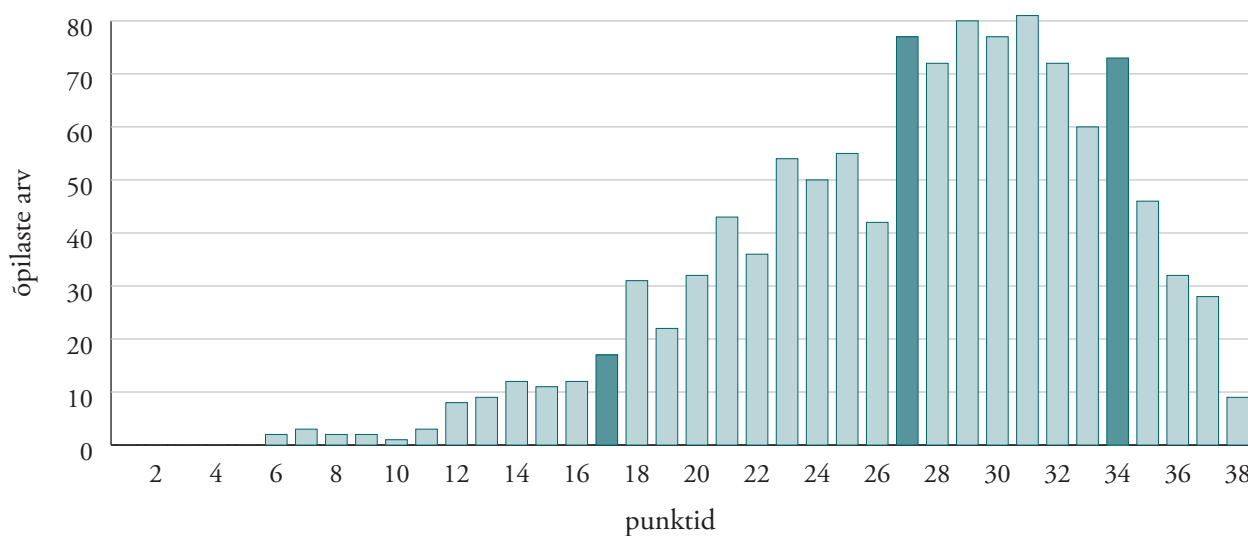
Tabel 1. Tasemetöö tulemuste jaotus

Hinne	Arv	(%)
„1“	5	0,4
„2“	60	5,2
„3“	382	33,1
„4“	519	45,0
„5“	188	16,3

Üldised tulemused

Valimisse kuulunud õpilaste arv	1154 (603 poissi ja 551 tüdrukut)
Maksimaalne võimalik punktisumma	38 punkti
Keskmine tulemus punktides, keskmine sooritus %	27,1 punkti, 71,3%
Tasemetöö keskmine hinne	3,7
Saadud maksimaalne tulemus	38 punkti (6 õpilast)
Saadud minimaalne tulemus	6 punkti (2 õpilast)
Soorituse edukus (hinnete “3”, “4” ja “5” osakaal)	94,4% (1089 õpilast)
Soorituse kvaliteet (hinnete “4” ja “5” osakaal)	61,3% (707 õpilast)

Joonis 1. Tasemetöö tulemuste jaotus



Tabel 2. Tasemetöö tulemused lähtuvalt õpilaste soost ja kooli õppekeelest

Näitaja	Õpilaste arv	Keskmine punktides	Keskmine sooritus %	Edukus arv	Edukus %	Kvaliteet arv	Kvaliteet %
Kõik õpilased (sh keelekümblus)	1154	27,1	71,3	1089	94,4	707	61,3
Poisid	603	26,7	70,3	568	94,2	336	55,7
Tüdrukud	551	27,6	72,6	521	94,6	371	67,3
Eesti õppekeelega	974	27,6	72,6	934	95,9	627	64,4
Poisid	506	27,1	71,3	486	96,0	297	58,7
Tüdrukud	468	28,1	73,9	448	95,7	330	70,5
Vene õppekeelega	135	25,3	66,6	126	93,3	64	47,4
Poisid	68	24,8	65,3	61	89,7	27	39,7
Tüdrukud	67	25,7	67,6	65	97,0	37	55,2

tulemustega. Kõikide õpilaste tulemusi kokku võttes ei ole erinevus kuigi suur (tasemetöö keskmine 3,71 ja veerandihinnete keskmine 3,95). Suuremad erinevused ilmnevad siis, kui vastavaid näitajaid võrrelda õppekeele ja õpilase soo põhjal. Nii eesti kui ka vene õppekeele koolides on tüdrukud poistega võrreldes üle hinnatud. Sama tendents ilmneb ka põhikooli lõpueksami- ja riigieksamitulemuste võrdlemisel koolihinnetega.

Tasemetöö sooritamise edukus oli eesti õppekeele koolides mõnevõrra parem kui vene õppekeele koolides, vastavalt 95,9% ja 93,3%. Oluliselt erines aga soorituse kvaliteet, eesti õppekeele koolides oli see 64,4% ja vene õppekeele koolides vaid 35,6%. Eesti ja vene õppekeele koolide tulemuste erinevused loodusainetes on ilmnunud ka PISA uuringus, põhikooli geograafia lõpueksamite ja geograafia riigieksamite tulemustes. Antud tasemetöö valimis oli vene õppekeele koolide õpilasi liialt vähe, et tulemuste alusel põhjanevaid järeldusi teha, kuid teatud tendentsi need tulemused siiski näitavad. PISA uuringu, põhikooli geograafiaeksamite, geograafia riigieksamite ja antud tasemetöö tulemuste põhjal on vene õppekeele koolide tulemused mõnevõrra madalamad kui eesti õppekeele koolides, oluliselt väiksem on aga vene õppekeele koolides kõrgeid tulemusi saavutavate õpilaste osakaal. Eesti ja vene õppekeele koolide tulemuste erinevused on siiski sedavõrd suured, et need vajaksid täpsemat uurimist. Osaliselt võib vene õppekeele koolide nõrgemaid tulemusi seletada sellega, et nende koolide õpetajaskond ei valda eesti keelt sellisel tasemel, et osaleda eestikeelsetel koolitustel. Seetõttu jäävad

nad olulisest informatsioonist sageli ilma ja ei saa seda oma töös rakendada. Pärast Eesti taasiseseisvumist on loodusainete õpetamisel toimunud mitmeid olulisi muutusi, millega seoses on ka õpetajaid täiendkoolitatud.

Tasemetöö hindamisest

Koos tasemetöödega saadeti koolidesse eksami-keskuses koostatud hindamisjuhend, mille järgi õpetajad töid hindasid. Tööde hindamist analüüsiti 400 juhuslikult valitud töö põhjal. Nendes töödes vaadeldi õpetajate poolt hinnatud tööde sisulist õigsust ja vastavust hindamisjuhendile.

Tasemetöös olid ülekaalus avatud vastustega ülesanded. Avatud vastuste tõlgendamine ja hindamine, ka ühist hindamisjuhendit kasutades, ei ole kunagi sajabrotsendiliselt ühetaoline, sest kõiki vastusevariante ei ole võimalik ette näha. Vabas sõnastuses vastuste hindamisel tekib kõige rohkem probleeme siis, kui õpilase vastus on osaliselt õige. Sel juhul tuleb õpetajal hinnata, kui suurel määral katab vastus eeldatava õige vastuse ja kas antud vastuses ei ole vaturäakivust. Õpilaste töid lugedes ilmnes, et küllaltki paljudel juhtudel andsid õpetajad avatud vastustega küsimuste puhul õpilastele punkte ka valede või mitte asjakohaste vastuste eest. Samuti anti maksimumpunkte osaliselt õigete vastuste eest, isegi juhudel, kui hindamisjuhend nägi ette teisiti. Tööde hindamisel oli eksimusi ka vastupidises suunas, st et õpilane jäeti teenitud punktidest ilma. Viimaseid eksimusi oli siiski vähem kui ülehindamist. Osa eksimusi on kindlasti juhuslikult tekkinud „näpukad“. Osa hindamisvigu on aga seotud sellega, et mitmetel

Tabel 3. Veerandihinnete ja tasemetöö hinnete võrdlus

Näitaja	Veerandihinnete keskmine	Tasemetöö keskmine
Poisid (kõik)	3,77	3,64
Tüdrukud (kõik)	4,14	3,80
Eesti õppekeel	3,95	3,77
Vene õppekeel	3,94	3,52
Poisid eesti õppekeel	3,78	3,70
Tüdrukud (eesti õppekeel)	4,13	3,85
Poisid (vene õppekeel)	3,69	3,40
Tüdrukud (vene õppekeel)	4,19	3,64
Kokku	3,95	3,71

juhtudel püüdsid õpetajad õpilaste hinnet paremaks "venitada", kui see korrektse hindamise korral oleks jäänud madalamaks. See tendents kajastub ka tulemuste jaotumise joonisel, eriti hinnete "3" ja "4" piiril. Osa hindamisvigu oli paraku tingitud sellest, et mõne õpetaja ainealased teadmised ei olnud piisavad, et õpilaste vastuseid adekvaatselt hinnata. Nii jagati maksimumpunkte ka mõnede vasturääkivate ja lausa valede vastuste eest. Üldjuhul olid tasemetööd hinnatud hindamisjuhendit järgides, kuid teadlikku või ainealaste teadmiste nappuse tõttu valesti hindamist ei saa ühelgi juhul aktsepteerida.

Õpetajate hinnang tasemetööle ja hindamisjuhendile

Tagasiside andmine ei olnud õpetajatele kohustuslik. Eksamikeskuse kodulehel oleva veebipõhise ankeedi täitis täpselt sada õpetajat. Õpetajate tagasiside tasemetööle ja selle hindamisjuhendile oli valdavalt positiivne. Raskusastme poolest hindas tasemetöö parajaks või õpilastele jõukohaseks 46 õpetajat, lihtsaks pidas tööd 5 õpetajat ja raskeks 4 õpetajat, 23 õpetaja hinnangul oli tasemetöö hästi koostatud, 9 õpetajat hindas töö väga heaks ja huvitavaks. Tasemetöö hindamisjuhendi hindas heaks 68 õpetajat, väga heaks 29 õpetajat ja üks õpetaja andis hinnangu rahuldav.

Kokkuvõte

Toetudes tasemetöö tulemustele ja õpetajate antud tagasisidele võib 6. klassi loodusõpetuse tasemetöö lugeda kordaläinuks. Tasemetöö üldiste tulemuste (keskmine sooritus 71,3%, soorituse edukus 94,4%

ja soorituse kvaliteet 61,3%) põhjal võib väita, et tasemetöö oli õpilastele jõukohane ja nad said ülesannetele vastamisega üsna hästi hakkama. Järgmist loodusõpetuse tasemetööd koostades oleks otstarbekas ülesannete raskusastet pisut tõsta.

Küllaltki paljudel õpilastel oli raskusi ülesannete töökäskudest arusaamisega ja vastuste korraliku sõnastamisega. Tasemetööga kontrollitud ainealaste teadmiste ja oskuste omandamise kohta võib üldistavalt öelda, et paremini saadi hakkama nende ülesannetega, mis toetusid konkreetsetele faktiteadmistele ja etteantud informatsioonile (tekst, andmed tabelis või joonisel). Tagasihoidlikumad olid tulemused nende ülesannete lahendamisel, mis eeldasid nähtuste ja protsesside olemusest arusaamist, näidete toomist, põhjendamist, teadmiste rakendamist ja analüüsi oskust.

Tasemetööde hindamisel oli õpetajatel küllaltki palju eksimusi. Need võib jagada kolme gruppi: juhuslikud eksimused; tahtlikult teisiti hinnatud, kui hindamisjuhend ette näeb; õpetaja ainealaste teadmiste puudulikkuse tõttu tehtud vead. Seega vajavad loodusõpetuse õpetajad hindamisalast koolitust ja paljud õpetajad vajavad täiendkoolitust ka loodusteadustes.

Eesti ja vene õppekeele koolide tulemused erinevad küllaltki olulisel määral, eriti kõrgemate tulemuste saavutamise osas jäävad vene õppekeele koolid eesti õppekeele koolidele alla. Vene õppekeele koolides töötavate õpetajate eesti keele oskus vajab olulist parandamist, et nad saaksid võrdselt eesti õppekeele koolide õpetajatega täienduskoolitustel osaleda ja ei jääks infosulgu.

Gümnaasiumi eesti keele katseksamist

Märt Hennoste, Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse eesti keele peaspetsialist

2012. aastal peaks rakenduma eesti keele riigieksami uus vorm, mis töötati välja Haridus- ja Teadusministeeriumi (HTM), Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse (Eksamikeskus), Tartu Ülikooli, Tallinna Ülikooli ja Eesti Emakeeleõpetajate Seltsi koostöös. Sellest lähtudes ja HTMi rahastamisel korraldab Eksamikeskus kaks katseksamit, millest esimene toimus 2010. aasta märtsis ja teine leiab aset 2011. aasta kevadel.

Katseeksamite eesmärk on tutvustada ja arendada eksamit ning valmistada koolid ette 2012. aasta korraliseksksamiks. 2010. aasta katseksamil osales 41 gümnaasiumi. Sedavõrd suur huvi osutab koolide soovile eksamiarenduses aktiivselt osaleda.

Eesti keele uus riigieksam koosneb kahest osast: tekstimõistmise ülesannetest ja kirjandist ning on uues õppekavas püstitatud eesmärkide ja õpitulemuste kohane. Eksam põhineb alustekstidel, mis esindavad ilukirjanduslikku proosat, luulet, publitsistikat ja/või populaarteadust. Õpilane valib eksamil ühe alustekstide komplekti neljast ja lahendab selle põhjal lugemisülesanded, mis annavad 40% eksami mahust. Lugemisülesandeid lahendades valmistab õpilane end ühtlasi ette tekstiloomeks, mille probleem on tuletatud valitud/loetud teksti(de)st. Kirjand annab 60% eksami mahust.

Eksami puhul on uudne alustekstide kasutamine. Alustekstide liitmine eksamiga on oluline mitmest seisukohast. Ajal, mil õpilaste lugemus väheneb ja suurenevad tekstide mõistmise probleemid, on võimalik sel moel motiveerida õpilasi rohkem lugema ja loetut analüüsima. Põhikooli lõpueksamid, riigieksamid ning ka PISA-test osutavad, et meie õpilaste funktsionaalses lugemisoskuses on päris suured probleemid, mis väljenduvad nii eri liiki tekstide sisu, kui ka näiteks ülesannete töökäskude mõistmises. Teiselt poolt on alustekstid väga oluline materjal, et luua õpilastele eksamil loomulik tekstiloomes keskkond. Kirjutatakse ju tänapäeval eelkõige teistest tekstidest ajendatuna, mitte mõttelises vaakumis, silmitsi vaid kirjandi pealkirjaga. Kolmandaks on tähelepanu funktsionaalsele lugemisoskusele väga oluline kõrgkoolide seisukohast, et valmistada õpilasi ette järgmiseks haridusastmeks, kus iseseisval tööil tekstidega on üha suurem tähtsus.

Tekstimõistmise ülesanded põhinevad vaid alustekstidel. See tähendab, et nendega ei kontrollita õpilaste kirjandusteadmisi ega üldist lugemust. Kõik ülesannete vastused leiab tekstidest, muidugi mõista eeldavad ülesanded õpilastelt süvenemisvõimet ning oskust vastus selgelt ja korrektselt kirja panna. Lugemisülesannete puhul peab õpilane neile vastama vähemasti 50–100 sõnaga. Tegu on õpilast suunavate numbritega. Alati võib vastata ka pikemalt, samal ajal on ülesanded sõnastatud nii, et neile täielikult vastates kujunebki vastuse pikkuseks nõutud sõnade arv. Tänapäeva lugemistestides kasutatakse rohkem kui kahtkümmet ülesandetüüpi. Uues eesti keele riigieksamis kasutatakse esmalt neist kõige traditsioonilisemaid, millel on kindel koht ka käibivas õppekirjanduses. Uus õppekirjandus avardab siin kindlasti eksamikoostajate võimalusi.

Ka õpilaste tekstiloomes kontrollimisel on mitu olulist muudatust. Esimene erinevus vanast eksamist on see, et pealkirja põhjal kirjutamine asendub probleemikeskse lähenemisega. Sellega viiakse kirjutamine loomulikule alusele, sest tekstiloomes tavapärane lähtekoht ei ole ilus ja huvitav pealkiri, vaid mõni inimese või ühiskonna seisukohast oluline probleem. Pealkiri aga muutub tekstiloomes osaks (mida see olemuselt ka on), võimaldades õpilasel näidata oma teksti terviktaju.

Probleem on seotud loetud alusteksti(de)ga, seetõttu on õpilasel kergem koondada oma mõtteid ja teemat arendada. Samal ajal on tegemist alustekstide vaba kasutusega, millest tulenevalt ei ole õpilasel kohustust alustekste kindlasti oma kirjandis kasutada (tsiteerida/refereerida). Kirjandi puhul hinnatakse endiselt teksti kui iseseisvat tervikut. Õpilase kirjandi eeldatav pikkus on ~400 sõna ehk 2 A4. Kui rääkida eksamitöö kogumahust – liita kirjandile lugemisosa vastused –, siis jääb see praeguse eksamiga samaks (600 – 800 sõna).

Riigieksamitel on alati ka koolihindamist korrastav ja ühtlustav mõju. Uue eesti keele riigieksami hindamispehimohtted võimaldavad astuda sammu edasi ka selles vallas. Kui varasemat eesti keele eksamit hindas vaid riiklik komisjon, siis uue eksami puhul suureneb Eksamikeskuse ja koolide koostöö.

Eksamitöö lugemisosa hinnatakse hindamisvõtme ning -juhendi alusel üks kord ning seda teeb riiklik komisjon. Seejuures on oluline, et eksamitöö võit on võimalik hindamise ajal vastavalt õpilaste töodes selgunud asjaoludele täiendada ja parandada (standardida). Selleks toimuvad kindla ajavahemiku järel hindajate koosolekud. Selline hindamisviis võimaldab saavutada suurema täpsuse ja ühtsuse. Seega on hindamisvõti kogu hindamisprotsessi aja avatud ja lõplikul kujul avaldatakse see hindamisperioodi lõpus.

Tekstiloomet, mille hindamises on subjektiivsuse määr suurem, hinnatakse kaks korda. Seejuures on esimene hindaja õpilaste endi õpetaja ja teine hindaja riikliku hindamiskomisjoni liige. See võimaldab mõlema hindamisega üheaegselt alustada ning hindamisperioodi pikkust lühendada. Seega ei peaks eesti keele riigieksam enam toimuma aprillis, vaid korralise eksamiperioodi ajal. Kui kooli ja riikliku hindaja tulemuste erinevus jääb 25% piiridesse, saab õpilane lõpptulemuse kahe hindaja tulemuste aritmeetilise keskmisena. Kui vahe on suurem, läheb kirjand kolmandale hindajale, kelleks on riiklik hindaja. Sel moel saavad koolid suurema võimaluse hindamises osaleda ning parema tagasiside oma õpilaste teadmistest ja oskustest.

Eesti keele riigieksam on ainus eksam, kus õpilastel on võimalus kasutada õigekeelsussõnaraamatut. Uue eksami vormiga tähtsustatakse veelgi oskust sõnaraamatut kasutada, sest lisaks kirjandile võib õpilane sõnaraamatust abi otsida ka lugemisülesannete lahendamisel. Praegune riigieksamikirjand näitab, et sõnaraamatu kasutamine ei ole meie gümnaasiumilõpetajale sugugi harjumispärane.

Esimese katseeksami jaoks töötas Eksamikeskuse juures tegutsev eksamit ettevalmistav komisjon välja 40 ülesannet, millest valiti pärast eeltestimist neli eksami tarbeks. Tekstid ja ülesanded esindasid ilukirjandust (variant 1, põhines Jaan Kruusvalli novellil „Pärandus“), luulet (variant 2, põhines Mihkel Veske luuletusel „Ilus oled, isamaa!“, Gustav Tikerpuu luuletusel „Isamaa laul“ ja Henno Käo luuletusel „Mingem üles“), publitsistikat (variant 3, põhines Lennart Meri kõnel „Keeletus sünnitab seadustust“) ning populaarteadust (variant 4, põhines intervjuul „Kui palju õnne saab raha eest osta?“ sotsiaalpsühholoog Daniel Gilbertiga). Iga eksamitöö

variant sisaldas neli lugemisülesannet ning ühe kirjutamisülesande.

Katseeksamil osales 972 õpilast, kellest 40,4% olid poisid ja 59,6% tüdrukud. Kõige rohkem valisid õpilased neljandat varianti, mida eelistas 547 ehk 56,3% eksaminandidest. Sellele järgnes 1. variant (198 ehk 20,4%), 3. variant (163 ehk 16,8%) ning 2. variant (68 ehk 7%) õpilasega.

Lugemisülesannetest saavutati kõige kõrgem tulemus 2. variandi puhul (55,8%). Kuigi luulel põhinevat eksamitööd valiti suhteliselt vähe, on see siiski üllatav. Üllatav on ka see, et seda varianti valisid rohkem poisid kui tüdrukud ning poiste keskmine tulemus 55,0% oli tüdrukute sooritusega võrdväärne (56,1%). Kõige paremini õnnestus õpilastel selle variandi puhul sõnavaral põhinev ülesanne 4 (keskmine lahendatavus 82,8%). Raske oli õpilastele aga ülesanne 2, luuletuste kui oma aja esindajate analüüs (40,8%).

Teiste variantide lugemisülesannete tulemused olid ligilähedased. Kolmanda variandi ülesannete keskmine tulemus oli 52,8%. Selle puhul valmistas õpilastele kõige suuremat raskust argumenteerimisel põhinev ülesanne 2, kus õpilane pidi kõne põhjal selgitama, miks on riigil vaja keelt turvata ning kuidas riik saab seda teha (keskmine tulemus 43,4%). Kõige paremini õnnestus ülesande 4 lahendamine, kujundlike sõnaühendite või lausete leidmine tekstist (63,0%).

Neljanda variandi lugemisülesannete keskmine tulemus oli 52,6%. Raskemad olid õpilastele ülesanded 1 ja 2. Esimene ülesanne põhines pealkirja ja teksti vastavuse analüüsil (keskmine tulemus 47,1%), teine ülesanne aga põhjendamisel, miks on õnne/ebaõnne tunnetamine keeruline (49,3%). Jõukohasem oli õpilastele aga ülesanne 4, milles eksaminand pidi põhjendada autori mõttekäiku, et inimesed peaksid oma õnne targalt ostma (55,6%).

Esimese variandi ülesannete keskmine lahendusprotsent oli 51,2. Selle variandi ülesandeid lahendati kõige ühtlasemalt. Vaid ülesande 4 puhul, mis nõudis novelli peamõtte sõnastamist, võis märgata suuremat raskust (keskmine tulemus 49,6%). Suhteliselt hästi aga õnnestus ülesanne 2, milles pidi teksti põhjal analüüsima, kuidas isa suhtus pojasse (53,2%). Lugemisülesannete lahendamisest annab ülevaate tabel 1 ja graafik 1.

Kui võrrelda poiste ja tüdrukute lugemisülesannete tulemusi, siis näeme, et nad lahendasid ülesandeid peaaegu võrdsel tasemel (tulemused vastavalt 50,8% ja 54,7%). Kõige paremini õnnestus poistel ja tüdrukutel luuleülesannete lahendamine (55,0% ja 56,1%). Kõige raskem aga oli nii poistele kui ka tüdrukutele ilukirjandusliku proosa analüüs (vastavalt 47,6% ja 53,2%).

Lugemise kogutulemuste jaotuse graafik näitab, et hindamisjuhend töötas ning hindamine oli usaldusväärne. Arvestades sellega, et tegemist oli õpilaste esimese katsetusega sedalaadi eksamiülesandeid lahendada, kasvab lugemisülesannete lahendamise tulemuslikkus kindlasti eksami rakendudes ja arenedes.

Tekstilooma hindamisel katsetati esimest korda koolide ja riiklike hindajate koostööd. Kirjandi hindamisest annavad ülevaate tabel 2 ja graafik 2.

Tekstilooma tulemused olid küllaltki ühtlased, jäädes 59 ja 63 protsendi vahele. Kõige kõrgemad tulemused saavutati 2. variandi põhjal kirjutades, mis eeldas õpilastelt tänase Eesti probleemide analüüsi ja tugevuste väljatoomist. Koolid hindasid õpilaste töid 63% ning riikliku komisjoni hindajad 61,8%, kogutulemus oli 62,4%. Üsna hästi õnnestusid ka 4. variandi põhjal kirjutatud tekstid, milles tuli arutleda õnnelikuks saamise ja õnnelikuna elamise võimaluste

üle. Kooli tulemus oli selle variandi puhul 60,7% ja riikliku komisjoni tulemus 62,3%, kogutulemus 61,5%. Kuuekümne protsendi künnis ületati ka 3. variandi puhul, mis eeldas arutlemist Eesti püsimajäämise võimaluste ja tingimuste üle, koolide tulemus 59,9%, riiklikul komisjonil 61,8%, kokku 60,9%. Kõige raskemaks osutus 1. variandi probleem, mis käsitles põlvkondade suhteid ja vanemate rolli laste elus, koolide tulemus 59,1%, riiklikul komisjonil 59,2%, kokku 59,2%. Kirjandi statistika poiste ja tüdrukute arvestuses osutab sellele, et tekstilooma on noormeestele tunduvalt raskem kui tekstide lugemine ja analüüs. Poiste tekstilooma koondtulemus (kool + riiklik komisjon) oli 55,5%, tüdrukutel aga 65,0%. Erinevus on lugemisega võrreldes rohkem kui kahekordne ning tuleneb poiste suhteliselt nõrgast õigekirjast (tüdrukutega võrreldes – 14,4%), teiste kirjutamisaspektide puhul on erinevused väiksemad jäädes 6% ja 9% vahele (sisu – 6,4%, stiil – 8,9%, vorm – 7%).

Analüüsid katseeksami kirjutamisosa uusi hindamis põhimõtteid, mille puhul esimene hindamine toimub koolis ja teine (ning vajadusel kolmas) riiklikus komisjonis, saab möönda, et hindamisjuhend oli hindajatele arusaadav ning kooli ja riikliku komisjoni tulemustes ei olnud ülearu suuri erinevusi: koolitulemuste keskmine protsent oli 60,4 ning riiklikul

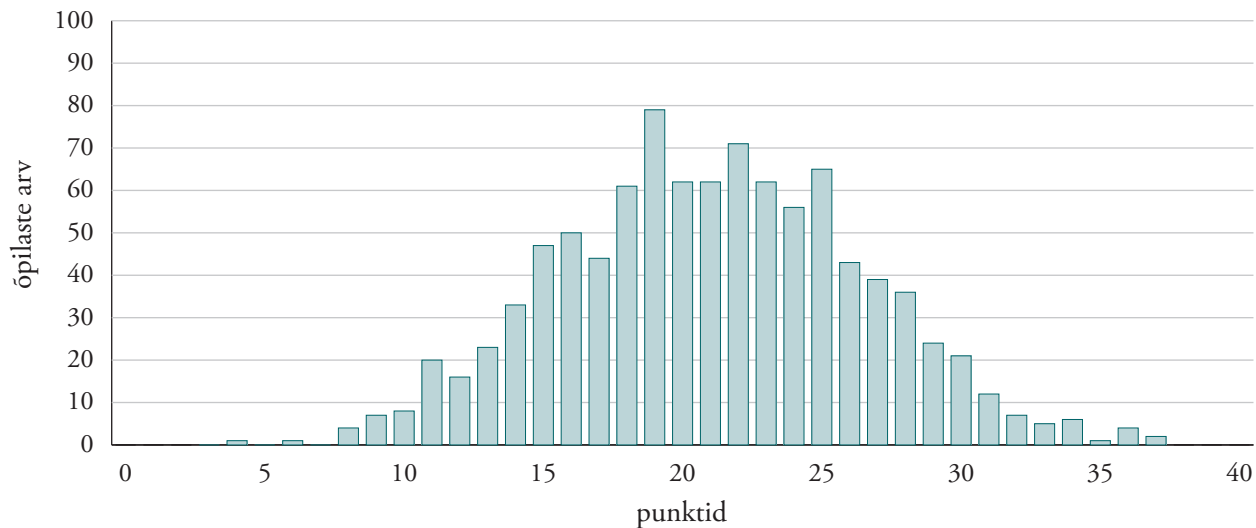
Tabel 1. Lugemisülesannete lahendamise tulemused

972 õpilast	1. variant	2. variant	3. variant	4. variant	Kokku	Min tulemus	Max tulemus
Poisid	47,6%	55,0%	50,3%	50,2%	50,8%	4	37
Tüdrukud	53,2%	56,1%	55,6%	53,9%	54,7%	4	37
Kokku	51,2%	55,8%	52,8%	52,6%	52,8%	4	37

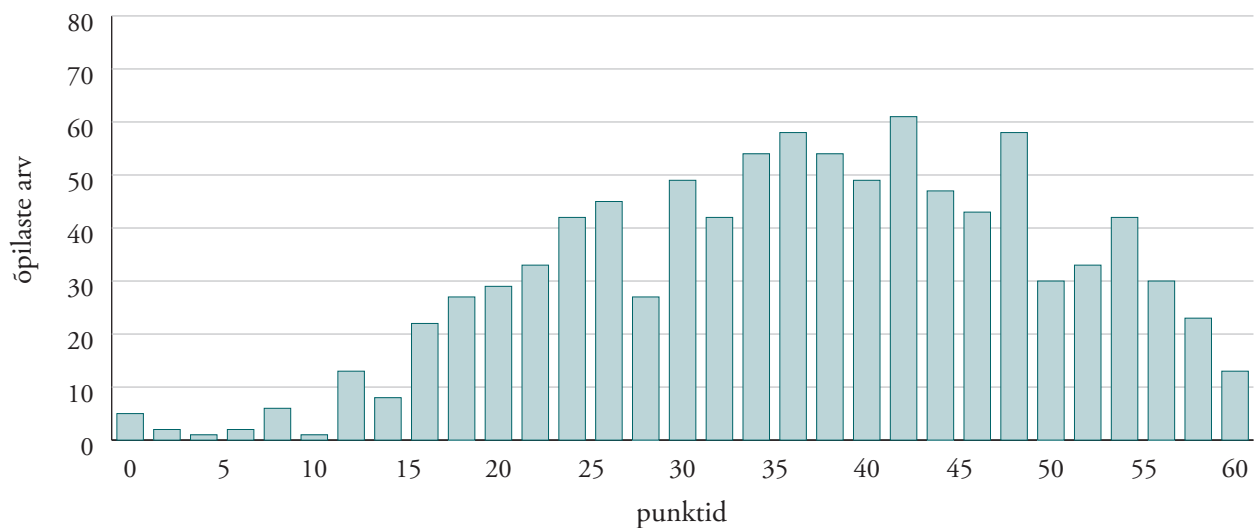
Tabel 2. Kirjandi hindamistulemused. K – koolide tulemused; R – riikliku hindamiskomisjoni tulemused

972 õpilast	1. variant	2. variant	3. variant	4. variant	Kokku
Poisid – K	52,2%	58,2%	55,3%	55,1%	54,9%
Poisid – R	51,1%	58,5%	58,5%	55,9%	56,0%
Tüdrukud – K	62,5%	69,7%	63,8%	64,6%	64,3%
Tüdrukud – R	62,6%	66,5%	66,5%	66,6%	65,6%
Kokku – K	59,1%	63,0%	59,9%	60,7%	60,4%
Kokku – R	59,2%	61,8%	61,8%	62,3%	61,8%

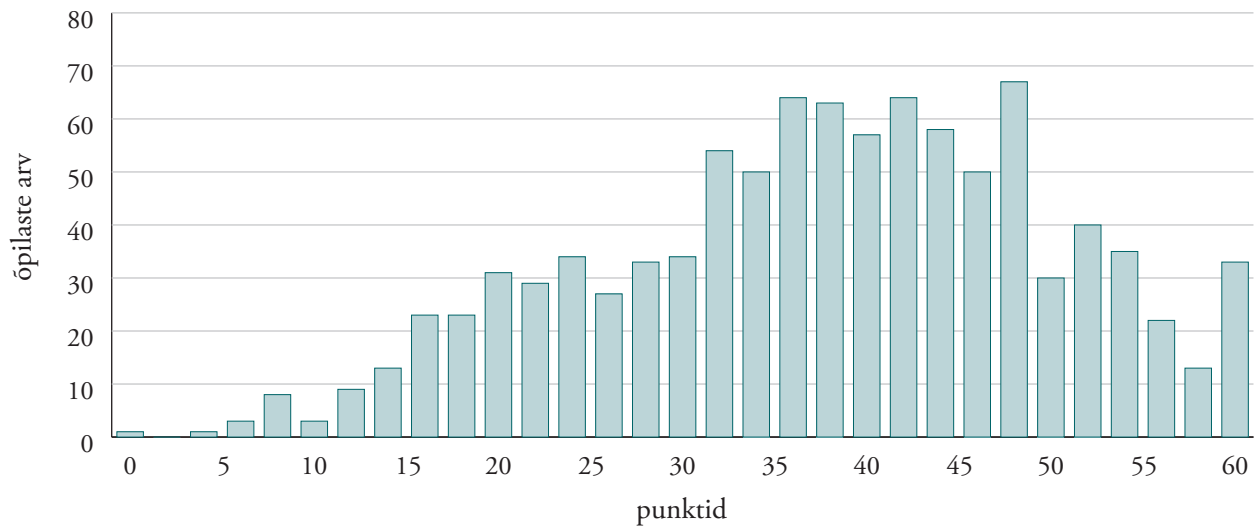
Graafik 1. Lugemine. Kogutulemuste jaotus



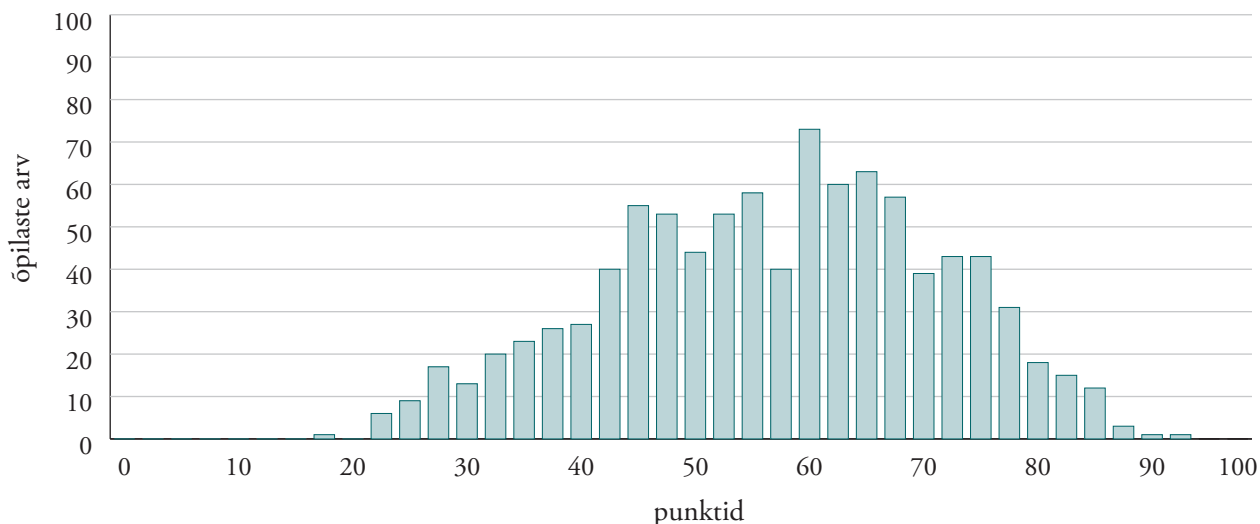
Graafik 2. Kirjutamine. Koolide tulemuste jaotus



Graafik 3. Kirjutamine. Riikliku komisjoni tulemuste jaotus



Graafik 4. Katseeksami kogutulemuste jaotus



komisjonil 61,8. Kui rakendada praegu kasutusel olevat lubatud erinevuste piiri tekstiloomet, mis on 25%, siis läheks kolmandale hindamisele ~10% töödest.

