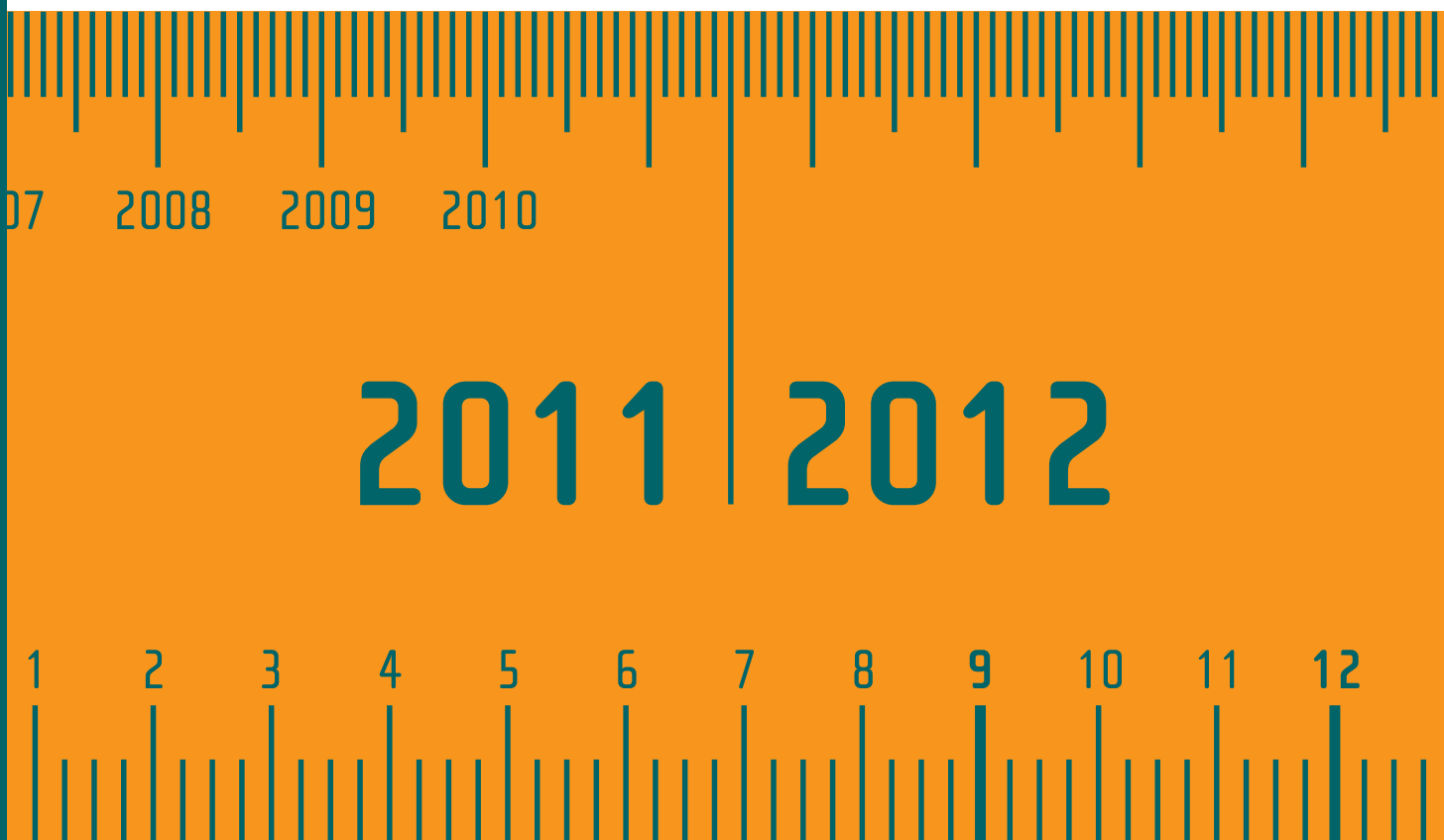


ÜLEVAADE HARIDUSSÜSTEEMI VÄLISHINDAMISEST 2011/2012. ÕPPEAASTAL

Tartu 2012



HARIDUS- JA TEADUSMINISTEERIUM
VÄLISHINDAMISOSAKOND

**ÜLEVAADE HARIDUSSÜSTEEMI
VÄLISHINDAMISEST
2011/2012. ÕPPEAASTAL**

TARTU 2012

Toimetanud Hille Voolaid
Kujundanud Taavi Suisalu

© Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond, 2012
ISSN 1736-6267

Sisukord

Eessõna	4
Statistika	
Statistiline ülevaade Eesti haridussüsteemist	6
Järelevalve	
Ülevaade järelevalve läbiviimisest alushariduses	12
Ülevaade temaatilise järelevalve läbiviimisest	12
Ülevaade üksikküsimustes läbi viidud järelevalvest	19
Ülevaade järelevalve läbiviimisest üldhariduses	21
Ülevaade temaatilise järelevalve läbiviimisest	21
Ülevaade üksikküsimustes läbi viidud järelevalvest	27
Ülevaade järelevalve läbiviimisest kutsehariduses	28
Ülevaade temaatilise järelevalve läbiviimisest	28
Ülevaade üksikküsimustes läbi viidud järelevalvest	35
Sisehindamine ja nõustamine	
Ülevaade õppeasutuste sisehindamisest ja nõustamisest	38
Uuringud	
PISA 2009 Eesti kontekstis: tugevused ja probleemid	44
PISA – kasuta võimalust targalt tegutseda	49
Koolieelse lasteasutuse õpetaja professionaalsus Euroopa Liidu kontekstis	53
Õpetaja ettevalmistus tööks kaasavas klassiruumis	56
Õpetajate väärtuskasvatuse alase pädevuse arendamine õpetajakoolituses	60
Õppekavareform kutsehariduses õpetajate pilgu läbi	63
Koolijuhtide valmisolek õppekavarühmade akrediteerimiseks	67
Haridussüsteemist varakult lahkumine	70
Õpingute ebaõnnestumise kulud Eestis	75
Õpetajate töökoormusest ning seda mõjutavatest teguritest	80

Eessõna

Käesolev välishindamise ülevaade on nagu hariduskorralduse kaasajastamise programmi keskendunud suures osas õpetajale ja tema tööle.

Hindamine on oma olemuselt minevikku vaatamine, seetõttu on oluline, et suudaksime panna hindamistulemused tulevikku teenima. Mida on meil õppida eelmisel õppeaastal toimunud hindamisest?

Riikliku järelevalve tulemused üldhariduses peegeldavad tänast olukorda õpetajate kvalifikatsioonile esitatud nõuete täitmisel, atesteerimise korralduses ja täienduskoolituse võimaldamisel. Kahe viimase õppeaasta järelevalve tulemustest kutseõppeasutustes võib aga järeldada, et koolide poolt vajab suuremat tähelepanu õpetajate ettevalmistus tööks erivajadustega õpilastega.

Õppeasutuste sisehindamine ja nõustamine on tuvastanud parimaid praktikaid, kus oskusliku eestvedamise, strateegilise planeerimise ning personalitöö tulemusel on asutustes professionaalne töötajaskond ja tulemuslikud meeskonnad. Nõustamise tulemused näitavad ka, et õppeasutuste juhid vajavad tööks kaasaegses koolikeskkonnas uusi teadmisi strateegilisest planeerimisest, personali arendamisest, koostöö arendamisest õpilaste arenguvõimaluste mitmekesistamisel.

Kasulikke tähelepanekuid leiab uuringute ülevaadetest. Tartu Ülikooli uurimisrühm rõhutab, et koolijuhil üks olulistest rollidest on seotud muutustega ühiskonnas ja teadusvaldkonnas, sh pedagoogikas. Õpetamisstrateegiad ja õppimisstrateegiad on muutunud ning õpetajad peaksid olema uute suundadega kursis. Juhi vastutusel on, et tema kooli õpetajaskond oleks ajaga kaasaskäiv, muutusi arvestav ja professionaalne ning õpikeskkond, nii vaimne kui füüsiline, toetaks õpetajat ning õppijat.

Eesti Rakendusuuringu Keskuse CENTAR uuring „Õpingute ebaõnnestumise kulud Eestis“ toob välja, et õppeasutustes tuleks probleemide lahendamiseks rakendada koolitusprogramme õpilaste õpi- ja käitumisprobleemide märkamiseks nii koolisiseste kui -väliste spetsialistide võrgustiku kasutamisel ning seda juba algfaasis.

Haridussüsteemist varakult lahkunute teema on oluline kogu Euroopas. Üheks peamiseks kokku lepitud eesmärgiks hariduse valdkonnas aastaks 2020 on vähendada varakult haridussüsteemist lahkunud 18–24-aastaste noorte arvu nii, et see oleks väiksem kui 10%. Ülevaatest leiab hea näite Euroopa riikide koostööst strateegiliste eesmärkide saavutamisel.

Need olid mõned väljavõtted vastvalminud trükisest.

Meie oskus kasutada haridusvaldkonnas tehtud kokkuvõtteid, analüüse ja uuringuid näitab meie suundumust teha hariduspoliitikat, mis tugineb teadustulemustele ja kindlatele andmetele. Koolide sisehindamise loogika peaks toimima sarnaselt hariduspoliitika kujundamisele – koonda kogu tarkus, mis süsteemi toimimise kohta on olemas, ja kasuta seda tuleviku tarvis.

Täna kõiki häid koostööpartnereid, kes andsid käesoleva kogumiku koostamisse oma panuse, ja loodan, et lugeja leiab siit mõtteid, mida oma töös kasutada.



Kadri Peterson
välishindamisosakonna juhataja

Statistika



Statistiline ülevaade Eesti haridussüsteemist

Priit Laanoja, Mart Reinhold, Eve Tõnisson, Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakonna analüütikud

Alusharidus

2011/2012. õa-l tegutses Eestis 643 koolieelset lasteasutust, kus õppis kokku 66 207 last. Kuigi lasteasutuste arv on 1995. aastaga võrreldes peamiselt seoses liitumiste ja ümberkorraldustega vähenenud (joonis 1), oli laste arv koolieelsetes lasteasutustes 2011/2012. õa-l 12% suurem, kui see oli 1995. aastal. Viimase 17 aasta madal-
seisuga, 2002. aastaga võrreldes on laste arv koolieelsetes lasteasutustes kasvanud kolmandiku võrra.

Koolieelse hariduse arendamine on üks Euroopa Liidu (EL) hariduse valdkonna prioriteetidest. ELi strateegias 2020 on võetud eesmärgiks, et 2020. aastaks osaleb **alushariduses** 95% kõigist 4-aastasest kuni koolimineku eas lastest (Eestis seega 4–6-aastas-
test lastest). ELi keskmine oli 2010. aastal 92,4%, Eestis vastavalt 89,9%. 2011. aastal oli aga näha väikest kasvu – 90,3%¹.

¹ Antud indikaatori taset vaadates ja võrreldes teistes kogumikes avaldatutega tuleb tähele panna, et indikaatori puhul arvestatakse lisaks koolieelsetes lasteasutustes õppivatele lastele ka üldhariduses õppivaid koolikohustuslikust east nooremaid lapsi. Lisaks on EUROSTAT muutnud laste vanuse arvutamise aega – alates 2010. aastast arvutatakse laste vanus seisuga 01.01.

Üldharidus

Eestis oli 2011/2012. õa-l 540 päevase õppevormiga kooli, millest 44 olid erivajadustega laste koolid ning 496 tavakoolid. Lisaks neile sai õppida 16 täiskasvanute gümnaasiumis.

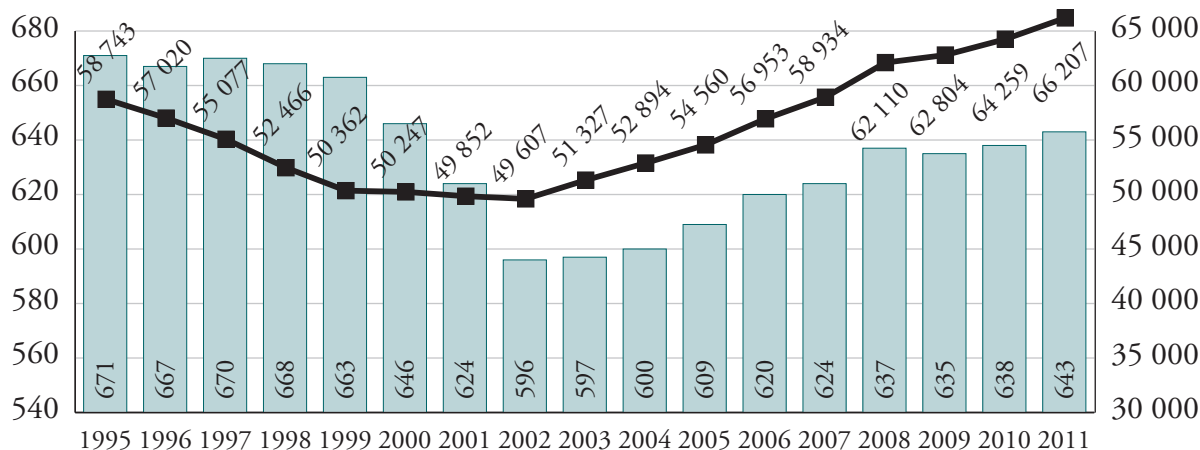
Aastatel 1995–2010 suleti või liideti (joonis 2) teise kooliga 134 algkooli, mis on 66% 1995/1996. õa-l tegutsenud algkoolidest ja vastab põhimõtteliselt I kooliastme õpilaste arvu muutusele vastaval ajavahemikul. Jooniselt 3 on näha, et I kooliastme õpilaste arv on samal perioodil vähenenud 40% võrra, 65 553 õpilaselt 1995/1996. õa-l 38 086 õpilaseni 2011/2012. õa-l. Kokku on õpilaste arv päevases õppevormis vähenenud 37% (214 562–1995/1996. õa-l, 136 104 – 2011/2012. õa-l).

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

Kutseharidus

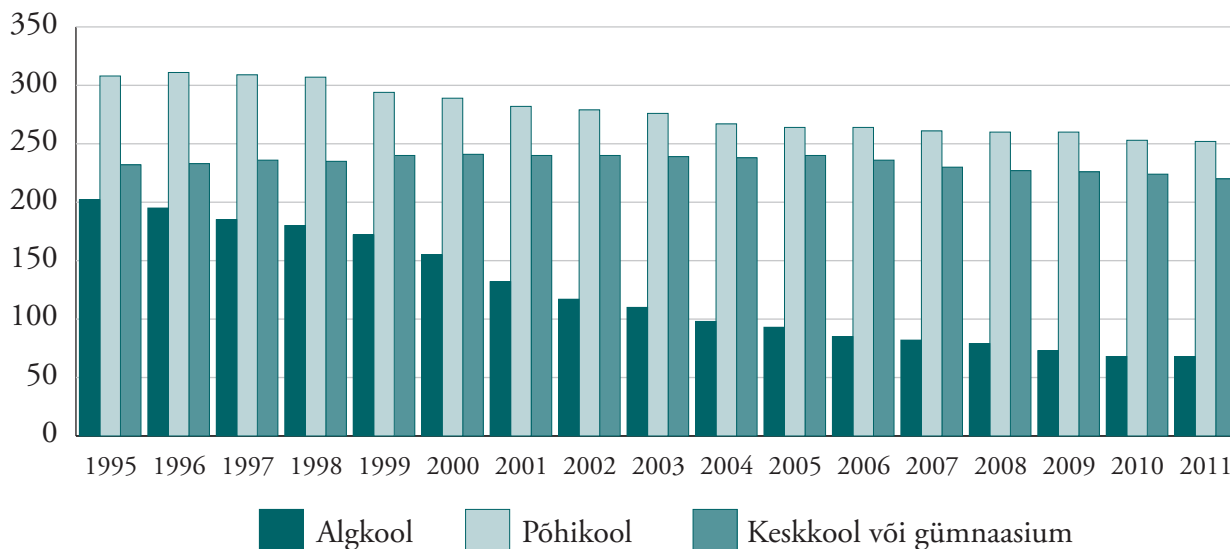
Eestis oli 2011/2012. õa-l 42 kutseõppeasutust, neist 30 riigi-, 3 munitsipaal- ja 9 erakutsekooli. Kokku oli kutseõpet pakkuvaid koole 50, sest kutseõppe

Joonis 1. Koolieelsed lasteasutused ning lapsed koolieelsetes lasteasutustes 1995/1996.–2010/2011. õa-l



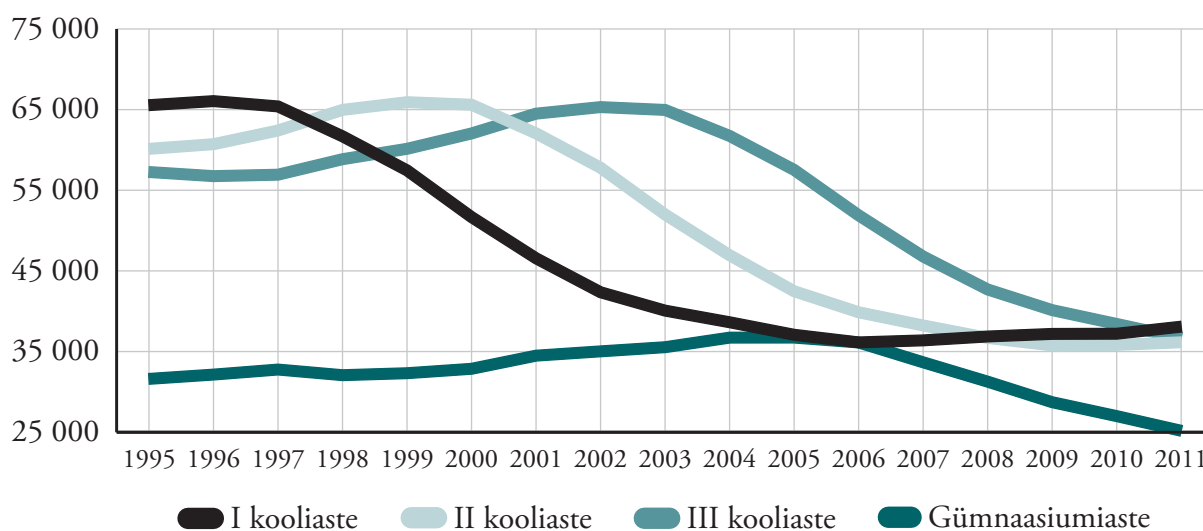
Allikas: Eesti Statistikaameti andmed 1995–2007 kalendriaasta kohta, alates 2008/2009. õa-st Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmed õppeaasta kohta

Joonis 2. Päevase õppevormiga koolide arv kooli tüübi lõikes 1995–2011



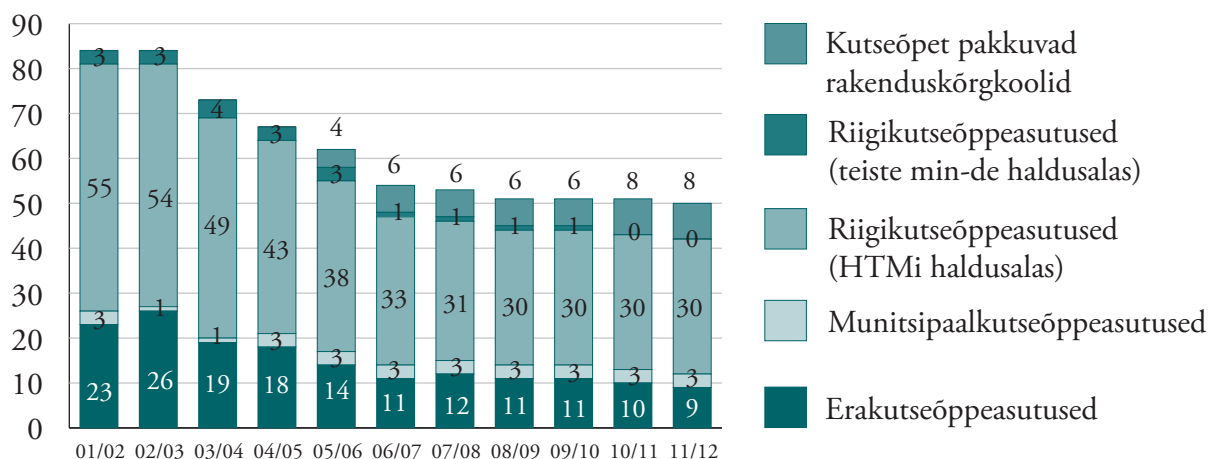
Allikas: EHIS

Joonis 3. Õpilaste arvu muutus kooliastmeti 1995–2011, päevane õppevorm



Allikas: EHIS

Joonis 4. Kutseõppeasutuste arvu muutumine õppeaastatel 2001/2002–2011/2012



Allikas: EHIS

tasemel on võimalik õppida ka 8 rakenduskõrgkoolis.

2009. aastaks oli kutseõppeasutuste võrk suures osas ümber korraldatud, eriti ilmekas on olnud just riigikutseõppeasutuste arvu optimeerimine 58-lt 30-le (joonis 4). Eestis tegutseb igas maakonnas vähemalt üks kutseõppeasutus, et kutseharidus oleks kättesaadav kõigile soovijaile. 1. septembrist 2012 liideti Vana-Antsla Kutsekeskkool Võrumaa Kutsehariduskeskusega. Seega on Eestis alates 2012/2013. õa-st 29 riigikutseõppeasutust.

Oluliselt on tõusnud õppurite arv kutseõppeasutuse kohta. Kui 2001/2002. õa-l oli ühe kutseõppeasutuse kohta keskmiselt 355 õppurit, siis 2008/2009. õa-l juba 577 õppurit ning 2011/2012. õa-l 613 õppurit.

Viimastel aastatel on õpilaste arv kutsehariduses püsinud stabiilsena, majanduskriisi mõjul see küll kasvas, kuid praegune õpilaste arv on võrreldav kriisieelse tasemega. 2011. aasta 10. novembri seisuga õppis kutsehariduses 27 046 õpilast. Õppeliikide loikes (tabel 1) õppis enamus neist (57%) kutsekeskharidusõppes. Kutseõppes keskhariduse baasil omandas kutseharidust 39% kõigist õpilastest. Väiksematele sihtrühmadele orienteeritud kutseõppes põhihariduse baasil ja põhihariduse nõudeta kutseõppes õppis 2011/2012. õa-l vastavalt 2,4% ja 1,4% kõigist kutsehariduse õpilastest.

Täiskasvanuharidus

Indikaator, mille jälgimist ELi tasandil peetakse väga oluliseks ja mille muutumist mõjutavaid tegureid laiendatakse, on **osalemine elukestvas õppes**². Eestis on 25–64-aastaste täiskasvanute osalemine elukestvas õppes püsinud 2000–2007 vahemikus 5,4–7%. 2008. aastast alates on osakaal tõusnud, jõudes 2010. aastaks 10,9%-ni ja jätkates kasvu 2011. aastal osalemismäärani 12% (joonis 5).

Aastaks 2020 on Eesti eesmärgiks 20% täiskasvanute elukestvas õppes osalemise määra saavutamine.

Kõrgharidus

Kõrgharidust saab seisuga 1. september 2012 omandada 29 õppeasutuses, mis omandivormi ja tüübi

alusel jagunevad järgmiselt: 6 avalik-õiguslikku ülikooli, 1 eraülikool, 9 riigi- ja 11 erarakenduskõrgkooli ning 2 riigikutseõppeasutust (joonis 6). Samas õppis suurim hulk ehk 72% üliõpilastest 2011/2012. õa-l avalik-õiguslikes ülikoolides (74% riigieelarvelistest ja 69% riigieelarvevälistest üliõpilastest).

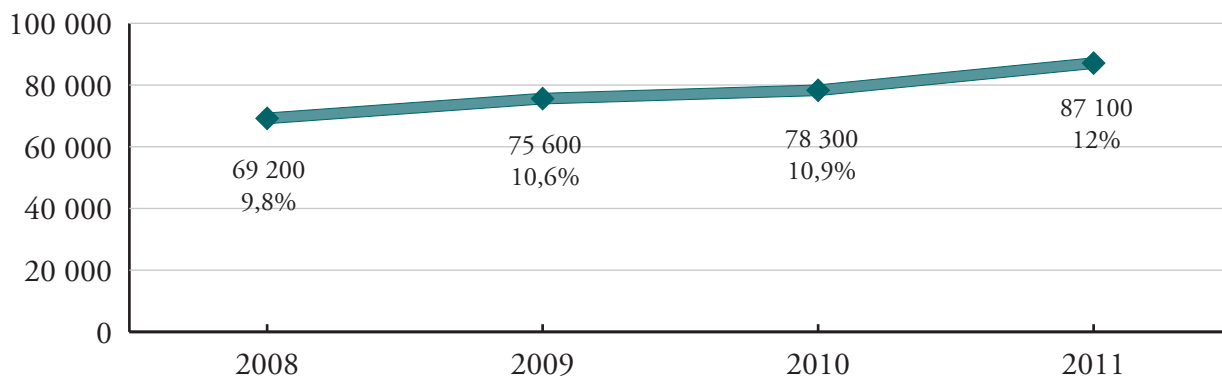
Kui 1990/1991. õa-l oli kõrgharidust võimalik omandada kuues õppeasutuses, siis 2001/2002.–2002/2003. õa-l 49s. Järgnevatel aastatel on õppeasutuste arv kvaliteedikontrolli ja ümberkorralduste tulemusena vähenenud. Kiire kasvu taga oli 1990ndate alguses kutseõppeasutuste baasil riigi rakenduskõrgkoolide ning arvukate erakõrgharidusasutuste loomine, mis reageerisid ühiskonnas tekkinud nõudlusele kõrghariduse järele. Seda suundumust näitab ilmekalt ka joonis 7, kus on välja toodud riigieelarvelistel ja riigieelarvevälistel ehk tasulistel õppekohtadel õppivate üliõpilaste arv. Viimastel õppeaastatel on riigieelarvevälistel õppekohtadel õppivate üliõpilaste arv hakanud vähenema.

Kasvustrategia Euroopa 2020 lisas uue sihttaseme aastaks 2020: **30–34-aastaste noorte hulgas peaks olema kõrghariduse omandanute osakaal** vähemalt 40%. 2011. aasta andmete põhjal võime küll öelda, et eesmärk on täidetud (40,2%), kuid väga hoolikalt peame jälgima näitajat lähiaastatel. Noored, kes 2020. aastal on 30–34-aastased, on täna juba suures osas oma haridusvalikud teinud. Nende õpingute edukast lõpetamisest sõltub, kas me võime ka aastal 2020 öelda, et vähemalt 40% 30–34-aastastest noortest on kõrgharidusega.

Pikemalt saab tutvuda haridusvaldkonna statistikaga, lugeda statistilisi ülevaateid ning uuringuid Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehelt <http://www.hm.ee/index.php?03264>.

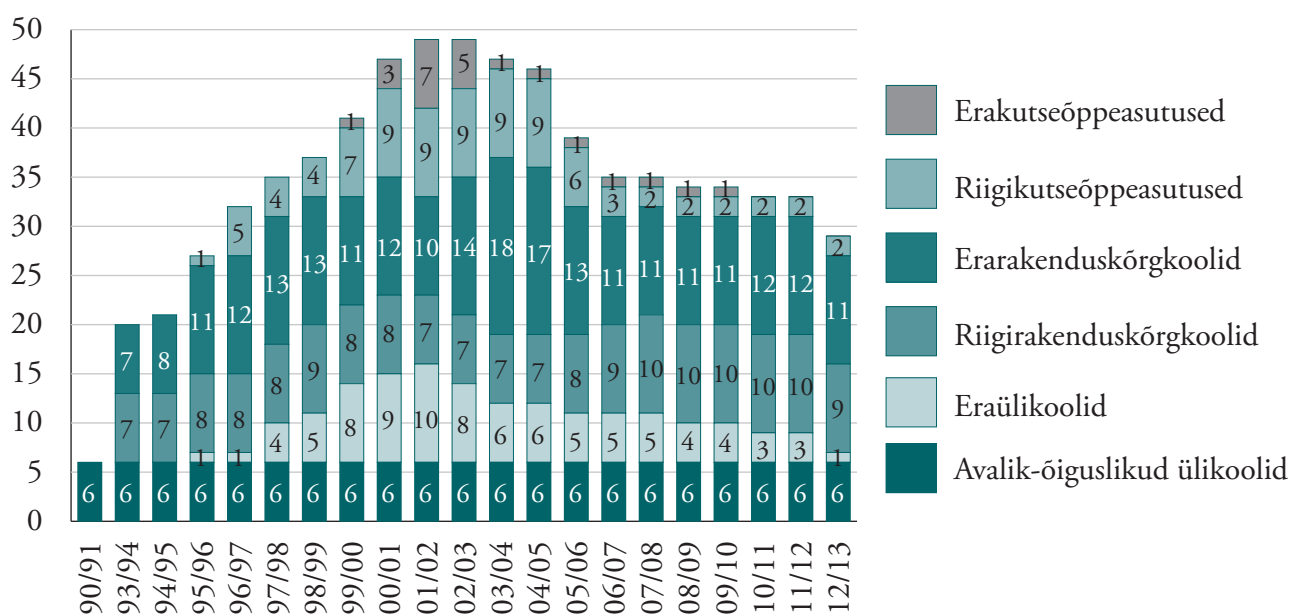
² Elukestvas õppes osalemist mõõdetakse uuringuga koolis ja koolitusel osalemisena viimase nelja nädala jooksul (25–64-aastaste seas)

Joonis 5. 25-64-aastaste osalemine tasemeõppes või koolitusel viimase nelja nädala jooksul 2008–2011



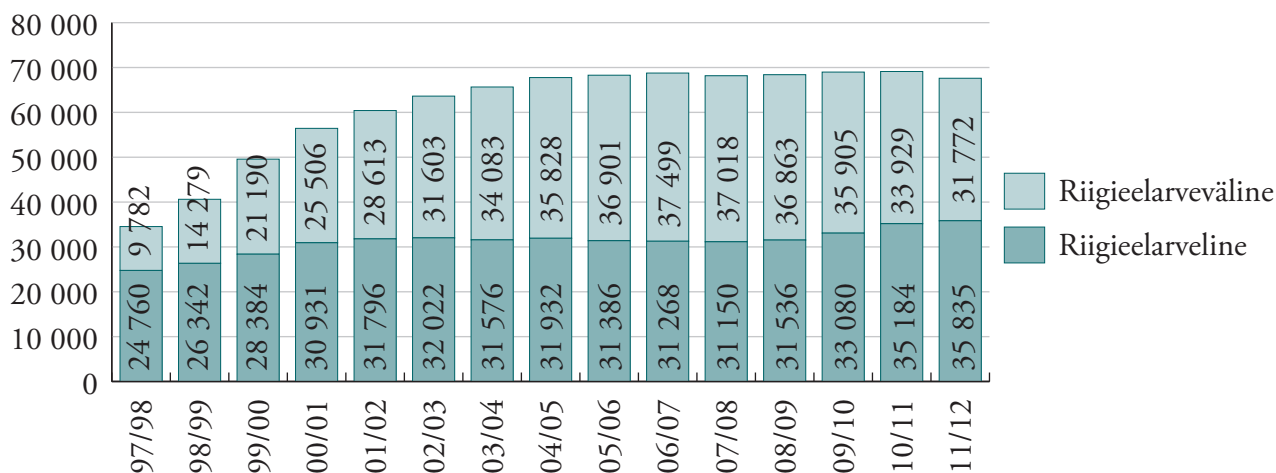
Allikas: Eesti Statistikaamet, tööjõu-uuring 2012

Joonis 6. Õppeasutuste arv, kus saab õppida kõrghariduse õppekavadel 1990/1991–2012/2013, õppeaasta alguse seisuga



Allikas: EHIS

Joonis 7. Üliõpilaste arvu muutus riigieelarvelistel ja riigieelarvevälistel õpekohtadel 1996/1997.–2011/2012. õa-l



Allikas: EHIS

Tabel 1. Õpilaste arv õppeliikide lõikes õppeaastatel 2007/2008–2011/2012

Õppeliik	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Kutsekeskharidusõpe	18 030	17 648	17 627	16 897	15 428
Kutseõpe keskhariduse baasil	8 620	8 672	9 718	10 180	10 597
Kutseõpe põhihariduse baasil	424	505	598	581	655
Põihariduse nõudeta kutseõpe	307	414	420	354	366
Kokku	27 381	27 239	28 363	28 012	27 046

Allikas: EHIS

Järelevalve

2011

2012

Ülevaade järelevalve läbiviimisest alushariduses

Regina Eimre, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

Ülevaade temaatilise järelevalve läbiviimisest

Eelnevate aastate riikliku järelevalve tulemustest olid tõstatunud probleemid koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsioonile vastavuse, vanem-pedagoogide ja pedagoog-metoodiku ametijärku omavate õpetajate vähesuse ja pedagoogide täienduskoolituse planeerimise ning võimaldamise osas. Pedagoogide kvalifikatsioon, õpetajate atesteerimine, pedagoogide täienduskoolituse kavandamine ja hindamine, pedagoogide osalemine täienduskoolituses ja täienduskoolituse rahastamine olid valdkonnad, mida kolme õppeaasta (2009/2010, 2010/2011, 2011/2012) jooksul koolieelsetes lasteasutustes vaadati.

Nimetatud prioriteet lähtus üldhariduse strateegilisest eesmärgist: õppeasutustes töötavad hästi tasustatud, motiveeritud ja professionaalsed pedagoogid

(„Eesti üldharidussüsteemi arengukava aastateks 2007–2013” alaeesmärk 2.2). Ka Euroopa Liidu liikmesriikides on järjest enam rõhutatud lasteaia-õpetajate täienduskoolituse olulisust, toetamaks selle kaudu laste õppimisoskusi ja sotsiaalseid pädevusi (Euroopa Ühenduste Komisjoni teatis Euroopa Nõukogule ja Euroopa Parlamendile „Haridus- ja koolitussüsteemide tõhusus ning võrdsed võimalused”, 2006).

Riikliku järelevalve läbiviimisel analüüsiti, kuidas on rakendunud „Koolieelse lasteasutuse seadus”, „Erakooliseadus”, „Täiskasvanute koolituse seadus”, Vabariigi Valitsuse 22.11.2000 määrus nr 381 „Õpetajate koolituse raamnõuded”, Vabariigi Valitsuse 05.08.2004 määrus nr 265 „Eesti Hariduse Infosüsteemi asutamine ning põhimäärus”, haridusministri 26.08.2002 määrus nr 65 „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded” ning haridusministri

Tabel 1. Temaatilise riikliku järelevalve läbiviimisel kontrollitud lasteasutuste arv

Maakond	Lasteaed	Lastesõim	Ühtse asutusena tegutsev lasteasutus ja põhikool	Erilasteaed	Kokku
Harju	19	1	1	-	21
Hiiu	1	-	-	-	1
Ida-Viru	6	-	-	-	6
Jõgeva	-	-	2	-	2
Järva	2	-	-	-	2
Lääne	-	-	-	-	2
Lääne-Viru	1	-	2	-	3
Põlva	1	-	-	-	1
Pärnu	4	-	1	-	5
Rapla	2	-	1	-	3
Saare	2	-	-	-	2
Tartu	5	-	1	1	7
Valga	1	-	1	-	2
Viljandi	1	-	2	1	4
Võru	1	-	1	-	2
Kokku	46	1	14	2	63
%	73	2	22	3	100

Allikas: 2011/2012. õa riikliku järelevalve õiendid

02.10.2002 määrus nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord”.

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 01.09.2011 Eestis 643 koolieelset lasteasutust, nendest 517 lasteaeda, 6 lastesõime, 4 erilasteaeda ning 116 ühe asutusena tegutsevat lasteasutust ja põhikooli. Teemaatilist riiklikku järelevalvet teostati 2011/2012. õa-l 63 koolieelses lasteasutuses, neist 46 lasteaia, ühes lastesõimes, kahes erilasteaia ja 14s ühe asutusena tegutsevas lasteasutuses ja põhikoolis (edaspidi kõik *lasteasutus*). Valimist moodustasid 97% munitsipaal- ning 3% eralasteasutused (tabel 1). 83%-s kontrollitud lasteasutustes oli õppekeeleks eesti, 11%-s vene ning 6%-s eesti ja vene keel. EHISe andmetel oli seisuga 01.09.2011 koolieelsetes lasteasutustes 66 207 last, neist 5076 last kontrollitud lasteasutustes, mis on 8% lasteasutustes käivate laste koguarvust.

Pedagoogide kvalifikatsioon ja haridustase

2011/2012. õa-l kontrollitud lasteasutustes töötas kokku 740 pedagoogi, neist 90 (12%) õppeasutuse juhti (direktor ja õppealajuhataja), 618 (84%) õpetajat ja 32 (4%) muud pedagoogilist personali (logopeed, eripedagoog).

81 (90%) lasteasutuse juhi kvalifikatsioon vastas haridusministri 26.08.2002 määramises nr 65 „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“ kehtestatud nõuetele. 9st kvalifikatsiooninõuetele mittevastavast juhust olid kvalifikatsiooni asunud omandama kolm juhti. Põhjuseid juhtide kvalifikatsioonile

mittevastavuse osas oli erinevaid – mõnedel juhtudel oli lasteasutuse juhil läbimata juhtimiskoolitus, kuid juht oli juba aastaid töötanud, ühel korral puudus juhil kõrgharidus. Sagedasem põhjus, miks juhi kvalifikatsioon ei vastanud nõuetele, oli 160-tunnise eelkoolipedagoogika kursuse läbimata jätmine.

Sarnaselt eelmise õppeaasta järelevalve tulemustega märgiti sagedasemaks juhtide kvalifikatsioonile mittevastavuse põhjuseks õiguslaste aktide ebapiisavat tundmist pidaja poolt. Kuna pidaja eksimus lasteasutuse direktori kvalifikatsiooni hindamisel tuli välja alles järelevalve käigus, siis oli see ka üheks põhjuseks, miks lasteasutuse juht ei olnud asunud kvalifikatsiooni omandama. Mitmel korral, eelkõige väiksemates omavalitsustes, nimetati nõuetele mittevastava juhi ametis olemist ajutiseks, kuna konkursil ei olnud osalenud rohkem kandidaate. Siiski väärib märkimist, et 15 maakonnast vastas 7 maakonna lasteasutuste kõikide juhtide (direktorid ja õppealajuhatajad) kvalifikatsioon haridusministri määrusega kehtestatud nõuetele. Andmed juhtide haridustaseme kohta on esitatud tabelis 2.

Tabelist 2 selgub, et 52%-l kontrollitud lasteasutuse juhust oli magistrikraad või sellele vastav haridustase. 18%-l juhtidest oli tasemehariduseks bakalaureusekraad ning 24%-l rakenduskõrgharidus. 6%-l juhtidest oli märgitud muu haridustase. Lasteasutuste juhtide kolme õppeaasta haridustaseme võrdluses võib öelda, et tendents on sarnane ja kõige rohkem on magistrikraadiga (kolme aasta keskmine 55% kontrollitud juhtide koguarvust) ja bakalaureusekraadiga (22%) lasteasutuste juhte. Kolmel viimasel õppeaastal kontrollitud õppeasutustest puudus tasemeharidus (eelkoolipedagoogika alane või muu kõrgharidus) vaid ühel juhil.

Järelevalve läbiviimisel kontrollitud 618 õpetajast 522 (84%) õpetaja kvalifikatsioon vastas kehtestatud

Tabel 2. Koolieelsete lasteasutuste juhtide haridustase

Koolieelsete lasteasutuste juhtide haridustase	Juhtide arv	%
Juhtide arv, kellel on magistrikraad või sellele vastav haridustase	47	52
Juhtide arv, kellel on bakalaureusekraad	16	18
Juhtide arv, kellel on rakenduskõrgharidus	22	24
Juhtide arv, kellel on muu haridustase	5	6
Kokku	90	100

Allikas: 2011/2012. õa riikliku järelevalve õiendid

nõuetele. 96st nõuetele mittevastavast õpetajast olid kvalifikatsiooni asunud omandama 46 (48%) õpetajat. 69% kvalifikatsiooninõuetele mittevastava õpetajaga oli vastavalt „Koolieelse lasteasutuse seaduses“ sätestatud võimalusele sõlmitud tähtajaline tööleping kuni üheks aastaks. Kontrollitud õpetajate koguarvust 30 (5%) õpetajaga, kelle kvalifikatsioon ei vastanud kehtestatud nõuetele, ei olnud tähtajalist töölepingut sõlmitud.

Peamine põhjus kolme õppeaasta lõikes, miks õpetajate kvalifikatsioon ei vastanud ministri poolt kehtestatud nõuetele, oli määruses nõutud 160- või 320-tunnise eelkoolipedagoogika kursuse mitteläbimine.

Järelevalve tulemustest ilmnesevad erinevad põhjused, miks lasteasutustes töötasid õpetajad, kelle kvalifikatsioon nõuetele ei vastanud. Lasteasutuste juhtide põhjenduste kohaselt ei osalenud konkurssil kandidaate, kelle ettevalmistus vastaks nõuetele, ning seetõttu võeti tööle inimene, kes asus enamasti tööle lapsehoolduspuhkusel oleva õpetaja asendajana. Sellistel juhtudel ei pidanud lasteasutuse juht rahaliselt otstarbekaks kulutada ressursi asendaja koolitamisele. Järelevalve läbiviijad täheldasid ka olukordi, kus lasteasutuse juht oli hinnanud õpetaja kvalifikatsiooni valesti.

Kokkuvõtvalt võib järelevalve tulemuste põhjal väita, et väikesesse maakohta on raske saada tööle noort lasteaia õpetajat, kelle kvalifikatsioon vastaks nõuetele, ning seetõttu võetakse tööle õpetaja, kellel vastav ettevalmistus puudub. Asutuste juhid kasutavad järjest rohkem ja teadlikumalt seaduses sätestatud võimalust sõlmida õpetajaga, kelle kvalifikatsioon nõuetele ei vasta, aastane tööleping ning võimalust koolitada õpetaja lasteaia kulul välja. Oluline põhjus kvalifikatsioonile vastava õpetaja mitteleidmisel on väiksemates maakohtades ka see, et õpetajale, eelkõige muusika- ja liikumisõpetajale, ei ole alati pakkuda täiskoormust.

Õpetajate atesteerimine

2011/2012. õa-l riikliku järelevalve läbiviimisel kontrollitud õpetajatest oli 79%-le omistatud pedagoogi ametijärk. Vanempedagooge oli 4% ja noorempedagooge samuti 4%. Pedagoog-metoodiku ametijärku ei olnud valimis olnud 618 õpetajast omistatud mitte ühelegi õpetajale. Ametijärguta õpetajaid oli 13%. Kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate õpetajate

arvu (96) ja ametijärguta õpetajate arvu (80) võrdlemisel selgus, et lasteasutuste juhid on noorempedagoogi või pedagoogi ametijärgu omistanud 16 õpetajale, kelle kvalifikatsioon tegelikult nõuetele ei vastanud ja keda atesteerida ei oleks saanud. Nimetatud eksimuse põhjuseks oli haridusministri 02.10.2002 määruses nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord“ sätestatu valesti mõistmine. Lasteasutuste juhtide sõnul on atesteerimise määrus neile keeruline. Atesteerimisega seondult tehti lasteasutuste direktoritele 18 ettekirjutust, mis on 20% direktoritele tehtud ettekirjutuste koguarvust (90).