Katseeksami kogutulemuste jaotus näitab, et eksamitöö hindamine oli usaldusväärne ning vastas seatud kriteeriumitele. Seejuures oli eksamitöö keskmine tulemus 57,8%, poistel 53,5% ja tüdrukutel 60,6%. Alla 20 punkti künnise jäi, st eksamit ei sooritanud, 1 õpilane ning ka maksimumtulemuse sai 1 õpilane. Eksamitöö sooritamiseks kulunud keskmine aeg oli 4 tundi 35 minutit. Õpetajate tagasiside oli eksamiarendust toetav, tehtud ettepanekuid kasutatakse kindlasti eksamiarenduses.

Järeldused

- Eksamitöö vorm toetas õpilaste tekstiloomet, sest kirjutamise keskmine tulemus oli kõrgem kui praeguse riigieksami puhul.
- Eksamitöö keskmine tulemus oli sisuliselt sama kui praeguse riigieksami puhul, kuid selles on kasvupotentsiaal lugemisosa arvelt, mille keskmine tulemus oli vaid 52,8% (kirjand 61,1%).
- Eksamitöö vorm vastas õpilaste ja õpetajate ootustele.
- Eksamitöö lugemisosa toetab õpilaste eksami-sooritust, seda eriti poiste puhul (keskmine erinevus poiste ja tüdrukute lugemises 3,9%, kirjutamise puhul aga 14,5%).
- Õpetajate kaasamine eksami kirjutamisosa hindamisse on võimalik ja vajalik, sest tulemused on riikliku komisjoniga võrreldavad.
- Hindamisjuhendid töötasid ja tagasid eksamitööde eristuse.
- Eksami sooritamise aega on võimalik lühendada 360 minutilt 300 minutile.

Vene keele katseksamist

Svetlana Jevstratova, Tartu Ülikooli vene keele õppetooli dotsent

Irina Logvina, Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse vene keele peaspetsialist

1. Eesmärgid

Hariduse kaasajastamise tingimustes toob tänapäeval iga aasta kaasa midagi uut, muutub ka eksamite vormiline külg. 2010. aastal töötas Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt kinnitatud riigieksamite arenduskomisjon välja uue vene keele eksami vormi. Sama aasta kevadel toimus vene keele riigieksami katseksam, mille eesmärgid olid:

1. kontrollida, kas koolilõpetajad on valmis vene keele eksamit sooritama uue vormi järgi;
2. kontrollida eri liiki ülesannete osakaalu eksamitöös, nende sobivust ja jõukohasust;
3. teavitada õpilasi ja õpetajaid saavutatud õpitulemustest;
4. täiustada õppetegevust ja -sisu, aidata õpetajatel õpilasi eksamiks ette valmistada.

2. Üldstatistika

2010. a märtsis toimunud katseksamist võttis osa 297 (100%) abiturienti, sh 201 (67,7%) tütarlast ja 96 (32,3%) noormeest. Tegemist oli piisavalt hästi ette valmistatud õpilaste rühmaga: nende poolaasta keskmine hinne oli 3,84 (3,73 noormeestel ja 3,89 tütarlastel); keskmine hinne viimase kirjandi eest oli 3,81.

Maksimaalne punktisumma uudes vormis sooritatud eksami eest oli 100 punkti. Analüüsitaval eksamil saadud keskmine hinne oli 69,25 (noormehed 65,78 ja tütarlapsed 70,89), mis ligikaudu vastab hindetele "hea". Alla 20 punkti ei saanud ükski õpilane; alla 50 punkti sai 11,5% õpilastest.

3. Eksami analüüs

3.1. Eksami struktuur

Vastavalt uuendatud struktuurile koosneb vene keele riigieksam kahest osast:

1. Lugemine. Töö tekstiga.
2. Arutlev kirjand.

Lõpueksami sooritaja saab vihiku, milles leidub 3–4 komplekti ülesandeid. Iga komplekt sisaldab

1. teksti/tekste eri žanris ja stiilis, küsimusi ja ülesandeid teksti/tekstide kohta;

2. arutleva kirjandi teemat ja kommentaare selle kohta.

Maksimaalne punktisumma kogu töö eest – 100 punkti.

Maksimaalne punktisumma esimese osa ülesannete eest – 40 punkti.

Maksimaalne punktisumma teise osa ülesannete eest – 60 punkti.

Tööks antav aeg: 300 minutit.

3.2. Eksamitöö esimese osa tulemuste analüüs

Tekstid eksamitöö esimeses osas võivad olla ilukirjanduslikud (proosa-, luule-, draamatekstid), publitsistlikud (artiklid, intervjuud, reportaažid) ja aimetekstid (artiklid, intervjuud, reportaažid). Eksaminandile antakse võimalus valida tekst vabalt suvalisest komplektist. Igas komplektis on ülesandele nr 1 lisatud lühikommentaar, mis on abituriendile toeks teemas orienteerumisel.

Maksimaalne punktisumma esimese osa ülesannete eest – 40 punkti.

Tööks antav aeg: 120 minutit.

Eksamitöö esimese osa keskmine hinne oli 30,68 punkti (tütarlastel 31,16, poistel 29,67 punkti).

3.2.1. Populaarsuse reiting

Variandi valikul tööks tekstiga eelistasid abituriendid neile temaatikalt lähedast publitsistlikku teksti – Jelena Šermani artiklit "Internetituvused: müüdid ja reaalsus": eksami esimese osa 294 edukalt sooritanust valisid selle teksti 129 lõpetajat, sh 43 noormeest (33,3%) ja 86 tütarlast (66,7%). Näib, et määravaks osutus siinjuures probleemi aktuaalsus.

Valikueelistuse teisele kohale paigutus ilukirjanduslik proosatekst, katkend Ulitskaja romaanist "Daniel Stein, tõlkija", mis valiti 74 korral üldarvust 294:13 (17,6%) noormeest ja 61 (82,4%) tütarlast. Tekst pakkus võimalust jutustada vajalik episood ümber oma sõnadega, mitte tsiteerides, arutleda ja väljendada isiklikku arvamust, mis nähtavasti mõjutas ka valikut. Kolmas koht populaarsuse reitingus kuulub aimetekstile, milleks oli intervjuu tuntud

vene teadlase, arheoloogi Kirpitsnikoviga – selle teksti valisid 49 lõpetajat 294st, neist 20 (40,8%) noormeest ja 29 (59,2%) tütarlast. Ilukirjanduslik luulevormis tekst, Królovi filosoofiline valm “Kaks tuvi” jäi reitingu lõppu – selle valisid kõigest 44 lõpetajat üldarvust 294:20 (45,5%) noormeest ja 24 (54,5%) tütarlast. Võib oletada, et valmi kasuks otsustanute vähesuse põhjuseks on asjaolu, et sisult kahtlemata vägagi aktuaalne tekst ei ole kergesti mõistetav, kuna selles žanris tekstidele, nende allegoorilisusele ei pöörata vene keele ja kirjanduse tundides alati küllaldast tähelepanu.

3.2.2. Tulemused

Eksami esimese osa “Lugemine. Töö tekstiga” küsimustele antud vastusevariantide võrdlus näitab, et parimad olid variandi nr 4 (intervjuu arheoloog Kirpitsnikoviga) valinud õpilaste tööd. Selle teksti kohta esitatud küsimustele antud vastuste keskmine tulemus oli 33,84 punkti.

Kõige madalamateks osutusid tulemused variandi nr 3, publitsistliku teksti (“Internetituvused: müüdid ja reaalsus”) valinutel, kusjuures populaarsuse reitingu põhjal asetuse see variant esikohale. Keskmine punktisumma vastuste eest selle teksti kohta oli 28,08 punkti. Eriti raske oli õpilastel vastata iseseisvat arutluskäiku nõudvale esimesele küsimusele: *Mis on autori arvates selle põhjuseks, et üha rohkem inimesi otsib oma “teistpoolt” Interneti kaudu?* Keskmine tulemus vastuse eest sellele küsimusele on 7,21, teise ja kolmanda küsimuse vastuste keskmised olid vastavalt 10,54 ja 10,33 punkti.

Küllaltki kõrgeid hindeid saadi vastuste eest küsimustele Ulitskaja romaanikatkendi (variant nr 2)

kohta – keskmiselt 32,47 punkti, samuti töö eest Królovi valmiga “Kaks tuvi” (variant nr 1), kus keskmine tulemus oli 31,83 punkti.

3.2.3. Noormeeste ja tütarlaste saavutatud tulemuste võrdlus

Ülesannete kõigi variantide tulemused on tütarlastel paremad, kuid vahe noormeeste ja tütarlaste hinnete vahel on erinev ja varieerub järgmiselt:

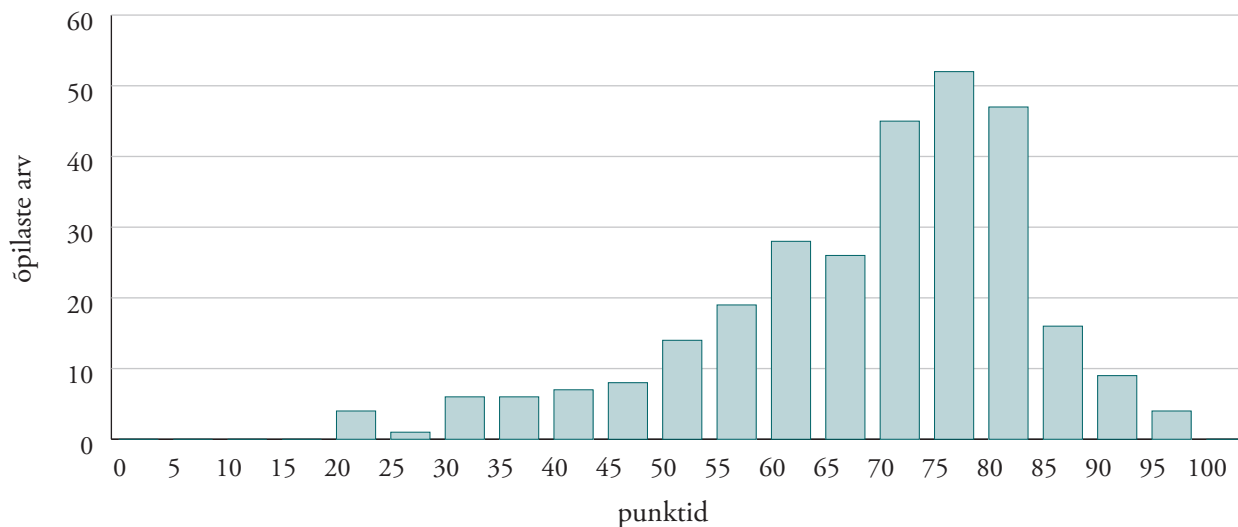
1. variant nr 4, aimetekst: 33,30 punkti noormeestel ja 34,21 punkti tütarlastel, kusjuures keskmine tulemus oli 33,84, vahe – 0,91 punkti;
2. variant nr 3, publitsistlik tekst: 27,14 punkti noormeestel ja 28,55 tütarlastel; keskmine tulemus 28,08; vahe – 1,41 punkti;
3. variant nr 1, ilukirjanduslik luuletekst: 30,84 punkti noormeestel ja 32,65 tütarlastel; vahe – 1,81 punkti;
4. variant nr 2, ilukirjanduslik proosatekst: 30,77 punkti noormeestel ja 32,84 tütarlastel; vahe – 2,07 punkti.

Seega on kõige märgatavam erinevus tütarlaste ja noormeeste töö tulemuste vahel, 2,07 punkti, variandi nr 2, st Ulitskaja teksti puhul, mis nõuab keskendunud lugemist, tähelepanuvõimet ja oskust tajuda jutustuse irooniat, peent allteksti. Väiksem on vahe (1,81 punkti) vastuste puhul luuleteksti, valmi “Kaks tuvi” kohta (variant nr 1): selge, tänapäevasele mõistetav didaktilisus, vaatamata suhteliselt harjumatu žanrile, võimaldas anda huvitavaid ja mitmekesiseid vastuseid, kuid noormehed argumenteerivad oma arvamust sageli liialt napolisõnaliselt, piirdudes ühesilbiliste vastustega. Publitsistliku teksti kohta esitatud küsimustele antud vastuste puhul (variant

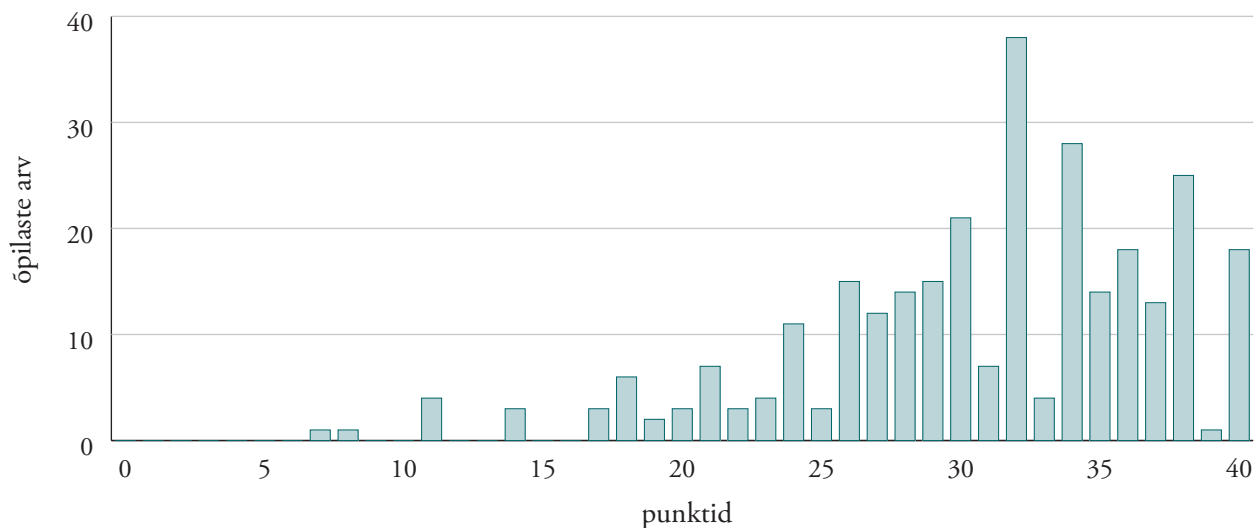
Tabel 1. Vene keele riigieksami ülesehitus

Osad	Lahendatavate ülesannete arv	Osa punktid	Ülesanded	Kestus minutites
I osa Lugemine Töö tekstiga	3–5	40	Õpilane valib ühe alustekstide komplekti (teksti maht ~1000 sõna) ning lahendab selle põhjal 3–4 analüüsi- ja arutlusoskust nõudvat ülesannet, mis eeldavad kuni 100-sõnalisi terviklikke vastuseid	120 min
II osa Arutlev kirjand	1	60	Õpilane valib ühe teema, loeb kommentaare selle kohta ning kirjutab selle põhjal sidusa arutleva kirjandi (maht – vähemalt 400 sõna)	180 min

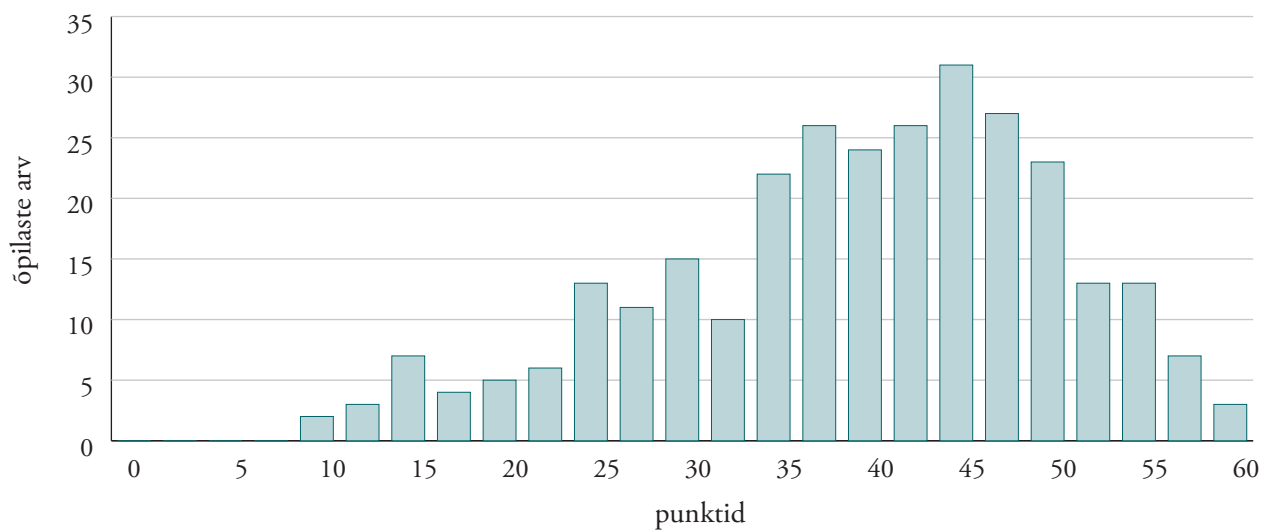
Joonis 1. Kogutulemuste jaotusgraafik



Joonis 2. Lugemisosa kogutulemus kõik kokku



Joonis 3. Kirjutamise tulemuste jaotus. Kahe hinnangu keskmine – riiklik komisjon ja koolipoolne hindamine



nr 3) erinevad noormeeste ja tütarlaste tulemused vähem, vahe on 1,41 punkti. Ilmselt on teema abiturientidele lähedane ja nad tunnevad ennast kindlamalt. Minimaalne vahe, 0,91 punkti tuli ilmsiks töö puhul faktiküllase aimetekstiga (variant nr 4), mis nõuab eeskätt tähelepanelikku lugemist ja oskust keskenduda detailidele.

3.2.4. Järeldused

Eksamitöö esimese osa tulemuste analüüsi põhjal selgusid järgmised tendentsid:

1. mõnele küsimusele vastates kalduvad õpilased tsiteerima, mis takistab iseseisvate üldistuste tegemist;
2. aktuaalse internetituvuste-teemaga töötades (nagu muide ka vabateemalistes kirjandites eelmistel aastatel) ei suuda õpilased anda täisvastuseid;
3. sageli õpilased, pidades silmas töö nõutavat mahtu (50–100 sõna), kasutavad hulgaliselt ülearuseid sõnu ja unustavad oma vastuses olulise välja toomata;
4. õpilased ei argumenteerigi oma seisukohta piisavalt, piirdudes vastusega “jah, olen nõus/ei ole nõus autori vaatepunktiga”;
5. osa õpilasi ei oska analüüsida probleeme ja kõrvutada erinevaid arvamusi;
6. vahel ei suuda õpilased eristada peamist ja teisejärgulist informatsiooni, ei taju allteksti, ei märka irooniat.

4.1. Eksami teise osa tulemuste analüüs

Eksamitöö teiseks osaks oli arutlev kirjand (maht – 400 sõna). Õpilasele anti võimalus valida kirjandi teema vabalt suvalisest komplektist. Valinud teema, tuli luua arutleva kirjandi tekst. Seejuures võis õpilane kasutada igas komplektis leiduvat teavet oma äranägemist mööda.

Maksimaalne punktisumma teise osa eest oli 60 punkti. Töök antav aeg – 180 minutit.

Arutlevat kirjandit kirjutasid 297 abiturienti, neist 201 (67,7%) tütarlast ja 96 (32,3%) noormeest. Keskmine hinne kirjandi eest: 40,02 (41,14 tütarlastel ja 37,68 noormeestel).

4.1.1. Teemade populaarsuse reiting

Koolilõpetajad eelistasid varianti nr 3, teemat “Missugune on inimene ise, niisugune on ka tema

elu”: selle teema valisid 135 kirjandikirjutajat 297st, sh 44 noormeest (32,6%) ja 91 tütarlast (67,4%). Eelistuste järgi osutus teisel kohal olevaks teema “Ei otsi omakasu armastus” (variant nr 2); selle valisid 297 eksaminandist 82:18 (22%) noormeest ja 64 (78%) tütarlast. Võrdselt, 39 korral osutusid valituks kaks teemat populaarsusrea lõpust: “Kes elab igal pool, ei ela mitte kuskil” (variant nr 1) ja “Kas kõigel on siinilmas hind?” (variant nr 4), ent kui tütarlapsed valisid pigem 4. variandi (26 tütarlast üldarvust 39, st 66,7%), siis noormehed eelistasid esimest teemat (20 noormeest üldarvust 39, st 51,2%).

4.1.2. Tulemused

Riikliku komisjoni hinnangul oli töö keskmine tulemus 40,02 punkti, koolikomisjonid andsid keskmiseks hindeks 36,09 punkti. Erinevus on küllaltki tähenduslik; allpool tuleme selle juurde tagasi. Kui aga kõrvutada eksamitulemusi teemapõhiselt, selgub, et parimad hinded olid õpilastel, kes olid valinud teema nr 2 (“Ei otsi omakasu armastus”): 40,98 punkti riikliku komisjoni hinnangul ja 37,01 punkti koolikomisjonide poolt. Järgmised on teemad nr 3 (“Missugune on inimene ise, niisugune on ka tema elu”), vastavalt 40,10 punkti ja 36,12 punkti ning teema “Kes elab igal pool, ei ela mitte kuskil” (variant nr 1) – 39,36 punkti ja 35,05 punkti.

Kõige nõrgemaks osutusid tulemused õpilastel, kes olid valinud teema “Kas kõigel on siinilmas hind?” (variant nr 4): 38,41 punkti riikliku kontrolli andmetel ja 34,67 punkti koolikomisjonide hinnangul. Seega reastuvad mõlema komisjoni antud hinded paremusjärjestusse samamoodi, kuigi punktisummad erinevad olulisel määral.

4.1.3. Noormeeste ja tütarlaste tööde võrdlus

Ka kirjandi eest saadud hinded olid tütarlastel kõrgemad, kuid noormeeste ja tütarlaste hinnete vahe kõigub väga tugevalt teema nr 1 valinutel, eriti koolipoolse hinnangu põhjal (8,52 punkti), samuti teemal nr 4 kirjutanutel (11,15 punkti koolikomisjonide ja 10,77 riikliku komisjoni hinnangul). Minimaalne on tulemuste vahe teemal nr 2 kirjutatud tööde puhul: vastavalt 0,16 ja 0,19 punkti.

Noormeeste ja tütarlaste eksamihinnete vahe varieerub järgmiselt:

1. teema nr 1 – “Kes elab igal pool, ei ela mitte kuskil”: koolikomisjonide hinnang – 30,90 punkti noormeestel ja 39,42 punkti tütarlastel, vahe 8,52 punkti; riikliku komisjoni hinnang – 40,05 punkti tütarlastel ja 38,70 punkti noormeestel, vahe 1,35 punkti;
2. teema nr 2 – “Ei otsi omakasu armastus”: koolipoolselt 36,89 punkti noormeestel ja 37,05 tütarlastel, vahe 0,16 punkti; riiklikult komisjonilt – 41,02 punkti tütarlastel ja 40,83 noormeestel, vahe 0,19 punkti;
3. teema nr 3 – “Missugune on inimene ise, niisugune on ka tema elu”: koolikomisjonide hinnangul 34,11 punkti noormeestel ja 37,09 tütarlastel, vahe 2,98 punkti; riikliku komisjoni hinnangul 41,20 punkti tütarlastel ja 37,84 noormeestel, vahe 3,36 punkti;
4. teema nr 4 – “Kas kõigel on siinilmas hind?": koolikomisjonid – 27,23 punkti noormeestel ja 38,38 tütarlastel, vahe 11,15 punkti; riiklik komisjon – 42,00 punkti tütarlastel ja 31,23 noormeestel, vahe 10,77 punkti;

Siintoodud tulemusi on küllaltki keeruline kommenteerida, kuna kirjandi hindamisel lähtutakse paljudest kriteeriumidest; siiski võib oletada, et kui vanemate klasside õpilastele tuttava ja lähedase armastusteema valivad enam-vähem ühetasemelise ettevalmistusega noormehed ja tütarlapsed, siis viimase teema, mis võimaldab erisugust interpretatsiooni, valisid poistest nõrgemad ning hea ettevalmistusega tütarlapsed, keda filosoofilised teemad ei kohuta.

4.1.4. Järeldused

Kirjandite tulemuste analüüsimisel selgusid järgmised tendentsid:

1. kirjandi teema äravahetamine, teemast kõrvalekaldumine;
2. teemale lisatud kommentaaride eesmärgi mittemõistmine;
3. nõrk argumentatsioon, oskamatus oma arvamust väljendada, analüüsi asendamine ümberjutustusega;
4. ortograafia, kirjavahemärkide kasutamise ja kõneoskuse madal tase;
5. ülemäärane šabloonsete fraaside kasutamine;
6. oskamatus etteantud mahust kinni pidada.

5. Koolikomisjonide ja riikliku komisjoni antud hinnete võrdlus

Eksamitöö esimest osa (Lugemine. Töö tekstiga) hindas riiklik komisjon võtme (juhendi) alusel, mis oli koostatud aprobeerimisel saadud õpilaste vastuste põhjal. Eksamitöö esimest osa hinnati üks kord. Eksamitöö teist osa, arutlevat kirjandit, hindasid kaks sõltumatut eksperti hindamisjuhendi põhjal. Esimest korda hindasid töid õpetajad koolides, teist korda riiklik komisjon. Selgus, et need hinnangud erinevad küllaltki oluliselt. Kui näiteks esimesel hinnangul oli keskmine tulemus 36,09 punkti, siis teine hinnang andis arvu 40,02 – vahe oli 3,93 punkti. Vastavalt oli punktisumma vahe kirjandite eest esimesel teemal 4,31 punkti, teemal nr 2 – 3,97 punkti, teemal nr 3 – 3,98 ja teemal nr 4 – 3,74 punkti. Ei ole saladus, et kooliõpetajad hindavad oma õpilaste töid rangemalt kui riikliku komisjoni liikmed. Selle põhjused võivad olla erinevad ning esmajoones on see kartus õpilast üle hinnata ning siit teadlik suundumus hoiduda kõrgetest hinnetest. Võimalik, et oma osa on ka kirjandiõpetuse kogemusel, kus hinnet mõjutavad kõige tähtsusetumadki vead. Vahel võib olla tegemist hindaja autoritaarse hoiakuga. Igal juhul on vajalikud hindamisseminarid, et töötada välja ühtsed seisukohad õpilaste kirjalike tööde hindamiseks.

6. Tagasiside ja õpetajate ettepanekute analüüs

Õpetajate argumendid eksami uue vormi poolt:

- eksam oli õpilastele jõukohane;
- eksam on huvitav;
- kõige suurem pluss on töö tekstiga;
- oli võimalik valida tekst ning kirjandi teema suvalisest komplektist;
- ka õpetaja võtab osa eksamitöö hindamisest.
- Õpetajate märkused olid põhiliselt järgmised:
- õpilastel oli raske kirjandi ettenähtud mahust kinni pidada;
- vajalik on vaheaeg pärast eksami esimest osa, kuna esimene ja teine osa on erinevad tööliigid;
- praktiliselt on tegemist kahe eksamiga: kirjand + töö tekstiga; kas ei ole see õpilastele liiga keeruline, kas ei teki neil vastumeelsust vene keele eksami suhtes?

7. Tagasiside õpilastelt

Ankeediküsimustele vastasid 303 õpilast. 98 õpilast valiksid kirjandi, 205 eelistaksid eksamit uues vormis.

Vastanute arvates on “uue eksami suurimaks plussiks ülesannete mitmekesisus”; see “annab võimaluse kontrollida mitte ainult oma tekstiloomise oskust, vaid ka loetud teksti põhituuma mõistmist”, “vastab tasemele, mida peab valdama gümnaasiumilõpetaja”; “kadestan 2012. a lõpetajaid”; “suurepärane alternatiiv praeguseleksamile”.

Siiski –

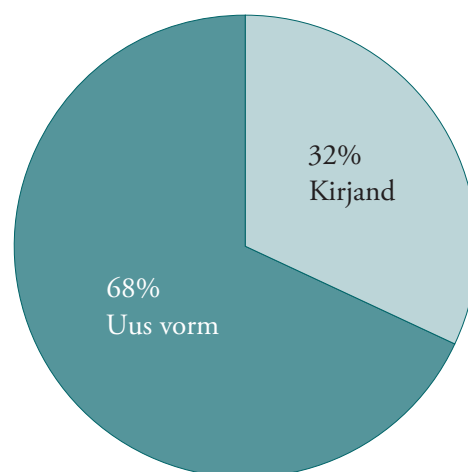
- eksamitöö esimeses osas oli kõige raskem vastata küsimustele ning jaotada aega;
- teises osas oli kõige raskem valida teema ja pidada kinni kirjandi etteantud mahust;
- neli kirjanditeemat on vähe;
- pärast tööd tekstiga on raske kirjandile ümberlülituda;
- eksami maht oli väga suur.

8. Järeldused:

1. töö on vastavuses riikliku õppekavaga;
2. töö arvestab üldpädevusi ja läbivaid teemasid;
3. ülesanded vastavad kontrollitavatele õpitulemustele;
4. enamikule õpilastest olid ülesanded jõukohased;
5. ülesanded olid õpilastele huvitavad.

Siiski näitasid paljud õpilased oskamatust oma seisukohta väljendada, püüdu asendada teksti analüüs

Joonis 4. Koolilõpetajate eelistused



ümberjutustusega, madalat ortograafiataset, vähest kirjavahemärkide kasutamise oskust, samuti kõneoskuse madalat taset.

9. Ettepanekud:

1. korraldada õpetajatele hindamiskoolitus;
2. vene keele ja kirjanduse õpetamisel pühendada rohkem tähelepanu tööle tekstiga;
3. lisada üldharidusõppekavasse eri stiilis tekstide vastuvõtu ja nende loomise kursused, samuti ortograafia ja kirjavahemärkide kasutamise kursused;
4. täiendada arutleva kirjandi hindamise juhendit, pöörates erilist tähelepanu sõnavarale ja stiilile ning teksti sidususele ja kompositsioonile.