Võrreldes kolme õppeaasta tulemusi omistatud ametijärgude osas vajab märkimist, et viimasel aastal on poole võrra vähenenud vanempedagoogi ametijärguga õpetajate arv. Kolme õppeaasta jooksul valimis olnud 2074 õpetajast omas vanempedagoogi ametijärku 135 õpetajat, mis on 6% järelevalve valimis olnud õpetajate koguarvust. Pedagoog-metoodiku ametijärku omas aga vaid kaks õpetajat, mis on 1% järelevalve valimis olnud õpetajate koguarvust. Pedagoog-metoodikute ja vanempedagoogide arvu vähesus koolieelsetes lasteasutustes näitab, et haridusministri 02.10.2002 määruses nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord“ esitatud nõudmised nimetatud ametijärgude osas on lasteasutuste õpetajatele liiga kõrged. Selleks on erinevaid põhjuseid, mida järelevalve läbiviijad on välja toonud. Olulisim on seotud probleemiga, et pedagoogi ametijärgust kõrgemate järgude saavutamiseks kehtestatud tingimused on lasteaiaõpetajale liialt rasked täita. Õpetajad peavad olulisemaks tööd lasteasutuses sees, mitte niivõrd majast välja poole suunatud arendust, nagu nõuab hetkel kehtiv atesteerimise määrus. Lasteasutuste juhtide sõnul on õpetajatel oma põhitöö kõrvalt ametijärgu tõstmiseks raske täita määruses sätestatud punkte, mis eeldavad aktiivset tegevust väljaspool lasteaeda: on olnud lektoriks täienduskoolituse läbiviimisel registreeritud organisatsioonis; on esinenud haridusüritustel, konverentsidel või ajakirjanduses pedagoogilistel või erialastel teemadel; on osalenud aine-, kutse- või pedagoogiliste ühenduste või töörühmade juhtimises; on juhendanud noorteühinguid. Teine oluline põhjus, miks ametijärgusid ei tõsteta, on seotud asjaoluga, et kohalike omavalitsuste poolt kehtestatud palgasüsteem ei motiveeri lasteaiaõpetajaid kõrgemat ametijärku taotlema.

Kolme õppeaasta järelevalve tulemuste põhjal võib kokkuvõtvalt öelda, et lasteasutustes käsitletakse atesteerimist väga vähesel määral õpetajate arengu toetamise ja motiveerimise võimalusena. Pedagoogidele omistatud ametijärgud on esitatud tabelis 3.

Noorempedagoogi toetamiseks rakendatav mentorsüsteem

Kolme aasta järelevalvete tulemusena võib öelda, et lasteasutuste juhid hindavad kõrgelt vajadust mentorluse järele ning praktiliselt kõikides kontrollitud lasteasutustes oli korraldatud oma majale sobiv mentorsüsteem. Tulemustest selgus, et süsteemselt dokumenteeritav ja analüüsiv mentorsüsteem on paljudes lasteasutustes alles väljatöötamisel, kuid samas kajastus see siiski näiteks lasteasutuste arengukavade tegevuskavades. Paljudes lasteasutustes on direktor ja/või õppealajuhataja ise läbinud ülikoolide juures pakutava mentorkoolituse, et olla abiks uue kolleegi sisseelamisele lasteasutuse töösse.

Mentorkoolituse läbinud pedagoogid töötavad enamasti suuremate maakondade lasteasutustes ning nende töö noorema kolleegi juhendamisel on üldiselt tasustatud.

Head kogemused

Kärdla Lasteaia mentor on oma tööanalüüsis muuhulgas kirjutanud: „... mentorlus andis mulle võimaluse tutvuda teise valdkonna ja generatsiooniga, mis omakorda aitas tugevdada minu motiveerimisoskust, tunnetada oma tugevusi ja eripära. Mentorlus andis mulle võimaluse arendada endas selliseid väärtusi nagu avatus, usaldus, empaatia ja andmisrõõm.“

Head praktikad toimiva mentorsüsteemi kohta on ka **Tartu lasteaedades Klaabu ja Lotte**, kus noore õpetaja professionaalse arengu toetamiseks tehtav

töö kajastub süsteemselt ka lasteasutuse dokumentatsioonis. Heaks praktikaks võib pidada suuremates omavalitsustes toimivat lasteaedade ülest koostööd, mille näiteks on mõlemas lasteaia koostatudapid „Noorempedagoogi juhendamine ja mentorlus“, mis sisaldab nt noorempedagoogi arengumappi, metoodilisi materjale probleemide lahendamise ja juhtumianalüüsi kohta.

Pedagoogide täienduskoolituse kavandamine ja hindamine

Pedagoogide täienduskoolituse kavandamise ja hindamise osas vaadati kolmel õppeaastal, kuidas ja millistes dokumentides kavandatakse lasteasutustes pedagoogide täienduskoolitust ning kuidas analüüsitakse täienduskoolituse tulemuslikkust. „Koolieelse lasteasutuse seaduse“ kohaselt tuleb lasteasutustel koostada igaks õppeaastaks tegevuskava, mille tegemisel arvestatakse koolieelse lasteasutuse riiklikku õppekava. Samuti on lasteasutuse arenguks planeeritud tegevuste aluseks arengukava tegevuskava kolmeks aastaks.

Positiivsena saab välja tuua, et kolme aasta jooksul on järjest suurenenud lasteasutuste arv, kus planeeritakse teadlikult pedagoogide täienduskoolitust ning analüüsitakse täienduskoolituse tulemuslikkust ja vajalikkust nii lasteasutusele kui pedagoogile endale. 2011/2012. õa riikliku järelevalve tulemustest selgus, et 84%-s lasteasutustest oli täienduskoolitus planeeritud lasteasutuse aasta tegevuskavas, mis näitab, et lasteasutustel on sobilikum planeerida koolitusi lühemaks ajaperioodiks (ühiks aastaks). 89%-s lasteasutustest on pedagoogide täienduskoolituse planeerimisel ja võimaldamisel lähtutud arengukavas määratletud lasteasutuse üldistest põhisuundadest ja -valdkondadest ning

Tabel 3. Pedagoogide ametijärgud

Ametijärk	Õpetajate arv	%
Pedagoog-metoodiku ametijärguga õpetajate arv	0	0
Vanempedagoogi ametijärguga õpetajate arv	27	4
Pedagoogi ametijärguga õpetajate arv	486	79
Noorempedagoogi ametijärguga õpetajate arv	25	4
Ametijärguta õpetajate arv	80	13
Kokku	618	100

Allikas: 2011/2012. õa riikliku järelevalve õiendid

arengukava kolmeks aastaks koostatud tegevuskavast, mis on tõestuseks sellele, et koolituste valik ei ole juhuslik, vaid need toetavad lasteasutuse arengut ning aitavad saavutada arengukavas püstitatud eesmärgid.

Õppeasutused, kus pedagoogide täienduskoolitus ei olnud kavandatud lasteasutuse aasta tegevuskavas (ühiks aastaks) ega ka arengukava tegevuskavas (kolmeks aastaks), olid kolme õppeaasta lõikes enamasti liitasutused (ühtse asutusena töötav lasteaed ja põhikool). Põhjuseks asjaolu, et liitasutustes pööratakse vähem tähelepanu lasteaiaosa tegevusele ning lasteaiaõpetajate täienduskoolituse planeerimisele, suurem rõhk on seal kooli tegevusel.

Täienduskoolituse tulemuslikkust analüüsiti 86%-s kontrollitud lasteasutustest ning selleks kasutati erinevaid meetodeid. Üldlevinud praktika on, et pedagoogid täidavad pärast koolitust tagasisidelehte, milles analüüsivad koolituse sisu ja korraldust. Täienduskoolituse koondanalüüs arutatakse üldjuhul läbi pedagoogilises nõukogus, kuna lasteasutustes nähakse olulisena koolitustel kuulnud-omandatud ideede rakendatavust igapäevatöös. Samuti tuuakse koolitustelt saadud materjalid tutvumiseks kolleegidele.

Kokkuvõtvalt võib kolme aasta täienduskoolituse kohta öelda, et järjest rohkemates lasteasutustes tegeletakse täienduskoolituse teadliku kavandamise ja selle tulemuslikkuse hindamisega, kuid see ei ole lasteasutustes siiski veel süsteemseks kujunenud, sisuline analüüs jääb tagasihoidlikuks ja see on enamasti koolitust kirjeldavat laadi ning valdavalt peetakse arvestust koolitustundide üle. Lasteasutuste juhid sooviksid täienduskoolituse tulemuslikkuse hindamiseks töötada välja kriteeriumid, kuid selleks vajaksid nad meetodilisi abimaterjale.

Pedagoogide osalemine täienduskoolituses

Täienduskoolituse all arvestatakse „Täiskasvanute koolituse seaduse“ § 3 lg 3 sätestatud, mille kohaselt võimaldab tööalane koolitus kutse-, ameti- ja/või erialaste teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamist ja täiendamist. Pedagoogide all käsitletakse kõiki pedagooge „Koolieelse lasteasutuse seaduse“ § 22 lg 1 mõistes, seega täienduskoolitustundide käsitlemisel on arvestatud ka muu pedagoogilise personali (logopeed, eripedagoog) täienduskoolituses osalemist.

Antud valdkonnas oli järelevalve läbiviimisel eesmärgiks selgitada välja pedagoogide osalemine 2011/2012. õa-l pika- ja lühiajalistel koolitustel ning iseseisev enesetäiendamine, mis on tõendatud lasteasutuse juhi poolt, samuti see, kuidas on lasteasutused suutnud täita Vabariigi Valitsuse 22.11.2000 määruses nr 381 „Õpetajate koolituse raamnõuded“ § 17 lg 2 sätestatud nõuet, mille kohaselt tuleb õpetajal läbida iga viie aasta jooksul 160 tundi tööalast täienduskoolitust.

Järelevalve tulemustest selgus, et 618 õpetajast 103 (17%) õpetajal oli viimase viie aasta jooksul 160 tundi täienduskoolitust läbimata. Sagedamini olid nendeks õpetajateks muusika-, liikumis- või ujumisõpetaja, kelle põhitöökohaks ei olnud koolieelne lasteasutus, vaid nad töötasid seal väga väikese koormusega. Peamisteks põhjusteks, miks nimetatud nõue oli täitmata, nimetati eaka õpetaja vähest motiveeritust koolitustel osalemiseks, probleeme koolitusel olevale õpetajale asendusõpetaja leidmisel, mõnel juhul ka nõutava eesti keele oskuse puudumist. Positiivsena saab välja tuua, et viimase viie aasta jooksul on kontrollitud õpetajate üldarvust osalenud koolitustel 99% õpetajatest.

Tabel 4. Pedagoogide osalemine täienduskoolituses

Pedagoogide osalemine täienduskoolituses	Koolitustundide arv	Koolitustundide % tundide üldarvust
Pikaajalised koolitused (160 ja enam t)	82 369	40
Lühiajalised koolitused (alla 160 t)	114 280	55
Iseseisev enesetäiendamine, mis on tõendatud lasteasutuse juhi poolt	10 492	5
Kokku	207 141	100

Allikas: 2011/2012. õa riikliku järelevalve õiendid

Pedagoogide osalemine lühi- ja pikaajalistes koolitustes ning iseseisva enesetäiendamise tulemused on esitatud tabelis 4.

2011/2012. õa riikliku järelevalve tulemustest selgus, et kõige enam (55%) koolitustundide üldarvust osalesid pedagoogid viimase viie aasta jooksul lühiajalistel koolitustel (alla 160 t) ning kõige vähem (5%) koolitustundidest on arvestatud iseseisvat enesetäiendamist. 40% koolitustundide üldarvust oli osaletud pikaajalistel koolitustel (üle 160 t). Võrreldes pedagoogide osalemist täienduskoolitustes kolme aasta lõikes saab öelda, et tendents on sama – kõige enam osaletakse lühiajalistel koolitustel ning kõige vähem arvestatakse iseseisvat enesetäiendamist.

Kolme õppeaasta lõikes näitab olulist tõusvat trendi iseseisva enesetäiendamise korra väljatöötamine lasteasutustes. 2011/2012. õa järelevalve tulemuste põhjal on iseseisva enesetäiendamise kord välja töötatud juba 73%-s valimis olnud lasteasutustest. Eelmisel õppeaastal oli vastav näitaja 50% ning üle-eelmisel 25%. Lasteasutustes, kus ei arvestata iseseisvat enesetäiendamist täienduskoolituse ühe võimalusena, oli enamasti põhjuseks see, et lasteasutusele oli riigi ja pidaja poolt juba eraldatud piisavalt täienduskoolituse raha ning vastava majasisese lisaregulatsiooni järele puudus vajadus. Üldiselt võib öelda, et vajadus iseseisva enesetäiendamise tundide arvestamiseks lasteasutustes on olemas ning lasteasutuste juhid mõistavad järjest enam vastava korra väljatöötamise olulisust, et täita Vabariigi Valitsuse 22.11.2000 määruses nr 381 „Õpetajate koolituse raamnõuded“ sätestatud nõuet läbida viie aasta jooksul 160 tundi täienduskoolitust.

Täienduskoolituse finantseerimine

Kohaliku omavalitsuse asutuste pedagoogidele, kelle palgad kaetakse valla- või linnaeelarvest, nähakse tööalaseks koolituseks ette vahendid riigieelarves – nimetatud pedagoogide aastasest palgafondist vähemalt kolme protsendi ulatuses („Täiskasvanute koolituse seadus“ § 13 lg 5²). Järelevalve läbiviimisel oli eesmärgiks selgitada, kuidas on tagatud täienduskoolituse finantseerimise õiguspärasus ja riigi poolt eraldatud ressursside sihipärane kasutamine pedagoogide täienduskoolituse võimaldamiseks. Samuti vaadati pedagoogide täienduskoolituskulu, täienduskoolituse rahastamise erinevaid allikad ning nende osakaalu täienduskoolituskulus. Pedagoogide täienduskoolituse finantseerimise allikad ja summad on kajastatud tabelis 5.

2011/2012. õa riikliku järelevalve kokkuvõttest täienduskoolituse finantseerimise osas on näha, et põhiliselt olid kontrollitud lasteasutuste pedagoogide täienduskoolituse finantseerimise allikaks riigi eraldatud vahendid (87%). 12% täienduskoolituse kulusid olid eraldanud lasteasutuse pidajana kohalikud omavalitsused. Järelevalve tulemusena selgus, et mitte kõik järelevalve valimis olnud lasteasutuste pidajad polnud eraldanud lasteasutustele lisaraha täienduskoolituse finantseerimiseks. Kolmes maakonnas olid lasteasutused kasutanud pedagoogide täienduskoolituseks ka omafinantseeringut (1%), mis on oluliselt vähenenud võrreldes eelmise õppeaasta näitajaga (14%). Omafinantseeringutena kasutatud summad on enamasti projektidest saadud vahendid. Kuigi esines juhtumeid, kus pidaja polnud riigi poolt eraldatud 3% täienduskoolituse rahasid lasteasutusele eraldanud, ei olnud nendes lasteasutustes siiski probleeme õpetajate

Tabel 5. Pedagoogide täienduskoolituse finantseerimine

Täienduskoolituse finantseerimine	Summa eurodes	% täienduskoolituskulust
Riigi poolt eraldatud summa, mille KOV lasteasutustele eraldas	90 545	87
KOVi poolt lasteasutustele täienduskoolituse jaoks lisaks eraldatud summa	12 565	12
Lasteasutuse omafinantseering , mida on kasutatud täienduskoolituse finantseerimiseks	1421	1
Koolituskulu kokku	104 531	100

Allikas: 2011/2012. õa riikliku järelevalve õiendid

täienduskoolituse nõude, läbida viimase viie aasta jooksul 160 tundi täienduskoolitust, täitmisel. Et tõhustada koostööd täienduskoolituse rahastamise osas kohaliku omavalitsuse ja lasteasutuse juhi vahel, on järelevalve läbiviijad selgitanud lasteasutuste juhtidele vajadust kavandada täienduskoolitust siiski pikemas perspektiivis (nt arengukava tegevuskavas kolmeks aastaks) ja põhjendada nii aegsasti pidajale täienduskoolituseks vajalike rahaliste vahendite eraldamist.

Tugevusena on riikliku järelevalve läbiviijad toonud kolme aasta jooksul välja, et lasteasutuste juhid on otsinud ja kasutanud tasuta koolitustel osalemise võimalusi, et tagada pedagoogidele „Täiskasvanute koolituse seaduse“ § 13 lg 5², Vabariigi Valitsuse 22.11.2000 määruse nr 381 „Õpetajate koolituse raamnõuded“ § 17 lg 2, haridusministri 02.10.2002 määruse nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord“ § 4 lg 1 p 3 sätestatud nõuete täitmist. Õpetajad osalevad jätkuvalt aktiivselt ka aineseksioonide töös, mis võtab väga väikese osa kuludest.

Andmete õigsus Eesti Hariduse Infosüsteemi õpetajate alamregistris

Koolieelsete lasteasutuste õpetajate alamregister on EHISes kasutusel alates 2008/2009. õa-st. Kui 2009/2010. ja 2010/2011. õa järelevalve tulemused näitasid, et õppeasutuste poolt EHISesse kantud andmed ei olnud veel täiel määral kooskõlas dokumentides kajastuvate andmetega, siis 2011/2012. õa järelevalve tulemuste põhjal võib kindlalt öelda, et lasteaia õpetajate andmeid koondav õpetajate alamregister on EHISes õigesti ja korrektselt täidetud nii kvalifikatsioonide, atesteerimise, koolitustundide arvu kui koolituses osalenud pedagoogide arvu märkimise osas. Väikesed ebatäpsused EHISes esinevate andmete ja lasteasutuses kohapeal oleva dokumentatsiooni vahel esinevad veel täienduskoolituse liigi märkimisel ning iseseisva enesetäiendamise tundide kajastamisel. EHISe täitmise vajalikkuse kohta on järelevalve läbiviijad teinud lasteasutuste juhtidele kolme aasta jooksul pidevat selgitustööd ning vajadusel abistanud lasteasutuses EHISega tegelevat spetsialisti korrektsete andmete sissekandmisel, mille tulemusena on pedagoogide alamregister EHISes lasteasutuse pedagoogide andmete osas oluliselt korrastunud.

Kokkuvõte

Pedagoogide kvalifikatsioon, õpetajate atesteerimine, pedagoogide täienduskoolituse kavandamine ja hindamine, osalemine täienduskoolituses ja täienduskoolituse rahastamine olid valdkonnad, mida kolme õppeaasta jooksul koolieelsetes lasteasutustes temaatilise riikliku järelevalve raames kontrolliti ning analüüsiti.

Pedagoogide kvalifikatsioon

- Kolme õppeaasta tulemustest selgus, et keskmiselt 14% kontrollitud õpetajate ja 10% juhtide (direktor ja õppealajuhataja) kvalifikatsioon ei vastanud haridusministri 26.08.2002 määruses nr 65 „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“ kehtestatud nõuetele. Sagedasemaks kvalifikatsioonile mittevastavuse põhjuseks nii õpetajal kui juhil oli määruses nõutud 160- või 320-tunnise eelkoolipedagoogika kursuse puudumine.
- Kolme õppeaasta lõikes on näha, et koolieelsetes lasteasutustes töötab kõige rohkem magistrikraadiga (55% kontrollitud juhtide koguarvust) ja bakalaureusekraadiga (22%) juhte. Kolmel õppeaastal kontrollitud õppeasutuste juhtidest puudus kõrgharidus vaid ühel juhil, mis näitab, et lasteaia juhtidele kehtestatud tasemehariduse nõue (eelkoolipedagoogika alane või muu kõrgharidus) on saavutatav.

Õpetajate atesteerimine

- Vanempedagoogi ametijärku omas 6% ning pedagoog-metoodiku ametijärku vaid 1% järelevalve valimis olnud õpetajate koguarvust. Pedagoog-metoodikute ja vanempedagoogide arvu vähesus koolieelsetes lasteasutustes näitab, et haridusministri 02.10.2002 määruses nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord“ esitatud nõudmised nimetatud ametijärkude osas on lasteasutuste õpetajatele kõrged. Lasteasutuste juhtide sõnul on õpetajatel oma põhitöö kõrvalt ametijärgu tõstmiseks raske täita määruses sätestatud punkte, mis eeldavad aktiivset tegevust väljaspool lasteaeda.
- Omavalitsuste kehtestatud palgasüsteem ei motiveeri lasteaia õpetajat taotlema kõrgemat ametijärku.
- Lasteasutustes käsitletakse atesteerimist väga vähesel määral õpetajate arengu toetamise ja

motiveerimise võimalusena, valdavalt töötavad lasteasutustes pedagoogi ametijärguga õpetajad.

Pedagoogide täienduskoolituse kavandamine ja hindamine ning mentorlus

- Kolme õppeaasta jooksul on järjest suurenenud lasteasutuste arv, kus teadlikult planeeritakse pedagoogide täienduskoolitust ning analüüsitakse selle tulemuslikkust ja vajalikkust nii lasteasutuse eesmärkidest kui pedagoogi arenguvajadustest lähtuvalt.
- Täienduskoolituse tulemuslikkuse hindamine ei ole lasteasutustes siiski veel süsteemseks kujunenud, sisuline analüüs jääb tagasihoidlikuks, see on enamasti kirjeldavat laadi.
- Kolme õppeaasta tulemusena võib öelda, et lasteasutuste juhid hindavad kõrgelt vajadust mentorluse järele ning praktiliselt kõikides kontrollitud lasteasutustes oli rakendatud mentorsüsteemi.

Pedagoogide osalemine täienduskoolituses

- 2011/2012. õa järelevalve tulemustest selgus, et 17%-l valimis olnud õpetajatest oli viimase viie aasta jooksul 160 tundi täienduskoolitust läbimata. Sagedamini olid nendeks õpetajateks muusika-, liikumis- või ujumisõpetaja, kelle põhitöökohaks ei olnud koolieelne lasteasutus ja kes töötasid seal väga väikese koormusega.
- Peamiseks põhjuseks, miks ei olnud läbitud viie aasta jooksul 160 tundi täienduskoolitust, nimetati eaka õpetaja vähest motiveeritust koolitustel osalemiseks, probleeme koolitusel olevale õpetajale asendusõpetaja leidmisel, mõnel juhul ka eesti keele oskuse puudumist.
- Kõige enam (kolme aasta keskmine 58%) koolitustundide üldarvust on pedagoogid osalenud lühiajalistel (alla 160 tunni) koolitustel.
- Kolme õppeaasta tulemuste põhjal on kontrollitud õpetajate üldarvust viimase viie aasta jooksul osalenud koolitustel 99% õpetajatest.