Sisehindamine ja nõustamine

Ülevaade õppeasutuste sisehindamisest ja nõustamisest.....72

Ülevaade õppeasutuste sisehindamisest ja nõustamisest

Maie Kitsing, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik

Ülevaade nõustatud õppeasutustest 2009/2010. õppeaastal liigiti ja maakonniti

Nõustatud 153st õppeasutusest 49% on põhi- koolid ja gümnaasiumid ning 44% on koolieelsed lasteasutused. Arvestades nimetatud õppeasutuste osakaalu õppeasutuste üldarvust, on tulemus ootuspärane. Aktiivsemad nõustamise taotlejad on Harju, Tartu, Pärnu ja Ida-Viru maakondadest, seevastu vähem on olnud nõustamisest huvitatud Hiiu, Saare, Lääne, Põlva, Rapla ja Järva maakondade õppeasutused. Hiiu, Põlva ja Rapla koolieelsetest õppeasutustest ei ole nõustamist taotlenud eelmisel õppeaastal mitte ükski lasteasutus. Vaadates nõustamise taotlemist põhikoolide ja gümnaasiumite lõikes, siis aktiivsemad on olnud Tartu ja Harju koolid, samas ei ole Lääne maakonna koolidest eelmisel õppeaastal pidanud vajalikuks nõustamist taotleda ükski kool (tabel 1). Vähene huvi on olnud ka kutseõppeasutustel.

Tagasisidearuandes esitatud õppeasutuse tugevused sisehindamise arendamisel

Nõunike väitel on õppeasutused järjest enam hakanud end määratlema õppiva organisatsioonina ja tähtsustama pideva õppimise ning parendamise vajadust.

- Nõunikud toovad esile mitmeid õppeasutusi, kus asutuse töö planeerimine ja sisehindamine toimivad suurepäraselt ning kus on mõistetud kahe protsessi loogilist seost.
- On õppeasutusi, kus sisehindamine on süsteemne protsess, hõlmates kõiki hindamisvaldkondi. Nimetatud õppeasutused peavad oma tegevuse analüüsimist juhtimise loomulikuks osaks. Väidetud on, et sisehindamise läbiviimisel on õppeasutused jõudnud sageli selgele arusaamisele, kuivõrd antud protsess nende endi ja asutuse arengut toetab.
- Kuigi juhtidele on jäänud eestvedav roll sisehindamise korraldamisel, on kogu personali kaasatus sisehindamisprotsessi suurenenud ja osapoolte teadlikkus ning oskused täienenud. Laste/õpilaste ja vanemate rahulolu hindamine on saanud sisehindamise tavapäraseks meetodiks.

- Nõunikud on tagasisidearuannetes välja toonud mitmeid õppeasutusi, kus on oskuslikult määratletud oma õppeasutuse tegevusnäitajad, hindamaks arengukavas sätestatud eesmärkide täitmist.

Tagasisidearuandes esitatud soovitusel õppeasutuse sisehindamise arendamisel

- **Sisehindamise aluseks on õppeasutuse arengukava ja kooli õppekava.** Juhtimise valdkonnas tuuakse välja õppeasutuste raskused arengukava koostamisel. On õppeasutuste juhtkondi, kes pole vajalikuks pidanud arengukava olemasolu. Missiooni, visiooni ja väärtuste ning eesmärkide sõnastused on tihti üldised ega ole iseloomulikud konkreetsele õppeasutusele. Eesmärkide hindamiseks puuduvad hindamiskriteeriumid, mis võimaldaks hinnata eesmärgi poole liikumist. Seetõttu on nõunikel olnud põhisoovitus – enne kui hakata läbi mõtlema, kuidas asutuses sisehindamist läbi viia, tuleb üle vaadata õppeasutuse arengukava. Oluline on, et õppeasutuse tegevuse planeerimisel oleks aluseks strateegilise juhtimise põhimõtted. Sisehindamise aluseks saab olla arengukava ja õppekava, kust on võimalik selgelt välja lugeda, mis on õppeasutuse kontseptsioon laste/õpilaste arenguks vajalike tingimuste loomisel ja millised on eesmärgid ning tegevused nimetatud kontseptsiooni ellurakendamiseks, et seatud eesmärgid oleksid asjakohased, realistlikud, ajaliselt määratud, mõõdetavad ja õppeasutuses kokku lepitud.
- Õppeasutustel napib veel oskusi määratleda oma eesmärkidest lähtuvalt tegevusnäitajaid, sageli piirduakse EHISes avalikustatud tegevusnäitajatega.
- **Sisehindamise protsessiga** seoses on nõunikud välja toonud eelmiste õppeaastatega võrreldes analoogilised ettepanekud ja soovitusel. On asutusi, kellele on soovitatud teadvustada kogu personali hulgas, et sisehindamine on pidev protsess. Rõhutatud on vajadust süsteemselt ja vajaliku regulaarsusega eneseanalüüsi teostada ja oma tulemustele hinnang anda.

- Raskusi tekitab tulemuste määratlemine hindamisvaldkonniti.
- Parendusvaldkondi osatakse paremini määratleda kui tugevusi. Nõunikud on soovitanud läbi mõelda heade tulemuste põhjused. Hea tulemuse põhjuse teadvustamine aitab ära hoida võimalikku langust vastavas valdkonnas.
- Jätkuvalt on probleemiks tulemuste analüüsimise põhjalikkus – sageli piirduakse statistilise kokkuvõttega. Üldjuhul õppeasutused hindavad arengut kolmeaastase tsükli vältel. Nõunikud on soovitanud võrrelda tulemusi õppeasutuse oma eesmärkidega, riigi tasemel määratletud eesmärkidega, EHISes välja pakutud võrdlusrühmi tulemustega. Samuti on soovitatud analüüsida tulemuste põhjuslikkust ja ulatust (kas on piisavalt segmenteeritud jne).
- Kõige raskemaks on osutunud õppe- ja kasvatusgevuse analüüsimine. Nõunikud on nentunud, et õppeasutused piirduvad sageli

õpimise analüüsimisega, tähelepanuta jääb lapse/õpilase isiksusliku arengu analüüsimine. Õpimise analüüsimisel piirduakse üldjuhul tasemetööde/eksamite tulemustega, vähem tähelepanu on osutatud raskustele, mis õpilastel ilmnevad ühest kooliastmest teise liikumisel või lasteaiast kooli liikumisel. Soovitatud on analüüsida poiste oluliselt madalamate tulemuste põhjuslikkust võrreldes tütarlastega. Uued õppekavad põhikoolis ja gümnaasiumis seavad koolile tõsise väljakutse, kuidas analüüsida ja hinnata üldpädevuste kujunemiseks loodud tingimusi ja üldpädevuste omandatust, seni on tähelepanu osutamine isiksuse arengule vähemasti õppeasutuste sisehindamisaruannete ja nõunike poolt saadud tagasiside põhjal jäänud siiski tagasihoidlikuks.

- Sisehindamise meetoditest on valdav rahuloluküsitluste läbiviimine. Vähem on kasutatud õpilaste vaatlust (erandiks on koolieelsed

Tabel 1. Nõustatud õppeasutuste arv maakonniti ja liigiti

Jrk	Maakond	Koolieelne lasteasutus	Lasteaed-alkkool ja lasteaed-põhikool	Põhikool ja gümnaasium	Kutseõppeasutus	Kokku
1.	Harju	11	2	15	1	29
2.	Hiiu	0	0	1	0	1
3.	Ida-Viru	13	0	8	0	21
4.	Jõgeva	3	0	2	0	5
5.	Järva	1	0	3	0	4
6.	Lääne	3	0	0	0	3
7.	Lääne-Viru	4	1	3	0	8
8.	Põlva	0	0	4	0	4
9.	Pärnu	5	3	9	0	17
10.	Rapla	0	0	4	0	4
11.	Saare	1	0	1	0	2
12.	Tartu	18	0	10	0	28
13.	Valga	4	0	5	0	9
14.	Viljandi	2	1	7	0	10
15.	Võru	3	0	3	2	8
Kokku		68	7	75	3	153

Allikas: Haridus- ja Teadusministeerium

lasteasutused) ja õppetundide analüüsimist kasutatavate õppemeetodite aspektist (milliseid üldpädevusi lastes/õpilastes aidatakse kujundada). Nõunike väitel sisehindamismeetoditena ei käsitleta sageli refleksioonikoosolekuid ja ümarlaudu, mis on aga arvestatavad meetodid, saamaks tagasisidet nii sisemistelt kui ka välistelt huvigruppidele.

- Nõunikud on jätkuvalt soovitanud tähelepanu pöörata personali enesehindamis- ja analüüsisioskuste parendamisele.

Kokkuvõte ja järeldused

Nõunike aruannete põhjal võib väita, et juhtimise tase on õppeasutusesti väga erinev. On koole ja koolieelseid lasteasutusi, kus juhtkonnad on mõistnud strateegilise planeerimise vajalikkust ja sisehindamise rolli seatud eesmärkide täitmise hindamisel. Neil on juhtimiseks vajalik kompetents ja tahe asutuse arengut suunata. Kinnistunud on arusaam, et õpilase arenguks vajalike tingimuste loomiseks on vaja oma tööd planeerida ja analüüsida. Lähtutud on Demingi pideva parendamise tsükli põhimõtetest. Samas on õppeasutusi, kus juhtkonnal pole piisavalt professionaalsust või tahet õppeasutust juhtida kaasaegsete juhtimispõhimõtete järgi. Sisehindamise loogilist seost arengu planeerimisega ei teadvustata ja töö tehakse ära formaalselt.

Tagamaks õppeasutuste juhtimise professionaalsus, on vajalik, et õppeasutuse juhtidele oleksid kättesaadavad koolitused oma kompetentsi suurendamiseks, eelkõige strateegilise juhtimise valdkonnas. Sisehindamine (sisekontroll ja eneseanalüüs) on strateegilise juhtimise loomulik osa. Arvestades uute õppekavade rakendumist koolieelsetes õppeasutustes (2009) ja koolides (2010) on vajalikud koolitused, mis aitaksid õppeasutustel hinnata uuenenud ideoloogia rakendumist (pädevused, õpetamise ja kasvatamise käsitlus jne).

Mõned näited õppeasutuste headest kogemustest eelmise õppeaasta sisehindamisaruannete põhjal

Elva Lasteaed Õnneseen on tulemuslikult õppekasvatuse protsessi mitmekesistanud projektõppe kaudu: kolme õppeaasta jooksul on püstitatud igale õppeaastale omanäoline moto nagu 2006/2007 „25. mängu- ja tähering Elva Õnneseenes“; 2007/2008

„Nõörinäpsude trikid õnneseene mängu- ja täheringis“ jne. Lähtutud on mängulisuse ja loovuse põhimõttest, mis on oluline just eelkoolieas.

Erakool Intellekt on iga lapse õpijõudluse jälgimiseks välja töötanud koolisisese arvutiprogrammi *School*. Välja on töötatud metoodilised materjalid õpetajatele, mis aitavad õpilaste vaimset, füüsilist, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut toetada.

Ignatsi Jaagu Kambja Põhikool on oluliseks pidanud tähelepanu pööramist väärtuskasvatusele. Nii õppe- kui ka klassivälises töös on rida tegevusi, kus toetatakse last elu põhiväärtuste omandamisel. Kooli almanahhis „Tootsi Taskud“ on tähelepanu all peretraditsioonid, kogukonna ettevõtmised, sealhulgas õpilaste ettevõtmised nii minevikus kui ka kaasajal ning õpilaste looming. Almanahh, mida antakse sel aastal välja viieteistkümnendat korda, on ühelt poolt kooli väärtuste peegliks, teisalt võimaldab iga-aastane väljaanne pea igal lapsel olla kaasautor ja tunda end kooli ning kogukonna liikmena. Kaasautorlus toetab õpilase enesehinnangu kujunemist ja iseenda väärtustamist.

Jakob Westholmi Gümnaasium (JWG) on aktiivselt koostööd teinud organiseerunud vilistlaskonnaga. Aktiivse vilistlaskonna tegevusel on olnud positiivne mõju kooli mainele. Vilistlaskonna ja vanemate toel on loodud JWG Sihtasutus, mis toetab õpilaste arenguks mitmekesiste võimaluste loomist.

Jõhvi Lasteaed Kalevipoeg on eesmärgiks seadnud ettevõtlikkuse arendamise koostöös lastevanematega. Eesmärgi täitmiseks viiakse läbi mitmeid tegevusi: õppekäigud ja tutvumine erinevate ametitega, nt müüja ning kassiiri ametiga; lapsed valmistavad rasvapalle lindudele ja ehitavad vanematega lumelinnaku; jõululaadal müüvad vanemad koos lastega; lapsed meisterdasid erinevate riikide lipud ja kaunistasid nendega Jõhvi Kontserdimajas toimunud Ettevõtlikkuse Galal saali.

Karlova Gümnaasium on kooli õppekava koostamisel seadnud üheks eesmärgiks aidata kaasa mitmekülgse inimese kujunemisele süvendatud koorimuusika kaudu. Muusikaklassides õppivatel õpilastel on lisaks muusikalisele eriharidusele loodud avarad võimalused esinemiseks nii koolis kui ka väljaspool kooli. Tähelepanuväärne on õpilastele antud võimalus esineda väljaspool Eestit. Tegu on kooliga, kes on sihipäraselt arendanud Eesti koorilaulu kultuuri.

Keeni Põhikool on seadnud üheks eesmärgiks sihikindla ja järjepideva töö koolieelikutega, mille käigus kantakse hoolt laste igakülgse arengu, erivajaduste varase märkamise ja tugistruktuuride õigeaegse rakendamise eest. Valitud tegevus toetab lapse kohanemist koolis ja toetab igati lapse arengut koolis.

Kohtla-Järve Järve Vene Gümnaasium (progümnaasiumiga gümnaasium) on välja töötanud kohanemisprogrammi uutele õpilastele (eelkõige 7. ja 10. klassi õpilastele). Näiteks on kohanemisprogrammi tegevusteks: augustikuu lõpus toimub uutele õpilastele ja nende vanematele koosolek; viiakse läbi tunniväline üritus „Hirmude põletamine“; seikluspäev, nn Beach party; septembri esimestel nädalatel on üksteisega harjumise programmid klassides, kus õpilaste koosseis on muutunud; septembri kolmandal ja neljandal nädalal toimuvad näitlejatreeningud, mis võimaldavad õpilastel ennast näidata ja oma võimeid rakendada; septembri teisel ja neljandal nädalal on psühholoogilised kohanemistreeningud klassides, kus õpilaste koosseis on muutunud.

Kose Gümnaasium on osutanud õpikeskkonna arendamisele suurt tähelepanu. Vaatamata piiratud rahalistele võimalustele on õpikeskkond, eriti õpilaste tingimused füüsiliseks arenguks väga head. Head tingimused ja oskuslik õppe-kasvatustöö füüsilise arengu valdkonnas on spordi muutnud õpilaste hulgas populaarseks.

Lasnamäe Lasteaed-Algkool on personali IKT-alasele kompetentsi tõstmisele osutanud suurt tähelepanu, mille tulemusel on ühelt poolt õpetajad järjest enam kasutanud vastavaid oskusi õpetamisel ja õppimisprotsessi juhendamisel, teisalt on lasteaed-alkool saanud tuntuks nn Digitiigri Koolituskeskusena, pakkudes täienduskoolitust pedagoogidele Tallinnas ja üle vabariigi.

Lasnamäe Gümnaasium on suutnud saavutada kõrge tulemuslikkuse õppe- ja kasvatustegevuses, oskuslikult on rakendatud nii tugimeetmeid õpiraskustega õpilastele kui ka püütud leida lahendusi õpilaste sotsiaalsetele probleemidele (vaatamata problemaatilisele sotsiaalsele taustale väljalangevus puudub). Tulemuslik on töö andekate õpilastega.

Luunja Keskkooli õppekava eripäraks on põhjalikult välja arendatud majandusõppe suund. See on kogu kooli tegevusega tihedalt integreeritud (nt kursused õppekavas eri kooliastmetes, õpilasfirmade tegevus, osavõtt rahvusvahelistest projektidest ja

Eesti-sisestest üritustest, lastevanemate kaasamine, koostöö teiste koolidega).

Melliste Lasteaed-Algkool on osanud hankida täiendavaid ressursse õppe- ja kasvatustöö mitmekesistamiseks ja õpikeskkonna parendamiseks. Viimase kolme aasta jooksul kirjutatud projektidest on saanud rahastuse seitse. Arvestades õppeasutuse väiksust (laste ja õpilaste arv kokku 133), siis on tähelepanuväärne, et asutus on lisaressursse hankinud kolme aasta jooksul peaaegu miljoni.

Saue Gümnaasium on tähtsustanud õpilase potentsiaali väljaarendamist. Kooli iseloomustab ainealastel olümpiaadidel osalejate suur arv ning silmapaistvad saavutused, samas pole tähelepanuta jäänud väiksemate võimetega õpilased, tõhusad tugimeetmed on aidanud ära hoida õpilaste väljalangevust.

Sillamäe Lasteaed Helepunased Purjed on missiooniliste eesmärkide (tugevdada lapse tervist, soodustada vaimset ja kehalist arengut, arvestades lapse ealisi, individuaalseid vajadusi) elluviimiseks tegelenud sihikindlalt laste tervise toetamisega, nt igapäevane hommikvõimlemine, ujumine, peale magamist karastamistegevused ja punktmassaaž, suurendatud on õuesõppe mahtu.

Surju Lasteaed Päikesekiir on väärtustanud koostöö partneritega, näiteks Pärnu nõustamiskeskusega (väljaõpe on saanud tugiõpetuse alal, nõu ja abi laste arendamise küsimustes), koostöö põhikooliga (õppetöö tingimuste laiendamine: saal, staadion; ühisüritused), rahvamajaga (laste lauluvõistlus, kevadpidu), perearstikeskusega (koolitused vanematele).

Tallinna Juhkentali Gümnaasiumis töötatakse erivajadustega õpilastega meeskonnatöö põhimõtte (aineõpetajad, psühholoog, logopeed, parandusõpe, pikapäevarühm). Selline lähenemine on end õigustanud ja aidanud vähendada õpilaste õpi- ja käitumisraskusi.

Tallinna Liikuri Lasteaed on avatud ja orienteeritud koostööle teiste koolieelsete lasteasutustega nii Eestis kui välismaal. Tallinna Liikuri Lasteaed on osalenud aktiivselt rahvusvahelistes projektides. Head kontaktid on loodud lasteaedadega Pärnus, Maardus, Tallinnas jm. Tallinna Ülikoolile ja Tallinna Pedagoogiline Seminarile ollakse praktikabaasiks.

Tallinna Mustamäe Realgümnaasium on sihipärase töö tulemusena loonud üleriigiliselt

arvestatava reaaloõppe suuna, mille raames on osatud õpilaste huvi äratada reaalainete vastu. Valitud õppesuunal õpetatakse põhikoolis matemaatikat süvendatult; 9. klassides õpitakse reaalaineid erineva tasemega rühmades; viiakse läbi iga-aastane kooli teadusühingu „Erudit“ konverents, ettekanded 5.–12. klassi õpilastelt; gümnaasiumis täiendavad kursused: matemaatika-arvutiõpetus, keemia-matemaatika; töötab õpilaste „Urimisinitsiatiivi Keskus“; koolisestest male- ja kabeturniiride läbiviimine; õpilaste järjepidev osalemine matemaatikaviktoriinis „Känguru“ ja TÜ Teaduskoolis.

Tartu Lasteaed Kivike on loonud mitmekeelsed tingimused lapse arenguks õueala kaudu. Aktiivset tegevust võimaldaval õuealal viiakse läbi laste arendamiseks nii suunatud kui ka vabaaja tegevusi. Loodusraja olemasolu võimaldab kujundada lastes keskkonda hoidvat ja säästvat mõtteviisi.

Tartu Lasteaed Ristikhein on osutanud süsteemset tähelepanu laste tervislike eluviiside ja füüsilise aktiivsuse suunamisele: iga-aastane suusatamine (lasteaial on suusad ja oma suusarada), kõik lapsed õpivad uisutamise selgeks; mitmerajaline jooksurada koos kaugushüppekastiga; tervisliku toidu valmistamise oskus majandusõppes läbiviidava kokanduse kaudu.

Tartu Lasteaed Triinu ja Taavi paistab silma soolist eripära toetava väärtuskasvatuse rakendamisel. Lasteasutuses on eraldi huviringid poistele ja tüdrukutele (judo, jalgpall, iluvõimlemine), mida käiakse vastastikku vaatamas; soolist eripära toetavate viisakusreeglite õpetamine ja järgimine jne.

Tartu Lasteaed Sass on teinud aktiivset koostööd kooliga: korraldatud on ühiseid ümarlaudu, teabepäevi vanematele ning küsitud kooli õpetajatelt tagasisidet laste edasijõudmise kohta esimeses klassis. Koostöös on ühtlustatud arusaama koolivalmidusest.

Tartu Tamme Gümnaasium on aastate jooksul välja arendanud tugeva loodussuuna. Õppesuuna spetsiifikale vastavaid välilaagreid ja praktikume viiakse läbi koostöös kõrgkoolidega ja asutustega.

Tudulinna Põhikool on oskuslikult läbiva teema „Kodukant“ integreerinud õppekavasse – matkad kodupaigas, „fotojaht“, keskkonnaprojektid, „Kuldvillaku“ mäng õpilastele kohaliku elu ajaloo põhjal jne. Süsteemne lähenemine toetab õpilastes kodupaiga väärtustamist.

Tõrva Gümnaasium on järjepidevalt (alates 1966. aastast) arendanud koostööd Gdovi Keskkooliga Venemaalt, Priekule Keskkooliga Lätist, Salantai Gümnaasiumiga Leedust. Ettevalmistusprogramm kätkeb endas oma kooli ja maad tutvustavat kava, informatsiooni, materjale, esitlusi, kontserte, käsitöö- ja fotonäitusi jne. Igast koolist osaleb sõpruskohtumisel 30 vanema astme õpilast ja 5 õpetajat. Üritus toimub igal aastal maikuu ja kestab 3 päeva.

Valga Lasteaias Buratino on alates 2001. aastast läbi viinud emade- ja isadepäeva puhul koguperepeod, kuhu on oodatud lapse pere koos vanemate ja vanaisadega. Üritus on muutunud kogu linna ürituseks, kus osavõtjate arv küündib viiesajani. Traditsioon on liitnud lasteaiaperet ja loonud hea kontakti vanematega ning aidanud kaasa laste väärtuskasvatusele.

Vastseliina Gümnaasium on tähtsustanud koostöö kogukonnaga. 1995. aastal loodi kooli pedagogide MTÜ Vastseliina Vabaharidusselts, mille raames viiakse läbi kursusi täiskasvanutele, lektoriks on oma kooli õpetajad. Koostöö üheks eesmärgiks on toetada vanemaid laste kasvatamisel.

Viljandi Paalalinna Gümnaasiumis on pööratud tähelepanu õpilaste eneseanalüüsivõime arendamisele (õpilaste enesehindamine 5.–9. klassis, selgitamaks õpiedutuse põhjust). Küsitluste abil püütakse välja selgitada õpilaste jaoks probleemseid valdkondi, nt 10. klassi õpilaste küsitlemine, selgitamaks õpilaste kohanemist uue õpikeskkonnaga. Saamaks tagasisidet ja hinnangut õpetamisprotsessile küsitletakse 12. klassi õpilasi.

Viluste Põhikoolis on tõhusate tugimeetmete rakendamise tulemusena märgatavalt vähenenud mitterahuldavate veerandihinnetega õpilaste osakaal, klassikursuse kordajaid ja koolist väljalangevust ei esine.

Vohnja Lasteaed-Algkool on oluliseks pidanud koostööd kogukonnaga. Kooli erinevad üritused on avatud lähikonna elanikele. Selline avatus on kujundanud õppeasutuse positiivset mainet ning aidanud kaasa piirkondlike ettevõtete soovivale suhtumisele õppeasutusse, mis avaldub ka nende materiaalses toetuses õppeasutusele.

Võru Lasteaed Päkapiikk on koostöös lastevanematega loonud MTÜ Päkapiikulaps, mille kaudu on hangitud lisaressursse laste arenguks vajalike

tingimuste loomiseks (muretsetud õppe- ja mänguvahendeid, parandatud õuesõppe tingimusi jne).

Võru Kesklinna Gümnaasium on väärtustanud koostöö teiste koolidega ja võimaluse õppida teiste koolide kogemustest. Pikkade traditsioonidega ja õppekavaga otseselt seotud ühisprojektid sõpruskoolidega mitmekesistavad oluliselt õpilase suhtlemisvõimalusi ja avardavad silmaringi. Pikemaajaline koostöö on olnud sõpruskoolidega Saksamaal Rosenheimis ja Soomes Lahtis. Erinevate projektide kaudu on toimunud koostöö Võru Vene Gümnaasiumi ja Narva Pähklikmäe Gümnaasiumiga ning koolidega Taanis, Türgis, Belgias, Itaalias. Külalisõpetajad Austriast andsid saksa keele tunde gümnaasiumiastmes (2007/2008 ja 2008/2009).

Võrumaa Kutsehariduskeskus on loonud tulemuslikku juhtimist toetava ja personali aega kokkuhoidva infosüsteemi, mis tagab ka korrektse asjaajamise. Järgimist väärt on õpilaste ja õpetajate rahulolu põhjalik analüüsimine ja tulemuste kasutamine õppeasutuse tulemuslikkuse parendamiseks. Asutuse

juhtkond on väga oluliseks pidanud õpilastelt tagasiside saamist ainekursustele, mis annab ühelt poolt õpetajatele väga põhjaliku sisendi õppetegevuse parendamise võimalusest, teisalt võimaldab juhtkonnal välja selgitada pedagoogide koolitusvajadused.

Võru Kreutzwaldi Gümnaasiumil on pikaajalised kogemused uuriva õppimise läbiviimisel: tulemuslik õpilaste teadustöö toimub nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis.

Ääsmäe Põhikoolis toetatakse õpitegevust mitmekesise huvitegevuse kaudu: kõik I–IV kl õpilased õpivad plokklööti, kõrgel tasemel on saalihoki, tugev on laulu- ja tantsualane tegevus, toimib keelekümblusprogramm (inglise keel); õppeainetevaheline integratsioon, näiteks filmiõpetus ja inglise keel (film, kus õpilased ennast tutvustavad), filmiõpetus ja eesti keel (5. ja 6. klassi õpilaste filmid). Tasuta huviringidena töötavad tantsuringid, sealhulgas rahvatants, muusikaringid (4), plaatpillide õpetus, keraamika-, filmi- ja puutööring ning spordiringid.



Projektid ja programmid

Õppe kvaliteedi parendamine õppeasutuste sise- ja õpitulemuste välishindamissüsteemi arendamise kaudu.....	80
Üldhariduse pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmine	84
Kutsehariduse sisuline arendamine	87
Juhtide kompetentsimudel ja selle rakendamine.....	90
Juhtimise meistriklassid.....	93

Õppe kvaliteedi parendamine õppeasutuste sise- ja õpitulemuste välishindamissüsteemi arendamise kaudu

Ruth Koit, Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse välisprojektide rakendamise osakonna koordinaator

Jaanika Müürsepp, Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse välisprojektide rakendamise osakonna programmijuht



Euroopa Liit
Euroopa Sotsiaalfond



Eesti tuleviku heaks

Programmi „Õppe kvaliteedi parendamine õppeasutuste sise- ja õpitulemuste välishindamissüsteemi arendamise kaudu“ (ÕKVA) üldeesmärk: õppe kvaliteet on tõusnud tänu üldharidussüsteemi ja õppeasutuste juhtimise kvaliteedi paranemisele ning paindlikumale õpitulemuste tagasisidestamisele.

Alaeesmärgid:

1. Õppeasutuste juhtide ja pedagoogide (asutuse personali) ning õppeasutuse pidaja teadmised ja praktilised oskused õppeasutuse sisehindamisest, sh enesehindamisest on tõusnud ning õppeasutuste sisehindamise nõustamine toimib tulemuslikult (alaeesmärk 1).
2. Õppeasutuste sisehindamise kvaliteet on tõusnud tänu huvigruppide kaasamisele ning tõhusatele rahuloluküsitlustele (alaeesmärk 2).
3. On loodud ja toimib üleriigiline üldharidusasutuste tunnustussüsteem, mis võimaldab levitada õppeasutuste häid kogemusi (alaeesmärk 3).
4. Õpitulemuste välishindamisel kasutatavad testid vastavad kaasaegsele testiteooriale. Huvigruppidel on juurdepääs kvaliteetsetele näidisülesannetele. Loodud on võimalus eksamite elektrooniliseks läbiviimiseks (alaeesmärk 4).

Programmi sihtgrupiks on

1. Üldharidussüsteemis osalejad (õppurid, õppeasutuste juhtkond, õpetajad, õppeasutuste personal, lapsevanemad) ning üldhariduse valdkonna partnerid (õppeasutuste pidajad, maakondade ja kohalike omavalitsuste haridusspetsialistid, erialaliidud, koolitajate koolitajad jt).
2. Programmiga seotud valdkondade spetsialistid

Riiklikus Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuses (Eksamikeskus) ning Haridus- ja Teadusministeeriumis (HTM).

Programmi abikõlblikkuse periood on 01.01.2008 kuni 31.12.2012. Kõik programmitegevused on planeeritud üldeesmärgist ja alaeesmärkidest lähtuvalt. Programmi käekäigul hoiab silma peal nõukoda, kuhu kuuluvad esindajad järgmistest organisatsioonidest: Eesti Alushariduse Juhtide Ühendus, Eesti Koolijuhtide Ühendus, Eesti Lastevanemate Liit, Eesti Linnade Liit, Eesti Maaomavalitsuste Liit, Hariduskorralduse Nõukoda, Elukestva Õppe Arendamise SA Innove, HTM ning Eksamikeskus.

Sisehindamisalaste koolituste korraldamine

ÕKVA programmi raames on valminud sisehindamisalase tegevuse toetamiseks kolm sidusat õppekava:

- õppeasutuste meeskondadele, mille rakendaja on Eksamikeskus;
- sisehindamise nõunikele, rakendajaks Tartu Ülikool;
- sisehindamise valdkonna koolitajatele, rakendajaks Estonian Business School (EBS).

Uute õppekavade loomiseks kutsuti kokku töörühm spetsialistidest, kes on pädevad sisehindamise valdkonnas ning oskavad õppekava koostamisel arvestada ka täiskasvanud õppijate eripära. Töörühma kuulusid Indrek Kaldo (EBS Gümnaasium), Talvi Märja (ETKA Andras), Tiina Peterson (HTM), Pille Tahker (Surju Põhikool), Tiia Õun (TLÜ), Eksamikeskuse haridusasutuste sisehindamise nõustamise osakonna nõunikud.

Õppekavade keskne rõhuasetus on suunatud lapse/õpilase arengu kui põhiprotsessi ja õppeasutuse pideva arengu toetamisele sisehindamise ja juhtimiskvaliteedi parendamise kaudu. Iga õppekava läbija sooritab ka individuaalselt või meeskonnana iseseisva lõputöö, mille sisuks vastavalt õppekavale on:

- Meeskondadel – õppeasutuse sisehindamise aruande koostamine.
- Nõunikel – õppeasutuse nõustamine ja sisehindamise tagasisidearuande koostamine.
- Koolitajatel – kogemusloengud.

Nõunikud ja koolitajad ÕKVA I grupis läbivad õppekava Tartu Ülikoolis ja EBSis. Õppeasutuste meeskondadega puutuvad koolitajad osaliselt kokku erinevate moodulite ajal loenguid pidades ning nõunikud saavad lõputööna ülesandeks konkreetse õppeasutuse nõustamisprotsessi läbiviimise.

ÕKVA I ja II grupi meeskondade koolituse läbiviijaks on Eksamikeskus, kelle jaoks on nii mahuka õppekava (240 t) ettevalmistamine ja läbiviimine esmakordne kogemus. Parima tulemuse saamiseks on kaasatud lisaks õppejõududele ka praktiliste päevade kuraatorid, kes valmistavad ette ja viivad läbi ühes sisehindamise valdkonnas õppejuhtumipõhise rühmatöö ning tagasisidestavad meeskondade kodutöid. Koolitus lõpeb kõikidel rühmadel lõppkonverentsiga, kus jagatakse koolituse jooksul saadud parimaid kogemusi ning antakse tagasisidet õppekavade ja toimunud protsesside kohta.

Õppekava läbimise tulemusena on:

- õppeasutuste meeskondadel teadmised ja praktilised oskused oma asutuse sisehindamissüsteemi kujundamiseks/arendamiseks;
- sisehindamise nõustamise nõunikel valmisolek, teadmised ja praktilised oskused õppeasutuste toetamiseks sisehindamiselases tegevuses;
- õppeasutuse sisehindamise vallas koolitajatel ühtne arusaam sisehindamise alustest ja korraldusest Eesti õppeasutustes ning oskus õpetatav teema seostada haridusasutuste sisehindamise valdkonnaga.

Tunnustussüsteemi loomine

ÕKVA programmi üheks tegevuseks on tunnustussüsteemi väljatöötamine. Enesehindamisele ja sisehindamisele lisaks vajavad õpetajad, juhid,

õppeasutused inspiratsiooni ja ka lihtsalt head eeskuju oma tegevuse arendamiseks, samuti võimalust õnnestumisi ja head kogemust teistega jagada.