Pedagoogide täienduskoolituse rahastamine

- Riikliku järelevalve kolme aasta kokkuvõttest täienduskoolituse finantseerimise osas selgus, et põhiliselt olid pedagoogide täienduskoolituse

finantseerimise allikaks riigi eraldatud vahendid (keskmiselt 90% täienduskoolituskulust).

- Kuigi järelevalve käigus tuli välja juhtumeid, kus kohalik omavalitsus lasteasutuse pidajana ei olnud riigi poolt eraldatud 3% täienduskoolituse raha lasteasutusele eraldanud, ei olnud nendes lasteasutustes siiski probleeme õpetajate täienduskoolitusel osalemisega.
- Kokkuvõtteks võib öelda, et riigi poolt eraldatud summad on olnud piisavad, täitmaks riigi poolt lasteasutustele pandud kohustust ennast pidevalt täiendada.

Ülevaade üksikküsimustes läbi viidud järelevalvest

Riiklikku järelevalvet üksikküsimustes viidi 2011/2012. õa-l läbi neljas eralasteasutuses. Eralasteasutustes jälgiti, kuidas on tagatud lasteasutuses juhtimise ja õppe-kasvatustegevuse õiguspärasus ning vastavus lasteasutuse pidaja poolt koolitusloa taotlemisel esitatud dokumentidele.

Kui vaadata viimase kolme aasta jooksul eralasteasutuste dokumentatsioonis ja tegevuses õigusaktide vastu esinenud eksimusi, siis on näha, et nende sisu ja põhjused on aastate jooksul praktiliselt samad. Ettekirjutuste suure arvu põhjuseks eralasteasutustes on ka see, et eralasteaiad tegutsevad igaüks üksi (ühel pidajal on üks lasteasutus), kuid munitsipaalasteasutuste juhid ja õpetajad kuuluvad suurematesse organisatsioonidesse (juhtide ühendused, erinevad õpetajate ühendused) ning seetõttu suhtlevad sealsed pedagoogid omavahel tihedamini, jagades tööalaseid kogemusi jms.

Eralasteasutuste pidajatele tehti seoses õigusaktide mittetäitmisega järgmised ettekirjutused: tagada eralasteaia direktori ametikoha täitmine juhiga, kelle kvalifikatsioon vastaks haridusministri määrusega kehtestatud nõuetele; viia eralasteaia põhikiri kooskõlla „Koolieelse lasteasutuse seaduse” ja „Erakooliseadusega”; viia eralasteaia õppekava kooskõlla koolieelse lasteasutuse riikliku õppekavaga; viia eralasteaia arengukava kooskõlla „Erakooliseaduses” sätestatud nõuetega ja tagada arengukava avalikustamine eralasteaia tegevuse kajastamiseks peetaval veebilehel; tagada lastevanematega sõlmivate lepingute vastavus „Erakooliseaduses” kehtestatud nõuetele.

Eralasteasutuste direktoritele tehti seoses õigusaktide mittetäitmisega järgmised ettekirjutused:

tagada eralasteaia pedagoogide kvalifikatsiooni vastavus määruses kehtestatud nõuetele; eralasteaia õppe- ja kasvatustegevuse vastavus koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas 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; tagada EHISes õpetajate kohta esitatavate andmete õigsus lähtudes EHISe põhimäärusest.

Võrreldes kolme õppeaasta jooksul eralasteasutustes läbi viidud järelevalvete tulemusi

munitsipaallasteasutustes läbi viidud järelevalvete tulemustega selgub, et eralasteasutustes on õigusaktide täitmisel ning dokumentatsiooni korrektsel vormistamisel oluliselt suuremad puudujäägid kui munitsipaallasteaedades. Selle põhjuseks on peamiselt teadmatus ja oskamatus lugeda õigusakte. Antud probleemiga tegelemiseks on Haridus- ja Teadusministeeriumi välihindamisosakonna poolt korraldatud teabepäevi eraldi eralasteasutuste juhtidele ja pidajatele, kus on tutvustatud muudatusi seadusandluses ning räägitud enimlevinud eksimustest koolieelse eralasteasutuse dokumentatsiooni pidamisel.

Riikliku järelevalve õienditega saab lähemalt tutvuda Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehel aadressil <http://www.hm.ee/index.php?044666> ja maavalitsuste kodulehtedel.

Ülevaade järelevalve läbiviimisest üldhariduses

Heidi Kiuru, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

Ülevaade temaatilise järelevalve läbiviimisest

Temaatilise riikliku järelevalve prioriteediks üldhariduses oli 2011/2012. õa-l pedagoogide kvalifikatsioon, atesteerimise korraldus ja täienduskoolituse võimaldamine. Prioriteet lähtus Haridus- ja Teadusministeeriumi valitsemisala arengukava „Tark ja tegus rahvas“ 2010–2013 strateegilistest eesmärkidest: õpe on kõrgharidusele ning igaühel on võrdsed võimalused võimete- ja huvikohaseks elukestvaks õppeks. Luuakse tingimused õpetajate järjepidevaks professionaalseks arenguks; muukeelsete koolide gümnaasiumiõpetajatele vajaliku toe tagamiseks eestikeelse õppe läbiviimiseks, täienduskoolituse korraldamiseks.

Samuti lähtus prioriteet „Eesti üldharidussüsteemi arengukava 2007–2013“ strateegilisest eesmärgist: õppeasutustes töötavad hästi tasustatud,

motiveeritud ja professionaalsed pedagoogid, mille kohaselt on aastaks 2013 erialase pedagoogilise haridusega vähemalt 92% üldhariduskoolide õpetajatest, ning ESFi programmi „Üldhariduse pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmine 2008–2014“ eesmärgist: üldharidussüsteemi pedagoogidele on loodud tingimused professionaalseks arenguks ja kvaliteetseks tegevuseks kogu karjääri vältel. Nimetatud prioriteet oli 2011/2012. õa-l vaatluse all teist õppeaastat.

Riikliku järelevalve läbiviimisel analüüsiti, kuidas on rakendunud „Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus“, „Täiskasvanute koolituse seadus“, Vabariigi Valitsuse 22.11.2000 määrus nr 381 „Õpetajate koolituse raamnõuded“, Vabariigi Valitsuse 05.08.2004 määrus nr 265 „Eesti Hariduse Infosüsteemi asutamine ja põhimäärus“, haridusministri 26.08.2002 määrus nr 65 „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“, haridusministri 02.10.2002 määrus nr 69 „Pedagoogide

Tabel 1. Temaatilise riikliku järelevalve läbiviimisel kontrollitud üldhariduskoolide arv

Maakond	Lasteaed-alkkool, alkool	Lasteaed-põhikool, põhikool	Gümnaasium	Kokku
Harju		5	9	14
Hiiu		1		1
Ida-Viru		2	3	5
Jõgeva	1	1	1	3
Järva		1	1	2
Lääne	1	2		3
Lääne-Viru	1	2	1	4
Põlva		1	1	2
Pärnu		3	2	5
Rapla	1		1	2
Saare		2		2
Tartu	2	2	2	6
Valga	1	1		2
Viljandi		4		4
Võru		1	1	2
Kokku	7	28	22	57

Allikas: 2011/2012. õa riikliku järelevalve õiendid

atesteerimise tingimused ja kord“, haridus- ja teadusministri 08.12.2010 määrus nr 74 „Koolitöötajate miinimumkoosseis“.

Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmetel oli seisuga 01.09.2011 Eestis 565 üldhariduskooli. Temaatilist riiklikku järelevalvet teostati 2011/2012. õa-l 57 (10%) üldhariduskoolis (tabel 1).

Õppeasutuses kehtestatud ja tegelikult täidetud ametikohad ning pedagoogide arv ja osakaal, kelle kvalifikatsioon vastas nõuetele

Järelevalve läbiviimisel analüüsiti haridus- ja teadusministri 08.12.2010 määruse nr 74 „Koolitöötajate miinimumkoosseis“ rakendumist. Selgitati välja õppeasutuse juhi poolt kinnitatud ametikohtade arv ja koolis tegelikult täidetud ametikohtade ning nendel töötavate pedagoogide arv (tabel 2).

Järelevalve tulemustest selgus, et valimi koolides oli kehtestatud 1467,42 ametikohta, tegelikult täidetud ametikohti oli kokku 1472,51. Kõikide tugispetsialistide (v.a õpiabirühma õpetaja) ametikohtade täituvus oli väiksem, kui kehtestatud ametikohad ette nägid. Põhjenduseks toodi, et

kasutatakse teenuseid väljastpoolt kooli, nt õppe-nõustamiskeskusest, psühholoogi teenust tellitakse juhtumipõhiselt. Kõige väiksem oli kasvataja ametikoha täituvus, kuid võrreldes eelmise õppeaastaga on olukord tunduvalt paranenud – 2010/2011. õa-l oli kasvataja ametikoha täituvus 14,06 võrra vähem. Ametikohtade kehtestamisel lähtusid koolijuhid haridus- ja teadusministri määrusest, õppe- ja kasvatustöös tulenevatest vajadustest ja kooli eelarvelistest võimalustest.

Vaadeldud üldhariduskoolides oli kokku 2409 ametikohtadel töötavat pedagoogi. Neist 113 (5%) õppeasutuse juhti (direktor, õppealajuhataja, huvijuht-direktori asetäitja), 806 (33%) tugispetsialisti ja 1490 (62%) õpetajat. 2093 (87%) pedagoogi kvalifikatsioon vastas haridusministri 26.08.2002 määrmuses nr 65 „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“ kehtestatud. Võrreldes 2010/2011. õa järelevalve tulemustega oli pedagooge, kelle kvalifikatsioon vastas kehivatele nõuetele, 3% vähem. Peamiseks põhjuseks oli ettevalmistuse puudumine õpetatavas aines või eripedagoogikakursuse mitteläbimine. Kõige enam (26%) oli pedagooge, kelle kvalifikatsioon ei vastanud nõuetele, koolipsühholoogide hulgas.

Tabel 2. Andmed pedagoogide kohta

Pedagoogilised töötajad	Kehtestatud ametikohtade arv	Tegelikult täidetud ametikohtade arv	Ametikohtadel töötavate pedagoogide arv	Pedagoogide arv, kelle kvalifikatsioon vastas nõuetele		Pedagoogide arv, kelle kvalifikatsioon ei vastanud nõuetele	
				Arv	%	Arv	%
Juhid	100,88	100,80	113	105	93	8	7
Õpetajad	1140,76	1154,48	1490	1261	84	229	16
Huvijuht	33,4	30,75	44	36	82	8	18
Logopeed	26,81	26,11	38	32	84	6	16
Koolipsühholoog	14,73	12,98	23	17	74	6	26
Eripedagoog	12,20	10,1	13	11	85	2	15
Õpiabirühma õpetaja	9,90	14,59	80	70	88	10	12
Kasvataja	63,38	59,94	209	195	93	14	7
Ringijuht	65,36	62,77	399	366	92	33	8
Kokku	1467,42	1472,51	2409	2093	87	316	13

Allikas: 2011/2012. õa riikliku järelevalve õiendid

Sagedasemateks kvalifikatsioonile mittevastavuse põhjusteks märgiti, et pedagoogile ei ole pakkuda täiskoormust, väheste nädalatundidega õppeainete õpetajad ei näe motivatsiooni ümberõppeks, kvalifikatsiooninõuetele vastavaid pedagooge on raske leida, eksitakse haridustaseme hindamisel.

Järelevalve läbiviimisel selgitati välja, kas pedagoogi vabale ametikohale on korraldatud konkurss. 60 koolist 13-s (21%) ei olnud vabadele ametikohtadele kuulutatud välja avalikku konkurssi. Peamiseks põhjuseks oli juhtide poolt valesti hinnatud kvalifikatsioon.

Direktori, õppealajuhataja, huvijuht-direktori asetäitja kvalifikatsioon, osalemine täienduskoolitustel ja keeleoskuse tase

Järelevalve läbiviimise üheks eesmärgiks oli selgitada välja juhtide haridustase ja kvalifikatsiooninõuete täitmiseks vajaliku koolituse läbimine.

Juhtide seas on enim (103 ehk 91%) pedagoogilise kõrgharidusega ja kõige vähem (2 ehk 2%) kultuurialase kõrgharidusega töötajaid. 58 direktorist 51-l (88%) ja 55 õppealajuhatajast 52-l (95%) oli tasemehariduseks pedagoogiline kõrgharidus (joonis 1). Võrreldes 2010/2011. õa järelevalve tulemustega oli pedagoogilise kõrgharidusega juhtide protsent sama.

113 juhust 86-l on läbitud 240-tunnine juhtimiskursus, 25-l 160-tunnine juhtimiskursus, 8-l 240-tunnine pedagoogikakursus.

Kehtestatud nõuetele vastas 113-st 105 (93%) juhi kvalifikatsioon. Võrreldes 2010/2011. õa järelevalve tulemustega on juhtide arv (131 ehk 94%),

kelle kvalifikatsioon vastas nõuetele, 1% võrra vähenenud. Sagedasemaks (50%) juhtide kvalifikatsioonile mittevastavuse põhjuseks märgiti, et puudub nõutav tasemeharidus.

Järelevalve läbiviimisel selgitati välja vene õppekeele koolide juhtide eesti keele oskuse tase. 26 juhust 11-l (42%) vastas keeleoskuse tase C1-kõrgtasemele, 2 (8%) juhul B2-kesktasemele, 2 (8%) juhul oli tasemeharidus omandatud eesti keeles, 9 (34%) juhul oli emakeel eesti keel ja 2 (8%) juhul oli muu keeletase. 26-st vene õppekeele kooli juhust 22-l (84%) vastas eesti keele oskuse tase kehtestatud nõuetele.

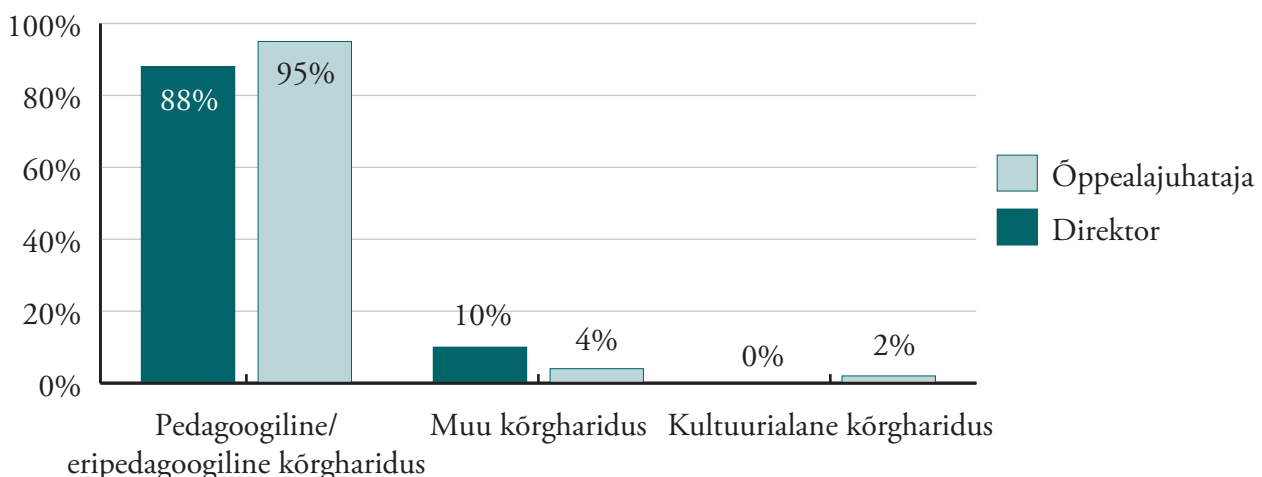
Koolis töötavate tugispetsialistide kvalifikatsioon, osalemine täienduskoolitustel ja keeleoskuse tase

Järelevalve läbiviimisel selgitati välja tugispetsialistide haridustase ja kvalifikatsiooninõuete täitmiseks vajaliku koolituse läbimine (joonis 2).

Tugispetsialistide seas oli kõige enam pedagoogilise kõrgharidusega (806-st 522 ehk 65%) ja kõige vähem (13 ehk 2%) psühholoogiaalase kõrgharidusega pedagooge. Sagedasemaks tugispetsialistide kvalifikatsioonile mittevastavuse põhjuseks märgiti, et puudus vastav tasemeharidus või oli läbimata vajalik kursus. Võrreldes 2010/2011. õa-l läbi viidud järelevalvete tulemustega oli pedagoogilise kõrgharidusega tugispetsialistide arv suurenenud 3% võrra.

Selgus, et koolijuhtidele tuli tugispetsialisti kvalifikatsiooninõuetele mittevastavus üllatusena, mis viitab sellele, et pedagoogi tööle võtmisel ei süveneta kas kvalifikatsiooninõudeid kehtestavasse õigusakti või ei osata hinnata pedagoogi tasemeharidust ning

Joonis 1. Direktori, õppealajuhataja ja huvijuht-direktori asetäitja haridustase



täienduskoolitust. Rõhuasetus on pigem sellel, et personali koosseisus kehtestatud ametikoht saaks täidetud.

Järelevalve läbiviimisel selgitati välja vene õppekeele koolide tugispetsialistide eesti keele oskuse tase. 123 tugispetsialistist 8-l (7%) vastas eesti keele oskus C1-tasemele, 18-l (15%) B-2 tasemele, 15 (12%) tugispetsialistil oli tasemeharidus omandatud eesti keeles, 41 (33%) tugispetsialistil oli emakeel eesti keel. Nõutav keeleoskuse tase puudus 41 (33%) tugispetsialistil.

Peamisteks põhjusteks, miks keelenõue oli täitmata, märgiti sarnaselt eelmise õppeaasta tulemustele, et vanemaealised pedagoogid ei suuda või ei soovi eesti keelt omandada, pedagoogid küll osalevad kursustel, kuid neil puudub edaspidine keelekasutuse võimalus, kuna suhtluskeskkond on venekeelne.

Õpetajate kvalifikatsioon, osalemine täienduskoolitustel, atesteerimine ja keeleoskuse tase

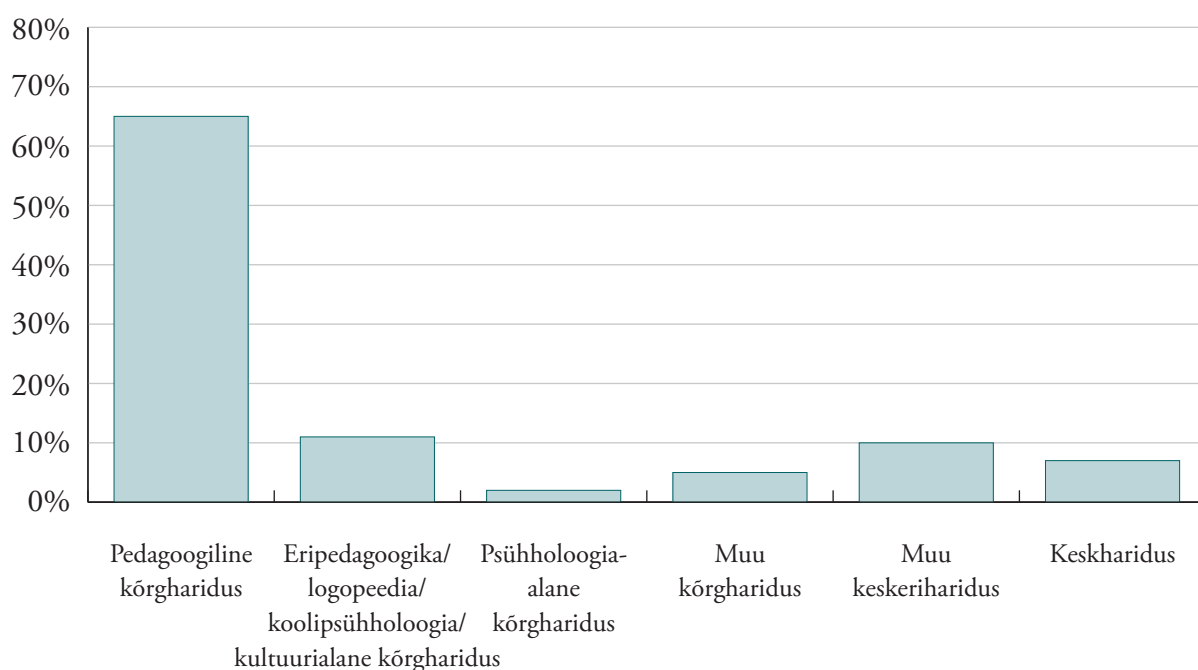
Riikliku järelevalve läbiviimisel oli eesmärgiks saada ülevaade Vabariigi Valitsuse 22.11.2000 määruse nr 381 „Õpetajate koolituse raamnõuded“, haridusministri 26.08.2002 määruse nr 65 „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“, haridusministri 02.10.2002 määruse nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord“ rakendumisest. Selgitati välja õpetajate

haridustase ja kvalifikatsiooninõuete täitmiseks vajaliku koolituse läbimine.

Õppeaineid õpetavate õpetajate seas oli 2260-st 1730-l (77%) pedagoogiline/eripedagoogiline kõrgharidus, 190-l (8%) kõrgharidus, 78-l (3%) pedagoogiline keskeriharidus, 39-l (2%) keskeriharidus. 1997 õpetajast 1709-l (76%) oli olemas ettevalmistus õpetatavas aines/ainevaldkonnas. Seega 24%-l valimis olnud õpetajatest puudus ettevalmistus õpetatavas aines/ainevaldkonnas. Kõige rohkem puudus ettevalmistus aine õpetamiseks valikainete õpetajatel, klassiõpetajatel ning töö- ja tehnoloogiaõpetajatel. 2260 õpetajast 150-l (7%) puudus ametikohal töötamiseks nõutav tasemeharidus. Õpetajaid, kelle kvalifikatsioon ei vastanud nõuetele, oli 229 (16%).