Õpetajate vajadust tunnustamise järele on märganud Eestis läbi viidud rahuvahelistes uuringutes. 2007.–2008. a-l korraldatud TALISE uuringus pöörati ühe teemana tähelepanu õpetajate tunnustamisele ja tagasisidele. Uuringust tuleneb, et eesti õpetaja vähene enesetõhusus on õpetajate hinnangutes seotud:

- vähese avaliku tunnustusega positiivse hinnangu pälvinud õpetajale – hea hinnangu pälvinud õpetaja ootab suuremat kaasatust kooli arendustegevusse, võimalusi teha kõitvamat tööd ja ootab ka edutamist;
- ühiskonna, sh massimeedia ja ka lähima kogukonna vähese lugupidamise ja austusega õpetaja suhtes.

Vajadust tähelepanu järele kinnitab ka töörühma liige Mari-Epp Täht: *kaardistamise ja kirjavahetuse põhjal on esile tulnud, et tunnustamisel ei ihka õpetajad sugugi ainult raha, kõige olulisem on märkamine.*

Haridusala väärt tegude ja ettevõtmiste esiletõstmiseks luuakse ÕKVA programmis kahetasandiline (regionaalne ja üleriigiline) üldharidusasutuste tunnustussüsteem, mis võimaldab levitada õppeasutuste häid kogemusi. *Töörühma liige Maie Kitsing on öelnud, et oluline pole ainult teada saada, KES on tubli, vaid MIS on tema panus Eesti hariduse edendamisse.*

Tunnustussüsteem on tänaseks saanud endale n-ö näo ja nime: Eestimaa õpib ja tänab www.eestimaa-opib.ee.

Tunnustusstatuutide väljatöötamiseks ja arendamiseks loodud töörühma kutsuti organisatsioonid, kes on esindatud ESFi ÕKVA programmi nõukojas. Töörühm alustas parima rahvusvahelise ja siseriikliku



Eestimaa
õpib ja tänab

kogemuse kaardistamisega, mis võimaldab teha järeldusi selle kohta, millisel tasemel ja milliseid tunnustusi on otstarbekas üleriigiliselt rakendada.

Kaardistamise tulemused

Üldine töörühma tähelepanek tunnustamise kaardistamise tulemuste kohta on, et süsteem tundub olevat Eestis reguleerimata. Ühelt poolt tähendab see maakondade suurt vabadust ja iseseisvust, teisalt riikliku ühtse süsteemi puudumist. Väärtuslik on eesti kultuuriloo toetamine tunnustamise kaudu (mitmesugused kultuuritegelaste nimelised autasud ja aunimetused, nt Helmi Tohvelmani preemia, Forseliuse Seltsi autasud, Johannes Käisi preemia, Jakob Hurda nimeline pärimuskultuuri auhind, Marie Breveri nimeline preemia).

Elutöö märkamisega tundub olevat kõik väga hästi – elutöö preemiad on olemas kõikides kaardistatud maakondades, samuti tunnustatakse teenetemärgi, -medali või vapimärgiga silmapaistvate maakonnale osutatud teenete eest. Levinud ja õpetajate poolt hinnatud on ka maavanemate, maavalitsuse, kultuuri- ja haridusosakondade tänukirjad, -kaardid. *Töörühma liikme Karin Tammemägi kogemus maakonna tasandil tunnustamisest on näidanud, et oluline on märkamine – õpetajad ei ole huvitatud ainult rahalisest tunnustamisest, ka lihtsat tänukirja või ilusat kaarti koos hea raamatuga hinnatakse väga.*

Enamuse eelpoolnimetatud tunnustusviiside puhul on rõhk eelkõige isikule tunnustamisel, vähem tõstetakse esile eeskujulisi tegevusi ja ettevõtmisi, mis on olnud ÕKVA programmis oluliseks sihiks. *Töörühma liige Enn Kirsman on rõhutanud, et tunnustus võiks olla suunav, mitte pelgalt arengu lõppjärk; tunnustus peaks motiveerima aktiivsemaid tegutsema selle nimel, et saada paremaks.* Tublide tegude tunnustamist on leida pigemini üksikjuhtude, väiksemas mastaabis (kooli või kohaliku organisatsiooni tasemel) kui süsteemselt ja regulaarselt üleriigiliselt. Korralduskeemi võtmekomponendiks on tunnustuse viimine üleriigiliseks tänuürituseks.

Tunnustussüsteem väärtustab õppija arengu toetamist viie erineva auhinna kaudu:

- Õppija arengu toetaja auhind
- Hariduse sõbra ja toetaja auhind
- Õppeasutuse eestvedaja ja arendaja auhind
- Loodus- ja täppisteaduste auhind
- Eestimaa ja kodanikutunde auhind

Veebipõhiste rahuloluküsitluste väljatöötamine

ESFi ÕKVA programmi raames on moodustatud sisehindamist toetavate rahuloluküsimustike arendamise ja veebipõhiseks kohandamise töörühm. Töörühma kokkukutsumisele eelnesid ümarlauad rahuloluküsimustike kasutajatele, samuti ÕKVA koolitusel osalejatele õppeasutuste juhtide ja töötajate ootuste selgitamiseks.

Sisehindamist toetavate rahuloluküsimustike arendamiseks toimuvad järgmised tegevused:

1. ESFi projekti „Koolikatsuja 2006+” raames välja töötatud sisehindamist toetavate rahuloluküsimustike arendamine ja kohandamine veebipõhiseks täitmiseks ning täiendavate küsimustike loomine
 2. Tagasiside sihtrühmadelt on näidanud, et kuigi ESFi projekti „Koolikatsuja 2006+” raames välja töötatud AS RESTA küsimustikega ollakse rahul, soovitakse võimalust küsimustike kohandamiseks õppeasutuse eripäraselt lähtuvalt. Praktikud on toonud välja, et küsimustike sisu peaks olema vastavuses sisehindamise eesmärkide ja hindamiskriteeriumidega.
 3. Elektroonilise ja veebipõhise andmesisestuse ja lisaks elektroonilise andmetöötluse võimaluse loomine
- Rahuloluküsimustike analüüsimise lihtsustamiseks on ümarlaudadel osalenud direktorite arvates tähtis küsimustike täitmine ja töötlemine elektrooniliselt.

3. Metoodilise juhendi loomine rahuloluküsitluste läbiviimiseks ja andmete analüüsimiseks

Küsitlemise hõlbustamiseks luuakse juhendid küsitluste läbiviimiseks, tulemustest järelduste tegemiseks lähtuvalt organisatsiooni eripäraselt ja edasise tegevuse kavandamiseks. Rahuloluküsimustike veebipõhiseks kasutamiseks luuakse keskkond, mis toetab küsitluste elektroonilist läbiviimist ja analüüsimist. Keskkonna arendamisega tegeleb programm järgmisel aastal.

Õppe- ja kasvatustegevuse analüüsimise ja hindamise käsiraamatu väljatöötamine

ESFi projekti „Koolikatsuja 2006+“ käigus selgus, et õppeasutused vajavad põhjalikku abimaterjali oma põhiprotsessi – õppe-kasvatustöö analüüsimiseks, mistõttu on vajalik käsiraamatu koostamine. Käsiraamatu väljatöötamise eesmärgid:

- õppeasutuste juhtide ja pedagoogide ning õppeasutuse pidaja teadmiste ja praktiliste oskuste toetamine ja täiendamine õppeasutuse sisehindamise, sh enesehindamise küsimustes;
- õppeasutuste põhiprotsessi – õppe-kasvatustegevuse arendamine;
- riiklike õppekavade rakendamise toetamine;
- kvaliteedi olemuse mõistmine hariduses;
- õppe-kasvatustegevuse parima kogemuse esiletoomine.

Õppe- ja kasvatustegevuse analüüsimise ja hindamise käsiraamatul on praktiline kasutusvõimalus üldharidusasutuses. Koostatud käsiraamatul on ühtlasi kasvatusteoreetiline ja filosoofiline taotlus. Rõhuasetus on õppija arengul kui õppeasutuse olulisel kvaliteedinäitajal. Käsiraamat on eelkõige suunatud üldharidusasutuste (üldhariduskoolide ja koolieelsete lasteasutuste) pedagoogidele ja juhtidele ning on toetav materjal ka teistele üldhariduse valdkonnaga seotud sihtrühmadele nagu näiteks õppeasutuste pidajad, lapsevanemad, haridusasutuste sisehindamise nõunikud, kasvatusteaduste üliõpilased, koolitajad.

Õppe- ja kasvatustegevuse analüüsimise ja hindamise käsiraamatus on esile toodud viited õppiva organisatsiooni kujunemisele ja arengule, näiteks õppekorraldus, mis toetab õppeasutust kui õppivat organisatsiooni. Fookuses on õpetamine ja õppimine, sh juhtkonna roll õppe- ja kasvatustegevuse mõjutamisel ja suunamisel, mida toetab süsteemne sisehindamine õppeasutuses. Tuuakse esile Eesti õppeasutuste hea kogemus, sh haridusasutuste sisehindamise nõunike praktiline kogemus. Õppe- ja kasvatustegevuse analüüsimise ja hindamise käsiraamat kirjeldab õppe- ja kasvatustegevuse läbi Demingi tsükli, avades lugejale sisu koos põhjendustega, keskendudes protsesside kirjeldamisel märksõnale „kuidas“, mitte pelgalt protsesside loetlemisele.

Eksamite infosüsteemi loomine (EIS)

ÕKVA programmi üheks eesmärgiks on luua juurdepääs kvaliteetsetele näidisülesannetele ja võimalus eksamite elektrooniliseks läbiviimiseks. Eesmärgi saavutamiseks on planeeritud mitmeid tegevusi, näiteks eksamite infosüsteemi loomine, sh avalikult

kasutatava ülesandepanga kujundamine, ülesannete kirjutajate koolitamine ja elektroonilise eksami katsetamine. EISi kasutajaskond jaguneb suures osas kaheks ning infosüsteemis on selle toetamiseks loodud ka kaks vaadet: avalik vaade ja Eksamikeskuse vaade.

Avaliku vaate kasutajatena näeme eelkõige õpilasi, õpetajaid, lapsevanemaid ja teisi huvitatud õppeasutuse esindajaid. Avalikus vaates on võimalik lahendada ülesandepangas olevaid teste, panna kokku testitööd ning suunata see lahendamiseks kindlale õpilasele. Ülesandepangas olevad ülesanded on kvaliteetsed ning läbinud eeltestimise. Selle eest kannavad hoolt eksamikeskuse spetsialistid. Spetsialistid on ka eksamikeskuse vaate põhikasutajad. Lisaks neile kasutavad eksamikeskuse vaadet ülesannete kirjutajad, hindajad ning eksamite läbiviijad. EIS on töövahend nii eksamikeskusele kui tulevikus ka igale õpetajale ja õpilasele. EISi arenedes tekib õpilastel võimalus registreeruda eksamitele ning peale eksami sooritamist tutvuda oma eksamitööga ning tulemustega. Õpetajatel tekib võimalus koostada elektroonilist testi õppekavas olevast teemast lähtudes ning harjutada õpilastega erinevaid üleandeid, mis toetavad õpilast tasemetööde ja riigieksamite sooritamisel. Kindlasti mitmekesistab EIS õppetööd. Samuti muutub testide koostamise ja sooritamise protsess kiiremaks ja lihtsamaks.

EIS koosneb kolmest moodulist: ülesandepank, haldusmoodul, korraldusmoodul. 2010. a lõpus toimub kahe esimese mooduli testimine eksamikeskuse poolt. Peale edukat testimist võetakse moodulid vastu ning algab kõige suurema osa – korraldusmooduli arendamine ja testimine. Lõplikult valmivad EISi moodulid 2011. a sügisel ning suuremas testimiskavas on plaanis ka koolide kaasamine.

Kokkuvõte

ÕKVA programm on mitmekesine. Paljud tegevused on seotud uute e-lahenduste väljatöötamise ja arendamisega. Programmi esimestel aastatel on rohkem tegeletud sisulise töö ning ettevalmistustega, järjest enam saavad tegevused nüüd reaalsed mõõtmised ning saame avalikkust teavitada ka programmi praktilistest tegevustest ja tulemustest.

Üldhariduse pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmine

Elve Kukk, Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse välisprojektide rakendamise osakonna õpetajaprogrammi koordinaator

Anneli Luik, Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse välisprojektide rakendamise osakonna õpetajaprogrammi koordinaator

Keiu Tamm, Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse välisprojektide rakendamise osakonna programmijuht

Kõigil üldharidussüsteemi õpetajatel, koolijuhtidel ja teistele spetsialistidel paranevad täiendusõppe ja kvalifikatsioonitõstmise võimalused tänu käivitunud üldhariduse pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmise programmile „Üldhariduse pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmine 2008–2014”. Programmi korraldab Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Programmi sihtgrupp on koolieelsete lasteasutuste, põhikoolide ja gümnaasiumide õpetajad, kutsehariduses üldhariduslike ainete õpetajad, kutsetaotlejad, logopeedid, koolipsühholoogid, haiglaõpetajad, haridusasutuste juhid. Samuti õppeasutuste pidajad, maakondade ja kohalike omavalitsuste haridusspetsialistid, erialaliidud jt. Programmi üldeesmärk on luua üldharidussüsteemi pedagoogidele tingimused professionaalseks arenguks ja kvaliteetseks kutsealaseks tegevuseks kogu karjääri vältel.

Pedagoogide kutsealase arengu toetamine ja täienduskoolituse süsteemi arendamine

Pedagoogide täiendusõppe arendamise eelduseks on põhjalike ja mitmekülgsete alus- ja rakendusuringute korraldamine, et hinnata õpetaja ettevalmistuse kvaliteeti. Sellega motiveeritakse koolituste pakkujaid, et nende koolituskavad vastaksid üha rohkem õpetajate vajadustele. Pedagoogidel ja haridusasutustel on tulevikus lihtsam koolituspakkumiste hulgast leida üles just selline, mis toetab nende vajadusi. Täienduskoolituse kvaliteedi kriteeriumite väljatöötamiseks on moodustatud töögrupp, mille eesmärk on kaardistada ja analüüsida hetkeolukorda pedagoogide täienduskoolituse turul ning välja töötada ja sõnastada kvaliteedikriteeriumid ja hindamise põhimõtted.

Programmi raames kavandatavatel koolitustel on kesksed teemad õpilaste toimetulek, heaolu ja turvalisus koolis, teadusandekate laste arengu toetamine, uurimisõppe meetodika, loodus- ja täppisteaduste ning tehnoloogia (LTT) valdkonna õppevormide mitmekesistamine ning haiglaõppe. Samuti toetatakse

temaatilisi võrgustikke meetoodiliste teadmiste ja õppematerjalide aktiivseks vahetuseks, ainedidaktiiliseks arendustegevuseks ning didaktiliste jt materjalide andmekogu loomiseks Internetis.

Planeeritud on läbi viia üldhariduskoolide meeskondade koolitus õpikogukonnana, toetamaks riiklike ja kooli õppekavaalaste pädevuste kujunemist ning luua eeldused kooli õppekava arendustöös osalemiseks. Sihtrühmaks on koolide 3-liikmelised meeskonnad (12–15 kooli).

2010. a prioriteetseks tegevuseks on haiglaõpetajatele, psüühikahäiretega laste koolide õpetajatele ning vastava valdkonna hariduskorralduse spetsialistidele koolituse „Haiglaõpetaja roll ja vastutus“ korraldamine. Õpetajad, kes õpetavad erinevate psüühika- ja käitumishäiretega õpilasi riigikoolides, tunnevad puudust spetsiaalse täienduskoolituse järele. Haiglaõpetaja töös tuleb olla paindlik ja tegutseda vastavalt olukorrale. Haiglaõpetaja peab olema valmis väga emotsionaalseteks olukordadeks, suutma säilitada rahu, olema suure empaatiavõimega. Amet nõuab palju suhtlemist laste, lapsevanemate, kodukooli ja raviarstidega. Head suhted põhinevad teatavasti vastastikusel usaldusel. Koostöö kõigiga, kes vastutavad lapse arengu ja heaolu eest, on üks tähtsamaid aspekte selles töös. Kõik tegutsevad ju ühise eesmärgi nimel, seega jagavad ka vastutust.

Kuna Eestis spetsiaalselt haiglaõppe õpetajaid ette ei valmistata, on äärmiselt oluline õppe kvaliteedi ja õpetajatele oskuste ning seeläbi enesekindluse tõstmiseks vastavasisulise täienduskoolituse läbiviimine. Kuna Eestis puuduvad varasemad kogemused haiglaõppe organiseerimise ja läbiviimise osas, on otstarbekas koolituse käigus tutvuda mõne Euroopa haiglakooli tööga, kus on vastav kogemus juba pikeemat aega olemas.

Sel õppeaastal liitusid haiglaõpetajad Euroopa haiglaõpetajate liiduga H.O.P.E., mis annab võimaluse oma professionaalsust suurendada ja igapäevatöös edukamalt toime tulla. Haiglaõpetajatele,

psüühikahäiretega laste koolide õpetajatele ning vastava valdkonna hariduskorralduse spetsialistidele suunatud koolitus algab oktoobris 2010. Koolituse raames toimub õppereis Münchenisse Euroopa haiglaõpetajate konverentsile „*The sick Child - Supported by a network of education and medicine*“.

Programmi raames on koostöös programmiga „Kutsehariduse sisuline arendamine 2008–2013“ valminud haridusasutuste juhtide kompetentsimudel. Kompetentsimudel on suunatud koolijuhi isikliku arengu kavandamiseks. Analüüsid ennast kompetentsimudeli alusel, on võimalik kavandada oma arenguprogramm kas individuaalse õppimise ja/või koolituste kaudu. Kesksel kohal peab olema koolijuhi eneseanalüüs.

Kvalifikatsiooni tõendamise põhimõtete arendamine ja rakendamine pedagoogidele

Hariduse Kutsenõukogu 18. mai 2006. aasta otsusega nr 7 anti Eksamikeskusele õigus omistada õpetaja V kutset. Programmi „Üldhariduse pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmine 2008–2014“ raames on uuendatud õpetaja kutsekvalifikatsiooni tõendamise ja andmise korda. Käesoleval aastal toimub õpetaja kutse andmine ESFi programmi toel. Kutse andmine on kutset taotleva isiku kutsekompetentsuse vastavuse hindamine kutsestandardis nimetatud nõuetele. Hindamise tulemusena väljastatakse taotlejale kutsetunnistus. Kutse andja moodustab erapooletuse tagamiseks kutsekomisjoni, kuhu kuuluvad selle valdkonna kutse andmisest huvitatud osapooled: spetsialistid, tööandjad, töötajad, koolitajad, kutse- ja erialaliitude esindajad, vajaduse korral klientide ja tarbijate esindajad, samuti teised huvitatud osapooled. Hindamiskomisjonid moodustatakse kutsekomisjoni otsusega õpetajaid ühendavate organisatsioonide esindajatest. 2010. aasta suvel koolitati programmi toel kutsekomisjoni ja hindamiskomisjoni liikmeid taotleja kutsealase kompetentsuse hindamiseks. Nende ülesandeks on hinnata taotleja kompetentsust ning koostada hindamise tulemuste protokoll. Õpetaja kutse kompetentsuse hindamine toimub esitatud dokumentide ja intervjuu alusel. Kutsetunnistuste pidulik kätteandmine toimus 16. oktoobril 2010. a Tallinnas. 2010. aasta lõpuks on planeeritud välja töötada kutse taotlemise ja kutse andmise rakendumiseks tugimaterjal.

Koostöövõrgustike arendamine pedagoogide professionaalse arengu toetamiseks

Programmi üheks alaeesmärgiks on pedagoogide kutse- ja erialase ühistegevuse toetamine. Selleks kavandatakse pedagoogide organisatsioonide aktiveerumise ja ühistegevuse tõhustumist. Kaasates õppeasutuse meeskondi, koondatakse ja arendatakse võrgustikutöö metoodikat õppe kvaliteedi parandamiseks, eeldusel, et võrgustikes toimub ekspertide juhtimisel kvaliteetne õppemetoodiline arendustegevus ning võrgustikud levitavad avalike veebilehtede kaudu valdkonna parimat didaktilist ja metoodilist kogemust ning õppematerjale. Võrgustikutöö sisuks on õpetajate aktiivne osalus ainedidaktilises arendustegevuses ning õpetajate kogukonna identiteedi tugevnemine ja seeläbi õpetajakutse prestiiži tõus. Indikaatoritena programmdokumendi 3. alaeesmärgi raames on, et pedagoog on aktiivne kogukonna liige ja panustab õpetajahariduse valdkonna arendamisse. Selleks on välja töötatud pedagoogide kutse- ja erialaste võrgustike kontseptsioon, loodud vähemalt 4 koostöövõrgustikku ja õppeasutuste vahelises koostöös on osalenud vähemalt 40 haridusasutust.

Võrgustike metoodika arendamise tegevuskava 2010–2014 on programmi kohaselt jaotatud kolme etappi:

- I etapp (juuli 2009 – veebruar 2010): töötati välja koostöövõrgustike kontseptsioon. Pedagoogide kutse- ja erialaste võrgustike kontseptsiooni väljatöötamise eeltööna kaardistati võrgustike koostöövormid ja olemasolevad võrgustikud ning nende hetkevajadused, sõnastati võrgustikutöö eesmärgid ja tegevuse prioriteedid.
- II etapp (veebruar 2010 – detsember 2013): võrgustike arendamise metoodika rakendamise seire ja analüüs.
- III etapp (jaanuar 2014 – detsember 2014): võrgustike arendamise metoodika täiendamine vastavalt analüüsi tulemustele.

Välja töötatud kontseptsiooni raames on defineeritud võrgustik järgmiselt: võrgustik on vabatahtlikkuse alusel koondunud ühiste huvide ja tegevusvaldkonnaga inimeste/organisatsioonide kogum (õpikogukond), kus toimub eesmärgipärane suhtlemine ja tegevus uue teadmise (teadmus) loomiseks ning üksteise vastastikuseks rikastamiseks.

Võrgustik annab juurdepääsu uutele võimalustele, ideedele, kolleegidele, ressurssidele, toetusele. Osalemine võrgustikus eeldab koostööoskusi ja -valmidust. Panustamine, jagamine ja tagasiside rikastab iga võrgustiku liiget. Tõhustub iga võrgustiku liikme isiklik areng ja areneb võrgustik. Suurenevad võimalused eneseteostuseks, paraneb eneseanalüüsi oskus (nii individuaalne kui ka võrgustiku tasandil). Panustamine ja jagamine suurendab võrgustiku potentsiaali muutusi ellu viia. Võrgustike arengut toetavate kesksete tegevustena kavandatakse tegevusi, mis on aktuaalsed kõikide võrgustike arenguks: võrgustike juhtide koolitus, teabematerjalid, võrgustike töö tulemuste levitamine, võrgustike tegevuse monitooring jne.

Toetused võrgustikele

Programmi raames toimuvad konkursid võrgustike arengu ja tegevuse rahaliseks toetamiseks. Konkursid viiakse läbi etapiti: märts – aprill 2010, oktoober 2011 ja november 2012. Konkurside läbiviimiseks on koostatud juhend võrgustike arendamise konkursile pakkumuse koostamiseks; pakkumuse vorm võrgustike arendamise konkursile; taotluste eneseanalüüsi kriteeriumid.

Taotluste eneseanalüüsi kriteeriumite koostamisel lähtuti võrgustiku arengu toetamisest ja võrgustike jätkusuutlikkuse tagamisest peale välisloetuse (programmi vahendite) lõppu ning võrgustiku liikmete arengu toetamisest ja õppekava rakendamise

toetamisest: õppeprotsessi kaasajastamisest, õpilase arengut toetavate õppemeetodite levimisest ning rakendumisest. Toimunud konkursside kaudu on esitanud pakkumusi mittetulundusühingud, sihtasutused, avalik-õiguslikud juriidilised isikud, mitteformaalsed ühendused (maakondlikud aine-sektsioonid), kelle tegevuskavas/põhikirjas/arengukavas oli tegevusena märgitud õpetajate koostöö ja professionaalse arengu toetamine. Toetatud kogukondade hulgas on nii ainepõhiseid kui ka aineteüleseid kogukondi, enamik neist on siiski ainepõhised. Programm ei ole selles osas piire seadnud, eeldades, et koostöö aluseks on n-õ alt tulev initsiatiiv, võrgustiku koostöö põhimõtted on jäetud iga võrgustiku enda otsustada. Kogemuse põhjal võib öelda, et õpetajad eelistavad ainepõhiseid koostöövõrgustikke.

Märtsis 2010 hakkas elektrooniliselt ilmuma võrgustike uudiskiri, mis on leitav Eksamikeskuse kodulehelt. Tänapäevaks on ilmunud kolm numbrit. Uudiskiri aitab vahendada (levikanalite hõivamine – e-kool jne) võrgustikest laekuvat kogemuslikku teavet (parim praktika); lugemissoovitusi; annab ülevaate taotlusvoorude tulemustest; täpsustab ootused edaspidistele projektitaotlustele. Planeeritud on koolitus „Pedagoogide võrgustike juhtimine“, mille eesmärgiks on toetada võrgustike juhtide juhtimisalaste pädevuste kujunemist võrgustike jätkusuutlikkuse tagamiseks.

Kutsehariduse sisuline arendamine

Riina Tallo, Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse välisprojektide rakendamise osakonna programmijuht

Programmi „Kutsehariduse sisuline arendamine 2008–2013“ kolm peamist arengusuunda on õppekavaarendus; õpetajate täienduskoolitussüsteem; riikliku tunnustamise süsteemi väljatöötamine ja rakendamine.

Kutsehariduse sisuprogramm käivitus 2008. aasta suvel ning programmi elluvijaks on Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus (Eksamikeskus). 2010. aasta sügisest liitus programmi partnerina Sihtasutuse Archimedes juures asuv Eesti Kõrghariduse Kvaliteediagentuur, kes asub ellu viima riikliku tunnustamise suunalisi tegevusi.

Programmi lähtekohad

Kutseõpe peab vastama isiksuse arengu, ühiskonna, majanduse ja tööturu vajadustele. Selle eesmärgi saavutamiseks on vajalik pidev õppekavaarendus, innovaatiliste õppematerjalide koostamine ja kasutamine, õpetajakoolitus ning paindlik ja õppija (sh erivajadustega õppija) individuaalset arengut arvestav õppekorraldus.

Õpetajate täienduskoolitussüsteem peab tagama õpetajate professionaalsuse tõusu, õppeprotsessi terviklikkuse, erineva õppemetoodika tulemusliku kasutamise ja õppematerjalide koostamise. Erinevate arendustegevuste ja võrgustike toel peavad kutseõppe korraldamises osalejad olema motiveeritud ja aktiivsed õppeprotsessi ja kooli arengu toetajad.

Kutseõppeasutuste tunnustamise süsteemi loomine on üks olulisi riiklikke meetmeid hariduse kvaliteedi tagamisel. Seejuures on vajalik arvestada sellealaseid kogemusi teistes haridusliikides ja teistes riikides ning kogemusi, mida saame osalemisest Euroopa kutsehariduse kvaliteeditagamise alases koostöövõrgustikus ENQA-VET.

Programm võimaldab suuremas mahus ja süsteemsemalt uuendada kutseõppe sisu uuel kvalitatiivsel tasemel ja senisest tõhusamalt arendada õppekavasid ja õppematerjale, rohkem ja mõjusamalt panustada õpetajate täienduskoolitusse ja kvaliteeditagamisse ning koondada selleks kaasaegset teavet ja parimat kogemust Eksamikeskuses ja Sihtasutuses Archimedes, kujundades viimastest sellealased kompetentsikeskused.

Õppekavaarendus

- Kutsestandarditele vastavate riiklike õppekavade koostamine 2008–2009 ja uute erialade kutseõppe sisude koostamine ja olemasolevate õppekavade täiendamine vastavalt tööturu vajadustele 2008–2013.
- Riiklike õppekavade uuendamine 2010–2013.
- Kutseõppeasutuste õppekavaarendajate koolitamine kooli õppekavade arendamiseks.
- Riiklike õppekavade rakendumise toetamine (kooli õppekavade koostamiseks vajalike juhendmaterjalide koostamine ja täiendamine, kooliõppekavade arendamine).
- Õpitulemuste hindamise ühtse metoodika väljatöötamine ja hindajate koolitus metoodika rakendumiseks.
- Õppe- ja metoodiliste materjalide (sh hariduslike erivajadustega õppijate õpetamiseks) koostamine lähtuvalt riiklikest õppekavadest.

VÕTA kutsehariduses

VÕTA on kutsehariduses viimaste aastatega muutunud üha aktuaalsemaks. Kõige olulisem põhjus on kindlasti täiskasvanud õppija osakaalu suurenemine kutseõppes (Mihkel Nestor, Haridus- ja Teadusministeerium, 12.02.2010 Pärnus). Kutseõppeasutuste toetamiseks VÕTA rakendamisel on Eksamikeskus programmi „Kutsehariduse sisuline arendamine 2008–2013“ raames ellu viimas mitmeid sellesuunalisi tegevusi.

Koolitused ja infopäevad

Veebruari lõpus ja märtsi alguses toimusid programmi raames Tallinnas ja Tartus kutseõppeasutustele VÕTA teemalised infopäevad, kus arutati ühiselt, mida VÕTA rakendamine kooli kui terviku seisukohast kaasa toob, milliste teiste tegevustega haakub ja kuidas koolisisest VÕTA taotlemise ja hindamise protsessi selliselt üles ehitada, et see oleks läbipaistev, loogiline ja arusaadav nii taotleja kui kooli seisukohast.

Igal õpilasel on õigus saada informatsiooni selle kohta, kuidas vastavas kutseõppeasutuses täpsemalt VÕTAt rakendatakse. Nõustajatele, kes seda informatsiooni õpilastele jagavad, toimus

märtsis 2 kahepäevast koolitust. VÕTA taotlusi hindavad juba konkreetse valdkonna kutseõpetajad. Neile toimus kevadel 12 ühepäevast hindajate koolitust. Juba toimunud koolituste põhjal saab öelda, et koolitused kujunevad põnevate diskussioonidega aktiivseteks päevadeks, kus vahetatakse kogemusi ja arutletakse sügavuti VÕTA olemuse ja rakendamise protsesside üle. Koolitustega on plaanis jätkata.

Koostöö

Kutseõppeasutuste omavahelise koostöö edendamiseks VÕTA küsimustes on kevade lõpus plaanis programmi raames kokku kutsuda VÕTA võrgustik, kus osaleks esindaja igast kutseõppeasutusest. Selline võrgustik võimaldab läbi arutada ja ühistele seisukohtadele jõuda erinevates VÕTAt puudutavates küsimustes. Oluline kasutegur koolidele on ka võimalus üksteise kogemustest õppida. Üha tihedamat koostööd tehakse programmis ka kõrgharidusele suunatud SA Archimedes juhitud ESFi programmiga PRIMUS, kelle poolt 2009. aasta sügisel kokku kutsutud VÕTA ühtsete põhimõtete töögrupis on ühiselt analüüsitud, mis on ühised VÕTA toimimise põhimõtted ja kvaliteedi näitajad läbivalt kõikidel haridustasemetel ja ka kutsete andmisel. Kutsekoda on samuti VÕTA valdkonnas üha tihedamaks koostööpartneriks saamas, kuna kokkupuutepunkte VÕTA rakendamisel ja kutsete omistamisel on vägagi palju.

VÕTA kaardistus

Kevadel 2010 viidi programmi raames läbi ka kutseõppeasutuste VÕTA kogemuse kaardistus. Anu Kose (Eesti Hotelli- ja Turismimajanduse Erakool) uuris kutseõppeasutustelt, kuivõrd VÕTA rakendamisega tegeletakse, mida tuuakse välja positiivsena, kus nähakse probleeme ja arenguruumi. Kaardistuse tulemusi võib lugeda igati heaks üllatuseks, kuna valdav enamus kutseõppeasutustest juba omab VÕTA rakendamise kogemust ja on loonud koolis vastavad korrad ja taotlusdokumendid.

Töökogemuse arvestamine

Arenduskohana toob kaardistus välja selle, et kuigi VÕTAt on kutseõppeasutustes rakendatud juba aastaid, siis ennekõike arvestatakse eelnevaid õpinguid. Töökogemuse hindamisse on suhtunud ettevaatlikult. Põhjused on lihtsad – eelneva töökogemuse arvestamine on keerulisem nii hindajale kui ka taotlejale.

Õppematerjalide väljatöötamine ja kättesaadavaks tegemine

Lisaks riiklike õppekavade koostamisele ja arendamisele on õppekavaarenduse vallas üheks olulisemaks ja mahukamaks tegevuseks programmis õppe- ja metoodiliste materjalide koostamine lähtuvalt riiklikest õppekavadest. Programmi raames on püstitatud eesmärk toetada iga riikliku õppekava raames vähemalt ühe õppematerjali väljatöötamist.

Õppematerjalide vajaduse selgitamine

Esimese sammuna oli vaja välja selgitada, milliste õppematerjalide järele on erinevates kutsehariduse valdkondades kõige teravam vajadus. Selleks viidi aastatel 2008–2009 läbi olemasolevate õppematerjalide kaardistused, mis on ka kõigile huvilistele kättesaadavad programmi materjalide juures Eksamikeskuse kodulehel (www.ekk.edu.ee). Kaardistustused töid välja selle, et kuigi eraldiseisvaid õpet toetavaid materjale võib osades valdkondades olla vägagi mitmeid, on paljudes valdkondades puudu terviklikud ja süsteemsed õppematerjalid. Osades valdkondades puuduvad eestikeelsed õppematerjalid sootuks. Kaardistuste alusel määrasid õppekavarühmade nõukogud prioriteetsed valdkonnad õppematerjalide koostamiseks. Lisaks analüüsiti, mis valdkondades oleks pigem vajadus e-õppematerjalide järele ning vastavad soovitusel edastati ka Eesti Infotehnoloogia Sihtasutusele.