Põhjusteks, miks koolides töötab õpetajaid, kelle kvalifikatsioon nõuetele ei vasta, toodi, et mitmeid aineid õpetavad õpetajad töötavad väikestes maa-koolides ja väikese koormusega ning madala töötasu tõttu on raske leida õpetajaid, kes oleks vajaliku ettevalmistusega. Veel toodi põhjuseks asjaolu, et kvalifikatsioon oli määratud koolijuhi poolt valesti; konkursi korras ei õnnestunud leida õpetajat; direktor peab oluliseks kohapeal elavate õpetajate töötamist, mis väldib iga-aastast õpetajate vahetust; aineõpetajad ei ole läinud ümberõppesse rahalistel/perekondlikel põhjustel. Siit võib järeldada, et pedagoogide arv, kelle kvalifikatsioon ei vasta nõuetele, ei

Joonis 2. Koolis töötavate tugispetsialistide haridustase



ole otseselt seotud nimetatud määrusest tulenevate nõuetega, vaid asjaoluga, et väikestes maakoolides ja keskustest kaugemal asuvates koolides annab õpetaja koormuse saamiseks erinevaid õppeained, milleks tal aga ettevalmistus puudub.

2260 õpetajast 1707 (74%) oli viimase viie aasta jooksul läbinud 160 tundi täienduskoolitust. Täienduskoolituse mitteläbimise puhul esitati järgmised põhjendused: õpetajaga on sõlmitud tähtjajaline tööleping; rahaliste vahendite vähesus; pensioniealised õpetajad ei ole huvitatud täienduskoolitustel osalemisest; direktor ei olnud teadlik nõudest, et õpetajad peavad läbima viie aasta jooksul 160 tundi täienduskoolitust. Täienduskoolituse kavandamisel olid koolid lähtunud enamasti arengukavas määratletud põhisuundadest, eneseanalüüsist, arenguvestluste ja sisehindamise tulemustest. Koolituste tulemuslikkuse hindamine toimus enamasti üks kord aastas õpetaja eneseanalüüsi kaudu.

Järelevalve läbiviimisel selgitati välja, kas koolides järgitakse haridusministri 02.10.2002 määrust nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord“. 2260 õpetajast 39-le (2%) oli omistatud noorempedagoogi ametijärk, 1547-le (68%) pedagoogi ametijärk, 365-le (16%) vanempedagoogi ametijärk, 46-le (2%) õpetaja-metoodiku ametijärk (joonis 3). Ametijärguta oli 263 (12%) õpetajat. Võrreldes 2010/2011. õa-l läbi viidud järelevalvete tulemustega oli 3% võrra suurenenud vanempedagoogi ametijärguga õpetajate arv ja 6% võrra ametijärguta õpetajate arv.

Õppeasutustes, kus juhtkond ei järginud atesteerimisel haridusministri määrust, esinesid puudused, mis selgusid ka 2010/2011. õa järelevalve tulemustest: puudusid atesteerimiskomisjoni protokollid; ametijärk omistati õpetajale, kelle kvalifikatsioon ei vastanud nõuetele; puudusid direktori käskkirjad ametijärgu omistamise kohta; atesteerimiskomisjoni koosseis ei vastanud kehtestatud nõuetele; atesteerimiskomisjoni otsuste vormistamine ei olnud kooskõlas õigusaktidega.

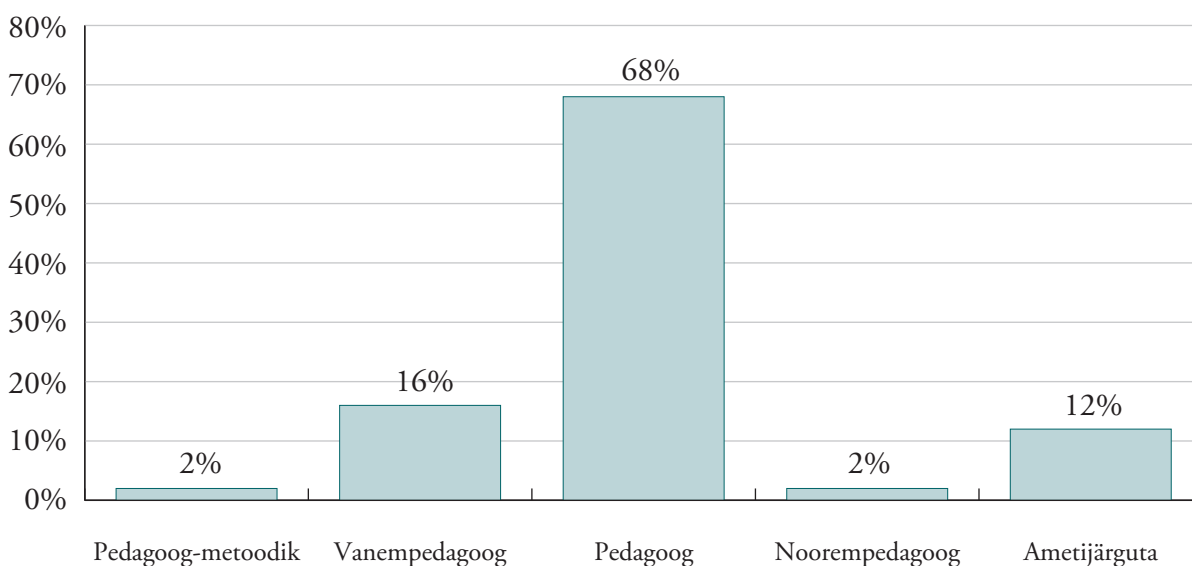
Järelevalve läbiviimisel selgitati välja vene õppekeele koolide õpetajate eesti keele oskuse tase. 415st õppeainet õpetavast õpetajast 117 (28%) õpetaja keeleoskuse tase vastas pedagoogidele ja eripedagoogidele kehtestatud vähemalt B2-tasemel eesti keele oskuse nõudele, 74 (18%) õpetaja eesti keele oskuse tase vastas C1-tasemele, 19 (4%) õpetajal oli tasemeharidus omandatud eesti keeles, 119 (29%) õpetaja emakeel oli eesti keel, 86-l (21%) õppeainet õpetaval õpetajal nõutav keeleoskuse tase puudus.

Peamisteks põhjusteks, miks keelenõue oli täitmata, märgiti, et vanemaealised pedagoogid ei ole huvitatud keeleõppest, õpetajad küll osalevad kursustel, kuid neil puudub edaspidine keelekasutuse võimalus, kuna suhtluskeskkond on venekeelne.

Järelevalve läbiviimisel kontrolliti, kuidas on rakendunud Vabariigi Valitsuse 05.08.2004 määrus nr 265 „Eesti Hariduse Infosüsteemi asutamine ning põhimäärus“.

Ebatäpsusi esines 57 õppeasutusest 15-s (26%). Peamisteks puudusteks olid pedagoogide

Joonis 3. Õpetajatele omistatud ametijärgud



kvalifikatsiooninõuetele vastavuse ja omistatud ametijärgude märkimine, õpetajate täienduskoolituste andmete ebatäpne kajastamine.

Head kogemused

Rapla Vesiroosi Gümnaasiumis oli põhjalikult tegeletud täienduskoolituste analüüsimise, tagasiside saamise ja koolituste planeerimisega. Koolil oli olemas koolituspoliitika, personal osales elukestvas õppes. Õpetajad osalesid aktiivselt projektitöös, häid kogemusi levitati ainekomisjonides ja metoodikakonverentsidel. Märkimist väärib ka Rapla Vesiroosi Gümnaasiumi vanempedagoogide ametijärgu omistamiseks koostatud väga sisukad tööanalüüsid. Samuti olid nimetatud koolis hästi süstematiseeritud tasemekoolituse dokumendid: õpetajate tasemeõppes õppimine oli tõendatud dokumentidega ja vastavuses andmetega EHISes, diplomite juures oli akadeemiline õiend või hinnetelett, kutsekvalifikatsiooni tunnistused.

Võru Kesklinna Gümnaasiumi arengukavas oli sõnastatud strateegilise eesmärgina personalijuhtimise valdkonnas uuendustele avatud organisatsiooni arendamine hästi toimiva töökorralduse kaudu ning motiveeritud ja professionaalse personali kujundamine töötajate professionaalse arengu toetamiseks.

Türi Toimetulekukoolis olid hariduslike erivajadustega õpilastele loodud kasvataja abide ametikohad ning suurendatud vastava grupi ametikohtade arvu üle ettenähtud miinimumi. Kooli tugispetsialistid moodustavad koos õpetajatega ühtse meeskonna, peetakse oluliseks meeskonnatöö põhimõtete teadvustamist ja sihipärast tööd valdkonna toimimise nimel.

Kokkuvõte

Õppeasutustes kehtestatud ja tegelikult täidetud ametikohad ning pedagoogide arv ja osakaal, kelle kvalifikatsioon vastas nõuetele Järelevalve tulemustest selgus, et kahe aasta lõikes on paranenud koolis kehtestatud ametikohtade täituvus. Vähenenud oli pedagoogide arv, kelle kvalifikatsioon ei vastanud nõuetele.

Direktori ja õppealajuhataja, huvijuht-direktori asetäitja kvalifikatsioon, osalemine täienduskoolitustel ja keeleoskuse tase

Vähenenud oli juhtide arv, kelle kvalifikatsioon ei vasta nõuetele. Juhtide seas oli enim pedagoogilise

kõrgharidusega töötajaid. Suurenenud oli juhtimiskoolituse läbinud juhtide arv. Suurenenud oli vene õppekeele koolide juhtide eesti keele oskuse tase. **Koolis töötavate tugispetsialistide kvalifikatsioon, osalemine täienduskoolitustel ja keeleoskuse tase**

Võrreldes 2010/2011. õa tulemustega oli vähenenud kehtivatele nõuetele vastavate tugispetsialistide kvalifikatsioon, v.a õpiabirühma õpetaja. Põhjuseks oli tasemehariduse puudumine või kvalifikatsiooninõuete täitmiseks vajaliku pedagoogikakursuse/noorsootöö kursuse läbimine. Põhjuseks toodi tugispetsialistide pensioniiga, rohkem pööratakse tähelepanu ametikoha täitmisele kui kvalifikatsiooninõuetele vastamisele, kvalifikatsioonile vastavuse valesti määramist. Vähenenud oli B2-taseme eesti keele oskusega tugispetsialistide arv, 33%-l tugispetsialistidest nõutav keeleoskuse tase puudus.

Õpetajate kvalifikatsioon, osalemine täienduskoolitustel, atesteerimine ja keeleoskuse tase

Võrreldes eelmise õppeaastaga oli vähenenud õpetajate arv, kelle kvalifikatsioon vastas nõuetele. Peamiseks põhjuseks oli ettevalmistuse puudumine õpetatavas aines/ainevaldkonnas. Kõige rohkem puudus ettevalmistus aine õpetamiseks valikainete õpetajatel, klassiõpetajatel ning töö- ja tehnoloogiaõpetajatel. Pedagoogide arv, kelle kvalifikatsioon ei vastanud nõuetele, ei ole otseselt seotud määrusest tulenevate nõuetega, vaid asjaoluga, et väikestes maakoolides ja keskustest kaugemal asuvates koolides annab õpetaja koormuse saamiseks erinevaid õppeained, kuid ettevalmistus on ainult ühe õppeaine õpetamiseks.

Suurenenud oli vanempedagoogi ametijärguga õpetajate arv ja ametijärguta õpetajate arv. Suurenenud oli vene õppekeele koolide eesti keele oskusega õpetajate arv.

Riikliku järelevalve tulemused näitasid, et pedagoogide kvalifikatsiooni, täienduskoolitust, kehtestatud ametikohti reguleerivaid õigusakte („Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus“, Vabariigi Valitsuse 22.11.2000 määrus nr 381 „Õpetajate koolituse raamnõuded“, haridusministri 26.08.2002 määrus nr 65 „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“, haridusministri 02.10.2002 määrus nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord“, haridus- ja teadusministri

08.12.2010 määrus nr 74 „Koolitöötajate miinimumkoosseis“) ei olnud täidetud täiel määral. Kõige enam eksiti haridusministri 26.08.2002 määruse nr 65 „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“ ning haridusministri 02.10.2002 määruse nr 69 „Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord“ täitmisel.

60 õppeasutusest 47-s (78%) esines andmete kajastamisel EHISes ebatäpsusi. Eksiti kvalifikatsiooninõuetele vastavuse, õpetajate täienduskoolituse andmete ja õpetajate ametijärgude märkimisel, puudus viide ametijärgu omistamise aluseks olevale alusdokumendile, ametijärgu omistamisel ei olnud märgitud omistamise kuupäeva.

Ülevaade üksikküsimustes läbi viidud järelevalvest

Riiklikku järelevalvet üksikküsimustes viidi 2011/2012. õa-l läbi kaheksas eraüldhariduskoolis ja kahes munitsipaalkoolis, et kontrollida koolitusloa taotlemisel esitatud dokumentide ning koolides reaalselt läbiviidava õppe- ja kasvatustöö vastavust. Riikliku järelevalve tulemusel selgus, et koolide õppe- ja kasvatustegevus üldjuhul vastas koolitusloa taotlemisel esitatud dokumentidele ja õigusaktides kehtestatud nõuetele. Peamiseks puuduseks oli pedagoogide kvalifikatsiooni mittevastavus kehtivatele nõuetele. Sagedamini eksiti õppenõukogu töö korraldamisel ja kavandamisel, õppenõukogu tegevuse dokumenteerimisel; õpilasele lubatud õppekoormuse kehtestamisel; ametijärgu omistamisel; andmete kajastamisel EHISes; kooli kodukorras õpilaste ja koolitöötajate vaimset või füüsilist turvalisust ohustavate olukordade ennetamise, neile reageerimise, juhtumitest teavitamise, nende lahendamise sätestamisel; kooli ja lapsevanema vahelise lepingu sõlmimisel.

Mitmele erakooli pidajale tehti seoses õigusaktidele mittevastavusega järgmine ettekirjutus: viia õpilase või tema seadusliku esindaja ja erakooli pidaja

vahelised lepingud vastavusse „Erakooliseaduses“ kehtestatudga.

Peamised ettekirjutused kooli direktoritele seoses õigusaktide mittetäitmisega olid järgmised: tagada õpetajate kvalifikatsiooni vastavus haridusministri kehtestatud nõuetele; korraldada õpetajate atesteerimine lähtudes määruses kehtestatud; viia Eesti Hariduse Infosüsteemi kantud andmed kooskõlla EHISe põhimääruses kehtestatudga; viia õpilaste suurim lubatud nädala õppekoormus kooskõlla „Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses“ kehtestatudga; lähtuda õppenõukogu tegevuses haridus- ja teadusministri määruses kehtestatud; lähtuda kooli kodukorra kehtestamisel „Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses“ sätestatud. Üheks õigusaktide mittetäitmise põhjuseks toodi õigusaktide mittetundmist.

Üksikküsimustes viisid maavalitsuste ametnikud läbi riikliku järelevalve kahes munitsipaalkoolis, et selgitada välja, kas koolis on lähtutud põhikooli lõpueksamite korraldamisel ja läbiviimisel haridus- ja teadusministri 17.09.2010 määruses nr 59 „Tasemetööde ning põhikooli ja gümnaasiumi lõpueksamite ettevalmistamise, koostamise, läbiviimise ja hindamise tingimused ja kord ning tasemetööde, ühtsete lõpueksamite ja riigieksamite tulemuste analüüsimise tingimused ja kord“ ning haridus- ja teadusministri 31.05.2011 määruses nr 21 „Riigieksamite, põhikooli ühtsete ülesannetega eksamite ja tasemetööde õppeained, vormid ja ajad 2011/2012. õppeaastal“ sätestatud. Järelevalve läbiviimisel selgus, et põhikooli lõpueksamite korraldamine ja läbiviimine olid kooskõlas nimetatud määrustes kehtestatudga. Ühes munitsipaalõppeasutuses viidi läbi riiklik järelevalve üksikküsimuses õppe- ja kasvatustegevuse korraldamise üle.

Riikliku järelevalve õienditega saab lähemalt tutvuda Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehel aadressil <http://www.hm.ee/index.php?044666> ja maavalitsuste kodulehtedel.

Ülevaade järelevalve läbiviimisest kutsehariduses

Hille Voolaid, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna asejuhataja

Ülevaade temaatilise järelevalve läbiviimisest

Seisuga 01.09.2011 oli Eestis 42 kutseõppeasutust, neist omandivormi järgi 30 riigi-, 3 munitsipaalning 9 erakutseõppeasutust. 2011/2012. õa-l olid kutsehariduses temaatilise järelevalve prioriteetideks praktikakorraldus, erivajadustega õpilaste toetamine ning täiskasvanute koolituse korraldamine. Temaatilist järelevalvet viidi läbi 8 (19%) õppeasutuses. Riiklikku järelevalvet üksikküsimuste raames viidi läbi ühes eraõppeasutuses ja seda kahel korral. Teenistuslikku järelevalvet viidi läbi ühes õppeasutuses.

Tabelis 1 on esitatud andmed kontrollitud õppeasutuste, nende omandivormi, järelevalve teostaja ja järelevalve liigi kohta.

Praktikakorraldus

Praktika juhendamine ja praktikajuhendajate koolitus

Eesmärgiks oli välja selgitada, kas ja kuidas on praktika juhendatud kooli poolt ning ettevõttes; kas

oleks otstarbekas kooli praktikakorraldust muuta või parendada; kas olemasolev praktikaaruandlus on piisav, kas koolipoolne praktikajuhendaja on suhelnud ettevõtetega; kas on toimunud koolipoolseid praktikalepingute lõpetamisi; kas praktikalepingute lõpetamine tuleneb seatud eesmärkidele mittevastavusest või on selleks muud põhjused. Samuti oli eesmärgiks välja selgitada, kas ja kuidas toimub ettevõttepoolsete praktikajuhendajate koolitamine kooli poolt.

„Kutseõppeasutuse seaduse“ § 17 lg 1 kohaselt on praktika õppekava raames töökeskkonnas juhendaja juhendamisel kindlate õpieesmärkidega tehtav töö. „Kutseõppeasutuse seaduse“ § 17 lg 2 kohaselt peab kool kindlustama õppijad praktikakohtadega, tagama praktika toimumise õppekavas ettenähtud mahu ja eesmärkide kohaselt, tagama praktika koolipoolse juhendamise ja praktika tulemuslikkuse hindamise.

Praktikakohtadega olid õpilased kindlustatud, üldiselt lubatakse õpilastel otsida praktikakoht ka ise, kui õpilane seda soovib. Tingimuseks on, et valitud

Tabel 1. Riikliku ja teenistusliku järelevalve läbiviimisel kontrollitud õppeasutused

Jrk nr	Kutseõppeasutus	Omandivorm	Järelevalve teostaja	Järelevalve liik
1.	Eesti Kosmeetikute ja Juuksurite Erakool Diariss	erakool	Harju Maavalitsus (MV)	riiklik, temaatiline
2.	Tallinna Erateeninduskool	erakool	Harju MV	riiklik, temaatiline
3.	Narva Kutseõppekeskus	riigikool	Ida-Viru MV	riiklik, temaatiline
4.	Põltsamaa Ametikool	riigikool	Jõgeva MV	riiklik, temaatiline
5.	Väike-Maarja Õppekeskus	munitsipaalkool	Lääne-Viru MV	riiklik, temaatiline
6.	Räpina Aianduskool	riigikool	Põlva MV	riiklik, temaatiline
7.	Pärnu Saksa Tehnoloogiakool	erakool	Pärnu MV	riiklik, temaatiline
8.	Olustvere Teenindus- ja Maamajanduskool	riigikool	Viljandi MV	riiklik, temaatiline
9.	Eesti Iluteeninduse Erakool (kaks korda)	erakool	HTM	riiklik, üksikküsimus
10.	Ida-Virumaa Kutsehariduskeskus	riigikool	HTM	teenistuslik

Allikas: 2011/2012. õa riikliku ja teenistusliku järelevalve õiendid

ettevõttes on võimalik sooritada praktikat vastavalt juhendile. Õpilased ise peavad praktikakoha valimisel oluliseks eelkõige kodulähedust, mis võimaldab madalamaid elamiskulusid. Ühes koolis oli õppetöö spetsialisti poolt koostatud igale õppegrupile eraldi üksikasjalik juhend praktikaaruande koostamiseks ning personalitöö õppegrupi praktikasooritajad koostavad II kursusel praktilal olles õpimapi, mille saavad kooli lõpetades endale ja mis annab parema kindlustunde oma erialal tööd alustades. Olulisel määral on suurenenud õpilaste võimalus osaleda praktilal väljaspool Eestit.

Valimis oli kaheksa kooli, 29 õpperühma 437 õpilasega. Järelevalve tulemused näitasid, et valimis olnud 437 õpilasest oli koolipoolne juhendaja määratud 406 (93%) õpilasele. Õpilasi, kelle koolipoolne juhendaja oli kontakteerunud praktikaettevõttega, oli 300 (69%), 2009/2010. õa-l oli vastav näitaja 65% ning 2010/2011. õa-l 80%. Õpilasi, kellega koolipoolne juhendaja on praktika ajal kontakteerunud, oli 322 (74%), 2009/2010. õa-l oli vastav näitaja 80% ning 2010/2011. õa-l 87%. Kahe eelmise õppeaastaga võrreldes on näitaja madalam. Järelevalve tulemustest nähtub, et kontakti ei saada peamiselt mõnede välisriikides asuvate praktikaettevõtete ja selle põhjuseks nimetatakse infotehnoloogiliste vahendite ebapiisavust või keeleprobleeme.