Autorite kaasamine

Õppematerjalide autori(te), koostaja(te) või autorite(koostajate) grupi leidmiseks on läbi viidud kaks hanget, mille raames on sõlmitud lepingud ning käivad tööd 25 käsikirja koostamiseks. 1. oktoobril lõppes kolmas hange, mille tulemusena koostajate ring loodetavasti suureneb. Valminud on ka juba esimene õppematerjal: kevadel sai valmis TÜ emeriitdotsendi Aino Siimoni raamat „Kaubandus: põhimõisted ja seosed“. Elektrooniline õppematerjal asub programmi materjalide juures Eksamikeskuse kodulehel ning seda on võimalik tasuta alla laadida.

Koolitused koostajatele

Nii programmi juba kaasatud käsikirjade koostajatele kui neile, kes käsikirja koostamise mõtet alles mõlgutasid, toimusid kevadel 2010 koolitused õppematerjalide koostamisest. Koolitustega ning käsikirjade koostajate nõustamisega jätkatakse ka edaspidi.

Õpetajate täienduskoolitussüsteem

- Kutseõppeasutuste õpetajate pedagoogilis-metoodiline täienduskoolitus tööalase edukuse ja professionaalsuse arendamiseks, koolitusteed tulenevad kutseõpetaja kutsestandardist.
- Kutseõpetajate erialaste teadmiste ja oskuste arendamine.
- Kutseõpetajate erialavõrgustike arendamine professionaalse arengu toetamiseks.
- Valdkonddlike koolitus- ja nõustamiseminaride läbiviimine kutseõpetajate erialavõrgustike efektiivseks toimimiseks, seminarid õppekavaarenduse, kvaliteeditagamise süsteemide, õpetajakoolituse jt aktuaalsetel teemadel.
- Kutseõppeasutuste juhtide ja keskastme juhtide koolitussüsteemi arendamine.
- Praktikajuhendajate koolitus.

Erialased koolitused ja võrgustikuüritused

Erialaste koolituste ja võrgustikuseminaride eesmärk on tõsta kutseõpetajate konkurentsivõimet ja pädevusi. Erialased koolitused erialade või valdkondade lõikes on suunatud kitsamalt kutseõpetajatele. Koolitusteedade vajaduse selgitavad Eksamikeskuse vastava valdkonna spetsialistid välja koostöös õpetajate endi, õppekava nõukogude ja tööandjatega koostöös. Lisaks erialastele koolitustele toimuvad ka pedagoogilis-metoodilised koolitused.

Võrgustikuüritused kaasavad lisaks kutseõpetajatele ka koolide juhtkondi, personali, ettevõtjaid, sotsiaalseid partnereid, vastava valdkonna eksperte. Võrgustikuürituste eesmärk on võimaldada koostööpartneritel ühiselt analüüsida vastava võrgustiku olulisi probleeme, eelseisvaid väljakutseid ning seada arenduseesmärke.

Täpsemat infot eelseisvate koolituste ja ürituste kohta leiab Eksamikeskuse kodulehelt E-kalendrist: <http://www.ekk.edu.ee:8080/ecalendar/monthView.do>

Lisaeriala õpetajale töökohapõhise õppe abil

Programmi „Kutsehariduse sisuline arendamine 2008–2013“ raames töötati 2009. aasta esimesel poolel välja töökohapõhise täienduskoolituse põhimõtted ning juuni lõpuni toimub esimene taotluste vastuvõtuvoor. Töökohapõhise täienduskoolituse

sihtrühmaks on kutseõppeasutuses töötav tänane kvalifikatsiooninõuetele vastav kutseõpetaja, kellele on valmisolek ja kooli toetus lisaeriala omandamiseks. Eeldame, et kõikidel töökohapõhises täienduskoolituses osalejatel on olemas kutseõpetaja kutsestandardist tulenevad pädevused ja vajalik on üksnes lisaeriala täiendav õpe. Antud taotlusvooru raames on eelduseks kutseeksami sooritamise võimalus õpitaval erialal, kuna üheks koolituse edukuse hindamise kriteeriumiks on kutseeksami sooritamine töökohapõhise täienduskoolituse läbimise järgselt.

Töökohapõhine täienduskoolitus

Kutseõpetaja täienduskoolituseks koostab kutseõppeasutus koostöös kutseõpetajaga individuaalse õppekava, mille koostamise aluseks on vastav kutsestandard ja/või riiklik õppekava. Õppekava koostamisele eelneb õpetaja eneseanalüüs, kus kirjeldatakse muuhulgas, millised eelnevad oskused/teadmised tal antud valdkonnas juba on ja millisel tasemel.

Uue eriala omandamine toimub töökohapõhiselt. Töökohapõhine õpe toimub vähemalt 80% ulatuses praktiliselt ettevõttes ning ülejäänud mahus on võimalik omandada teoreetilisi teadmisi. Kool korraldab õpetajale töökohapõhise täienduskoolituse ettevõttes, kus kutseõpetajat juhendab kogunud töötaja, kellele on juhendamiseks olemas vajalikud teadmised ja oskused. Töökohapõhise õppe läbimist tõendab ettevõtte kirjalikult tööpassi täites. Koostöös õpetaja, kooli ja ettevõttega koostatakse täienduskoolituse ajakava. Töökohapõhise õppe aeg koos teooria omandamisega peab olema optimaalne õppekavas püstitatud eesmärkide saavutamiseks, kuid peab mahtuma ühe õppeaasta sisse. Õpe töökohal võib toimuda paralleelselt põhitööga, kui selleks leitakse sobiv aeg.

Riiklik tunnustamise süsteem

Eksamikeskuse ja programmi „E-õppe arendamine kutsehariduses“ elluviija Eesti Infotehnoloogia Sihtasutuse vahel sõlmitakse programmide tegevuste koordineerimiseks ning tulemuslikkuse tagamiseks koostöökokkulepe, kus määratletakse elluviijate vastastikused õigused ja kohustused ning tegevuskava.

Juhtide kompetentsimudel ja selle rakendamine

Mihkel Rebane, Kiili Gümnaasiumi direktor

Eesmärk ja tähtsus

Kiiresti muutuv maailmas, kus ühiskonna ootused üha kõrgenevad ja komplitseeruvad, on tippjuhi arengu toetamine äärmiselt oluline, sest toetades juhtide enesearendamist, toetame organisatsioone tervikuna. Haridusjuhi kompetentside väljatöötamise peamine taotlus ongi toetada juhtide enesearendamist ja selle kaudu organisatsioonide arengut tervikuna, sest haridusjuhi põhikompetentsid on need edukad tegevused, mis tagavad haridusasutuse eemärkide täitmise.

Haridusasutuse juhtimises on äärmiselt tähtis õppeasutuse toimimine tulemuslikult, ootuspäraselt ja säästlikult. Selliselt saab organisatsioon toimida vaid siis, kui ta on juhitud teadlikult ja plaanipäraselt, kui on kavandatud jätkusuutlikkuse tagamiseks vajalikud arengud, kui õppeasutuse kollektiivi liikmed on teadlikud organisatsiooni sihtidest ning motiveeritud püstitatud eesmärke ellu viima. Nimetatud ootusi saab täita vaid see juht, kes omab vastavat kompetentsust.

Asjatundlikult koostatud kompetentsimudel annab vastuse olulistele küsimustele: millised teadmised, oskused, kogemused ja isikuomadused peavad (õppeasutuse) juhil olema. Õnnestunult määratud kompetentsid on ka olulised juhtimisatribuudid, sest nad suunavad tegevust, on mõõdetavad ja õpitavad ning aitavad siduda juhtimisvahendid tervikuks.

Nii võiks tekkida süsteem, kuidas hinnata õppeasutuste juhte, kavandada juhtide täienduskoolitusi ning toetada juhte eneseanalüüsis oma isikliku arengu planeerimisel. Süsteemi arendamine oleks oluline, sest koolide sisehindamine ei ole ühemõtteliselt juhi töö peegeldus ning koolipidajad (eriti väiksemates omavalitsustes) vajavad haridusjuhi töö hindamiseks adekvaatset hindamisraamistikku.

Kompetentsimudel annab seega raamistiku ja mõtestatuse kahele olulisele tegevusele:

1. Õppeasutuse juhi enesehindamine isikliku arengu kavandamisel. Kompetentsimudel peaks olema suunatud eelkõige sellele, et õppeasutuse juht saaks kavandada oma isiklikku arengut kas individuaalse õppimise ja/või koolituste kaudu. Keskkel kohal peaks olema koolijuhi eneseanalüüs.

2. Õppeasutuse juhi töö hindamine (ka uue juhi värbamine) - kokkulepitud raamistik võimaldab tööandjal asjatundlikult hinnata, millised teadmised, oskused, kogemused ja isikuomadused peavad õppeasutuse juhil olema.

Kompetentsus, kompetentsid ja kompetentsimudel

Kompetentsi mõiste määratleb midagi, mida üks inimene peab oskama teha, et tulla toime konkreetsel ametikohal vajaminevate ülesannete ja kohustustega. Kompetentse (ja neist kujunevat kompetentsust) on defineeritud erinevalt: see mõiste hõlmab võimeid, vajadusi, väärtusi, teadmisi, oskusi, kogemusi, hoiakuid ja praktiliselt kõiki mõeldavaid isikuomadusi. Ühel meelel ollakse selles, et kompetentsid avalduvad tegevuses: kompetentsid on esmatähtsad, edu ennustavad ja vaadeldavad tegevused ehk praktikas edukad tegevused tööeesmärkide saavutamisel.

Seega on kompetentsid käitumise ja tegutsemise mudelid, mida inimesed demonstreerivad, sooritades organisatsiooni kontekstis tööülesandeid. Psühholoogias on analoogne mõiste – kompetentsus ehk tööalane asjatundlikkus. Kompetentsus väljendab lõpptulemust – selleks et demonstreerida enda kompetentsust, peab saavutama kompetentsid ehk käitumise mudelid. Kompetentsus on võime lahendada tööülesandeid, kompetentsid on käitumise standardid, mis tagavad vajaliku suutlikkuse ehk kompetentsuse. Seega peaks mõistete eristamisel lähtuma järgnevast:

- kompetentsus – võime lahendada tööülesandeid;
- kompetentsid - käitumise mudelid ja tegevused, mida inimesed demonstreerivad sooritades organisatsiooni kontekstis efektiivselt tööülesandeid;
- kompetentsimudel on kompetentside loetelu, mis määratlevad ametikohal tehtavat tööd.

Kompetentside määramine on välja kasvanud tööanalüüsis, kus ametikoha tööülesannetest tuletatakse ametikoha nõudmised. Kompetentside määramisel võetakse tööülesannetest tulevaid nõudmisi arvesse ainult toetavalt, esikohale seatakse organisatsiooni strateegiast tulenevad nõudmised. Strateegiast

lähjumine tagab, et nõudmistega püstitatakse esma-
tähtsad ootused töötajale.

Kompetentside väljatöötamine on kombinatsioon
käsitööst, kunstist ja teadusrakendusest: grupp sih-
trühma kuuluvaid juhte määrab töötoa meetodid
kasutades oma ameti kõige olulisemad töövaldkon-
nad ja seejärel nende täitmiseks vajalikud kompe-
tentsid ning tegevusnäitajad.

Haridusjuhi kompetentsimudel

Õppeasutuse juhi kompetentsimudeli loomiseks
on kolmel korral töögrupp moodustatud:

1. Õppeasutuse juhi kompetentsimudel ja sellel
põhinev täienduskoolituse õppekava (2006)
– Haridus- ja Teadusministeeriumi (HTM)
Koolivõrgu Büroo projekt, mida toetas Euroopa
Liit.
2. Projekt „Liidriks ei sünnita“ (2008) – Tallinna
Ülikooli projekt, mida toetasid HTM ja
Euroopa Liit.
3. ESFi programmid „Kutsehariduse sisuline
arendamine 2008–2013” ja „Üldhariduse peda-
googide kvalifikatsiooni tõstmine 2008–2014”,
mille raames moodustati töögrupp haridusasu-
tuse juhi kompetentsusmudeli arendamiseks.

Kõigil kordadel on ka tulemuseni jõutud, kuid
kuna töögruppide teoreetilised lähtekohad on olnud
erinevad, siis on ka tulemused erinevad. Õnneks
on eri aegadel ja erinevates töögruppides osalenud
mitmed samad inimesed, millega on tagatud prot-
sessi järjepidevus ning areng. Seetõttu võib väita, et
viimati loodud kompetentsimudel on 2006. aastal
alguse saanud protsessi tulemus. Töögruppi nõustasid
Mait Raava (Pro Konsultatsioonid), Meelis Kond
(Tallinna Haridusamet) ja Mati Talvik (Merlecons
ja Ko), töökoosolekuid vedas ja tulemuse vormistas
Mihkel Rebane.

Töögrupp lähtus sellest, et kompetentsimudel on
suunatud eelkõige inimese arengule, millest tule-
nevalt toimub tema koolitamine ja liikumine nii
Eesti kui Euroopa Liidu tööturul. Eesmärgiks seati
kompetentsusmudeli koostamine, mis oleks koos-
kõlas kutsestandardi süsteemiga, sest kutsestandardi
sisu on kompetentsipõhine ja kutsestandardi vorm
on tänaseks hästi väljaarendatud raamistik kom-
petentsusmudeli loomiseks. Fikseeriti haridusjuhi
viis kompetentsi, mis töögrupi meelest väljendavad

põhioskusi, mida haridusjuht vajab nii täna kui ka
tulevikus kooli efektiivseks juhtimiseks.

Haridusjuhi kompetentsid:

1. Organisatsiooni arengu juhtimine

- 1.1 Organisatsiooni arengu juhtimine
- 1.2 Sisehindamise läbiviimine
- 1.3 Koostöö huvigruppidega ja võrgustike
arendamine
- 1.4 Organisatsiooni kultuuri ja väärtuste
kujundamine

2. Õpikeskkonna kujundamine

- 2.1 Õppekavade arendamine
- 2.2 Õppija arengu hindamine ja toetamine

3. Inimeste juhtimine

- 3.1 Eestvedamine
- 3.2 Personalipoliitika kujundamine

4. Ressursside juhtimine

- 4.1 Eelarve ja materiaalse baasi juhtimine
- 4.2 Informatsiooni süsteemne korraldamine

5. Enesejuhtimine

- 5.1 Enesehindamine
- 5.2 Enda professionaalsuse arendamine

Kompetentsimudeli rakendamine

Seni ongi enim probleeme tekitanud kompetent-
simudeli rakendamine, sest nii enesehindamine kui
ka enda koolitamine on vabatahtlikud. Juhtide töö
kompetentsipõhine hindamine tähendaks aga riigi ja
kohaliku omavalitsuse uuel tasemel koostöövõime-
kust. Seetõttu jõudis töögrupp mudeli rakendamise
võimaluste osas järeldusele, et kompetentsusmudel
saab hetkel olla suunatud eelkõige enesehindi-
misele, et koolijuht saaks kavandada oma isiklikku
arengut. Analüüsides ennast kompetentsusmudeli
alusel, on võimalik kavandada isiklik arenguprog-
ramm kas individuaalse õppimise ja/või koolituste
kaudu. Haridusjuhi töö hindamine tööandja poolt,
lähjudes kompetentsimudelist, ei ole hetkel prakti-
selt lahendatav. Võimalik arengusuund oleks mudeli
kasutamine tööandja ja haridusjuhi arenguveestluse
formaadina.

Kompetentsimudel ja vastav eneseanalüüs võimal-
davad juhil kaardistada oma edukad ja vähem edukad
tegevused, oma nõrkused ja tugevused ning aren-
guvajadused, ja seda kõike organisatsiooni eesmär-
kide kontekstis. Tegu on mitmetasandilise analüüsi
tööriistaga oma arengu ja töö lahtimõtestamiseks.

Iseennast selles mudelis analüüsides tuleb erinevates valdkondades vastata küsimusele: „Millisele tasemele hindan oma tegevusi, võttes arvesse senise töökogemuse“.

Töögrupi poolt välja töötatud enesehindamisvormis on alakompetentsid tegevuste ja teadmistena eraldi välja toodud. Tegevuste puhul tuleb anda endale hinnang skaalal 1–4, teadmiste puhul, mis on eelduseks tegevuste sooritamisel, tuleb analüüsida

(ei/ja) oma koolitusvajadust. Näiteks kompetents „Organisatsiooni arengu juhtimine“:

Loodan, et kompetentsipõhine enesehindamine saab lähitulevikus kvaliteetse tehnilise rakenduse. Juhtide enesehindamise praktika annaks väärtuslikku informatsiooni selle kohta, kas haridusjuhid tunnevad oma töö adekvaatselt kirjeldatuna ja kas käesolev enesehindamisküsimustik võimaldab teha loodetud järeldusi juhi enesearengu kavandamisel.

1.1 alakompetents: organisatsiooni arengu juhtimine	
<p>Tegevused</p> <p>tagab õppeasutuse igakülgse arengu</p> <p>hindab adekvaatselt organisatsiooni seisundit</p> <p>seab organisatsioonile arengueesmärgid</p> <p>koostab realistlikud ja mõõdetavad arengu- ning tegevuskavad</p> <p>kaasab olulised huvigrupid arendustegevusse</p> <p>hoiab olulised tegevused fookuses</p> <p>rakendab uuendusi organisatsiooni arendamisel</p> <p>järgib kehtivaid õigusakte</p>	<p>Teadmised ja oskused</p> <p>süsteemne mõtlemine</p> <p>strateegiline analüüs ja planeerimine</p> <p>kaasaegse haridusasutuse eesmärgid ja ülesanded</p> <p>haridusasutuse innovatsiooni juhtimine</p> <p>kehtivad õigusaktid</p>
1.2 alakompetents: sisehindamise läbiviimine	
<p>Tegevused</p> <p>määratleb õppeasutusele olulised tegevusnäitajad</p> <p>teeb parendustegevusteks vajalikke järeldusi</p> <p>leiab vajaliku informatsiooni</p> <p>analüüsib ja tõlgendab kogutud andmeid</p> <p>kaasab kogu organisatsiooni hindamissüsteemide väljatöötamisse</p> <p>motiveerib personali enesehindamisele</p>	<p>Teadmised ja oskused</p> <p>sisehindamise teooria</p> <p>kohalik ja rahvusvaheline sisehindamise praktika</p> <p>info kogumine, analüüs ja tõlgendamine</p>
1.3 alakompetents: koostöö huvigruppidega ja võrgustike arendamine	
<p>Tegevused</p> <p>määratleb huvigrupid</p> <p>kavandab ja analüüsib koostööd</p> <p>loob ja hoiab suhetevõrku</p> <p>kaasab eksperte</p> <p>kujundab haridusasutusest usaldusväärse koostööpartneri</p> <p>osaleb haridusprobleemide arutamisel ja otsustamisel</p>	<p>Teadmised ja oskused</p> <p>koostöövõrgustike tööpõhimõtted</p> <p>ühiskonnas toimuv</p> <p>hariduselu aktuaalsed ja lahendamist vajavad küsimused</p>
1.4 alakompetents: organisatsiooni kultuuri ja väärtuste kujundamine	
<p>Tegevused</p> <p>kujundab ja sõnastab organisatsiooni väärtusi</p> <p>kujundab avatud, arengut soodustavat, lahendustele orienteeritud ning usalduslikku töökeskkonda, kus töötavad pühendunud ja hoolivad inimesed</p> <p>rakendab juhtimises meeskonnatööd</p> <p>arvestab teistega, toetab teisi ja toetub teistele</p>	<p>Teadmised ja oskused</p> <p>organisatsiooni kultuuri kujundamine</p> <p>õppiva organisatsiooni teooriad</p> <p>meeskonnatöö</p> <p>juhtimise eetika</p> <p>multikultuurse organisatsiooni eripära</p>

Juhtimise meistriklässid

Maie Kitsing, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik

George Bernard Shaw on öelnud: „Kui teil on õun ja mul on õun ja kui me vahetame neid õunu, siis jääb nii teile kui mulle üks õun. Aga kui teil on idee ja minul on idee ja me vahetame neid ideid, siis on meil mõlemal kaks ideed.“ Just mõtete ja kogemuste vahetamise eesmärki kandis üritus, mida me nimetasime „Juhtimise meistriklässiks“.

Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna initsiatiivil ning Comeniuse projekti *The Making of: Leadership in Education* toel toimusid 22. märtsil Tartu Kivilinna Gümnaasiumis, Pärnu Kuninga Tänav Koolis ja Kohta-Järve Järve Vene Gümnaasiumis juhtimisalased seminarid koolidele. 24. märtsil toimus samalaadne üritus Haridus- ja Teadusministeeriumis koolieelsetele lasteasutustele. Õppeasutuste sisehindamise üks eesmärke riiklikul tasandil on olnud leida õppeasutuste häid kogemusi oma probleemide lahendamisel või ideede rakendamisel ja neid laialdasemalt levitada. Seminaride idee oli anda võimalus õppida üksteiselt – Eesti on palju tugevaid õppeasutusi, kelle töö väärib laialdasemat tutvustamist ja kellelt tasub õppida.

Juhtimiseminar koolieelsetele lasteasutustele

- Eestvedamine ja personali arendamise praktilised kogemused lasteaias. (Pärnu Kesklinna Lasteaed)
- Laste kasvukeskkonna arendamine ja hindamine lasteaias. (Kuressaare Kesklinna Eralasteaed)
- Erivajadustega laste toetamine ja tugisüsteemide loomine. (Tartu Lasteaed Pääsupesa)
- Väärtuskasvatus lasteaias sisehindamise võtmes. (Pärnu Lasteaed Päikesejänku)

Kõikidest ettekannetest ja paneeldiskussioonist jäi kõlama lapsekeskne lähenemine, st kõik, mida ette võetakse, teenib eesmärki: luua parimad tingimused ja toetada iga lapse võimetekohast arengut lasteasutuses.

Juhtimiseminarid koolidele

Kohtla-Järvel (Kohtla-Järve Järve Vene Gümnaasiumis)

- Kuidas saab kool õpilase kohanemisele uute

õppimistingimustega kaasa aidata? (Kohtla-Järve Järve Vene Gümnaasium)

- Õppeaasta tulemuslikkuse hindamine õpetajate poolt (Narva Pähklikmäe Gümnaasium)
- Seire kui vältimatu tingimus õppeasutuse edu saavutamisel (Ahtme Gümnaasium)

Tartus (Tartu Kivilinna Gümnaasiumis)

- Juhtkonna eestvedav roll noorte õpetajate kohanemisel ja toetamisel (Tartu Kivilinna Gümnaasium)
- Juhtkonna eestvedamine õpilaste arengu jälgimise süsteemi väljatöötamisel ja rakendamisel õppeasutuses (Tallinna Vanalinna Hariduskolleegium)
- Sisehindamine kui üks vahend õppe-kasvatustegevuse tulemuslikkuse parendamiseks (Saaremaa Ühisgümnaasium)
- Tallinna Reaalkooli ja Hugo Treffneri Gümnaasiumi koostöö õppeasutuste arenguks (HTG ja Tallinna Reaalkool)

Pärnus (Pärnu Kuninga Tänav Koolis)

- Väärtuspõhise koostöö arendamine (Pärnu Kuninga Tänav Kool)
- Strateegiline juhtimine – sihipärane tegevus visiooni saavutamiseks (Rapla Vesiroosi Gümnaasium)
- Jagatud juhtimine – edu võti (Kuressaare Gümnaasium)
- Täienduskoolituse planeerimine ja selle tulemuslikkuse hindamine (Viljandi C R Jakobsoni Gümnaasium)

Arvamused seminarilt

Eestvedamise meistrikläss andis hea võimaluse õppida teiste lasteadeade praktilisest kogemusest. Enam jäid meelde Tartu Pääsupesa Lasteaia ja Kuressaare Kesklinna Eralasteaia juhatajad, kes lahkest ja ausalt jagasid näiteid oma kollektiivis läbi viidud ja toimivatest praktikatest. Sain ürituselt mitu head ideed ja näpunäidet, mida kindlasti püüan rakendada oma lasteaias.

Katrin Helendi

Tartu Eralasteaed Terake juhataja

Seminar pani mind peeglisse vaatama. Huvitav oli kuulata, kuidas toimetavad teised ja samal ajal mõtiskleda, kuidas meie seda just teeme. Huvi tekitas lasteaias kasvukeskkonna hindamine ECERS'i süsteemi järgi. Palju häid mõtteid sai ka meeskonnatöö korraldamise kohta.

Jana Rosenthal

Kõrveküla Lasteaed Päikeseratas juhataja

Mõtteid tekitas Ahtme Gümnaasiumi kogemus sisehindamises kasutatava seire läbiviimisest, samuti oli huvitav tutvuda nende pedagoogilise personali professionaalse küpsuse mudeliga. Õppida oli ka Ahtme Gümnaasiumi mitmekesisest tööst oma teadus-metoodilises keskkuses. Meid vaimustas Kohtla-Järve Järve Vene Gümnaasiumi toetav tegevus õpilase kohanemisel uute õppimistingimustega.

Tatjana Zarutskihh

Narva Pähklikimäe Gümnaasiumi direktor

„Juhtimise meistriklässid”, kus tutvustasid oma kogemusi minu kolleegid Narva Pähklikimäe ja Kohtla-Järve Ahtme Gümnaasiumist, olid minu jaoks eneseselgusele jõudmise õppetunnid. Eneseanalüüs ja oma tegevuse seire ei ole meile uus tegevus, kuid huvitav oli vaadata, kuidas teised koolid oma töö analüüsimist korraldavad, kindlasti sain mõtteid oma töö täiendamiseks.

Veera Sibrik

Kohtla-Järve Järve Vene Gümnaasiumi direktor

Meistrikläss oli meie jaoks vajalik, teema – aktuaalne ja huvitav, sest oli võimalus oma kogemust kolleegide kogemustega võrrelda. Meie jaoks olid huvitavad Kohtla-Järve Järve Vene Gümnaasiumi kogemus õpilaste adaptatsiooniprogrammi elluviimise kohta ja Narva Pähklikimäe Gümnaasiumi loomingu-liste gruppide töö organiseerimisest.

Svetlana Skorobogatova

Ahtme Gümnaasiumi direktor

Juhtimise meistriklässi seminari positiivseimaks küljeks pean seda, et see oli läbivalt kantud heade ideede üksteisega jagamise meelsusest. Mõned põnevamad märksõnad, mis jäid seminari ettekannetest kõluma, olid: õpetajate uurimistöde konverents ehk ainult uuriv õpetaja saab kasvatada uurivaid õpilasi; õpilase huviharidusliku tegevuse väärtustamine

ehk tavapärase lõputunnistusega koos anda õpilasele kaasa tõend huvitegevuste kohta, milles ta on osalenud; tutvusuuring ja õpilase eelduste profiilist lähtuv õpe; metoodiline rikastamine ehk õpetajate vahetus koolide vahel ning ühised metoodilised teemapäevad.

Karin Lukk

Tartu Kivilinna Gümnaasiumi õppe- ja arendusjuht

Mida õppisin? Urve Krauselt, Pärnu Kuninga Tänavakooli direktorilt sain sõnumi, et me õpetame lapsi kuulama, Eero Järveküljelt, Carl Robert Jakobsoni nimelise Gümnaasiumi direktorilt, et pikemaajaline koostöö ülikooli õppejõuga on tõhus ning Jaan Reimundit kuuldes tekkis hea-kena tuttav tunne, sest meie koolide juhtimise lähenemisviisides on palju sarnast. Koolis tuleb õppida õppimist ja õpetamist ning õpetada õppimist.

Toomas Takkis

Kuressaare Gümnaasiumi direktor

Lõpetuseks mõned mõtted tagasisidelehtedelt:

- Parim idee – alusta vanemate kasvatamist enne lapse kooli tulemist.
- Ühised väärtused liidavad erinevaid huvigruppe.
- Andes juhi staatuse töötajale, muudab tema käitumist.
- Teadlik tähelepanu ja konkreetne tegevuskava tagab õpilase kohanemise uues koolis ja toetab tõhusalt õpilase hakkamasaamist.
- Õpetaja eneseanalüüs – küsida tuleb olulisem ja mitte üle pingutada küsimustiku mahuga.
- Tahaks olla mõni päev seal koolis „asja“ sees ja näha kuidas „see“ realselt toimib.
- Kas naaber-kool võib-olla konkurendi asemel koostööpartner? Jah, võib.
- Õpetaja areng juhiks toetab õppeasutuse arengut ja juhtimist.
- Väärtustada tuleb hinge- ja haridust.
- Laps ei pea kuulma, et ta ei tule toime. Õpetaja peab leidma tugeva küljed igas õpilases.

Kahel päeval oli seminaril osalejaid kokku pea kolmsada, mis tähendab, et ca ¼ üldhariduskoolide ja koolieelsete lasteasutuste juhtidest väärtustasid võimalust üksteiselt õppida.



Uuringud

OECD rahvusvaheline uuring TALIS: õpetajate töö ja töökeskkond	96
Põhikooli efektiivsuse uuring	103
Põhikoolist väljalangevuse ennetamine	106
Laste erivajaduste varajane märkamine ja sekkumine	110
Kaasava hariduse indikaatorid	112
Eesti koolinoorte kirjaoskuse tahud	115
Kõrgkoolide üliõpilaste eesti keele oskuse tase	117

OECD rahvusvaheline uuring TALIS: õpetajate töö ja töökeskkond

Krista Loogma, PhD, Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskuse juhataja, vanemteadur

Sissejuhatus

Käesolevas artiklis on lühike ülevaade rahvusvahelise õpetajauuringu TALIS²⁸ (*Teaching and Learning International Survey*) peamistest tulemustest. Uuring oli väga mahukas, siia artiklisse on koondatud vaid osa olulistest tulemustest. Kogu uuringu materjal on kättesaadav ingliskeelsest väljaandest „*Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*“ (OECD, 2009) ja eestikeelsest võrguväljaandest Loogma, K jt (2009) „Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine“.

Mitmed hariduselus toimunud laiaulatuslikud muutused, nagu koolide suurem iseseisvus ja vastutus, rõhuasetus õpiväljunditele ja aruandluskohtustele, standardiseerimine jt suundumused on mõjutanud õpetajakutset ja õpetajatööd, kusjuures erinevad riigid on rakendanud erinevaid meetmeid nende muutustega kohanemisel. TALIS uuringus uuriti õpetaja kutsetööd ja töökeskkonda peamise eesmärgiga teada saada, millised asjaolud on õpetaja töös ja töökeskkonnas määrava tähtsusega ning kas ja kuidas neid on võimalik hinnata ja mõjutada.

Uuringu ülesehitusel lähtuti *esiteks* arusaamast, et õpetaja professionaalsus avaldub õpetaja pedagoogiliste veendumuste ja õpetamispraktikate, õpetajatevahelise koostöö, klassis loodava õpikeskkonna/atmosfääri, koolis valitsevate õpetajate ja õpilaste vaheliste suhete, eelkõige aga õpetaja enesetõhususe ja töörahulolu kaudu. *Teiseks* uuringu aspektiks oli õpetamise ja õppimise keskkonna arendamise ja tõhustamise uurimine, analüüsid, kas ja kui võrd õpetajate ettevalmistus ja enesetäiendamine, õpetajate hindamine ja tunnustamine ning koolijuhtimine kätkevad hoobasid, mis aitaksid õpetajate tööd kas otseselt või kaudselt mõjutada. Õpetajakutse ühiskondliku seisundi selgitamiseks

lisati Eesti küsimustikku ka küsimus Eesti õpetajate rahulolematuse (mida eelnevad uuringud, sh TIMSS on näidanud) võimalike põhjuste kohta.

Uuring viidi läbi, küsitledes koolijuhte ja õpetajad, kes õpetavad 7.–9. klassides. Uuringutulemuste tõlgendamisel tuleb kindlasti silmas pidada, et kõik andmed tuginevad õpetajate ja direktorite endi hinnangutele, peegeldades seetõttu nende arusaamu; esitatud seosed on statistilised ega pruugi olla põhjuslikud; rahvusvahelistes võrdlustabelites ja joonistel esitatud andmed (nt standardiseeritud keskmised) näitavad erinevate riikide positsioone teiste suhtes ja on seega suhtelised näitajad. See positsioon iseenesest ei pruugi tähendada, et näitaja absoluutselt ja konkreetse riigi, nt Eesti jaoks hea või halb oleks.

Eestis toimus küsitlus 2007–2008. a, küsitleti 198 kooli ja koolijuhti ning 3321 õpetajat. Uuringus osales kokku 23 riiki: Austraalia, Austria, Belgia (Fl), Brasiilia, Bulgaaria, Eesti, Hispaania, Holland, Iirimaa, Itaalia, Island, Korea, Leedu, Malta, Malaisia, Mehhiko, Norra, Taani, Poola, Portugal, Slovakkia, Sloveenia, Türgi, Ungari. Uuringu koordinaator Eestis oli TLÜ haridusuuringute keskus, projektijuht oli Krista Loogma ning andmejuht oli Eeva Kesküla.