Kooli algatusel praktikalepinguid lõpetatud ei olnud ning praktika oli hinnatud koolis 401 (92%) õpilasel, 2010/2011. õa-l oli vastav näitaja 70%, seega on tulemus oluliselt paranenud.

„Kutseõppeasutuse seaduse“ § 17 lg 3 sätestab, et kooli, õpilase või tema seadusliku esindaja ja praktikat korraldava ettevõtja vahelised suhted õpilaste praktika korraldamisel reguleeritakse nende vahel enne praktika algust sõlmitava lepinguga.

Seitsmes (87,5%) õppeasutuses oli praktika korraldamine reguleeritud enne praktika algust sõlmitava lepinguga. Ühes (12,5%) õppeasutuses oli kogu vastutus praktikakorraldusest pandud õpilastele, kool õpilaste praktika üle arvestust ei pidanud, lepinguid sõlmitud ei olnud, vastav dokumentatsioon puudus.

„Kutseõppeasutuse seaduse“ § 17 lg 5 kohaselt peab praktika läbiviimise korraldus vastama tingimustele, mis võimaldavad õpieesmärkide täitmise ning õpitud teadmiste ja oskuste rakendamise õppe- ja töökeskkonnas. Vabariigi Valitsuse 06.04.2006 määruse nr 90 „Kutseharidusstandard“ kohaselt on

praktiline töö õpitud teadmiste ja oskuste rakendamine õppekeskkonnas. Praktika on õppekava raames töökeskkonnas juhendaja juhendamisel kindlate õpieesmärkidega tehtav praktiline töö. Sama määruse kohaselt moodustavad praktiline töö ja praktika kutseõppe mahust vähemalt 50%, mis üldjuhul jaguneb nende vahel võrdselt.

Seitsmes (87,5%) õppeasutuses oli praktika korraldatud nii koolis kui ka töökeskkonnas. Ühes (12,5%) eraõppeasutuses ei toimunud ettevõttepraktikat, vaid praktika viidi täies mahus läbi kooli õppesalongis, kogu praktika korraldus oli dokumenteerimata.

Haridus- ja teadusministri 15.03.2010 määruse nr 11 „Kutseõppeasutuses peetavate õppe- ja kasvatustegevuse alaste kohustuslike dokumentide loetelu ja nende täitmise kord“ kohaselt määratletakse kooli õppekorralduseeskirjas praktilise töö korraldus, tingimused ja kord, sealhulgas töökaitse alase juhendamise kord; praktikakorralduse alused, sealhulgas praktikakoha sobivuse hindamine, praktikale suunamine, praktika juhendamine, praktikalepingu sõlmimise tingimused ja kord ning praktika tulemuste hindamine.

Valimis olnud kaheksast õppeasutusest kolmes (37,5%) oli praktikakorraldus reguleeritud õppekorralduseeskirjas ning see oli kooskõlas õigusaktidega. Kolmes (37,5%) õppeasutuses oli praktikakorraldus reguleeritud eraldiseisva dokumendiga, mis ei olnud õppekorralduseeskirja lisa. Kahes (25%) eraõppeasutuses ei olnud praktikakorralduse regulatsioon õppekorralduse eeskirjas kooskõlas õigusaktidega. Ühes (12,5%) õppeasutuses oli kogu praktikakorraldus dokumenteerimata, ühes (12,5%) õppeasutuses puudusid praktikapäevikud, praktikakorraldus oli osaliselt dokumenteerimata.

Kooli koostöö ettevõtete ja praktikakorralduse parendamiseks

Eesmärgiks oli välja selgitada, kuivõrd on kool teinud koostööd tööandjatega praktikakorralduse parendamiseks.

Ettevõttepoolseid juhendajaid, keda oli kooli praktikakorraldusest informeeritud või juhendatud, oli 389 (89%), mis on kõrgem 2010/2011. õa näitajast (82%).

Järelevalve läbiviimisel selgus, et ühes koolis ettevõttepraktikat ei toimunud ning puudus ka koostöö tööandjatega. Ühes õppeasutuses oli ettevõtte poolt praktikalepingu lõpetamine algatatud kolme

õpilasega. Õpilasi, kellele ettevõttepoolne juhendaja ei olnud andnud kirjalikku hinnangut, oli valimis kolm. Kõigi kolme õpilase puhul oli põhjuseks jäämine lapsehoolduspuhkusele, mistõttu jäi praktika hindamata.

Järelevalve läbiviimisel selgus, et ühes (12,5%) õppeasutuses ei olnud koolipoolne juhendaja kordagi kontakteerunud praktikaettevõttega, ühel juhul oli koostöö ettevõtetega suures osas piirdunud kontakti võtmisega ettevõtte juhiga praktikalepingu allkirjastamiseks, suhtlemine ettevõttepoolsete juhendajatega oli vähene.

Kõige rohkem saavad koolid ettepanekuid praktikakorralduse parendamiseks kolmepoolsetes praktikalepingutes antud hinnangute alusel. Informatsiooni kogutakse ja vahetatakse ka kohtumistel, lõpueksamite komisjonides, koolide kutseksamite komisjonides ja infopäevadel, korraldatakse ümarlaudu. Samuti on üheks võimaluseks koolipoolsete praktikajuhendajate vestlused ettevõttepoolsete praktikajuhendajatega. Ühes õppeasutuses oli seatud sisse tööandjatele küsitlusevorm, millega saadi informatsiooni praktika paremaks korraldamiseks ja tööandjate soovide ning arvamustega arvestamiseks. Koolijuhid on seisukohal, et praktika eesmärkide täitmise ja korralduse heaks sujumiseks on oluline ettevõttepoolsete praktikajuhendajate pidev informeerimine praktikale seatud eesmärkidest ning praktikakorraldusest.

Täiustamist vajab kooli ja ettevõttepoolse koostöö dokumenteerimine, mis kajastaks praktika juhendamist ja korraldamist praktikaperioodi jooksul.

Head kogemused

Räpina Aianduskool (RAK). Praktika korraldamise ja juhendamise eest vastutav isik koolis on praktikakorraldaja, kes muuhulgas tegeleb ka praktikalepingute vormistamisega. Praktikakorraldaja tutvustab õpilasele praktikalepingut; annab ülevaate praktikabaasidest; aitab õpilasel valida temale sobivaima praktikakoha; annab õpilasele praktikaaruande koostamise täpse juhendi ja selgitab selle vormistamise nõudeid; on praktikaperioodil kontaktisikuks kooli, õpilase ja ettevõtte vahel.

Räpina Aianduskoolist käis 2011. aastal *Leonardo da Vinci* projekti *Mixed Border* raames välismaal (Soome, Rootsi, Läti, Saksamaa, Austria, Prantsusmaa, Šveits, Holland, Inglismaa) praktikal kokku 33 õpilast. Projekti „RAK kutseõpetajate ja

praktikajuhendajate oskuste ja pädevuste täiendamine” raames käisid kaheksa õpetajat ja spetsialisti end täiendamas Inglismaal, Austrias ja Rootsis – samades kohtades toimuvad igal aastal ka õpilaste praktikad.

Koolis on praktikaettevõtete, -juhendajate ja kooli koostöö edendamiseks ning paremaks üksteisemõistmiseks viidud õpetajatele ning ettevõttepoolsetele praktikajuhendajatele läbi ühisseminar „Praktikant – kolleeg või koorem?”. Ühiste õppepäevade ideed soovitakse muuta traditsiooniks.

Kool on analüüsinud praktika korraldust ja selle tulemuslikkust praktikabaasides läbi viidud uuringu „Praktikajuhendajate ootused tulevastele kolleegidele ning hinnang RAKi praktikantidele” ning vilistlaste hulgas läbi viidud küsitluse käigus. Mõlema uuringu tulemusi on kooli praktikakorraldaja tutvustanud õpetajatele arengunõupidamisel, õppenõukogus ja kooli nõukogus.

Pärnu Saksa Tehnoloogiakool. Alates 2006. aastast on toimunud Leonardo da Vinci lähetusprojektide finantseeringute abil viis kahekuulist praktikalähetust infotehnoloogia, raamatupidamise ja elektriku erialal. Praktikakohad on olnud Schwerinis, Hamburgis, Berliinis, Chemnitzis, kus kokku on osalenud ligi poolsada õpilast. 2010/2011. õa-l osales välismaal praktikal neli elektrikut ja neli tarkvara arendajat. Majandusarvestuse eriala õpilastele on praktikakoht tagatud kooli poolt loodud Eesti esimeses rahvusvahelises raamatupidamise harjutusfirmas, kus õpitakse kõike seda, mida uuel firmal tuleb teha alates firma loomise ideest kuni aastabilansi koostamiseni.

Narva Kutseõppekeskus. Kooli kodulehel on lisaks praktikakorraldusele väljas lisade näidised, näiteks raamleping, praktikaleping, õpilase taseme kirjeldus ja individuaalsed praktikaülesanded, ettevõtte küsimustik, koolipoolse praktikajuhendaja kontrolltegevuse kava (tööohutusalase juhendamise kaart), grupi praktikale lähetamise nimekiri, praktikadokumentide väljaandmise kontroll-leht, õpilase praktikaaruanne, õpilase tagasiside ankeet, praktikaettevõtte juhendaja tagasiside ankeet, grupi koondaruanne, osakonna koondaruanne, kooli koondaruanne, praktikaettevõtete nimekiri, praktikagraafikud.

Väike-Maarja Õppekeskus. Korraldatakse tunnustamine ja koolitus ettevõtjatele, kes on viimastel aastatel olnud kooli õpilastele praktikabaasiks.

Ettevõtjatele pakutakse koolitust praktikantide juhendamise osas ning tädatakse ettevõtteid ja juhendajaid. Koolil on plaanis viia läbi praktika-baaside eelhindamine ja kaardistamine koos pika-ajaliste raamlepingute sõlmimisega. Samuti alustati praktika kommunikatsiooniseire kava koostamist, et koostöövormid (vestlused, helistamised, külastused) kooli ja ettevõtte vahel saaks kaardistatud.

Koolide ettepanekud praktikakorralduse parendamiseks:

1. ettevõttepoolsete juhendajate tasustamine riiklikul tasandil;
2. gümnaasiumijärgsetele õppijatele riigipoolse toetuse tagamine majutuseks, toitlustuseks ja transpordiks;
3. seadusandluses regulatsiooni kehtestamine, mis võimaldaks koolil praktikale mitte suu-nata õpilasi, kellel on teoreetilises õppetöös võlgnevusi.

Erivajadustega õpilaste toetamine

Tugisüsteemid ja -teenused, nende rakendamise põhimõtted kooli õppekorralduseeskirjas

Järelevalve läbiviimisel kontrolliti, kas erivajadustega arvestamise kord ning erivajadusega õppija individuaalse arengu toetamine on reguleeritud õppekorralduseeskirjas ja kas on välja töötatud erivajadustega õpilaste rühma määramise alused.

Haridus- ja teadusministri 30.08.2006 määruse nr 25 „Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord“ kohaselt tuleb õppekorralduseeskirjas määratleda tugisüsteemid ja -teenused ning nende rakendamise põhimõtted koolis ning arenguveestluste läbiviimise kord.

Nimetatud põhimõtted olid sätestamata kolmes (37,5%) õppeasutuses, neljas (50%) õppeasutuses oli õppekorralduseeskirjas sätestamata arenguveestluste läbiviimise kord. Õppeasutustes oli terminit „erivajadusega õpilane“ tõlgendatud erinevalt. Määruse tähenduses mõistetakse erivajadusega isikuna õppijat, kelle eriline andekus, õpi- või käitumiskasvus, terviserike, puue või ka pikemaegne õppetööst eemalviibimine toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi kooli õppekavast tulenevas õppesises, vastava erialarühmaga koos õppimiseks rühma töökavas või õpikeskkonnas (õppevorm, õpperuumid, õppevahendid, meetodid, suhtluskeel,

spetsiaalse ettevalmistusega pedagoogid, vajadusel tugipersonal).

Kolmes (37,5%) õppeasutuses selgus, et õpilasi, kellele oli koostatud individuaalne õppekava, ei olnud loetud erivajadustega õpilasteks, kuigi kohapealse kontrolli ajal selgus, et individuaalse õppekava rakendamise vajaduse põhjuseks oli kas terviserike või pikemaegne õppetööst eemalviibimine.

Ühes (12,5%) õppeasutuses ei olnud vastuvõtueeskirjas sätestatud kriteeriume, mille alusel võetakse õpilasi erirühma.

Erivajadustega õpilaste arv ning rühmadesse määramine

Eesmärk oli saada ülevaade, kui palju oli koolis erivajadustega õpilasi, kui palju oli erivajadustega õpilasi erirühmades ning kui palju tavarühmades, milline oli riikliku koolitustellimusega (RKT) eraldatud erivajadustega õpilaste kohtade täituvus ning kui palju erivajadustega õpilasi õppis tavarühmades.

Haridus- ja teadusministri 30.08.2006 määruse nr 25 „Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord“ kohaselt üldjuhul erivajadusega õppijatest eraldi õpperühma ei moodustata. Eraldi õpperühmad moodustatakse juhul, kui sama eriala soovib õppida mitu erivajadusega õppijat ning eraldi rühma moodustamine võimaldab luua paremad õppimistingimused erivajadus(t)ega õppijatele.

Valimis oli kaheksa kutseõppeasutust, neist erivajadustega õpilasi õppis viies õppeasutuses. Valimi kutseõppeasutustes õppis 206 (2010/2011. õa-l 208) erivajadustega õpilast, mis moodustas 8% (2010/2011. õa-l 4%) valimi õpilaste arvust. RKTga eraldatud erivajadustega õpilaste kohtade arv viies kutseõppeasutuses oli 214.

Täitmata oli kaheksa (2010/2011. õa-l 37) RKT-ga eraldatud õpilaskohta. Ühes kutseõppeasutuses oli RKT 24 õpilasele, kuid erivajadustega õpilasi oli 49, seevastu teises oli RKT kohti 30, kuid täidetud 18. Piirkonniti ja erialati on vajadus RKT kohtade järele erinev.

Valimi viies koolis õppis 82 (2010/2011. õa-l 144) õpilast erivajadustega õpilaste rühmades ja 124 (2010/2011. õa-l 64) õpilast tavarühmades. Erivajadustega õpilaste rühmad olid moodustatud kolmes, 2010/2011. õa-l viies koolis. Seega järeldub, et üha rohkem õpilasi integreeritakse tavarühmadesse.

Individuaalsed õppekavad erivajadustega õpilastele

Eesmärgiks oli saada ülevaade, kas erivajadustega õpilastele olid koostatud individuaalsed õppe- või ainekavad.

Valimis olnud 830 õpilasest oli individuaalne õppekava koostatud 94 õpilasele. Kahes õppeasutuses ei olnud erivajadusega õpilaseks loetud EHISe andmetel ühtegi õpilast, kuid järelevalve läbiviimisel selgus, et tegelikult oli mõlemas koolis koostatud kahele õpilasele individuaalne õppekava, mille põhjuseks oli kas terviserike või pike-maaegne koolist eemalviibimine, mistõttu oleks nimetatud õpilased tulnud samuti lugeda erivajadustega õpilasteks. Samas on märgitud, et on erivajadustega õpilasi, kes on keeldunud individuaalse õppekava rakendamisest.

Pedagoogide ettevalmistus tööks erivajadustega õpilastega

Eesmärgiks oli välja selgitada, kas pedagoogid olid läbinud täienduskoolitusi, mis toetavad nende tööd erivajadustega õpilastega.

Haridus- ja teadusministri 30.08.2006 määruse nr 25 „Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord“ kohaselt kaasatakse erivajadusega õppijate õpetamisel ja õppetöö korraldamisel vastavalt vajadusele täiendavat personali (tugiisik, isiklik abistaja, abiõpetaja, viipekeeletõlk vms). Vajaduse korral võimaldab kool koostöös pidajaga kooli töötajatele, kelle tööülesannete hulka kuulub töö erivajadus(t)ega õppija(te)ga, vastava täienduskoolituse läbimise.

Valimi kaheksas koolis töötas järelevalveperioodil 258 õpetajat. Nendest kolmel õpetajal oli eripedagoogikaalne tasemeharidus. Valimi viies koolis ei töötanud ühtegi eripedagoogikaalse tasemeharidusega pedagoogi. 7% (2010/2011. õa-l 37%) valimi koolide õpetajatest olid läbinud viimase viie aasta jooksul eripedagoogikaalseid koolitusi 40 tundi ja rohkem.

Järelevalve õiendites on välja toodud, et viimastel aastatel on järsult suurenenud Haridus- ja Teadusministeeriumi ning SA Innove eestvedamisel korraldatavate koolituste mahud ning seetõttu on koolidel tekkinud raskusi võimaluste leidmiseks, et suunata õpetajaid kõikidele vajalikele koolitustele, kaasa arvatud spetsiaalsed eripedagoogikaalsed koolitused. Oluliseks peetakse koolisest nõustamist,

mida näiteks kolmes koolis viivad läbi kooli enda psühholoog, sotsiaalpedagoog, eripedagoog, kutse- ja sotsiaalnõustaja. Kolmes õppeasutuses on korraldatud teemakohaseid sisekoolitusi.

Kahe viimase õppeaasta järelevalve tulemustest võib järeldada, et pedagoogide ettevalmistus tööks erivajadustega õpilastega on erinev ning vajab koolide poolt suuremat tähelepanu. Parendamist vajab õpetajate professionaalsus ja tahe tööks erivajadustega õpilastega. Koolides tuleks analüüsida õpetajate valmisolekut tööks erivajadustega õpilastega, sh kasutatavate õppemeetodite otstarbekust ja nende jõukohasust lähtuvalt õpilaste võimetest. Aktuaalne on suuremale osale õpetajatest erivajadustega õpilastega töötamiseks eripedagoogikaalse ettevalmistuse tagamine. Mitmetes õppeasutustes on vastavad koolitused ka arengukavades planeeritud.

Head kogemused

Räpina Aianduskool. Koolis on loodud tugisüsteem, et toetada õpilaste arengut ja ennetada õpilaste väljalangevust koolist. Õpilaste tugisüsteem toimub vastavalt õppekorralduseeskirjas kehtestatud. Koolis töötab õpiabi ümarlaud, kus arutatakse õpilaste õpi- ja käitumisraskuste põhjusi ning püütakse koos leida lahendusi õpilase arengu toetamiseks. Õppe- ja kasvatustegevust ning õpiabi ümarlaua tööd koordineerib õppedirektor.

Vähemalt üks kord õppeaastas viiakse erivajadusega õpilasega läbi arenguestlus, mille eesmärk on õpilase kaasamine oma õpingute kavandamisse, samuti õpilase arengu toetamine vastavalt tema individuaalsetele vajadustele. Arenguestluse läbiviimise kord on sätestatud õppekorralduseeskirja lisas.

Kõikidele õpperühmadele on määratud rühmajuhendajad, kes vahendavad õpilastele infot, abistavad õpiraskuste ja sotsiaalsete probleemide lahendamisel.

Koolis on loodud kutse- ja sotsiaalnõustaja 1,0 ametikohta. Täienduskoolituse ja arenguosakonna juhatajal on koostöös kutse- ja sotsiaalnõustaja ning õppedirektoriga käsil kutse- ja sotsiaalnõustaja ametijuhendi ümbervaatamine ja tööülesannete täpsustamine. Õpiabi ümarlaua ettepanekul hakkab kutse- ja sotsiaalnõustaja alates 2012/2013. õppeaastast täitma ka erivajadustega õpilaste õppe koordinaatori ülesandeid.

Koolis on 1,0 eripedagoogi ametikohta. Eripedagoogilise tasemekoolitusega õpetaja töötab Maarja Küla õpperühmas kutseõpetajana, lisaks

täidab vaimupuudega õpilaste õpperühma eripedagoogi ülesandeid. Tavarühmades õppivate erivajadustega õpilaste eripedagoogilist nõustamist koolis ei toimu. Nii õpilaste kui ka õpetajate psühholoogilise nõustamisega tegeleb psühholoog (0,5 ametikohta). Aineõpetajad tegelevad õpilaste ainealase toetamisega kokkulepitud konsultatsioonide ajal.

On planeeritud ja läbi viidud koolisisest nõustamist pedagoogidele. 2012. aasta jaanuaris toimus õpetajatele 6-tunnine sisekoolitus „HEV õppiija koolis – märka ja toeta“, koolitusel osales 25 õpetajat. Novembris 2009 toimus 16-tunnine sisekoolitus „Kuidas kutseõpetaja saab õppetunnis abistada õpiskustega noormeest?“, kus osales 16 õpetajat.

Olustvere Teenindus- ja Maamajanduskool.

Tugisüsteemi osaks on aine- ja kutseõpetajate konsultatsioonid, õpetamine tasemerühmades (matematiika, inglise keel), sotsiaalpedagoogi vestlus või konsultatsioon, individuaalse õppekava koostamine ja rakendamine, samuti võtab kursusejuhendaja ühendust vähemalt üks kord semestri jooksul juhendatava kursuse lastevanematega. Õpilaste erivajaduste väljaselgitamisel on abiks MTÜ Viljandimaa Nõustamis- ja õpiabikeskus Vasem parem. Õpilastega viiakse läbi arenguvestlusi. Enne arenguvestlust täidab õpilane eneseanalüüsi lehe, mida arutatakse koos kursusejuhendajaga. Arenguvestlustest tehakse kokkuvõtted kursusejuhendajate kogus. 2011. aasta kevadel liitus kool ESFi tugioõpilaskoostamise projektiga. Koolis rakendatakse õpilaskoostamise ümarlauda.

Põltsamaa Ametikool. Arenguvestlused viiakse läbi kõikide HEV õpilastega ja ülejäänud õpilastega vastavalt klassijuhataja otsusele või õpilase või tema esindaja ettepanekule. Arenguvestluste ettevalmistamine, läbiviimine ja dokumenteerimine ning sellest tulenevate ettepanekute esitamine õppekorralduse kohandamiseks on klassijuhataja ülesanne. Arenguvestluse ettevalmistamisel võetakse aluseks kõik klassijuhataja poolt kogutud andmed õpilase õpijõudluse, õpimotivatsiooni ja käitumise kohta – eelmise kooli lõputunnistus, õppeedukus klassipäevikus ja õpinguraamatus, iseloomustused, kui neid on, registreeritud saavutused ja ebaõnnestumised, andmed kooli sisekorrareeglite ja õppedistsipliini järgimise kohta. Arenguvestlusel osaleb õpilane, alaealise õpilase puhul kutsutakse arenguvestlusele ka tema esindaja, aga kui esindaja ei ilmu arenguvestlusele, viiakse see läbi õpilase ja klassijuhataja vahel,

võimaluse korral kaasatakse esindajaid ka telefoni või muid sidevahendeid kasutades. Arenguvestluse läbiviimisel või selle ettevalmistamisel võib klassijuhataja kaasata teisi õpilase kohta informatsiooni omavaid ja tema arengust huvitatud isikuid (nt aineõpetaja, ühiselamu kasvataja, koolipsühholoog, sotsiaalpedagoog, kriminaalhooldaja, elukohajärgse omavalitsuse sotsiaaltöötaja või haridusnõunik). Arenguvestlusi viiakse läbi vähemalt kord õppeaasta jooksul, esmakursuslaste puhul viiakse arenguvestlused läbi hiljemalt esimese õppesemestri lõpul. Arenguvestlusel selgitatakse, kui tulemuslikuks peavad õpilane ja tema esindaja eelmistel õppeperioodidel õppekava kohandamisel rakendatud meetmeid ning millised on nende soovid ja eelistused järgnevat õppeperioodide osas. Arenguvestluse tulemusena registreeritakse kokkulepe kooli, keda esindab klassijuhataja, ja õpilase ning lapsevanema või tema esindaja vahel õppetöö kohandamise ulatuse ja tugimeetmete osas. Kui alaealise õpilase esindajat või lapsevanemat ei õnnestu kaasata, viiakse arenguvestlus erandkorras läbi kahes jaos: esiteks õpilase ja klassijuhataja osalusel, et õpilase vajaduste ja ootuste määratlemine ei jääks venima, kui lapsevanem või õpilase esindaja ei leia võimalust arenguvestlusel osalemiseks, teiseks juba lapsevanemat või õpilase esindajat kaasates. Vastuolude korral nendel erinevate arenguvestluse etappide läbiviimisel lähtutakse eelkõige õpilase huvidest.

Täiskasvanute koolituse korraldamine

Eesmärgiks oli saada ülevaade, kas täiskasvanute koolituste korraldamise eelduseks olevad õppekavad ning koolituste toimumist kajastav dokumentatsioon on olemas ning analüüsida, kas need on vormistatud nõuetekohaselt ning kas ja kuidas on rakendunud täiskasvanute tööalast koolitust reguleerivad õigusaktid.

Haridus- ja teadusministri 29.10.2007 määruse nr 66 „Täiskasvanute tööalase koolituse kutseõppeasutuses korraldamise tingimused ja kord“ kohaselt peavad koolid täiskasvanute koolituskursuste kohta pidama järgmisi dokumente: õppekavad, kursustel osalejate nimekiri, kooli poolt väljastatavate tunnistuste ja tõendite register, koolitusel osalejate registreerimislehed iga koolituskorra kohta. Haridus- ja teadusministri 15.03.2010 määruse nr 11 „Kutseõppeasutuses peetavate õppe- ja

kasvatustegevuse alaste kohustuslike dokumentide loetelu ja nende täitmise kord“ § 7 lg 1 p 3 kohaselt tuleb kooli õppekorralduseeskirjas määratleda õppijate vastuvõtu kord, sealhulgas täiskasvanute tööalase koolituse kursustele vastuvõtu kord.

Valimi kaheksast koolist kahes (25%) olid täiskasvanute koolituse korraldamise põhimõtted õppekorralduseeskirjas sätestamata, samuti oli direktori käskkirjaga kinnitamata kursuse eelarve, õppekava, kursustel osalejate nimekiri ja osalejate registreerimislehed iga koolituskorra kohta. Kõigis koolides oli olemas tunnistuste registreerimise raamat, mis võis olla ka elektrooniline. Kahes (25%) koolis oli välja töötatud eraldi kord täiskasvanute tööalase koolituse korraldamiseks. Täienduskoolituste korraldamist on kontrollitud nii Töötukassa, Haridus- ja Teadusministeeriumi kui ka PRIA poolt.

Seitsmes õppeasutuses olid õppekavad kõikide koolituste osas olemas ja vastasid nõuetele, ühes õppeasutuses täienduskoolituste õppekavad puudusid. Positiivne oli see, et enamuses õppeasutustes olid õppekavad koostatud väljundipõhiselt ning õppekavad tutvujale arusaadavad nii eesmärgilt, sisult kui ka oodatavast tulemist.

Head kogemused

Räpina Aianduskool. Kool viib koolitusi läbi ka tellijale sobivas kohas. Perioodil 01.09.2010–31.08.2011 oli koolitusi läbi viidud Võrus, Väimelas, Sangastes, Põltsamaal, Sakus ja Põlvas. Aastatega on välja kujunenud mitmed koolituste püsitellijad, keda võib nimetada ka koostööpartneriteks, nt Eesti Töötukassa ja Eesti Kultuurkapital.

Eesti Hariduse Infosüsteemi kantud andmete õigsus

Ühes kutseõppeasutuses oli EHISe andmetel 66 õpilast, kooli direktori andmetel aga 61 õpilast. Ühes õppeasutuses olid EHISesse kantud nelja pedagoogi andmed. Riikliku järelevalve läbiviimisel selgus, et tegelikult töötas õppeasutuses 13 pedagoogi. Kooli direktori selgituste kohaselt ei kandnud ta EHISesse käsunduslepingu alusel töötavate pedagoogide andmeid. EHISe põhimääruse kohaselt tuleb EHISesse kanda andmed kõikide pedagoogide kohta ja see ei sõltu töölepingu liigist. Koolides õppivate erivajadustega õpilaste arv ei vastanud EHISesse kantud õpilaste arvule. Põhjuseks asjaolu, et EHISesse ei olnud võimalik märkida selliseid õpilase erivajadusi

nagu nt andekus, õppekeelest erinev kodune keel, käitumisraskus.

Kokkuvõte

Praktikakorraldus

Praktikakorraldus oli riikliku järelevalve prioriteet kolm õppeaastat.

- Järelevalve tulemustest selgus, et kolme aasta lõikes on paranenud praktika koolipoolne juhendamine, praktikalepingute sõlmimine ning praktika hindamine.
- Vähenenud oli kooli kontakteerumine praktika-ettevõtetega, mille põhjuseks on asjaolu, et üha rohkem õpilasi sooritavad praktika välismaal ning kooli ja ettevõttepoolne suhtlus on raskendatud eelkõige infotehnoloogiliste ning keeleprobleemide tõttu. See on valdkond, mis vajab edaspidiselt suuremat tähelepanu.
- Riigikoolides oli praktikakorraldus üldjuhul kooskõlas õigusaktidega, probleeme oli erakoolides, kus praktikakorraldus oli kas dokumenteerimata ja/või ei olnud õpilastele tagatud võimalust osaleda ettevõttepraktikas.

Erivajadustega õpilaste toetamine

Teist aastat oli temaatilise riikliku järelevalve prioriteediks erivajadustega õpilaste toetamine.

- Järelevalve tulemustest ilmnas, et terminite „erivajadus(t)ega õpilane“ käsitletakse õppeasutustes väga erinevalt. Näiteks õpilasi, kellele oli koostatud individuaalne õppekava, ei loetud erivajadustega õpilasteks, kuigi määruse kohaselt peaks loetama.
- Võrreldes eelmise õppeaastaga oli olulisel määral paranenud erivajadustega õpilaste riiklike koolituskohtade täitmine, kuid tulemused näitasid ka, et piirkonniti ja erialati oli vajadus riikliku koolitustellimuse järele erinev. Võrreldes näitajaid tavarühmade ja erirühmade vahel, sai kinnitust tendents, et üha rohkem erivajadustega õpilasi integreeritakse tavarühmadesse ning erirühmi moodustatakse vähem.
- Pooltes valimi koolides oli täitmata nõue kehtestada õppekorralduseeskirjas õpilastega arenguveestluste läbiviimise kord.
- Järelevalve tulemused näitasid, et vähenenud oli nende pedagoogide arv, kes on osalenud eripedagoogistel täienduskoolitustel. See on

valdkond, millele juhid peaks rohkem tähelepanu pöörama.

Täiskasvanute koolituse korraldamine

- Täiskasvanute tööalase koolituse läbimist tõendavate tunnistuste üle peeti arvestust kõigis koolides, küll oli mitme kooli õppekorraldusekirjas sätestamata täiskasvanute tööalase koolituse korraldamise kord.

Riikliku järelevalve tulemused näitasid, et praktikakorraldust, erivajadustega õpilaste toetamist ning täiskasvanute tööalast koolitust reguleerivad õigusaktid („Kutseõppeasutuse seadus“, Vabariigi Valitsuse 06.04.2006 määrus nr 90 „Kutseharidusstandard“, haridus- ja teadusministri 15.03.2010 määrus nr 11 „Kutseõppeasutuses peetavate õppe- ja kasvatus-tegevuse alaste kohustuslike dokumentide loetelu ja nende täitmise kord“, haridus- ja teadusministri 30.08.2006 määrus nr 25 „Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord“) olid rakendunud ning kui nende täitmisel esines eksimusi, olid need tingitud kas õigusaktide mitmetundmisest või tahtlikust eiramisest.

Ülevaade üksikküsimustes läbi viidud järelevalvest

Riiklik järelevalve

Üksikküsimustes viidi riiklikku järelevalvet läbi ühes kutseõppeasutuses ja seda kahel korral. Riikliku järelevalve läbiviimisel kontrolliti koolitusloa taotlemisel esitatud andmete kooskõla koolis läbiviidava reaalse õppe- ja kasvatus-tegevusega ning kutseõppeasutuse tegevust reguleerivate õigusaktide täitmist. Kontrolliti dokumentatsiooni, õppekava täitmist, pedagoogide kvalifikatsiooni vastavust kehtestatud nõuetele, atesteerimise korraldust, õpilaste arvestust ja andmete õigsust Eesti Hariduse Infosüsteemis.

- Järelevalve läbiviimisel selgus, et kooli nõukogu ja õppenõukogu tegevuses ei olnud lähtutud põhikirjas kehtestatud ülesannetest.
- Koolitusloa taotlemise eeltingimuseks on „Erakooliseaduse“ kohaselt pidaja kinnitus kvalifikatsiooninõuetele vastavate pedagoogide olemasolu kohta. Kooli pidaja ei olnud taganud kvalifikatsiooninõuetele vastavate pedagoogide olemasolu. Kehtestatud nõuetele ei vastanud 16 kutseõpetajast 4 (25%) kvalifikatsioon (puudus

ettevalmistus õpetatavas ainevaldkonnas või oli läbimata kutsepedagoogiline koolitus).

- EHISesse kantud andmete sisestamisel ei olnud lähtutud EHISe põhimääruses kehtestatud. Koolis puudus suur osa määruses nimetatud alusdokumentidest. EHISe andmete ja dokumentide võrdlemisel ilmnisid vastuolud EHISesse kantud andmete ja dokumentide alusel tõendatavate andmete vahel. Järelevalve läbiviimisel ei olnud kõigi õppima asunud õpilaste andmed sisestatud EHISe õpilaste, üliõpilaste ning arst-residentide alamregistrisse. Ka pedagoogide andmete kandmisel EHISe õpetajate ja õppejõudude alamregistrisse ei olnud lähtutud määruses kehtestatud.
- Pedagoogide atesteerimise korraldus ei olnud kooskõlas haridusministri määruses kehtestatud, atesteeritud oli pedagooge, kelle kvalifikatsioon ei vastanud nõuetele ja keda atesteerida ei oleks saanud.
- Õpilaste kooli vastuvõtmine ei olnud kooskõlas haridusministri 11.04.2002 määruses nr 33 „Õpilaste kutseõppeasutusse vastuvõtu kord“ ning haridus- ja teadusministri 15.03.2010 määruses nr 11 „Kutseõppeasutuses peetavate õppe- ja kasvatus-tegevuse alaste kohustuslike dokumentide ja nende täitmise kord“ kehtestatud. Järelevalve läbiviimise ajal ei olnud koolis direktori käskkirjaga kinnitatud vastuvõtukomisjoni töökorda.
- Õppekava rakendamine ei olnud kooskõlas Haridus- ja Teadusministeeriumile koolitusloa taotlemisel esitatud õppekavaga. Koolitusloa taotledes esitas kooli pidaja Haridus- ja Teadusministeeriumile hindamiseks õppekava, mille alusel tegelikult õppeasutuses õppetööd läbi ei viidud.
- Koolis oli viidud õpilasi üle täiskasvanute tööalasel kursusel tasemeõppesse, kuid õppetöö läbiviimine oli dokumenteerimata ja puudus arvestus varasema õpi- ja töökogemuse üle, seega ei olnud järelevalve läbiviimisel võimalik hinnata, millised moodulid olid õpilastel läbitud ja kui palju oli õpilastel veel vajalik õppekavast läbida. Ülevaade puudus ka kooli juhtkonnal ja õpetajatel.
- Õpetajate töökavad ei olnud kooskõlas haridus- ja teadusministri 15.03.2010 määruses nr 11

- „Kutseõppeasutuses peetavate õppe- ja kasvatus-tegevuse alaste kohustuslike dokumentide loetelu ja nende täitmise kord“ kehtestatud nõuetega. Õppenõukogu ei olnud töötanud välja ja kinnitanud õpetaja töökava vormi ning välja oli töötamata kord õpetaja töökava kinnitamiseks.
- Kooli dokumentatsioon ei olnud kooskõlas haridus- ja teadusministri 15.03.2010 määruses nr 11 „Kutseõppeasutuses peetavate õppe- ja kasvatus-tegevuse alaste kohustuslike dokumentide loetelu ja nende täitmise kord“ kehtestatud. Kooli õppe- ja kasvatus-tegevuse alaste kohustuslike dokumentide vajalikud vormid ja nende täitmise korra peab kehtestama kooli direktor käskkirjaga. Järelevalve läbiviimise ajal nimetatud dokumenti kehtestatud ei olnud. Määruse kohaselt on kooli õppe- ja kasvatus-tegevuse alane kohustuslik dokument õpilaste ja õpitulemuste register. Nimetatud dokument koolis puudus. Päevikud ei kajastanud objektiivset ja tegelikkusele vastavat hetkeolukorda.
 - Õppekorralduseeskiri ei vastanud sisuliselt ja vormiliselt haridus- ja teadusministri 15.03.2010 määruses nr 11 „Kutseõppeasutuses peetavate õppe- ja kasvatus-tegevuse alaste kohustuslike dokumentide loetelu ja nende täitmise kord“ kehtestatud. Reguleerimata oli õppijate vastuvõtu kord, sealhulgas täiskasvanute tööalase koolituse kursustele vastuvõtu kord, varasema õpi- ja töökogemuse arvestamise kord, praktikakorralduse alused, sealhulgas praktikakoha sobivuse hindamine, praktikale suunamine, praktika juhendamine, praktikalepingi sõlmimise tingimused ja kord ning praktika tulemuste hindamine, õppevõlgnevus ja selle likvideerimise kord, õppija koolist väljaarvamise kord.
 - Otsused ja korraldused ei olnud korrektselt dokumenteeritud, dokumentide vormistamisel ei olnud lähtutud õigusaktides kehtestatud nõuetest. Haldusaktide vormistamisel ei olnud lähtutud „Haldusmenetluse seadusest“.

Direktori käskkirjadel, koosolekute protokollides puudusid otsustel faktilised ja õiguslikud alused ning viited vaidlustamise võimalustele.

Õppeasutuse pidajale ja õppeasutuse juhile tehti ettekirjutused, viimaks õppeasutuse tegevus kooskõlla õigusaktidega ja tagamaks õpilastele õppekava läbimine täies mahus.

Teenistuslik järelevalve

Teenistuslikku järelevalvet viidi läbi ühes kutseõppeasutuses. Kontrolliti riigieelarvest planeeritud investeeringute kasutamise, riigihangete ja struktuurfondide kasutamist reguleerivate õigusaktide täitmist, sõlmitud töölepinguid ja nende lisasid ning kooli õppekorraldust.

- Järelevalve tulemusel selgus, et koolis läbi viidud riigihanked perioodil 2010–2011 ei vastanud „Riigihangete seaduse“ (RHS) nõuetele. Riigieelarveliste vahendite kasutamine ei olnud läbipaistev ja konkurentidele avatud. Paljudel juhtudel oli avatud hangete vältimiseks teostatud mitmeid lihtmenetlusega riigihankesid, mis on vastuolus RHS nõudega. Euroopa Liidu vahenditest rekonstrueeritava ühiselamu projekteerimise ja ehitamise ettevalmistustööde tegemisel ei olnud järgitud tavapärasest hoolsust ega õigusaktide nõudeid, seades sellega ohtu ühiselamu rekonstrueerimise elluviimise võimalikkuse ja seades küsimärgi alla kulude põhjendatuse. Aula renoveerimise ehitustööde lepingu sõlmimiseks ei olnud korraldatud riigihanget ning riigihangete registrisse oli teadvalt esitatud valeandmeid.
- Kooli juhtimisstruktuur ei olnud kooskõlas kooli põhimääruses kehtestatud.
- Õppekorraldusala dokumentatsioon ei olnud suures osas kooskõlas kutseharidust reguleerivate õigusaktidega.

Järelevalve õienditega saab lähemalt tutvuda HTMi kodulehel <http://www.hm.ee/index.php?044667>.

Sisehindamine ja nõustamine

2011

2012

Ülevaade õppeasutuste sisehindamisest ja nõustamisest

Maie Kitsing, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik

Koolide nõustamisest

Antud analüüs põhineb 2011/2012. õa-l Haridus- ja Teadusministeeriumile (HTM) edastatud 47 kooli, neist 6 lasteaed-põhikooli (sh lasteaed-alkooli), 19 põhikooli ja 22 gümnaasiumi sisehindamise aruandel ja nõustamise tagasisidearuandel.

Nõunike ettepanekutest ülevaate saamiseks on need jaotatud sisehindamise soovituslike valdkondade alusel (joonis 1). Kokku oli ettepanekuid 140, millest 51% olid seotud strateegilise juhtimise ja eestvedamisega. Kõige vähem tehti ettepanekuid huvigruppide juhtimise valdkonnas.

Vaatamata sellele, et tegu oli sisehindamise nõunikega, oli enamik nõustajaid pigem koolinõuniku rollis, mida peegeldavad ka tehtud ettepanekud. Vähem tagasisidet on antud kooli võimekusele oma õppeasutuse tööd juhtimisvaldkonniti analüüsida ja hinnata, et saada selgust, kus on kitsaskohad. On oluline vahe, kas teadmine põhineb arvamusel või andmete analüüsil. Suur osa nõunikke on andnud tegevusjuhiseid juhtimise erinevates valdkondades, kuigi nõustamise eesmärk on eelkõige suurendada asutuse eneseanalüüsivõimekust ja oskust end adekvaatselt hinnata. Samas ei saa tehtud ettepanekuid alahinnata, sest asjatundliku ja kogunud nõuniku,

üldjuhul praktiku vaade õppeasutuse tegemistele oli kindlasti kasulik.

Koolieelsete lasteasutuste nõustamisest

Antud analüüs põhineb 2011/2012. õa-l HTMile edastatud 16 koolieelse lasteasutuse sisehindamise aruandel ja nõustamise tagasisidearuandel.

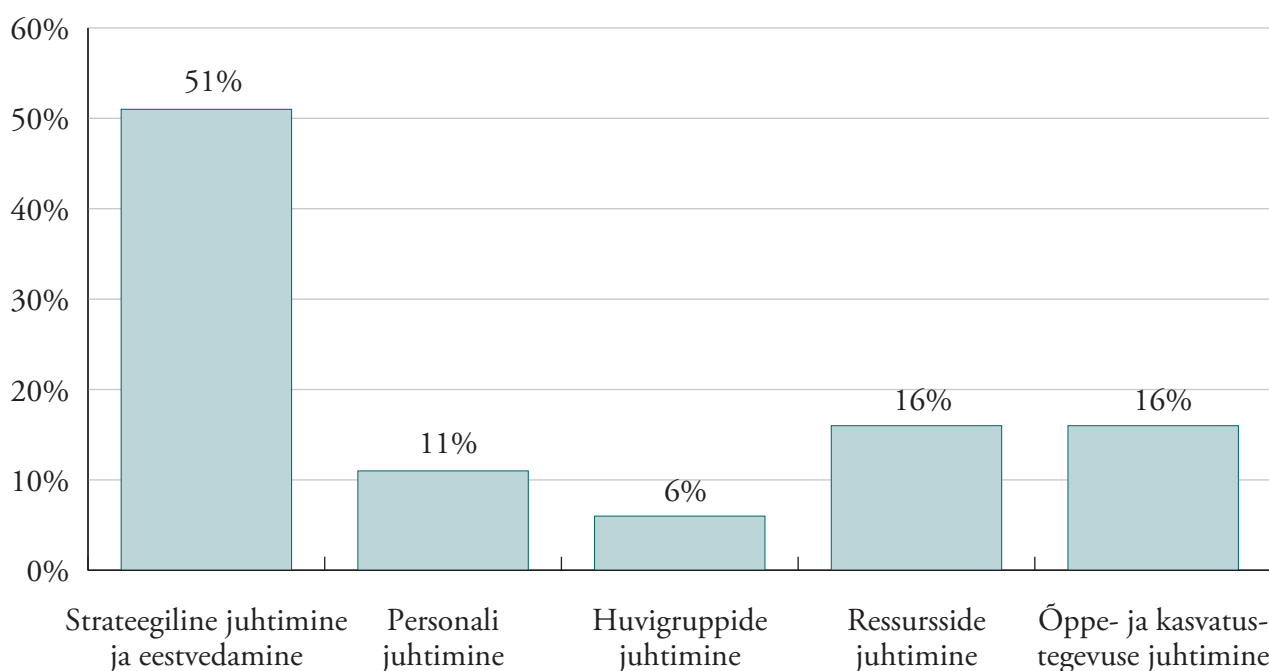
Nõunike parendusettepanekutest ülevaate saamiseks on ettepanekud jaotatud sisehindamise soovituslike valdkondade alusel (joonis 2). Enim ettepanekuid on tehtud eestvedamise ja strateegilise juhtimise parendamiseks.