Eesti õpetajaskond paistab rahvusvahelises õpetajaskonnas silma kui suhteliselt pikaajalise töökogemusega, feminiseerunud ja kõrge haridustasemega õpetajaskond. Eesti õpetajate seas oli 46% magistrakraadiga võrdsustatud haridustasemega õpetajaid, TALISE vastav näitaja oli 30,9%.

Järgnev tekst on jaotatud vastavalt uuringu kontseptsioonile kaheks osaks: esimeses on ülevaade Eesti õpetaja professionaalsuse erinevate aspektide kohta ja teises nende mõjutamisvõimaluste kohta õpetajate enesetäiendamise, koolijuhtimise ja hindamise kaudu.

1. Õpetaja professionaalsus: pedagoogilised veendumused, õpetamispraktikad, klassikliima loomine, koostöö ja tööalased hoiakud

Eesti õpetajate pedagoogilised veendumused paistavad uuringus silma kui ühed edumeelsemad, kuid klassis kasutatavad õpetamispraktikad olid pigem

28 Kõik käesolevas artiklis toodud andmed toetuvad kahele allikale: 1) *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS* (<http://www.oecd.org/edu/talis/firstresults/>); 2) Loogma, K, Ruus, V-R, Talts, L, Poom-Valickis, K (2009). OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring TALIS. http://ester.nlib.ee/record=b2507871*est

traditsioonilisemad kui kolleegidel teistes riikides. Õpetajad usuvad küll konstruktiivsete õpetamisprintsiipide vajalikkusesse, kuid oma praktikas kasutavad valdavalt traditsioonilisi viise, sh tugevalt struktureeritud õppetundi. Õpilaste erinevusi, nagu erinev õppimiskiirus või õpiraskused, arvestatakse suhteliselt tagasihoidlikult. Suhteliselt vähe rakendatakse ka õppimisviise, mis annavad võimalusi omaloomelikeks uurimusteks ja loovtegevuseks.

Selline muster, sh vastuolu uuenduslike pedagoogiliste veendumuste ja traditsiooniliste õpetamispraktikate vahel oli üldiselt omane suurele osale uuringus osalenud riikidele. Ühelt poolt kinnitab õpetajakoolituses osalemine veendumust konstruktiivsete arusaamade eelistest. Teisalt õigustavad traditsioonilised õpetamispraktikad end paljudel juhtudel, nt teatud ainete ja õpilaste eripärade puhul. Kuigi konstruktiivsete veendumuste kujunemist peaks toetama, tuleks õpetamispraktikaid rakendada valikuliselt, arvestades, et ühte „head“ ei ole ja neid tuleb erinevate olukordade ja õpilastega kohandada.

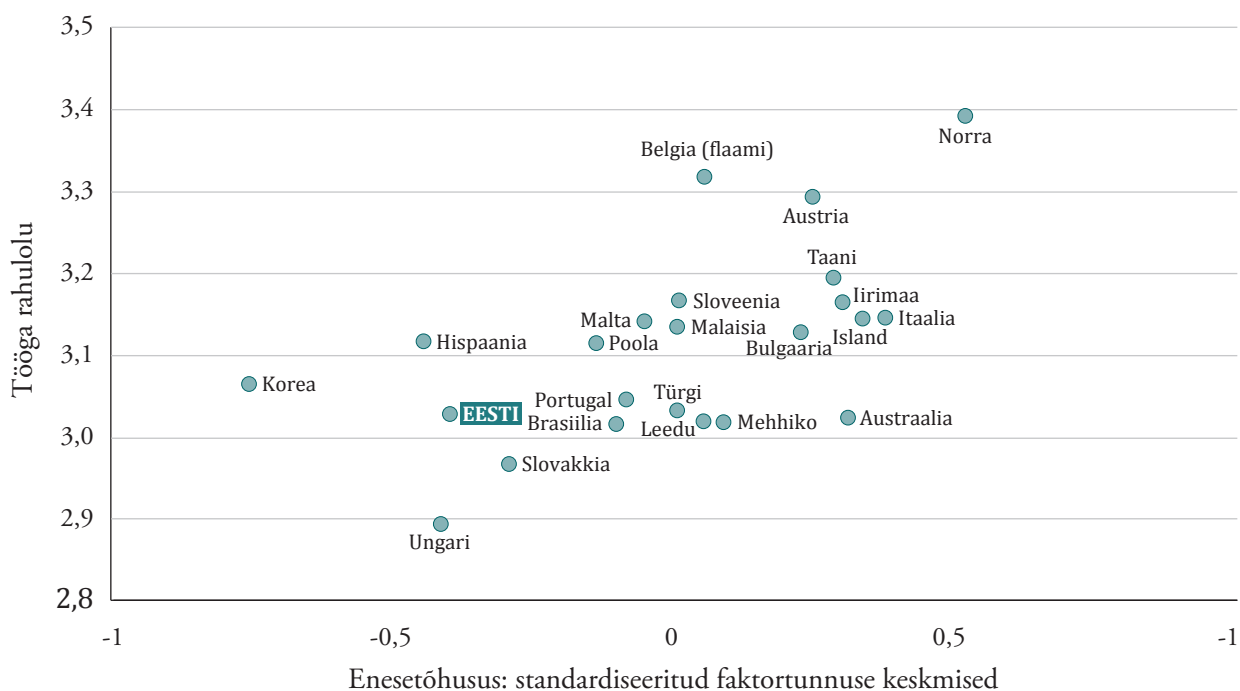
Eesti õpetajad on oma hinnangutes silmapaistvalt head töhuga klassikliima loomisel. Tugev tunnidistsipliin ja efektiivne tunniaja kasutamine on teiste riikidega võrreldes Eesti koolides kõige kõrgem. Samas on õpetajad hinnanud suhteid õpilastega

koolis suhteliselt halvaks. Eesti koolide õpetajad seostavad teiste riikide õpetajatega võrreldes halva klassikliima põhjuseid pigem õpilastega – õpilaste vähese võimekusega ning kaasavad õpilasi endid harva positiivse töömeeleolu loomisele klassis. Sama vastuolu ilmnes Eesti kõrval ka mõnede teiste endiste sotsialismimaade õpetajate puhul – vaatamata väga headele klassikliima (distsipliini) näitajatele oli suhteid õpilastega hinnatud problemaatilisteks. Eesti puhul on täheldatav ilmne kallutatatus – õpetajad suudavad hoida väga hästi tunnikorda ja kasutada tunniaega efektiivselt, kuid see näib toimuvat õpetajate ja õpilaste vaheliste suhete arvelt. Klassikliima/korra hoidmine klassis nõuab autoriteeti, õpetamise struktureerimist ja klassi ohjamise oskusi. Suhted õpilastega aga nõuavad sotsiaalseid oskusi, empaatiat ja vastastikust austamist. Mõlemad õpikeskkonna aspektid on olulised.

TALISE uuringus uuriti õpetajatevahelist koostööd kui ühte üha olulisemaks muutuvat professionaalsuse aspekti. Eristati kahte tüüpi õpetajatevahelist koostööd: 1) igapäevane teabe- ja kogemuste vahetus ning töö koordineerimine (igapäevased arutelud õpetamise, õpilaste edasijõudmise jm koolielu üle) ja 2) professionaalne koostöö – märksa kõrgetasemelisem ja innovaatilisem koostöö, mis on seotud

Joonis 1. Õpetajate tööga rahulolu ja enesetõhusus

Joonise vertikaalteljel on toodud õpetajate keskmised hinnangud töörahulolule ja horisontaalteljel standardiseeritud keskmised näitajad riikide kohta

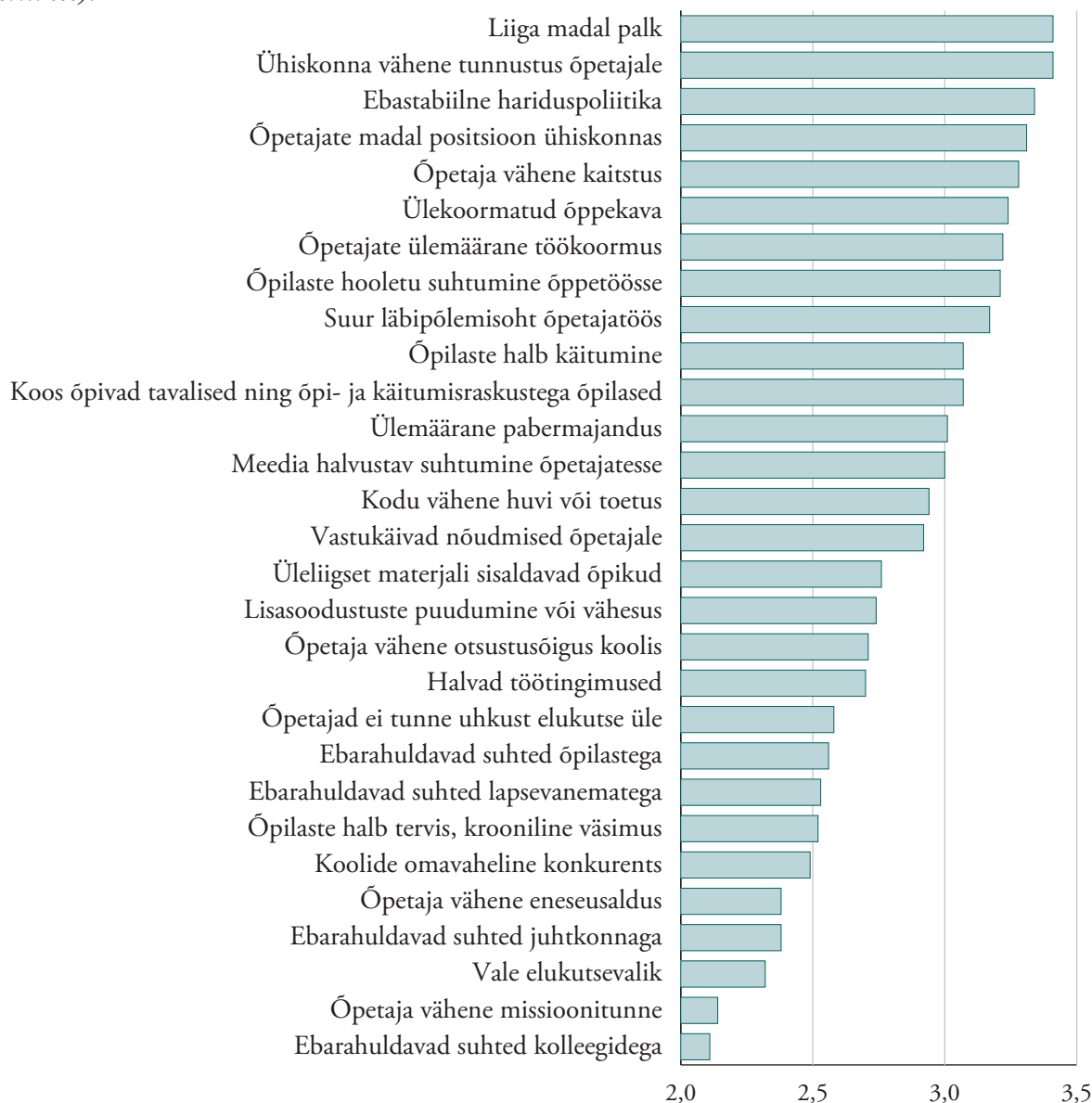


tegevuse reflekteerimisega, vastastikuste tunnivaatluste, meeskonna- ja arendustegevusega. Eesti õpetajad hindasid kolleegidevahelist igapäevast suhtlust üsna tihedaks, seda ka TALISE keskmisega võrreldes. Eesti õpetajate kõrgetasemelisem, tõhusam professionaalne koostöö on enam-vähem TALISE keskmisega ühel tasemel. Seda viimast tuleks eriti toetada, kuna professionaalne koostöö omakorda toetab õpetajate enesetõhusust. Koostöö ja suhete aspektid koolis on omavahel seotud: õpetajad, kes hindavad oma suhteid õpilastega paremateks, hindavad kõrgemalt ka õpilaste võimekust ning teevad igapäevaselt tihedamat koostööd oma kolleegidega. Kooliarenduses oleks vaja neid aspekte koos arvestada.

Õpetajate professionaalsuse puhul on keskse tähendusega õpetajate professionaalsed hoiakud – enesetõhusus ja tööga rahulolu. Enesetõhusus on seotud tundega, et õpetaja saavutab õpilastega hea kontakti ja suudab oma õpilasi mõjutada ja motiveerida. Kõrge enesetõhususega ehk professionaalselt enesekindlamad õpetajad tunnevad end tunnis kindlamalt, kasutavad julgemini uusi õppemeetodeid. Võrreldes teiste riikide õpetajatega on Eesti õpetajate hinnang oma enesetõhususele madal.

Joonis 1 illustreerib tööga rahulolu ja enesetõhususe tihedat seotust: Eesti õpetajate puhul on mõlemad näitajad ühed madalamad rahvusvahelises kontekstis (allikas: Loogma jt, 2009).

Joonis 2. Õpetajate arvamused Eesti õpetajaskonna rahulolematuse võimalike põhjuste kohta
Joonisel on toodud hinnangute keskväärtsused, mis on mõõdetud 4-pallisel skaalal (1 – see kindlasti mitte ... 4 – eriti see).



Tugev tunnidistsipliin ja tõhus tunniaja kasutamine on teiste riikidega võrreldes Eesti koolides kõige kõrgem. Samas hindab Eesti õpetaja oma töörahulolu ja enesetõhusust madalaks. Viimane on vastuolus kõrgete hinnangutega tunnidistsipliini ja tunniaja kasutamise tõhususe kohta. See vastuoluline nähtus ilmnes Eesti kõrval ka teistes endistes sotsialismimaades, kuid Eestis üsna äärmuslikult.

Uuringust selgus, et õpetaja vähene enesetõhusus on seotud selliste asjaoludega nagu vähene austus, lugupidamine ühiskonnas üldiselt, eriti aga lähimas kogukonnas; vähene avalik tunnustus hea töö eest; õpilaste halvad omadused nagu vähene võimekus, hooletu suhtumine õppetöösse, halb käitumine; vähene töö turvalisus (nt tähtajalised töölepingud); õpetajate omavaheline professionaalne koostöö, mille vajalikkust õpetajad küll tunnetavad, kuid harva rakendavad. Uuringus oli nn Eesti küsimus, millega taheti selgitada Eesti õpetajate hinnanguid õpetajate rahulolematuse (mis oli selgunud eelnevatest rahvusvahelistest võrdlusuuringutest) võimalikke põhjusi. Õpetajate hinnangud neile põhjustele on esitatud joonisel 2.

Nagu näha, on rahulolematuse seotud eelkõige kooliväliste, õpetajaist endist ja kolleegidest vähesõltuvate asjaoludega, esmajoonel õpetajakutse madala staatuse ja vähese avaliku tunnustamisega, õpilastega,

kelle vähene võimekus, hooletu suhtumine, halb käitumine on samuti õpetajate rahulolematuse üheks peamiseks allikaks ning töökorralduse ja -tingimustega seotud põhjustega. Samas ei väljendu neis põhjustes õpetajakutse internaalsed näitajad nagu vähene missioonitunne, vähene eneseusaldus. Viimane asjaolu on vastuolus uuringust selgunud õpetajate üldiselt madala enesetõhususe näitajatega.

Erinevate tegurite varieeruvuse analüüs näitas, et kokkuvõttes mõjutavad professionaalsust kõige enam õpetajate individuaalsed tegurid nagu eelnev elu- ja töökogemus, individuaalsed strateegiad õpetamisel jm. Riigi taseme tegurite mõju on ka oluline, sh ajaloolised ja kultuurilised asjaolud, haridussüsteemi spetsiifika ja riigi hariduspoliitika mõjutavad õpetaja professionaalsust samuti suhteliselt palju. Nähtused, mis määravad suure osas ära õpetamise ja õppimise iseloomu koolides, sõltuvad väga palju õpetajate individuaalsetest ja ka riikide/ühiskondade ajaloolis-kultuurilistest ja hariduspoliitilistest faktoritest. Koolitasandi protsessidest (sh koolijuhtimine) sõltuvad need fenomenid suhteliselt vähe. Kõige enam mõjutab koolijuhtimine õpetajate koostööd ja suhteid koolis.

Tabelis 1 on kokkuvõtlikult esitatud Eesti õpetajate professionaalsust iseloomustavad näitajad rahvusvahelises võrdluses.

Tabel 1. Eesti õpetajate professionaalsust iseloomustavad põhinäitajad

Pedagoogilised veendumused...	...on valdavalt konstruktivistlikud ja seda tugevalt üle TALISE keskmise
Klassiruumis rakendatavad õpetamispraktikad...	... on valdavalt traditsioonilised, mille puhul domineerib struktureeriv õpetamine; see näitaja on üks kõrgemaid TALISEs. Õpilastele orienteeritud ja uuenduslikke, loovtegevusi ja õpilaste aktiivsust toetavaid õpetamispraktikaid kasutavad Eesti õpetajad vähem, kui on TALISE keskmine näitaja
Klassikliima näitajad„puhas“ aeg õpetamisele tunnis ja tunnidistsipliin on väga kõrgeid TALISE keskmisega võrreldes
Koolikliima näitajad...	...kui hinnangud õpetajate ja õpilaste vahelistele suhetele on suhteliselt madalad, alla TALISE keskmise
Õpetajate koostöö...	...kui kolleegidevaheline igapäevane teabevahetus ja töö koordineerimine on üsna kõrge TALISE keskmisega võrreldes ...kui professionaalne koostöö (koosõpetamine, vastastikune tundide külastamine ja refleksioon) on TALISE keskmisega samal tasemel
Keskse tähendusega tööhoiakud...	...töörahulolu ja enesetõhusus on väga madalad, alla TALISE keskmise

2. Õpetamise ja õppimise tõhustamine: õpetajate enesetäiendamine; hindamine, tagasiside ja tunnustamine; koolijuhtimine

Uuringus eeldati, et õpetaja professionaalsust ja selle erinevaid aspekte on võimalik mõjutada eelkõige õpetajate koolituse ja enesetäiendamise, hindamise ja koolijuhtimise kaudu.

1) Õpetajate enesetäiendamine

Eesti õpetajate enesetäiendamise näitajad on väga kõrged TALISE kontekstis. 93% Eesti õpetajaskonnast osaleb regulaarselt erinevates enesetäiendamise vormides. Samas on need valdavalt lühiajalised ning õpetajad on hinnanud neid suhteliselt vähetõhusateks. Joonisel 3 on esitatud andmed Eesti õpetajate enesetäiendamisele pühendatud päevade ja osalemise kohta. (Allikas: Loogma jt, 2009).

On siiski märkimisväärne, et enam kui 50% õpetajaist leidis, et koolitusel osalemist takistab sobivate koolituste puudumine.

Professionaalse arengu toetamisel on kõige suurem mõju kvalifikatsioonikursustel ja individuaalsetel või koostöistel uurimustel, mis olid aga samal ajal kaks enesetäiendamise vormi, kus osales kõige vähem Eesti õpetajaid. Kõige tulemuslikumaks peeti pikaajalisi, uurimis- ja arendustegevust hõlmavaid koolitusi (sh tasemekoolitust). Pikemad kursused, koolitused ja osalemine võrgustikes pakub enam võimalusi professionaalseks koostööks, mille kaudu saadud tagasiside suurendab õpetajate enesetõhusust.

2) Hindamine, tagasiside, tunnustamine

Hindamise ja tagasiside sageduselt on Eesti näitajad TALISE kontekstis head. Joonisel 4 on näha, et vaid väike osa Eesti õpetajaist on väitnud, et nad pole viimase kahe aasta vältel saanud tagasisidet oma tööle ning et nende kooli pole viimase viie aasta jooksul hinnatud (Allikas: Loogma jt, 2009).

Uuringust selgus, et kõige tugevamini mõjutavad õpetajat hindamine ja tagasiside, mida õpetaja saab koolist (direktorilt ja kolleegidelt), aga ka oma ümbruskonnalt/kohalikult kogukonnalt. Samas aga hindavad õpetajad hindamisega seotud tegevlike muutusi oma töös tagasihoidlikeks ega arva, et hindamise tagajärjel suurt midagi muutub. Vaid ligikaudu kolmandik õpetajaist tunneb, et hindamisega on kaasnenud tuntuva muutus – avalik tunnustamine, suuremad enesetäiendamise võimalused või kaasatus kooli arendustegevustesse. Veel vähem õpetajaid arvab, et hindamisega kaasneb lisatasu/rahaline hüvitis (ca 20%) või edutamine (ca 10%).

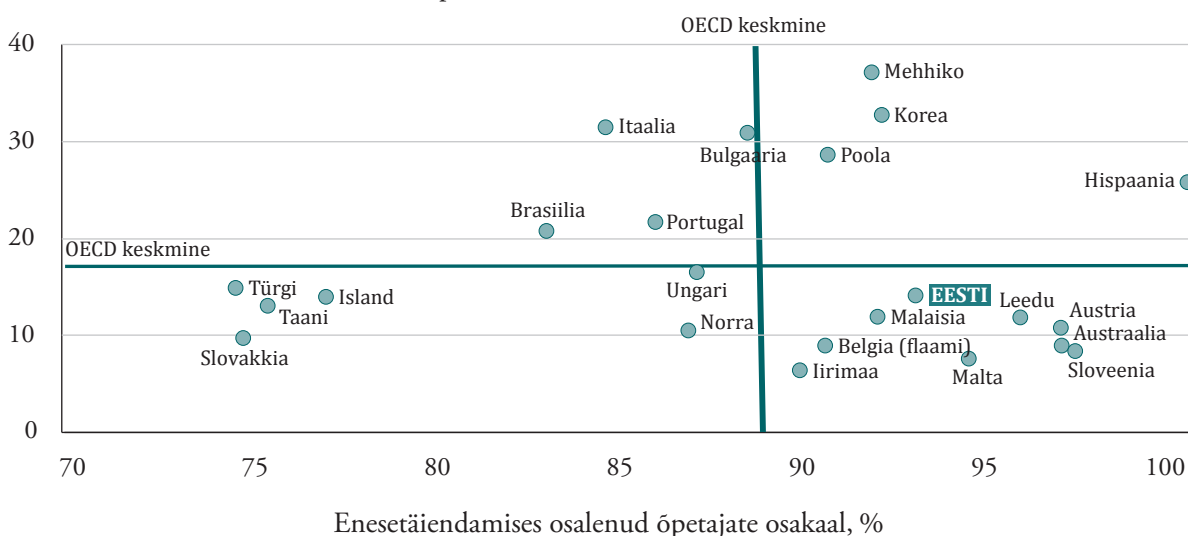
Õpetaja rahuolu ja enesetõhususe suurendamiseks hindamise kaudu on siiski palju kasutamata võimalusi, sh hindamise positiivse mõju suurendamine heade tulemuste avaliku tunnustamise, arenguvõimaluste suurendamise, kaasamise kaudu kooli arendustegevusse.

3) Koolijuhtimine

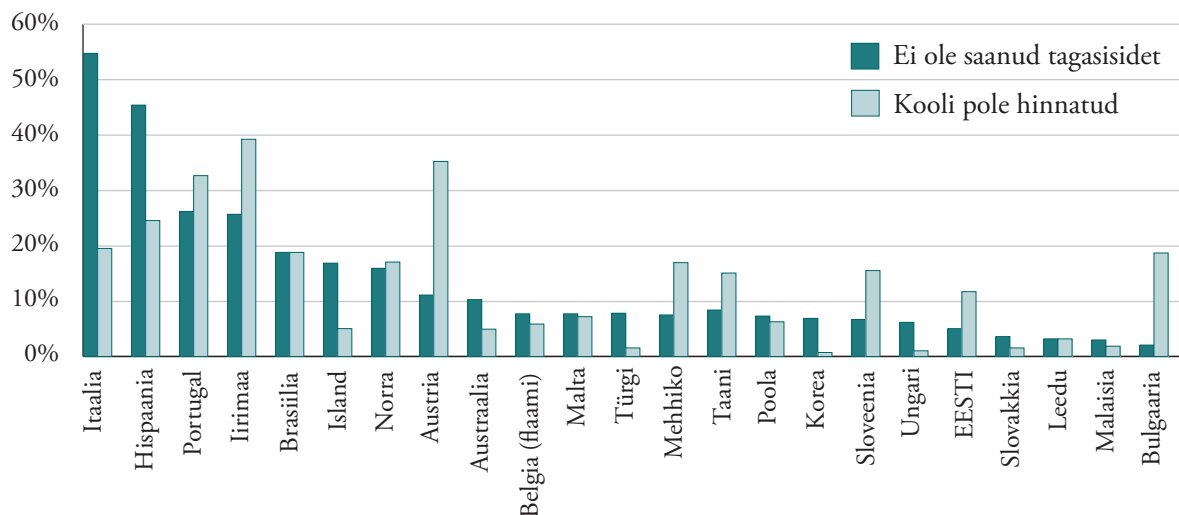
Koolide autonoomia ja koolijuhi otsustusõigus õppetöö sisendite üle Eestis on üks ulatuslikumaid TALISE riikide seas. Umbes 90% õpetajatest töötab

Joonis 3. Eesti õpetajate enesetäiendamine

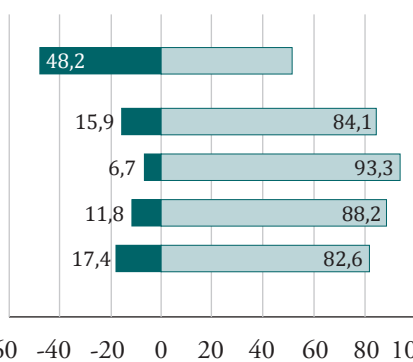
Keskmine enesetäiendamises osaletud päevade arv



Joonis 4. Õpetajatele antud tagasiside ja koolide hindamine



Joonis 5. Eesti koolide direktorite juhtimiskäitumine TALISe riikide keskmisega võrreldes (0-nivoo)



1. Koolijuhtimine õppetöö eesmärkide kaudu (eesmärkide seadmine ja juhtimine kooli õppetööeesmärkide ja õppekava arendamise kaudu) 13. koht
2. Õppetöö ja õpetajate enesetäiendamise toetamine 22. koht
3. Õppetöö jälgimine koolis 19. koht
4. Aruandluskohustuste täitmine 21. koht
5. Formaalsete asjaajamisreeglite kehtestamine ja jälgimine 19. koht

Tabel 2. Eesti koolijuhtide ja koolide otsustamisõigus rahvusvahelises kontekstis

	Eesti	TALIS-uuringu keskmine
Koolijuhi otsustamisõigus		
Õpetajate valimine	100	67,7
Õpetajate vallandamine	99,2	60,7
Stardipalga määramine õpetajale	89,9	24,3
Palgatõusu määramine	61,5	25,6
Vahendite eraldamine õpetajate enesetäiendamiseks	87,0	60,3
Kooli eelarve koostamine	88,6	75,3
Eelarveraha jaotamine koolis	96,5	88,2
Koolitasandi (sh koolijuht, õpetaja, hoolekogu) otsustamisõigus		
Kooli sisekord	100	95
Õpilaste hindamis põhimõtted	100	88,9
Kooli vastuvõetavate õpilaste nimekirja kinnitamine	100	85
Valikainete sisu	100	72,2
Õppeainete sisu	89,6	65,7
Õpikute kasutamine	97,2	90

koolides, kus koolijuht on vastanud, et vastutab olulisel määral õpetajapoliitika eest. Tabel 2 illustreerib seda (Allikas: Loogma jt, 2009).

TALISe uuringus vaadeldi koolidirektorite juhtimiskäitumise erinevaid aspekte, ehk siis, kui palju direktorid pühendavad aega järgmistele juhtimisfunktsioonidele: juhtimine kooli eesmärkide ja õppekava arendamise kaudu, õppekasvatustöö toetamine koolis ja selle otsene kontrollimine, mitmesuguste aruandekohustuste täitmine, bürokraatlikud tegevused koolis (reeglite ja ametlike protseduuride kehtestamine ja jälgimine). Joonisel 5 on näha, et Eesti direktorid tegelevad suhteliselt vähe kõigi nende viie juhtimistegevusega, v.a koolijuhtimine

õppetöö eesmärkide kaudu (mis on keskmisele tasemele väga lähedal).

Uuringust selgus ka, et koolijuhtimise stiil mõjutab suhteliselt vähe õpetajate pedagoogilisi veendumusi ja õpetamispraktikaid, tunduvalt enam aga koostööd ja suhteid koolis. Õpetajate ja õpilaste suhted, õpetajate koostöö ja klassikliima aga sõltuvad koolitasandi protsessidest (sh koolijuhtimine) suhteliselt palju. Koolides, kus direktor tegeleb enam õppekasvatustööga, on õpetajad rahulolevamad, tegelevad enam enesetäiendusega, rakendavad uuenduslikke praktikaid ja toetatakse enam nõrku õpetajaid.

Põhikooli efektiivsuse uuring

Aaro Toomela, PhD, Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut

Haridus- ja Teadusministeerium (HTM) toetas ajavahemikul 01.05.2006 kuni 31.12.2009 läbi viidud uuringut „Eesti põhikooli efektiivsus“. Projekti eesmärgiks oli uurida Eesti haridussüsteemi toimimist, keskendudes sealjuures olulisematele lapse arengut mõjutavatele teguritele ja nende mõju arengu erinevatele näitajatele, mille alusel ministeerium saab informatsiooni hariduspoliitiliste otsuste tegemiseks. Teguritena uuriti lapsega, tema kodukeskkonnaga, kooliga, kooli ja kodu vahelise koostööga ning kooli õppekavadega seonduvaid näitajaid.

Laste arengut võimaldavad mõista uuringud, mis vastavad reale tingimustele – tingimustele, mida järgiti ka käesoleva uuringu läbiviimisel. Esiteks, uuritavat nähtust peab kirjeldama komplekselt. Käesolevas uuringus koguti väga mitmekülgset andmed laste, nende vanemate ja kodukeskkonna ning õpetajate ja koolikeskkonna kohta. Teiseks, arengut saab mõista ainult uurides arengut – lapsi nende muutumise protsessis. Lapsi uuriti longitudinaalselt, samad lapsed osalesid uuringus korduvalt. Kolmandaks, uuritavad peavad olema erinevad. Seepärast valiti uuringusse osalema võimalikult erinevad koolid ja erinevad lapsed.

Uuritavad

Uuringusse kaasati vaid lapsed, kes ise ja kelle vanemad nõustusid uuringus osalema. Kokku osales uuringus 790 last 29 koolist. Osalenud koolide valiku aluseks oli õpilaste arv (varieerus neljast klassikomplektist ühes koolis kuni kahe õpilase niitklassis), kooli asukoht (suurematest linnadest kuni keskusest kaugel asuvate maakoolideni), riiklike eksamite tulemused (esindatud olid nii väga edukad kui ka suhteliselt väheedukad koolid), erinevad õpetamise meetodid (lisaks tavameetodeid kasutavatele koolidele osales uuringus ka Hea Alguse ja Waldorfkooled), õpilaste kooli valiku põhimõtted (uuringus osalesid koolid, kuhu õpilased astuvad piirkondlikul alusel, ja koolid, kuhu õpilasi valitakse. Valiku aluseid oli erinevaid: osa koole valisid ja võtsid vastu vaid edukaid õpilasi, osa koole, vastupidi, võtsid vastu õpiraskustega õpilasi).

Kõiki lapsi uuriti grupidestidega. Lisaks uuriti täiendavalt individuaalsete mõõtvahenditega 328 last. Individuaalselt uuritavad lapsed valiti toetudes

õpetaja hinnangutele: igast klassikomplektist valiti individuaalseks testimiseks akadeemiliselt edukaid, keskmiselt edukaid ja suhteliselt edutuid lapsi. Testimine viidi läbi kolm korda. Esimene andmete kogumine toimus 2007. aastal. Samade laste kohta koguti andmed ka neljandas klassis 2008. aastal ja viiendas klassis 2009. aastal. Kõik andmed koguti ajavahemikul septembrist kuni novembri keskpaigani.

Meetodid

Põhjaliku teoreetilise ja metodoloogilise töö tulemusel koostati mõõtvahendite kogu. Lastel kirjeldati kognitiivseid protsesse (taju, lühiajaline mälu, pikaajaline mälu, tähelepanu, motivatsioon, mõtlemine ja planeerimine, peenmotoorika, emotsioonid, keel, akadeemilised oskused ja teadmised), väärtusi, hoiakuid, subjektiivset heaolu, enesehinnangut ja isiksust. Lisaks kirjeldati lapsi sotsiaalsete suhete perspektiivis (füüsiline atraktiivsus, sotsiaalsed suhted).

Laste arengukeskkonda kirjeldati samuti mitmekülgset. Siinkohal peab märkima, et õpilaste seisukohalt moodustavad olulise osa nende keskkonnast teised inimesed – lisaks näiteks õpetajatele ja lapsevanematele ka kaasõpilased. Sellest teoreetilisest seisukohast lähtudes kirjeldasime mitmekülgset õpetajaid ja lapsevanemaid küsimustike, testide ja intervjuude abil. Samuti kirjeldasime klasse kui õpikeskkondi. Klasside kirjeldused koostasime õpilaste individuaalsete omaduste alusel. Samuti kirjeldasime kooli- ja kodukeskkonna infrastruktuuri mõttes.

Tulemused

Läbi viidud uuring oli äärmiselt mahukas ja kogutud informatsiooni hulk märkimisväärselt suur. Kõigi tulemuste esitamine lühikeses aruandes poleks mõeldav, isegi nende loetelu oleks liiga mahukas – vaid murdosa kogutud informatsioonist oli näiteks aluseks 286leheküljelisele rahvusvaheliselt tunnustatud teaduskirjastuse Peter Lang välja antud uuringu alusel koostatud artiklite kogumikule [Toomela, A (Toim) (2010). *Systemic Person-Oriented Study of Child Development in Early Primary School*. Frankfurt am Main: Peter Lang.] Selle kogumiku ilmumine osutab, et uuringu, mille esmane eesmärk oli rakendusliku väärtusega info saamine

konkreetselt Eesti oludes kasutamiseks, tulemused on igati rahvusvahelistele teadusuuringute tasemele vastavad.

Järgnevalt esitan uuringu kesksed tulemused, mis võiksid toetada põhimõtteliste otsuste tegemist hariduspoliitika kujundamisel. Detailsemad tulemused on esitatud projekti lõpparuandes ja sellele tasapisi lisanduvates järelanalüüsid.

Õpilaste omaduste mõõtmisest

Igasugune sihipärane tegevus vajab ühelt poolt informatsiooni olukorra kohta, milles ja mille suhtes luuakse tegevusplaani, ja teiselt poolt tagasisidet selle kohta, kas tegevused viisid soovitud tagajärgedeni. Meie erinevate analüüside tulemused osutavad selgelt – õpetajatel pole piisavalt vajalikku informatsiooni ei tegevuste planeerimiseks ega ka tegevuse tagajärgede (laste arengu) hindamiseks. Koolides ei kasutata kognitiivseid protsesse, väärtushinnanguid või näiteks isiksuse omadusi kirjeldavaid mõõtvahendeid. Nii jäävad arvesse võtmata väga erinevad laste kognitiivsete ja mittekognitiivsete omaduste arenguga seotud tegurid.

Õpilaste arengu toetamiseks on kasulik teada õpilaste arengutaset üldiselt ning erinevate kognitiivsete ja mittekognitiivsete protsesside taset, mis on akadeemilise arengu aluseks. Keerulisim otsus, mis antud situatsioonis tuleb teha, on aru saada, mida ja miks on vaja mõõta. Meie uuringute alusel on need küsimused vastatavad. Selle kompleksse informatsiooni saamiseks on vajalikud mõõtvahendid, mida tavalises koolipraktikas praegu ei rakendata ja teadmisi ning oskusi nende mõõtvahendite interpreteerimiseks ning rakendusotsuste tegemiseks mõõtvahendite tulemuste alusel.

Meie uuringu käigus loodi või kasutati mõõtvahendeid, mis on lihtsalt kasutatavad kõigi 3.–5. klassi laste testimiseks. Testid, mis on koostatud nimetatud vanuses laste tasemele vastavalt, on esitatavad arvuti teel. Põhimõtteliselt on testiandmed võimalik koguda tsentraliseeritult. Vaja oleks luua ühtne interneti teel toimiv platvorm, mis võimaldab lastel testid täita ja saadud andmed koondada. Samuti on otstarbekas luua õpetajatest, psühholoogidest ja eripedagoogidest väike konsultantide rühm, kes annaks koolidele tagasiside ja arendaks testitulemuste interpreteerimist ning korraldaks täienduskoolitust koolidele.

Õppekavast

Teine keskne järeldus puudutab eelkõige õppekava. Õpilaste tulemused ning õpetajate hinnangud osutavad õppekava olulistele puudustele. Meie tulemused osutavad eelkõige probleemidele õppekava ülesehituses. Näiteks selgus, et uuritud õpilastest praktiliselt mitte ükski ei suuda õppekava alusel koostatud testide kõikidele küsimustele õigesti vastata. Järeldus on siin ühene: õppekava on koostatud valesti ja sisaldab õpilastele täiesti saavutamatuid nõudmisi.

Võib oletada, et õppekava koostamisel on vead tehtud juba koostamise protsessis: õppekava koostatakse nõrgalt seotud „hunnikuna“ nõuetest, mida formuleerivad erinevate õppeainete õpetajad ja spetsialistid üksteisest suhteliselt sõltumatult. Niisugune „alt-üles“ õppekava koostamine viib vältimatult ja tõenäoliselt ka parandamatult tervikliku õppekava asemel fragmenteeritud nõuete kogumini, mida polegi võimalik õpilastel vajalikus mahus täita.

Meie uuringutest selgus ka, et tegevõpetajad pole tihti kompetentsed õpilaste teadmisi ja oskusi hindama, rääkimata õpilaste arengupotentsiaali hindamisest. Aga just sellist kompetentsust peavad valdama õppekava koostajad. Praegu kehtiv õppekava sisaldab võimatuid nõudmisi laste arengupotentsiaalile. Taolised nõudmised oleksid tõenäoliselt arengupsühholoogia teadmistega välditavad. Projekti tulemused osutavad, et õppekava koostajad pole kas selliseid teadmisi omanud või on neid ignoreerinud. Uus õppekava on koostatud üldjoontes samasuguse protsessi käigus kui uuringu ajal kehtiv ning sisaldab seetõttu ka samu sügavaid probleeme. Õppekava ümberkujundamise protsessis peaks arvesse võtma laste arengupotentsiaali.

Õpetajate tasemest

Käesoleva projekti tulemused osutavad puudustele õpetajate ettevalmistuses. Tihti pole õpetajate teadmised, kasvatusstiilid ja õpetamistegevused nii efektiivsed kui nad võiksid olla. Meie uuringust selgus muuhulgas, et õpetajatel pole vastavaid kaasaegseid teadmisi ja oskusi, mida võiks eeldada õpetajatele esitatavate nõuete alusel – õpetajatel on raskusi muutuvalte haridusvajadustele reageerimisega, psühholoogiale toetuvate õppemeetodite rakendamise, kaasaegsete õppe- ja hindamismeetodite rakendamisega jne. Oluline on mõista selliste probleemide

põhjusi. Osaliselt on probleem juba esmataseme õpetajakoolituses – selles näiteks ei sisaldu piisavalt kaasaegsel tasemel arengupsühholoogia ja psühhoomeetria käsitlusi, mis võimaldaksid kasutusele võtta projekti esimeses põhijärelduses mainitud kujundava hindamise mõõtvahendeid ning oskusi nende vahendite tulemusi kasutada. Teisisõnu – hinnates õpetajakoolituse sisu vastavust teadmistega, mis õpetajatel meie uuringu alusel puuduvad, saame väita, et probleemid on olulisel määral seotud õpetajate ettevalmistamisega, mitte õpetajate endi tasemega. Õpetajad valdavad seda, mida neile on õpetatud, kuid ei valda neid teadmisi, mida kaasaegsed teadmised laste arengust võimaldavad teada. Neid teadmisi neile piisavas mahus ja sügavusega ei õpetata.

Teine probleemide ring puudutab täienduskoolitust. Kaasaja teadmised (õpi)laste arengust muutuvad ja täienevad pidevalt. Seetõttu eeldab õpetaja efektiivsuse arendamine pidevat täienduskoolitust. Ka siin paistab olevat hariduspoliitilisi arenguvõimalusi. Näiteks jätavad praegused täienduskoolituse regulatsioonid sisuliselt õpetajate täienduskoolituse isereguleeruvaks. Iga suvaline kõrgharidusega inimene võib pakkuda suvalisi teemasid täienduskoolituseks. Õpetajate kvalifikatsiooninõuetes eeldatakse küll täienduskoolitusi, kuid need ei pea olema süstemaatilised. See võib olla üks probleemide põhjusi. Kahtlemata ei pea täienduskoolitus olema täies mahus tsentraalselt reguleeritud. Niimoodi väheneks uudsete ja efektiivsete arengute võimalus haridussüsteemis. Meie uuringutest selgunud puudused õpetajate ettevalmistuses osutavad, et otstarbekas on osa täienduskoolitust korraldada keskselt reguleeritud ja süstemaatiliselt uusi kasvatusteaduslikke suundumusi katvate kursustena, mis võiksid olla õpetajatele teatud perioodide järel kohustuslikuks täienduskoolituse osaks. Süstemaatilisse täienduskoolitusse investeerimine võiks olla efektiivseks kooliefektiivsuse ressursside kasutamise viisiks.

Võimekusgrupeerimisest ja „eliitkoolidest“

Vastavalt „Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusele“ on põhikool ja gümnaasium ühtluskool. See säte seostub meie uuringutes väga kompleksse teemade ringiga, mis puudutavad koole, kuhu valitakse ainult või eelkõige kõrgema arengupotentsiaaliga õpilasi. Tihti nimetatakse taolisi koole „eliitkoolideks.“ Meie uuringud näitavad tõepoolest, et selliste koolide

õpilased on keskmiselt edukamad kui teiste koolide õpilased. See tulemus osutab võimalusele, et rikutakse ühtluskooli põhimõtet. Meie tulemustest selgus aga, et taolised koolid ei eristu tingimata parema õpetamise kvaliteedi mõttes; õpilased arenevad neis koolides edukalt eelkõige õpilaste enda kõrge arengupotentsiaali tõttu. Seega on sellistes võimekuse alusel grupeeritud lastele loodud teiste koolidega võrreldes paremad arengutingimused, kuid need on määratud suurel määral laste endi omadustega.

Meie tulemused näitavad, et koolide edukuse hindamine väljundi alusel – st õpilaste õpitulemuste alusel – on täiesti ebaadekvaatne. Kooli efektiivsuse näitajaks peab olema laste arengupotentsiaali realiseerumine. Ja kooli efektiivsus saab olla sama kõrge või isegi kõrgem koolides, milles õpivad tagasihoidlikumate tulemustega lapsed, kelle arengupotentsiaal siiski on hästi realiseeritud.

Lapse psüühilise arengu keskne telg

Arengupsühholoogias on juba ammu teada, et koolis areneb mõistete struktuur. Kultuur-ajaloolise psühholoogia koolkonna kasutatud terminites arenevad lastel koolis õppimise käigus tavamõistetest niinimetatud teadusmõisted. Eelkõige seostub see areng kognitiivsete protsesside arenguga. Teadusmõistelisem mõtlemine seostub akadeemilise edukusega ning arenguga tajus, mälus, tähelepanus, mõtlemises. Siiani võis oletada eelkõige teoreetiliselt, et mõistete arenguga kaasnevad süstemaatilised muutused ka mittekognitiivsetes protsessides nagu väärtused, hoiakud, isiksus – eelkõige siis nendes lapse arengu valdkondades, mille areng seostub pigem kasvatusena kui õpetamisega.

Meie uuringutest selgub, et koolis toetatav mõistete struktuuri areng seostub läbivalt praktiliselt kõigi peamiste psüühiliste omaduste arenguga. Seega seostub akadeemiline ja kognitiivne areng arengutega isiksuses, hoiakutes, väärtustes. Seega on kõigi ainete õpetamine koolis lisaks otseselt õpetatavale kaudselt toimiv ka laste nendele omadustele, mida reeglina näiteks matemaatika või emakeele grammatika õpetamisega seostada ei osata. Oluline on siinkohal see, et isiksuse, väärtuste, hoiakute areng ei ole tingimata vastavuses õppekavas sõnastatud kooli õppe- ja kasvatusesmärkidega. Näiteks võib mõistete arenguga agressiivne käitumine mitte väheneda, vaid teiseneda reaktiivsest kaalutlevaks ja planeerituks.

Põhikoolist väljalangevuse ennetamine

Iris Pettai, Ivi Proos, Eesti Avatud Ühiskonna Instituut

Põhikoolist väljalangemine on tõsine sotsiaalne probleem nii Eestis kui uutes Euroopa Liidu liikmesriikides. Kooli poolelijätmine saab sageli noorele inimesele edaspidises elus saatuslikuks. Haridustee katkestanud noortel on täiskasvanuna vähem valikuvõimalusi: neil puudub sageli tööturul toimetulekut kindlustav kvalifikatsioon ning amet. Põhikooli poolelijätmine võib „märgistada“ inimesed kogu eluks, raskendades inimeste sotsiaalset toimetulekut ja muutes nad erinevate sotsiaaltoetuste sõltlasteks.

Eestis oli koolist väljalangevus 2006/2007. õa-l 963 õpilast, 2007/2008. õa-l – 624 õpilast ja 2008/2009. õa-l 423 õpilast. Koolist väljalangemine on kahanenud, kuid moodustab siiski arvestava suuruse kõikidest põhikoolis õppijatest.

Selleks et välja pakkuda abinõusid ja regulatsioone koolist väljalangemise pidurdamiseks, on hädavajalik anda teaduslikult põhjendatud hinnanguid ja selgitusi koolist väljalangemise põhjustele. Samuti analüüsida üldist sotsiaalset keskkonda koolis ja ühiskonnas tervikuna, et põhjendada, millised abinõud koolist väljalangemise ennetamiseks võiksid olla tõhusad ja jätkusuutlikud.

Koolist väljalangevuse vähendamiseks on välja töötatud mitmeid erinevaid programme ja alustatud uusi projekte. Ka käesolev INNOVE ja ESFi projekt „Koolist väljalangemise ennetamine õpilaste sotsiaalse toimetuleku tõstmise kaudu“ on suunatud õpilaste toimetulekuraskuste ja koolist väljalangemise ennetamiseks ja vähendamiseks. Projekt algas 1. oktoobril 2009 ja kestab 2,5 aastat. Projekti läbiviijateks on Kriisinõustamise keskus „Mahena“ ja Eesti Avatud Ühiskonna Instituut. Põhikoolist väljalangemise riskiga õpilaste sotsiaalne võimekus peaks 2,5 aastaga kasvama sedavõrd, et nad suudaksid põhikooli lõpetada.

Projekti konkreetset eesmärgid on järgmised:

- Efektiivselt aidata probleemset õpilast: lapse koolielu, aga ka kodune elu on sotsiaalpedagoogide, psühholoogide, sotsiaaltöötajate jt kontrolli all.
- Suurendada õpilaste usaldust ja julgustada neid abi otsima.
- Anda õpilastele õigeaegset professionaalset abi.

- Ennetada koolist väljalangemist võimalikult varases staadiumis.
- Motiveerida õpilast haridusteed jätkama ja põhiharidust omandama.
- Aidata õpilasel selgusele jõuda oma sotsiaalsetes ja isiksuslikes oskustes.
- Aidata õpilastel analüüsida tekkinud konflikte ja probleeme, pakkuda lahendusi.

Projektiis on 50 tugiisikut, kes omal initsiatiivil ja projekti läbiviijate poolt etteantud kriteeriumide järgi valisid välja 150 õpilast (igal tugiisikul 3 õpilast). Tugiisikuteks on kogunud pedagoogid, sotsiaalpedagoogid, psühholoogid jt. Tugiisikud on samuti nagu õpilased eesti- ja venekeelsed.

Projekti on kaasatud 150 õpiraskustega põhikooli õpilast üle Eesti. Õpiraskustega lapsed on valitud kuuest Eesti piirkonnast: Tallinnast ning Harjumaalt, Ida-Virumaalt, Pärnumaalt, Võru- ja Põlvamaalt. Õpilaste seas on eesti- ja venekeelsed õpilased. Valitud õpilaste seas on poisse 70% ja tüdrukuid 30%.

Projekti on kaasatud ka laiem tugivõrgustik: koolide juhtkonnad, kohaliku omavalitsuse töötajad, sotsiaaltöötajad, lastekaitsetöötajad, politseinikud, meedikud jt, kokku 200 spetsialisti. Laiem tugivõrgustik aitab kaasa ja on õpilastele toeks probleemide lahendamisel.

Projekti sidusus: uuringud – koolitused – rakendus läbi nõustamise

Projekt on üles ehitatud uuringute kesksena, mis võimaldab analüüsida ja põhjendada projektis osalevate sihtrühmade – koolist väljalangemise riskiga õpilaste ja nende tugiisikute hoiakuid ning käitumise motiive. Põhikooli murelaste (koolist väljalangemise riskiga õpilaste) kontingendi tekkimise seletamiseks on uuringud suunatud ka teiste sotsiaalsete rühmade – põhikoolide õpilaste ja nende vanemate hoiakute ja käitumisharjumuste selgitamisele. Lisaks uuringutele on projektis teiseks oluliseks osaks praktilise koostöö kogemuse põhimõtete loomine põhikoolist väljalangemise riskiga õpilaste ja nende tugiisikute vahel. Uuringute läbiviimine ja tugev

analüütiline baas võimaldavad suurendada projekti rakenduslikku tähendust ja tugisikute tegevuse tulemuslikkust.

Projekti uuringute ja rakendustegevuste sidusus saavutatakse laiaulatusliku koolituste programmiga ning tugisikutele mõeldud õppevahendite koostamisega. Koolituse sihtrühmaks on 50 projektis osalevat tugisikut. Tugisikute koolitused ja nõustamine on pidev protsess, mis toimib kogu projekti vältel (2,5 aastat). Lisaks tugisikutele koolitatakse koolide juhte (direktorid ja õppealajuhatajad), koolide sotsiaalpedagooge ning psühholooge, haridusametnikke ja omavalitsuste töötajaid.

Edasi veidi täpsemalt projekti raames kavandatud kolmest uuringust. Projekti käivitamisel, 2010. aasta jaanuaris, viidi läbi projektis osalevate põhikooli õpilaste (150 koolist väljalangemise riskiga õpilast) ja nende tugisikute (50 sotsiaalpedagoogi või psühholoogi) küsitlus. Selguse mõttes nimetasime projekti peamist õpilaste sihtrühma, koolist väljalangemise riskiga õpilasi, „murelasteks“. Küsitluse eesmärgiks oli fikseerida olukord projekti käivitamisel. Analüüsida, kuidas murelapsed ise oma riske tajuvad ja millised on nende peamised riskirühma sattumise põhjused (madal õppeedukus, põhjuseeta puudumised, konfliktid koolis ja kodus, õppimistingimused kodus jne). Küsisime murelastelt, millega nende praegused probleemid kõige enam seonduvad.

Murelastega üheaegselt toimus tugisikute küsitlus. Tugisikute uuringu metoodika aitas selgitada, kuidas tugisikud oma sihtgrupi, murelapsed, valisid ja kuidas tugisikud hindavad võimalusi murelaste riskikäitumise vähendamiseks ja õpilaste sotsiaalse suutlikkuse suurendamiseks ning milliseks loodavad tugisikud muuta oma koostöö murelaste vanematega jne.

Teine uuring, üle-eestiline 12- kuni 17aastaste õpilaste ja nende vanemate küsitlus viidi läbi 2010. aasta märtsis. Uuring oli juhuvalimiga, esinduslik küsitlus kõikide nimetatud vanuserühmas õppurite kohta ning intervjueriti kokku 1008 õpilast ja nende vanemat kodus. Uuringu teeb unikaalseks see, et üheaegselt küsitleti ühe ja sama perekonna õpilast ja lapsevanemat. Senistes uuringutes on küll küsitletud nii õpilasi kui lapsevanemaid, kuid mitte ühe perekonna lapsi ja nende vanemaid. Üle-eestilise uuringu eesmärgiks oli analüüsida kogu sihtrühma (põhikooli 2. ja 3. aste) hoiakuid ja käitumisharjumusi ning leida põhjuslikke seoseid, milliste tegurite mõjul hakkab kujunema koolist väljalangemise riskiga murelaste sotsiaalne grupp.

Kolmas uuring toimub projekti lõpus ning seda küsitlust käsitleme esimese uuringu kordusuuringuna. Küsitletakse teist korda projektis osalevaid murelapse ja nende tugisikuid. Viimase uuringu eesmärgiks on fikseerida projekti tulemuslikkus, kontrollida, kuidas koolist väljalangemise riskiga õpilaste

Tabel 1. Murelaste hinnangud oma probleemidele (vastused skaalapunktile „jah“ %-des)

	Keskmine	Poisid	Tüdrukud
I Suurimad probleemid (peab oluliseks üle 60% õpilastest)			
Õppimiskeskkond, hinded on halvad	68	66	71
II Olulised probleemid (peab oluliseks 25 – 60% õpilastest)			
Konfliktid õpetajatega	37	37	38
Tülid teiste pereliikmetega	30	28	33
Palju põhjuseeta puudumisi	27	25	34
Tülid ja konfliktid klassikaaslastega	27	29	24
Konfliktid klassijuhatajaga	25	25	26
Vanemate omavahelised konfliktid segavad	25	20	38
III Vähemolulised probleemid (peab oluliseks alla 25% õpilastest)			
Tülid emaga	24	22	29

Allikas: Eesti Avatud Ühiskonna Instituut, 2010

käitumisharjumused on muutunud, kas murelapsed on väljunud riskirühmast, on suutnud tugiisikute abiga oma sotsiaalset toimetulekut parandada. Samuti analüüsida tegureid, mis takistasid projekti alustanud murelastel sihile jõudmist jms. Kolmanda uuringu käigus analüüsitakse tugiisikute kogemust murelaste nõustamisel ja murelaste sotsiaalse võimekuse suurendamise tulemuslikkust.

Üle-eestilise uuringu tulemustest

Üle-eestilise uuringu tulemuste põhjal klassifitseerisime 12–17-aastaste õpilaste sihtrühma kaheks grupiks, „tavaõpilased“ ja „riskiõpilased“. Uuringute tulemuste põhjal analüüsisime eraldi kolme põhikooli õpilaste sihtrühma: a) murelapsed

ehk põhikoolist väljalangemise riskiga õpilased (tugiisikute poolt valitud õpilased); b) riskiõpilased ehk õpilased, kellel oli tõsiseid raskusi õppimisega või palju põhjusega puudumisi koolist või tõsiseid konflikte koolis (õpetajatega või kaasõpilastega) või kodus vanematega; c) tavaõpilased, kellel ei ole murettekitavaid probleeme õppeedukuse või puudumistega ning kellel pole konflikte koolis ja kodus.

Kolme sotsiaalset rühma õpilaste seas käsitleme üleminekurühmadena. Eeldame, et eelkõige riskiõpilaste rühmast võivad õpilased muutuda murelasteks ehk potentsiaalseteks koolist väljalangemise riskiga õpilasteks. Riskiõpilaste hoiakuid ja õppimisharjumusi ning muid olulisi tegureid tavaõpilastega võrdlevalt analüüsisid saame kujundada pildi, millised

Tabel 2. Riskiõpilaste osatähtsus õpilaste vanuse ja soo järgi

Õpilaste (vastajate) vanus ja sugu	Riskiõpilaste osakaal (%-des)
Keskmiselt Eestis	45
VANUS	
12aastased	36
13aastased	48
14aastased	46
15aastased	49
16aastased	49
17aastased	44
SUGU	
Tüdrukud	45
Poisid	46

Allikas: Eesti Avatud Ühiskonna Instituut, 2010

Tabel 3. Murelaste ootused tugiisiku suhtes (vastused skaalapunktile „jah“ %-des)

Ootused	Keskmine	Poisid	Tüdrukud
Aitab korraldada õppimisega seonduvat (räägib aineõpetajatega, korraldab õpiabi koolis ja muud tegevused)	63	59	72
Õpetab paremini suhtlema, vältima konflikte õpetajatega	57	54	65
Aitab vähendada põhjusega puudumisi	54	50	63
Aitab parandada suhtlemist koolikaaslastega, vähendada konflikte	52	47	63
Suhtleb vanematega, mis vähendab konflikte kodus	47	42	56
Kaitseb koolikiusamise eest	41	38	49

Allikas: Eesti Avatud Ühiskonna Instituut, 2010

on kõige olulisemad tegurid, mis mõjutavad õpilaste „allakäiku“ ehk võimalikku muutumist murelasteks. Üle-eestilise uuringu andmetel oli riskiõpilaste osakaal kõikide 12–17-aastaste õpilaste seas keskmiselt 45%. Tavaõpilasi seega 55%. Järgmises tabelis on iseloomustatud riskiõpilasi valitud tunnuste järgi.

Uuringu tulemustest nähtub, et õpiraskused ja käitumisprobleemid kasvavad järsult 13-aastaste õpilaste vanuserühmas. Riskiõpilaste osakaal suureneb hüppeliselt 48%-ni. Järelikult on ülioluline just selle vanuseastme õpilastele enam tähelepanu pöörata ja kaasata enam sotsiaalpedagooge ja psühholooge. Järgmine muutus on 17-aastaste vanuserühmas, kus riskiõpilaste osakaal mõnevõrra väheneb. Soolist erinevust riskiõpilaste osakaaludes ei ole. Riskiõpilaste osakaal ei sõltu rahvusest, eesti- ja venekeelsete õpilaste seas on riskiõpilaste osakaal praktiliselt ühesugune, vastavalt 46% ja 44%.

Projekti rakenduslikkus

Uuringutest saadud tulemusi on võimalik rakendada paljudel erinevatel viisidel. Esmalt võimaldavad uuringu tulemuste põhjal tehtud analüüsid valmistada ette koolitusi tugisõpetajatele. Uuringuinfost selgus, millist abi tugisõpetajalt eeskätt oodatakse.

Peale õppimisprobleemide vajavad lapsed abi paljude probleemide lahendamisel: õppida analüüsima tekkinud konflikte ja probleeme, õppida paremini suhtlema koolikaaslastega, õpetajatega, vanematega. Ka on lastel suured ootused kaitseks koolikiusamise eest. On tähelepanuväärne, et tüdrukute

ootused tugisõpetajale on märksa suuremad kui poistel. Uuringute tulemused annavad võimaluse koolitada ka laiemat ringi hariduselus osalevaid spetsialiste (koolide juhtkonnad, haridusametnikud, omavalitsuste töötajad, sotsiaaltöötajad jt probleemsete lastega tegelevad spetsialistid).

Täiesti uue dimensiooni annab uuringu tulemuste rakendamiseks uus „Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus“, mille Riigikogu 2010. aasta suvel vastu võttis ja mille esimene etapp rakendub 2010/2011. õa-st. Uus seadus eeldab senisest hoopis tihedamat ja tõhusamat koostööd kooli ja kodu vahel, lapsevanemate senisest märksa suuremat vastutust õpilase koolist puudumiste suhtes. 2010. a üle-eestilise uuringu tulemused võimaldavad põhjalikumalt analüüsida lapsevanemate valmisolekut kooliga aktiivsemalt suhelda. Uuringus pöörasime tähelepanu ka e-kooli kasutamisele ja lapsevanemate toimetulekule e-kooli keskkonnas.

Uuring näitas ühemõtteliselt, et kooli ei saa ühiskonna üldisest arengukontekstist välja rebida. Kui üle-euroopalistest uuringutest selgub, et Eesti õpilased ei tunne kooliskäimisest sama suurt rõõmu kui kooliõpilased vanades Euroopa riikides, siis pole need ennekõike Eesti kooli probleemid, vaid Eesti kodu probleemid. Kui kodudes on vähe rõõmu ja perekondadel on tõsiseid muresid materiaalse toimetulekuga (lapsevanemate küsitluse tulemused), pole põhjust eeldada, et selliste perede lapsed kiirgaksid rõõmu ja rahulolu. Pigem võtavad lapsed kooli kaasa oma mureliku kodu probleeme.

Laste erivajaduste varajane märkamine ja sekkumine

Tiina Peterson, Haridus- ja Teadusministeeriumi üldharidusosakonna arendustalituse peaekspert

2003.–2004. aastal viis Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (European Agency for Development in Special Needs Education) 19 riigis läbi varajase märkamise ja sekkumise analüüsi. 2009. a jätkuprojekti käigus andsid 26 riigi eksperdid ülevaate valdkonna arengust, mis on avaldatud veebilehel <http://www.european-agency.org/eci/eci.html>. Üldkokkuvõtte projektist avaldatakse samal veebilehel 2010. a lõpus.

Varajase märkamise ja sekkumise all mõistetakse kuni kuueaastastele lastele ja nende peredele suunatud tugiteenuseid, mis toetavad lapse arengut ja perekonna pädevust. Tähelepanu pööratakse tugiteenuste kättesaadavusele ja koostööle. Projekti eksperdid on koostanud soovitude loetelu varajase märkamise ja sekkumise edukaks rakendamiseks. Projekti ülevaates on analüüsitud valdkondi, milleks on kättesaadavus, lähedus, rahaline kättesaadavus, interdistsiplinaarsus ja teenuste mitmekesisus (tabel 1).

Uurimus erivajadustega laste varajasest märkamisest ja sekkumisest

Eesti riikliku raporti koostamiseks viis Haridus- ja Teadusministeerium koostöös Tallinna Ülikooliga 2009. aasta 15. maist 15. juunini läbi uurimuse „Koostöö lastevanematega ja varajane märkamine ning sekkumine koolieelses lasteasutuses” (autorid TLÜ doktorant Silvi Suur, TLÜ professor Marika Veisson ja HTMi peaekspert Tiina Peterson). Sellele toetudes oli võimalik välja selgitada, kuidas toimub erivajadustega laste varajane märkamine ja toetamine. Kõikides Eesti maakondades küsitleti kokku

465 õpetajat, 396 lapsevanemat ja 168 juhatajat. Küsimustikud olid koostatud Likerti skaalal 1–5, kus 1 tähendas „ei nõustu üldse” ja 5 „nõustun täielikult”. Alljärgnevalt on toodud ülevaade olulisematest uurimuse tulemustest, mis kajastuvad Eesti riiklikus raportis.

Tugiteenuste kättesaadavus

Pered ja spetsialistid peavad saama selge, kiire ja täpse info nii kohalikul kui ka riigi tasandil. Emale ja lapsele peab olema tagatud sünnieelne pere- või eriarsti jälgimine ja nõustamine. Vastsündinud lapse peret teavitatakse ja nõustatakse arenguprobleemide korral regionaalses sünnitusmajas (pediaatri kontroll pärast lapse sündi, meditsiiniline abi, sotsiaalnõustamine). Perearst jälgib ja hindab lapse arengut ning teeb vajadusel koostööd omavalitsuse sotsiaaltöötajaga, kes nõustab peret sotsiaalabi, koolieelse lasteasutuse, rehabilitatsiooniasutuse ja nõustamiskeskuse küsimustes.

Lähtuvalt „Koolieelse lasteasutuse seadusest“ kaatsatakse 1,5–7aastaseid erivajadustega lapsi tavalasteaedadesse (erilasteaedade arv on vähenenud seitsmelt kaheni). Uue koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava alusel hindavad lasteaiatöötajad koos perega lapse arengut, viivad läbi arenguestlusi ning koostavad vajadusel lapsele individuaalse arenduskava. Lasteaiast saab laps ka eripedagoogilist ja logopeedilist abi.

Eestis pööratakse tähelepanu integreeritud nõustamissüsteemi väljaarendamisele ning toetatakse laste individuaalseid iseärasusi ja erivajadusi.

Tabel 1. Laste varajase märkamise ja sekkumise soovitusel

Valdkonna nimetus	Soovitused
Kättesaadavus	Kõigile tuge vajavatele lastele ja peredele peavad olema teenused võimalikult varakult kättesaadavad.
Lähedus	Lastele ja peredele peavad olema võimaldatud tugiteenused võimalikult kodu lähedal.
Rahaline kättesaadavus	Lastele ja peredele peavad olema tugiteenused võimaldatud tasuta või minimaalse tasu eest.
Interdistsiplinaarsus	Lähtudes laste ja perede vajadustest peab olema tagatud tugiteenuste spetsialistide meeskonnatöö.
Teenuste mitmekesisus	Lastele ja peredele peab olema tagatud tugiteenuste kvaliteet tervishoiu-, sotsiaal- ja haridusvaldkonna koostöös.

2008. aastal loodud riiklik ESFi programm „Õppenõustamissüsteemi arendamine” aitab varakult sekkuda, täiustada nõustamissüsteemi ning koolitada teenuse pakkujaid. Nõustamiskeskuste kaudu pööratakse suuremat tähelepanu haridus-, sotsiaal- ja tervishoiuvaldkonna koostööle erivajadustega laste ning nende perede vajaduste väljaselgitamisel ja toetamisel. Uurimusest selgus, et kohalikul ja maakonna tasandil ei ole rohkem kui pooltel lapsevanematest piisavalt infot erivajadustega laste toetamise võimalustest. Kohalikul tasandil said lapsevanemad teavet hästi 21%-l juhtudest (maakonna tasandil vaid 18%), 23% lapsevanematest (maakonna tasandil 24%) sai infot rahuldavalt või kasinalt.

Tugiteenuste lähedus

Omavalitsus peab looma erivajadustega lastele arenemisvõimalused elukohajärgses lasteasutuses. 82% vastanud lapsevanematest leiab, et lasteasutuses käivatele lastele on tagatud haridusteenuste kvaliteet täielikult ja hästi, 15% lastevanemate arvates rahuldavalt ning 3% lastevanemaid selle valdkonnaga rahul ei ole. Lasteaegade probleemiks on kvalifitseeritud tugispetsialistide vähesus.

Oluline on, et erivajadustega laps ja tema pere saaksid tuge võimalikult kodu lähedal. Erivajadustega laste ja perede toetamine ja nõustamine on kohaliku omavalitsuse kohustus, kuid selle tagamiseks tehakse koostööd riiklike ja regionaalsete ning kolmanda sektori asutustega. Piirkondlikest nõustamiskeskustest on võimalik tuge saada nii lastel, lastevanematel, pedagoogidel kui ka muudel spetsialistidel. Uurimusest selgus, et erivajadustega lastele on tugiteenused elukoha lähedal täiel määral või hästi kättesaadavad 45%-l juhtudest, rahuldavalt 30%-l, kasinalt või üldse mitte 25% lapsevanemate arvates.

Koostöö lapse individuaalse arengu toetamisel

Laste tervist ja arengut jälgivad sünnijärgselt pediatrid ja hiljem perearstid. Tervist kontrollitakse ja arengut hinnatakse alates 2. eluaastast igal aastal kuni koolimineku (7. eluaastani). 63% lapsevanematest on täiesti rahul laste arengu jälgimisega meditsiinasutuses, 25% meelest on see rahuldav ning 12% ei ole rahul. Erivajadustega laste vanemad on lapse arengu jälgimisega meditsiinasutuses oluliselt vähem rahul kui tavalaste vanemad ($p < 01$).

Koolieelsetes lasteasutustes jälgitakse laste arengut ja viiakse lapsevanematega läbi arenguveestlusi. Uurimuse tulemusel saab väita, et 93% lapsevanematest on laste arengu jälgimisega lasteaias väga rahul.

Koolieelsetes lasteasutustes on korraldatud lapsevanematele koolitusi eri teemadel: tervis ja toitumine, laste käitumisprobleemid ja -psühholoogia, lapse areng, õpetamine, turvalisus, ohutus, esmaabi, kooliks ettevalmistus, erivajadused, tugiteenused, lasteaiaga kohanemine. Koolitusi hindab väga heaks või heaks 33%, rahuldavaks 25% ning kehvaks 52% küsitletud lapsevanematest.

Laste erivajaduste toetamisel on oluline, et lapsevanem aitaks koostada ja rakendada individuaalset arenduskava. Uurimusest selgus, et vaid ligi pooled vanematest osalevad aktiivselt laste individuaalse arenduskava koostamisel ning vaid 41% leidis, et lapse individuaalse arenduskava elluviimisel teevad spetsialistid koostööd. Tervishoiu-, sotsiaal- ja haridusspetsialistide vahel toimib koostöö lasteasutuses käivate laste ja nende perede toetamisel täielikult ja hästi 29% vanemate arvates, 38% leiab, et see on rahuldav ning puudulikuks peab seda 33%.

Projekti kasulikkus

Projekt võimaldas küsitluses ja diskussioonides osalemise kaudu saada ülevaate erinevate Euroopa riikide kogemustest laste erivajaduste varajasel märkamisel ja sekkumisel.

Uurimuse läbiviimine Eestis aitas välja selgitada erivajadustega laste ja nende perede toetamise tugevused ja arengukohad lähtudes Euroopa Liidu kontekstist. Tugevateks valdkondadeks laste erivajaduste varajasel märkamisel ja sekkumisel võib pidada erivajadustega lastele loodud võimalusi osalemaks koolieelsete lasteasutuste õppe- ja kasvatustegevustes. Lapsevanemad on rahul laste arengu hindamise ja toetamisega koolieelsetes lasteasutustes. Positiivsena võib esile tõsta nõustamiskeskuste programmi rakendumise, mis loob paremad võimalused erivajadustega lastele ja peredele tugiteenuste saamiseks. Parendamist vajab info kättesaadavus kohalikul ja regionaalsel tasandil erivajadustega laste ja perede toetamise võimalustest; tugiteenuste võimaldamine kõigile abi vajavatele lastele ja nende peredele võimalikult kodukoha lähedal; perearstide, erispetsialistide ja koolieelsete lasteasutuste pedagoogide koostöö lapse arengu toetamisel, kaasates lapsevanemaid.

Kaasava hariduse indikaatorid

Inga Kukk, SA Archimedes programmi Primus koordinaator

Agentuurist

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur on sõltumatu organisatsioon, mis on loodud selle liikmesriikide poolt koostööplatvormina hariduslike erivajadustega õpilaste õppe arendamiseks. Agentuuriga on liitunud 26 riiki, Eesti on agentuuri täisliige alates 2004. aastast.

Agentuuri lühi- ja pikaajalised tööprogrammid lähtuvad nii liikmesriikide prioriteetidest ja Euroopa Liidu ühistest strateegiatega hariduslike erivajadustega õpilaste õppe osas kui eesmärgist edendada nende täielikku kaasamist tavaharidussüsteemi. Kokkulepitud prioriteetsetes valdkondades tehakse teemaprojekte, mille abil koondatakse ja analüüsitakse infot ning vahetatakse ekspertteadmisi ja hea praktika näiteid. Agentuur levitab infot oma uudislehtede, trükiste, raportite ja veebilehe kaudu ning soodustab kontakte erinevate sihtrühmade vahel, korraldades seminare, konverentse, üritusi, õppekülastusi ja vahetusprogramme.

Projekti taust ja osalejad

Aastatel 2008–2009 läbi viidud projekti kaasava hariduse indikaatorite väljatöötamiseks algatasid agentuuri liikmesriigid jätkuna varasematele projektidele kaasava hariduse ja klassitöö valdkonnas. Ka 2006. aastal agentuuri poolt läbi viidud üle-euroopaline uuring osutas, et hariduslike erivajaduste ja kaasava hariduse alal on väga vähe kvalitatiivseid ja kvantitatiivseid indikaatoreid. Seni on puudunud indikaatorid, mida poliitikakujundajad saaksid kasutada riikide poliitika ja praktika arengu hindamiseks ja jälgimiseks. Lisaks oli oluline, et indikaatorid võimaldaksid koguda Euroopa tasandi andmeid valitud riikide arengusuundade kohta. Projektis osalenud tunnistasid, et paljudes riikides on indikaatorite teema poliitiliselt väga olulisel kohal ning nad on välja töötanud või töötamas eri tasandite (nt kooli, klassi jm) indikaatoreid kaasava hariduse valdkonnas. Ühtki olemasolevat indikaatorite süsteemi ei saa aga üle võtta ja kasutada teise riigi kontekstis või Euroopa tasandil. Lisaks ei võimalda indikaatorite süsteemid hinnata kaasava hariduse poliitilisi tingimusi riikide tasandil. Põhjused on erinevad, näiteks erinev fookus (kooli, klassi tasand) või kaasava hariduse valdkonna

hõlmamine eri ulatuses (olulisimad kaasava hariduse aspektid) jne. Ühiste Euroopa tasandil rakendatavate indikaatorite väljatöötamine on projekti selge lisandväärtus. Kokku osales projektis 32 eksperti 23 riigist, sh Austria, Belgia, Eesti, Hispaania, Holland, Iirimaa, Island, Itaalia, Kreeka, Küpros, Leedu, Läti, Malta, Norra, Portugal, Prantsusmaa, Rootsi, Saksamaa, Šveits, Taani, Tšehhi, Ungari ja Ühendkuningriik (Inglismaa ja Šotimaa).

Projekti eesmärk

Indikaatorite väljatöötamisel peeti silmas, et need võimaldaksid riikidel end teistega konstruktiivselt võrrelda ning õppida teiste headest, st tõhusatest ja edukatest lähenemisviisidest kaasavale haridusele. Indikaatorid keskenduvad hariduspoliitilistele tingimustele, mis toetavad või takistavad kaasava hariduse arengut koolides.

Projekti eesmärgiks oli luua:

- raamistik ja metoodika indikaatorite väljatöötamiseks selle projekti tarbeks ja ka tulevaste kaasava hariduse teemaliste projektide jaoks;
- esialgne kaasava hariduse poliitiliste tingimuste kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete indikaatorite süsteem, mis on kasutatav riikide tasandil;
- olulisimate kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete indikaatorite kogum, mis on kasutatav infokogumiseks Euroopa tasandil.
- Väljatöötatavate indikaatorite abil peaks olema võimalik:
- anda riikidele vahend oma riigi hariduspoliitika ja praktika jälgimiseks;
- anda põhjalik ülevaade kolmest olulisimast kaasava hariduse valdkonnast: õigusaktidest, rahastamisest ja osalusest;
- selgitada välja olulisimad valdkonnad kaasavas hariduses, mis vajavad veel läbitöötamist.

Indikaatorite väljatöötamise protsess

Projekti eksperdid alustasid olemasolevate indikaatorite ülevaatamisega. Erinevad hariduslike erivajaduste ja kaasamise kohta välja töötatud indikaatorid hõlmavad nii sisendi, protsessi ja väljundi kui makro- (õigusaktid, poliitiline ja haldussüsteem), kesk- (kool, avalikud teenused), mikro- (klass) kui

isikute tasandit (õpetajad, õpilased). Järgnevalt on esitatud mõned näited.

Kaasamise indeks

Booth ja Ainscow (2002)²⁹ on välja töötanud mitu indikaatorit kaasavate arengusuundade toetamiseks koolides. Indeks toetab koolide enesehindamist ja arengut, mis lähtub töötajate, õpilaste ja vanemate ning teiste ümbritseva kogukonna liikmete seisukohtadest.

See võimaldab üksikasjadeni välja selgitada, kuidas vähendada kõigi õpilaste takistusi õppimisel ja osalemisel. Indikaator hõlmab kolme mõõdet:

- kaasava kultuuri loomine (kogukonna rajamine, kaasavate väärtuste kujundamine);
- kaasavate strateegiate väljatöötamine (kõigile avatud kooli arendamine, mitmekesisuse toetamise korraldamine);
- kaasava praktika kujundamine (õppimise juhtimine, ressursside koondamine).

Kvaliteediindikaatorid hariduslike erivajadustega õpilaste õppes

Hollenweger ja Haskell (2002)³⁰ on välja töötanud mitu kvaliteediindikaatorit, mis hõlmavad hariduse sisendite ja ressursside, protsesside ja tulemuste eri aspekte:

- hariduse sisendid ja ressursid: strateegiad, kogukonna omadused, ressursid, töötajad, õpilaste omadused, perede omadused;
- haridusprotsessid: riigi/koolipiirkonna igapäevatöö, kooliarendus, õppetöö klassis, õpilastega seotud valdkonnad;
- õppe tulemused süsteemi ja inimeste seisukohalt: akadeemiline ja funktsionaalne kirjaoskus, füüsiline tervis, vastutus ja iseseisvus, kodanikutunne, isiklik ja ühiskondlik heaolu, rahulolu.

Indikaatorite väljatöötamise esimese sammuna määratlesid eksperdid kõik *valdkonnad*, mis mõjutavad kaasava hariduse arengut (kokku 14 valdkonda)

29 Booth, T ja Ainscow, M 2002. Index of Inclusion: developing learning and participation in schools, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)

30 Hollenweger, J ja Haskell, S (toim) 2002. Quality Indicators in Special Needs Education: an International Perspective, Lucerne: Edition SZH/SPC

ning valisid nende hulgast välja kolm olulisimat, millele indikaatorite väljatöötamisel keskenduda. Välja valitud valdkonnad jagati *nõueteks*, mis põhimõtteliselt võimaldavad hinnata vastava valdkonna poliitika kvaliteeti. Seejärel töötati välja indikaatorid, mis võimaldavad esile tuua kaasavat haridust soodustavaid hariduspoliitilisi tingimusi. Selle projekti raames ei jõutud piiratud aja tõttu järgmise loogilise sammuni: määratleda iga indikaatori alamindikaator või indikaatorid, mis võimaldaksid mõõta ja võrrelda riikide andmeid varasemate või teiste riikide andmetega. Need tegevused on kavandatud jätkuprojektina.

Kaasava hariduse olulisimaid aspekte hõlmavate valdkondadena, mille piires hakati määratlema nõudeid, mis toetavad või takistavad kaasava hariduse arengut, määratleti *õigusaktid, osalus ja rahastamine*. Nõuded kirjeldavad kaasava hariduse arenguks olulisi tingimusi. Nõuete sõnastamise viis väljendab nõutava kvaliteedi taset, nt riigi õigusaktide *täielik vastavus* rahvusvahelisele haridusõigusele. Indikaatorid osutavad nõuete eri aspektidele, kuid ei sisalda kvaliteedikriteeriume ega määra ette kindlaks, kas alamindikaator on kvalitatiivse või kvantitatiivse iseloomuga. Indikaatorid määratlevad/nimetavad aspekti, mida tuleb hinnata või mille suhtes teha seiret (nt vastavus). Iga nõudega võib olla seotud mitu indikaatorit ning iga indikaatoriga mitu alamindikaatorit.

Välja töötatud indikaatoreid võib käsitleda kui sensoreid, mis võimaldavad avastada ja jälgida muutusi. Need aitavad kasutajatel keskenduda tähelepanu vajavatele valdkondadele. Indikaatorite väljatöötamisel peeti oluliseks, et need hõlmaksid kõik tähelepanu vajavad valdkonnad, nii et olulised muutused ei jääks märkamata; et need oleksid piisavalt tundlikud muutuste avastamiseks ning annaksid infot ka muutuste põhjuste kohta. Alamindikaatorite puhul määratletakse ka nende konkreetne iseloom (kvalitatiivne/kvantitatiivne), mis võimaldab indikaatoreid praktikas rakendada, aga see, nagu öeldud, on oma mahukuse tõttu juba jätkuprojekti teema. Jätkuprojektis töötatakse välja alamindikaatoritega seotud mõõtskaalad, mis võimaldavad indikaatorite täitmist riigiti jälgida ja võrrelda.

Et valdkondade, nõuete ja indikaatorite kirjeldus on projekti mahukaim osa, ei ole seda lühikokkuvõttes võimalik refereerida. Projekti tulemusi näitlikustab projektiraporti väljavõte osaluse valdkonna nõuetest ja nende mõõtmise indikaatoritest. Osaluse

valdkonnas hinnatakse kooli vastuvõtu ja valikupõhimõtteid ning õppekavade, hariduslike erivajaduste väljaselgitamise ja hindamise teemasid. Valdonna nõuded on järgmised:

1. Vastuvõtutingimused soodustavad kõigi õppijate võimalusi valida tavakooli.
2. Riigi õppekava hõlbustab igati kõigi õppijate kaasamist.
3. Riigi hindamissüsteemid järgivad täielikult kaasava hindamise põhimõtteid ning ei takista hindamises või õppes osalemist.
4. Hariduslike erivajaduste kindlakstegemise ja hindamise süsteemid edendavad ja toetavad igati kaasamist.

Nõude esimese tingimuse täitmise jälgimiseks välja töötatud indikaatorid on järgmised:

1. Kehtestatud on eeskirjad, mille kohaselt koolid võimaldavad õpet kõigile õppijatele, vaatamata nende taustale või võimetele.
2. Kehtestatud on kohandatud transporti käsitlevad eeskirjad.
3. Kehtestatud on hoonetele, seadmetele, infrastruktuurile juurdepääsu käsitlevad eeskirjad.
4. Kehtestatud on eeskirjad tehniliste vahendite kohta kõigile õppijatele vastavalt nende individuaalsetele vajadustele.
5. Arvestatakse õppijate arvamusi seoses õpikeskkonnaga.
6. Haridussüsteemi eri tasemetel kogutakse ja jälgitakse haridusliku erivajadusega õppijate

arvu ja protsendimäära tavaklassides, eriklassides tavakoolis, erikoolides, väljaspool haridussüsteemi.

7. Haridussüsteemi eri tasanditel kogutakse ja jälgitakse selliste haridusliku erivajadusega õppijate arvu ja protsendimäära, kes saavad haridust tervishoiu-, sotsiaalhoolekandeesutustes, noorte kinnipidamisasutustes või koduõppes.

Kokkuvõte

Projektis loodi ka raamistik ja metoodika, mille abil saavad riigid välja töötada riikliku tasandi indikaatorid valdkondades, mida nad peavad enda jaoks oluliseks. Agentuuri projektis valiti kaasava hariduse valdkondade loetelust põhjalikumaks käsitlemiseks kolm, kuid tulevikus tuleb vaatluse alla võtta ka teised valdkonnad, et indikaatorite kogum oleks täielik ja hõlmaks kaasavat haridust selle kogu ulatuses. Projektitöö tulemused võivad anda sobiva aluse riiklike kaasava hariduse indikaatorite väljatöötamiseks. Lisaks andsid projektis käsitletud valdkonnad ja nõuded ülevaate järgmisest teemadest, mis vajavad käsitlemist projektide, seminaride, konverentside või muude ürituste vormis nii riikide kui Euroopa tasandil.

Artikkel on koostatud kaasava hariduse indikaatorite projekti aruande põhjal, vt <http://www.european-agency.org/publications/ereports/development-of-a-set-of-indicators-2013-for-inclusive-education-in-europe/indicators-ET.pdf/view>

Eesti koolinoorte kirjaoskuse tahud

Krista Kerge, Tallinna Ülikooli rakenduslingvistika professor

Haridus- ja Teadusministeerium (HTM) on tõsisemalt fookusesse võtnud noorte kirjaoskuse. See on ka põhjendatud: infoajastul on kirjaoskuse mõiste muutumises. Enam ei räägita tehnilisest oskusest lugeda (saati ainult ilukirjandust) ega arvata, et õigekirja valdamine tagab hea teksti. Arvesse võetakse oskust valida oma lugemisvara ja olla tekstide toel eluga kursis, tabada tekstides mõjutamise ja manipuleerimise võtteid, aga ka pädevust tekste leida ja nende osi omadel eesmärkidel vahendada, infot sobivas mahus esitada ja ladusalt järjestada, s.o teksti asjakohaselt üles ehitada. Niisuguste oskuste valdamise ja mõõtmise suunas liiguvad emakeele ainekava ja riigieksamid arendus. Uued mitmiklõidatud ehk multimeediumid lubavad isegi loetava teksti tervikut ise linkide abil kujundada ning nõuavad kirjutajalt oskust valida külastatava keskkonna järgi mitme keelevariandi vahel. Muidugi nõuab kõik see ka adekvaatset keelepagasit ja -kogemust, kuid tuleb teadvustada, et keel on inimese muust kogemusest lahutamatu.

Tallinna Ülikooliga sõlmitud lepingu raames toetas HTM 2009. aastal emakeeleolümpiaadi „Toimiv keel ja tekstimaailm” tulemuste analüüsi. Asjakohase uurimuse viis läbi sama ülikooli Emakeeleõpetuse Infokeskus. Olümpiaad toimub kolmes etapis: sügisel koolivoor, jaanuaris piirkonnavoore ja 14. märtsi emakeelepäeva paiku juba lõppvoor, kuhu kolmest vanuserühmast pääseb üle Eesti kokku 80 last.

Koolivooru tööd ülikoolidesse ei jõua ja jäid vaatlusest välja. Muidugi uuriti olümpiaadivoorude tulemusi eri meetoditel. Piirkonnavoorel on kaks vormi, ülesandevoor või uurimistöö. Neist alustagemgi. Edasi juhatatakse lugeja lõppvooru tööde analüüsi juurde.

Õpilasuuringute tase

Uurimistöid analüüsiti kvalitatiivsetel meetoditel. Oli hämmastavalt häid uurimusi, parimad neist Kadrioru Saksa Gümnaasiumist, Tallinna 32. Keskkoolist, Tamsalu Gümnaasiumist, Tallinna Ühisgümnaasiumist, Inglise Kolledžist ja Sindi Gümnaasiumist. Väga hästi olid juhendatud Kadrina VII–VIII klassi uurimused, mis lubati võistleva IX–X klassi vanuserühmas.

Kuid kõik ei ole kuld. Magister Heidi Meier üldistas tulemused õpilasuuriijatele omaste vigade järgi. Näiteks ei saa kahe viimase klassi õpilastele enam andestada, kui oma tulemusi analüüsitakse uuritud objektide, mitte allteemade kaupa. Sageli puudub üldistav teaduslik pilt tulemustest siis, kui valitud teema eri tahkudelt on ühekaupa analüüsitud kümme kirjatükki. Selle asemel võiks ehitada töö üles uuritud tahkude kaupa ja kirjeldada-võrrelda nendest lähtudes igas peatükis kõigi uuritud tekstide/kirjutajate jaoks ühiseid ja igähele eriomaseid tunnuseid. Teine suurem häda on ebajärjekindlus – näiteks üks allteema liigitatakse ja liigendatakse, teise puhul ei ole aga liigitamist isegi üritatud.

Raskusi valmistab oma uurimuse eesmärkide sõnastamine. Mida ma uurin? Mis küsimusele annab minu töö vastuse? Miks ma uurin? Mida minu töö keele või selle kasutuse kohta teistele ütleb? Vormistamiseski on tase väga erinev. Probleeme on veel mitut laadi ja neil ei jõuaks siin peatuda. Nende liigituse leiab õpilastööde juhendaja soovi korral uurimisraportist.³¹

Statistiline pilt keeleoskuse tahkudest üle Eesti

Piirkonna ülesandevooru kirjalikke töid laekus TLÜsse 1107 kokku 18 piirkonnast, s.o suuremast linnast või maakonnast. Selline hulk haruldast materjali lubas statistilisi üldistusi. Võrreldi poisse ja tüdrukuid (paraku ikka tüdrukute kasuks); statistiliselt olulisi erinevusi ei leitud linna- ja maalaste vahel. Klassiti võrdlevalt uuritud vanuseastmete töid oli IX–X klassi kohta 383 ja XI–XII klassi kohta 270 ning vanuseline võrdlus lubas näidata erinevusi osaoskuste arengus.

Meetodid valiti sellised, mis arvestaksid valimi suhtelist tugevust aines – koolivoorust edasipääsenute tase on keskmiselt parem kui eesti noortel üldiselt, kuigi tulemused kõikusid n-õ seinast seinast

31 Kerge, Krista; Meier, Heidi (2010). Eesti õpilaste kirjaoskus. 2008/2009. õa emakeeleolümpiaadi tulemuste analüüs. Tallinn: Tallinna Ülikool, HTM. Vt <http://www.hm.ee/index.php?044904>

(väiksemas paigas võib piirkonnavooru sattuda väga palju lihtsamini kui näiteks Tallinnas või Tartus).

Küsimused jagati uurimuses funktsionaalsetesse rühmadesse:

1. ainetundmine ja keelepagas hõlmas õppekava-kohaseid teadmisi keelest, kuid ka õigekeelsust, sõnavara rikkust ja ulatust;
2. info leidmine ja analüüs hõlmas lugemise ja mitmesuguseid muid tekstianalüüsi ülesandeid;
3. üldistamine ja kirjutamine hõlmas sünteesi-ülesandeid ehk loetu kasutamist omapoolsetes kirjalikes vastustes ja oskust oma teksti kirjalikult ehitada ning sõnastada.

Tulemuste detailse analüüsi leiab taas HTMi kodulehelgi avaldatud uurimisraportist (vt viidet eespool). Siinkohal mõni üldistus.

Aineteadmised ja keelepagas kasvavad ühtlaselt klassist klassi, paranedes vanuserühmade võrdluse andmetel klass-klassilt ehk aastas umbes poole hindepalli võrra. See on ka ainus ühtlaselt kasvav oskuskategooria, põhjuseks ilmselt nii õpetajate töö kui ealine areng. Info leidmise ja analüüsi oskused omandatakse varem kui oskus tekstidest midagi üldistada ja eesmärgistatult kirjutada. Kaks funktsionaalsete oskuste eelmainitud kategooriat, tinglikult analüüs ja süntees saavutavad tasakaalu alles XI klassis ja abituriumis, kus kahe kategooria keskmised tulemused olid statistiliselt sarnased.

Abituuriumis võib enamik vajada suuremat tähelepanu tekstide vastuvõtule ja loomisele, sest abiturientid kaldusid olema neis oskustes nõrgemad kui samu ülesandeid lahendanud XI klass (erinevus ei ole küll statistiliselt oluline). Samas ületas abiturientide aine- ja keeletundmus XI klassi statistiliselt olulisel määral – kuid see võib viidata asjaolule, et piirkonnavoorus osalevad ennekõike ainetundmises tugevamad abiturientid, sest stiimuliks on tugevamate konkurentsivõimeline pääs Tartu Ülikooli ja mitmed eelised mujale

õppima asudes. Muid andmeid võib taas lugeda uurimisraportist.

Parimatest parimate keeleoskusprobleemid

Väike ja erandlik valim ei lubaks statistiliselt uurida lõppvooru töid ehk väikse kimbu parimatest parimate tulemusi. Seepärast otsustaski EÕIK neid uurida vaid valikuliselt ja kvalitatiivselt, süvenedes üksikasjalikult kimbu ülesannete lahendustesse, mis näitavad funktsionaalset lugemis- ja kirjutusoskust teatud tahult ning peegeldavad vastuste kaudu ühtlasi stiilitunnet ja õigekeelsuse valdamist. Lõppvooru tööde kvalitatiivse analüüsi on keeleteoimetaja eriala lõpetaja Meeli Pajula kaitsnud oma magistritööna TLÜ eesti keele ja kultuuri instituudis. Just see analüüs peaks mõndagi ütleva keelekorraldusele – ei ole lootust sõdida keelemuutustega, mis ilmnevad isegi emakeeolümpiaadi lõppvooru töödes ehk aine parimatest parimate tundjate puhul.

Kokkuvõtteks

Peale siin tutvustatud uurimuse on HTMi keeleosakond toetanud mitmesuguseid muidki funktsionaalse kirja- ja keeleoskuse uurimusi. Näiteks on siin tutvustatud uurimuse tulemusi teatud piirini võimalik võrrelda Tartu Ülikooli uurimusega, mille objektiks oli esimese aasta üliõpilaste eesti keele oskus. Sellegi võrdluse leiab TLÜ uurimuse eelviidatud avalikus raportis. Kokkuvõttes võib öelda, et probleeme on eesti noortel pigem harvaesineva ja pigem ilukirjandusliku sõnavaraga ning asjaliku teksti komponeerimisega kui õigekeelsusega sõna traditsioonilises mõttes. Samas ei saa salata, et uue õppekava viis anda pooled emakeeletunnid eraldi kirjanduse kui (sisult) kunstiaine jaoks tähendab, et aktiivne töö eesti keele ja õigekirjaoskusega ning kümnete tekstiliikidega tuleb nüüdsest poole vähemate tundide arvuga ära teha. Seda tähtsam on, et funktsionaalse keeleoskuse ülevaade oleks aeg-ajalt taas riigitasandi otsustajate laual.

Kõrgkoolide üliõpilaste eesti keele oskuse tase

Martin Ehala, Tartu Ülikooli emakeele didaktika ja rakenduslingvistika professor

Veebruaris 2009 avaldas Haridus- ja Teadusministeerium uuringupakkumise kutse kõrgkoolide üliõpilaste eesti keele oskuse taseme väljaselgitamiseks. Uuringu tingis vajadus saada informatsiooni, milline on eesti noorte eesti keele oskuse tase gümnaasiumi lõpetamise järel. Uuringu tulemused on olulised emakeeleõpetuse täiustamiseks, samuti „Eesti keele arengukava 2011–2017” tegevuste planeerimiseks üldhariduse ja kõrghariduse valdkonnas.

Pakkumiste hindamiseks moodustatud komisjon usaldas uuringu läbiviimise Tartu Ülikooli uurimisrühmale, kuhu kuulusid Tartu Ülikooli emakeele didaktika ja rakenduslingvistika professor Martin Ehala (uuringu juht), Tallinna Ülikooli rakenduslingvistika professor Krista Kerge ning Tartu Ülikooli eesti keele lektorid Kersti Lepajõe ja Kadri Sõrmus. Uuring viidi läbi ajavahemikus 1. september 2009 kuni 1. märts 2010.

Gümnaasiumilõpetanute eesti keele oskuse hindamiseks kasutati mitmeosalist keeletesti, mis mõõdab keelekasutuse kolme osaoskust – lugemist, kirjutamist ja kuulamist – ning kaudselt ka metalingvistiliste teadmiste taset. Seitsmest ülesandest koosnev test loodi spetsiaalselt uuringu otstarbeks. Esimesed kaks ülesannet keskendusid kirjakeele valdamise kontrollimisele, järgmised viis mõõtsid funktsionaalset keelekasutusoskust ning seitsmes ülesanne keskendus eesti keele struktuuri tajumise võimele.

Nõusoleku uuringus osalemiseks andis 301 avalik-õiguslike ülikoolide esimese õppeaasta üliõpilast, testi sooritas 263 üliõpilast, 22 neist jättis esitamata sotsio-demograafilised taustandmed. Nii on valimis 241 üliõpilase sooritused koos sooritaja täielike taustandmetega.

Koondtulemuste korrelatsioonianalüüs testisoortanu kooli emakeele riigieksami keskmise tulemusega tõi esile statistiliselt olulise positiivse seose ($r=0,336$, $p<0,01$). Tulemus näitab, et mida kõrgem on emakeele õpetuse tase koolis, seda paremad olid ka testi tulemused.

Kui vaadata testitulemusi osapädevuste kaupa, siis selgub, et mõnevõrra paremad tulemused on saavutatud kirjakeele valdamises: 29%-l on see heal tasemel ja 28,6%-l rahuldaval tasemel. Seega kokku 57% testi sooritanutest valdab eesti kirjakeelt tasemel, mis

võimaldab edukalt õppida, töötada ja ühiskonnaelus osaleda. Arvestades, et gümnaasiumi eesti keele õpetuse peaesmärk ongi kirjakeeleoskuse arendamine, on tulemus ka ootuspärane.

Hinnanguliselt 22% protsenti on kasina kirja-keeleoskusega ja 22% puuduliku oskusega. Seega umbes 40% puhul on kirjakeeleoskus nii madal, et see hakkab päris kindlasti mõjutama inimese tõseltvõetavust, kui ta soovib ühiskondlikus tegevuses sotsiaalset kapitali koguda.

Funktsionaalse keeleoskuse tulemused olid madalamad kui kirjakeeleoskuse tulemused: alla poolte testi sooritanutest said rahuldava või hea tulemuse (49%). Testi puudulikult sooritanute osakaal on ligi 29%, ja nende hulgas on palju poolikuid sooritusi. See võib tähendada, et seda tüüpi testülesanded olid osalejatele liiga rasked. Samas ei olnud need keerulised riigiametnike kontrollrühmale, mis on ka mõistetav, sest igapäevane tööelu nõuab riigiametnikelt just seda laadi pädevuste kasutamist.

Osapädevuste keskmisi tulemusi võrreldes ilmnes, et kirjakeeleoskuse keskmine (60 punkti) on kõrgem kui funktsionaalse keeleoskuse tulemus (55 punkti) statistilise olulisuse nivool $p<0,001$. Need tulemused annavad tunnistust sellest, et emakeeleõpetuse põhirõhk on kirjakeeleoskuse tagamisel ja funktsionaalse keeleoskuse arendamine on mõnevõrra tagaplaanil.

Nii võib arvata, et funktsionaalse keeleoskuse arendavad inimesed välja iseseisvalt ja suuresti pärast kooli lõpetamist igapäevaelu tööülesandeid täites. Samas on funktsionaalse keeleoskuse arendamise nõue riiklikus õppekavas olnud juba aastaid üldpädevuseks, mida peaks arendatama niihästi emakeeleõpetuses kui ka kõigis teistes kooliainetes.

Testi tulemused näitavad, et seda eesmärki ei ole üldhariduskool suutnud eriti edukalt täita – üle pooltel õpilastest on funktsionaalse keeleoskuse tulemused allpool edukaks õppimiseks ja tööks vajalikku taset. Et funktsionaalne keeleoskus mõjutab kõigepealt õppimise edukust ja seejärel tööalast toimetulekut suuremal osal erialadest, siis võib arvata, et siin on tegemist pädevusega, mis lõppkokkuvõttes määrab inimese üldise toimetuleku ja edukuse ühiskonnas. Et ligi kolmandik üliõpilastest sedalaadi ülesannetega hätta jääb, näitab, et neil tegelikult ei

ole ülikoolis õppimiseks vajalikud keelelised eeldused välja kujunenud.

Seega tuleks senisest enam keskenduda funktsionaalse keeleoskuse arendamisele, mis uues õppekavas on väljendatud suhtluspädevuse üldpädevuse õpi-eesmärkides kui ka konkreetselt eesti keele ainekava õpieesmärkides. Funktsionaalse keelepädevuse arendamine ei ole ainult emakeeleõpetaja ülesanne, üldpädevusena on selle eesmärkide saavutamine kõigi õpetajate ja kooli ülesanne tervikuna.

Emakeeleõpetajate kontrollrühma suhteliselt tagasihoidlikud tulemused testi funktsionaalse keelepädevuse ülesannetes näitasid, et emakeeleõpetajaid tuleks valmistada ette suhtluspädevuse arendamiseks

ja selle valdkonna tegevuse koordineerimiseks koolis. Lisaks tuleks funktsionaalse keelepädevuse (suhtluspädevuse) arendamine muuta kohustuslikuks õppeaineks kõigil õpetajakoolituse erialadel, arvestades eriala eripära. Suulise ja kirjaliku suhtluse osapädevuste arendamine vajab riiklikku tähelepanu ja toetust kõigi õpetajate täienduskoolituses.

Arvestades riigieksamitulemustele orienteeritust niihästi lastevanemate, õpilaste kui ka õpetajate hulgas, aitaks funktsionaalse keelepädevuse taset kõige paremini tõsta see, kui selle hindamine muuta eesti keele riigieksami üheks peaeesmärgiks. Uuringus kasutatud ülesandetüübid võiksid olla eeskujuks riigieksami vormi kujundamisel.