Kokkuvõte nõustamisest ja nõunike soovitustest koolidele ning koolieelsetele lasteasutustele

Põhijäreldused eelmise õppeaasta sisehindamise nõustamisest:

1. Sisehindamise nõunike näol on tegu pigem koolide/koolieelsete lasteasutuste nõunikega, kes annavad soovitusi õppeasutuse tegevusele laiemalt, st ei piirduta ainult tagasisidega sisehindamisest.
2. Õppeasutuste sisehindamisaruannete ja nõunike tagasisidearuannete põhjal saab väita,

Joonis 1. Nõunike ettepanekud koolidele



et suur osa õppeasutusi vajavad nõu ja tuge eneseanalüüsilase võimekuse tõstmiseks.

3. Juhtkondade liikmed vajavad koolitust järgmistes valdkondades:

- eestvedamine ja strateegiline planeerimine, sealhulgas andmete kogumine ja analüüsimine;
- personali hindamine ja arendamine;
- juhtide läbirääkimis- ja argumenteerimiskuse arendamine;
- koostöö arendamine ja selle võimalik panus õpilaste arenguvõimaluste mitmekesistamiseks;
- õppekava, mis arvestaks kogukonna vajadusi ja õppurite eripära, toetaks iga lapse/õpilase potentsiaali väljaarendamist, soosiks omanäolise õppeasutuse kujunemist, koostamine;
- väärtuskasvatuse põhimõtete väljatöötamine ja nende järgimine igapäevatoos.

4. Nii koolide kui ka koolieelsete lasteasutuste puhul saab välja tuua, et meil on suur osa õppeasutusi, kus kvaliteedijuhtimist on rakendatud tulemuslikult. Arendustegevus, sh sisehindamine, on nendes asutustes süsteemne ja läbi mõeldud ning personali poolt aktsepteeritud. Suhted laste/õpilaste, õpetajate ja juhtkonna vahel on head, mis

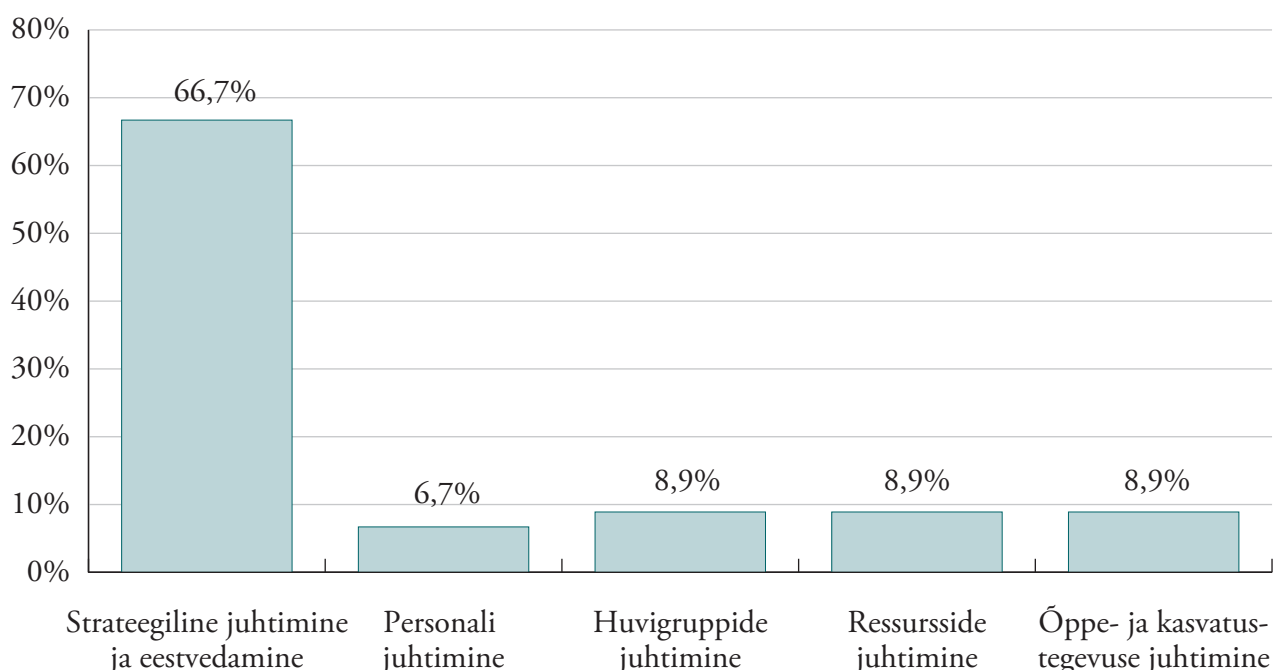
on aidanud luua igati positiivse õhkkonna. Sõbraliku ja üksteist toetava kollektiivi kujunemist on kindlasti toetanud kaasav juhtimisstiil. Oskusliku eestvedamise, strateegilise planeerimise ning personalitöö tulemusel on nendes asutustes professionaalne töötajaskond ja tulemuslikud meeskonnad.

Koostöö valdkonnas on häid näited nii rahvusvahelisel tasandil kui ka kogukonnas. Koolides, kus rahvusvaheline koostöö on tihe, on õpilastel võimalused omandada multikultuurses ühiskonnas vajaminevaid oskusi ja õpetajatel suurepärased võimalused õppida ning jagada oma kogemusi.

Koolide puhul on õppe- ja kasvatusvaldkonna tugevuseks oskuslik õppesuundade väljaarendamine. Häid näited on ka põhikoolidest. Nõunikud on nii koolide kui ka koolieelsete lasteasutuste puhul toonud välja asjatundlikku tegevust loodusteadusliku mõteteviisi ja kultuurilise identiteedi kujundamisel. Koolide puhul on esile tõstetud õpilaste individuaalsuse tulemuslikku arvestamist õpetamisel.

5. Nõunikud vajavad täiendavat koolitust, et mõista oma rolli kooli analüüsilase võimekuse tõstmisel ja senisest oluliselt rohkem osata koole nõustada õppe- ja

Joonis 2. Nõunike ettepanekud koolieelsetele lasteasutustele



kasvatustegevuse ning koostöö analüüsimise ja hindamise alal.

Head kogemused

Koolid

Aseri Keskkool – õpetajate keeleoskuse tõstmiseks töötavad keelealased suhtlusringid.

Haapsalu Sanatoorne Internaatkool – õpilase arengut puudutavate keerukate probleemide lahendamise majasisese töögrupi moodustamise kaudu. Põhikooli ja gümnaasiumi riiklike õppekavade ning lihtsustatud ja toimetuleku õppekava oskuslik rakendamine, võimaldades suunata kogu õppeasutuse professionaalse tegevuse hariduslike erivajadustega õpilastele.

Haabersti Vene Gümnaasium – noore pedagoogi arendamist toetav süsteem.

Hummuli Põhikool – süsteemse ja õppija arengut toetava ning parendusvaldkondi tuvastava sisehindamise rakendamine.

Kammeri Kool – infotehnoloogiliste vahendite kasutamine hariduslike erivajadustega õpilaste õppetöö mitmekesistamisel, sealhulgas toimetulekuklassides.

Kernu Põhikool – loodushariduse kõrge tase, keskkonnateadliku noore kujunemist toetavad suurepärase tingimused õuesõppe läbiviimiseks, osavõtt mitmetest Keskkonnainvesteeringute Keskuse ja Riigi Metsamajandi projektidest jne.

Lustivere Kool – aktiivne koostöö kohaliku kogukonnaga, kohalik kogukond on haaratud kooli sisulisse töösse: koos kirjutatakse kooli ja kogukonna arengut toetavaid projekte, viiakse läbi kontserte, teemapäevi, terviseedendust toetavaid üritusi jne. Kooli eripära väljakujundamine neljal õppesuunal: paikkonna ajalugu, terviseedendus, loodusõpetus, kool kui piirkonna süda. Süsteemselt on läbi mõeldud, kuidas koostöös nii kogukonna kui ka rahvusvaheliste partneritega õppesuundi rakendada.

Maidla Põhikool – kooli toimimine kogukonna haridus- ja kultuurikeskusena, kus toimub koostöö mitmete valla asutuste vahel (kool, noortetuba, spordihoone, infopunkt, toitlustamisteenuse pakkuja).

Põlula Kool – tulemuslik täiendavate ressurside hankimine (projektid, fondid, MTÜ „Põlula Hariduse ja Kultuuri Selts“, vilistlased).

Ruusa Põhikool – kultuuripärandi säilitamine ja kohaliku kultuuri edendamine (võro keele õpetamine).

Tabivere Gümnaasium – väärtuskasvatuse süsteemi väljatöötamine ja rakendamine, kusjuures kaasatud on nii õpilased, õpetajad kui ka vanemad. Tegevuskava koostamiseks viidi läbi põhjalik valdkonna analüüs.

Tallinna 32. Keskkool – kasutusel on programm „Koolitark“, mis hõlmab info kogumist, töötlemist ning tagasiside- ja rahulolu-uuringuid erinevates valdkondades, näiteks klasside statistilised ja tegevuslikud aruanded, rahulolu- ja tagasisideküsitlused õpilastele (nt toitlustamine, raamatukogu, koolisport, koolikiusamine, tagasiside õpetajatele); rahulolu- ja tagasisideküsimustikud personalile (nt kooli mikrokliima, töötingimused, info kättesaadavus, IT-alane teenindus); personali võimalus anda juhtkonna tegevusele hinnang ning teha juhtkonnale ettepanekuid; personali iga-aastane tööalane eneseanalüüs ja klassijuhataja aruanne; töötajate koolitustel osalemise register.

Tallinna Kadrioru Saksa Gümnaasium – aktiivne rahvusvaheline koostöö; kool on liitunud Elos-koolide rahvusvahelise võrgustikuga, mis väärtustab rahvusvahelist koostööd ja Euroopa Liidu hariduslike põhimõtete rakendamist ja laialdasemat võõrkeele kasutamist õppetöös.

Tallinna Õismäe Vene Lütseum – kooli kindel sihiseade ja süsteemne töö riigikeele õpetamisel on taganud õpilastele sujuva ülemineku eestikeelsele õppele. IKT vahendite kasutamine õppeprotsessis on aidanud tõsta õppetöö kvaliteeti ja efektiivsust. Lastevanemate koolitused eesmärgiga parendada koostööd kooliga ja toetada lapse isiksuslikku arengut.

Tartu Maarja Kool – kolleegiumite raames sisekoolituste korraldamine, kus koolitajateks on oma kooli õpetajad.

Tartu Raatuse Kool – tulemuslik koostöö koolieelsete lasteasutustega ning varajase keeleõppe rakendamine koolieelsetes lasteasutustes.

Võnnu Kool – skandinavistika õppesuuna väljaarendamine ja rakendamine. Pikaajaline koostöö Rootsi Björklinge kogukonnaga, õpilastel on võimalus käia praktiliselt Rootsis.

Ülenurme Gümnaasium – aktiivne rahvusvaheline koostöö, nt kool kuulub *Pierre de Coubertini* koolide liitu, mille raames toimuvad rahvusvahelised iga-aastased spordivõistlused; sõpruskoolid Soomes, Saksamaal, Slovakkias; Comeniuse kolmeaastase projekti tulemusena ilmunud raamat „Coubertini Akadeemia”, mis sai SA Archimedes parima projekti tunnustuse 2009. aastal.

Koolieelsed lasteasutused

Järvakandi Lasteaed Pesamuna – õppeasutuse juhtkond on suutnud sisehindamise olemuse personalile mõistetavaks teha, sisehindamise protsess on selge ja süsteemne ning toetab asutuse arengut. Koostöö juhtimine huvigruppide vahel, mille heaks näiteks on lasteasutuse edukas osalemine 2011. aasta Alpina Caparol Baltika Eesti filiaali poolt korraldatud heategevuslikus kampaanias „Lihtne värvida – lihtne aidata“. Lasteasutus suudeti kujundada lapsedõbralikuks õppeasutuseks ühe aastaga ja tunnustati parimaks motivatsioonikirja koostajaks. Suurepärane tulemus saavutati kogukonna ja personaliga koostöös.

Narva Lasteaed Väikevend – tulemuslik koostöö asutuse sees, näiteks tervishoiutöötaja ja majandusalajuhataja (koostöö teemaks: täisväärtuslik vitamiinirikas toit, raviprotseduurid), liikumisõpetaja ja logopeed (kõnehäiretega laste võimlemine, hingamisteede gümnaastika), logopeed ja muusikaõpetaja (kõnehäiretega laste jaoks laulutekstide valimine), muusikaõpetaja ja eesti keele õpetaja (teatrietendus eesti keeles).

Narva Lasteaed Pääsuke – strateegilise juhtimise põhimõtteid rakendades on juhtkond suutnud haarata asutuse kogu personali arendustegevusse. Oskuslik töö asutuse põhiväärtuste kujundamisega on loonud olukorra, kus põhiväärtusi järgitakse ka igapäevatoos.

Parksepa Lasteaed – õppeasutuses on loodud selge sidusus arengukava ja sisehindamise aruande vahel, teisisõnu võib väita, et juhtimises on osatud rakendada Demingi tsükli põhimõtteid – planeerimine, hindamine ja tegevuste korrigeerimine toimub vastavalt hindamistulemustele.

Rakvere Triinu Lasteaed – aktiivne osalemine kogukonna tegemistes, nt konverentside, ülelinnaliste laste ürituste, vabariikliku Hea Alguse õpetajate päeva korraldamine.

Tallinna Kelmiküla Lasteaed – uuenduslik ja süsteemne tegevus personali arendamisel. Tallinna kvaliteediauhinna konkursil saadi eriauhind „Parim personaliprojekt haridusasutuses 2011“.

Tallinna Kullerkupu Lasteaed – avatud ja demokraatlik juhtimisstiil, mis toetab asutuse tulemuslikkust ja loob hea mikrokliima. Süsteemne ja regulaarne rahuloluküsitluste läbiviimine erinevate huvigruppide hulgas, mis annab olulist teavet asutuse tulemuslikkuse parendamiseks.

Tallinna Liivaku Lasteaed – reaalselt toimiv ja asutuse tulemuslikkusele mõju avaldav sisehindamisprotsess, mida toetab positiivne mikrokliima.

Põhjalikum kokkuvõte on kättesaadav Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehel.

Uuringud

2011

2012



PISA 2009 Eesti kontekstis: tugevused ja probleemid

Jaan Mikk, Tartu Ülikooli emeriitprofessor; **Maie Kitsing**, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik, doktorant; **Olev Must**, Tartu Ülikooli sotsiaalsühholoogia dotsent; **Ülle Säälilik**, Tartu Ülikooli doktorant; **Karin Täht**, Tartu Ülikooli psühhomeetria teadur

Eesti õpilased on täitnud PISA³ testi kolmel korral ja kahe esimese testimise koondtulemused on teada (tabel 1).

Tabelist näeme, et kahe järjestikuse testitaitmise tulemused on väga lähedased, näiteks Eestis oli lugemistesti tulemus nii 2006. kui ka 2009. aastal 501 punkti. Kuna kahe järjestikuse testitaitmise keskmiste tulemuste erinevus on mõõtmisveast väiksem, siis ei saa me rääkida olulistest muutustest õpilaste teadmistes ja oskustes.

Tabelist näeme veel, et Eesti tulemused on paremad OECD⁴ maade keskmisest, eriti loodusainetes. Loodusainetes olime 2009. aastal Euroopas teisel kohal, lugemises viiendal kohal ja matemaatikas seitsmendal kohal, mis kõik on head tulemused. Samas on Soome õpilased saavutanud veelgi paremaid tulemusi. Kõige suurem on Eesti ja Soome õpilaste keskmiste tulemuste erinevus lugemises – 40 punkti PISA skaalal. PISA skaalal loetakse 39 punkti võrdseks ühe õppeaasta jooksul õpitavaga, seega on Soome 15-aastased õpilased Eesti õpilastest oma teadmistelt ja oskustelt aasta võrra ees. Lugemine on olnud Eesti õpilaste nõrgim valdkond ja seetõttu on analüüsis sageli vaadeldud, mis just lugemistesti tulemustega seostub. Samas on õpilaste tulemused kõigis kolmes valdkonnas tihedalt seotud ja lugemise kohta leitu kehtib sageli ka teiste valdkondade kohta.

³ Programme for International Student Assessment

⁴ Organisation for Economic Co-operation and Development



Euroopa Liit
Euroopa Sotsiaalfond



Eesti tuleviku heaks



Eestis on PISA tulemusi edukalt analüüsinud Imbi Henno, Maie Kitsing, Tiit Lepmann, Kristina Lindermann, Birgy Lorez, Helin Puksand, Gunda Tire. Käesoleva analüüsi eripäraks on rõhuasetus PISA 2009 tulemuste seostele õpilase, õpetamise, koolijuhtimise väga erinevate karakteristikutega. Rangel võttes ei võimalda seosed küll öelda, mis põhjustab hea või halva õpitulemuse, kuid konteksti arvestades võib ka seostest saada ideid koolitöö tõhustamiseks. Uuringu⁵ eesmärgiks oli analüüsida Eesti koolide tugevusi ja probleeme PISA 2009 tulemuste põhjal. PISA tulemustega seostuvatest näitajatest vaadeldi kõigepealt õppimise, õpetaja ja kooli karakteristikuid. Võrreldi ka eesti ja vene õppekeeleaga koole Eestis ning Eesti ja Soome koole. Alljärgnevalt on toodud läbi viidud analüüsi mõned olulisemad tulemused.

Koolijuhil on mitmeid võimalusi õppiva organisatsiooni kujundamisel

Võrreldes teiste riikidega ei ole PISA tulemustes Eesti koolide vahel suuri erinevusi, kuid meil on ka koole,

⁵ Antud uuring viidi läbi ESFi programmi Eduko toetusel. Uuringu terviktekst on kättesaadav <http://www.pedagogicum.ut.ee/et/eduko/tulemused>; <http://eduko.archimedes.ee/doktoriope-ja-uuringud/rahastatud-analuusid>

Tabel 1. PISA 2006 ja 2009 tulemused

Valdkond	Aasta	OECD maade keskmine	Eesti	Soome
Lugemine	2006	492	501	547
	2009	493	501	536
Matemaatika	2006	498	515	548
	2009	496	512	541
Loodusained	2006	500	531	563
	2009	501	528	554

kus õpilaste õpitulemused on väga nõrgad. Neis koollides oleksid õpilased arvestuslikult nagu rohkem kui üks aasta vähem koolis käinud. Funktsionaalses lugemises oli kõige kõrgem kooli keskmine tulemus, kus osales uuringus vähemalt 30 õpilast, 630,6 p ja nõrgim 389,1 p (osales 20 õpilast). Oleme oma uuringus tuvastanud, et tulemuste erisuse peapõhjuseks on eelkõige õppimis- ja õpetamisstrateegiade tundmine ja oskuslik kasutamine. Koolijuhi ülesandeks on luua õppiv organisatsioon, kus õpilastel oleksid olemas teadmised oma õppimist teadvustada ja teadlikult suunata, õpetajal oskused ses osas õpilast aidata ning teadmised ja oskused uusi õpetamisstrateegiaid professionaalselt kasutada. On oluline, et koolijuht mõistaks oma rolli õpilaste arengu suunamisel.

Võrreldes teiste riikidega on Eesti koolijuhtil üsna suur otsustusvabadus kooli tulemuslikkuse tagamisel. Erinevalt paljudest riikidest saab Eesti koolijuht valida personali, kujundada kooli õppekava ja otsustada ka eelarve kasutuse üle. Kuna meie tulemused on head, võib eeldada, et suurem osa juhte on kooli juhtimisel oskuslikult oma vabadust kasutanud. Samas on koolijuhte, kes pole osanud või tahtnud oma õigusi kasutada. Sellisel juhul on koollist kujunenud organisatsioon, mis pole kohanenud muutustega ja kus õpetajad pole alati olnud oma oskusi ning teadmisi täiendama vastavalt kaasaegsele pedagoogikale. On oluline teada, et kui nimetatud koolid paiknevad piirkonnas, kus õpilaste sotsiaalmajanduslik taust on nõrgem, võimendab vähemprofessionaalne õpetamine ja juhtimine kodu negatiivset mõju. Sel juhul hakkab kool, kus peaks olema loodud võimalused õpilase võimete maksimaalseks väljaarendamiseks, pigem õpilase arengut pärssima. Peaksime juhinduma aga mõttest, et mida vähem toetab kodu õpilase arengut, seda enam peaks sellega tegelema kool. Kool saab seda teha juhul, kui nii juht kui ka õpetajaskond mõistab õpilaskeskse kooli olemust ning omab teadmisi ja oskusi iga lapse arengu toetamiseks.

Juhi väärtushinnangutest ja teadmistest sõltub suuresti kooli pedagoogiline kontseptsioon, millele tuginedes kujuneb nii õppekava kui ka kooli mikrokliima. Hooliv, sõbralik ja üksteist austav koolipere, kus nii õpetaja kui ka õpilane tunnevad end hästi ning õpetajaskonnal on kõrged ootused igale õpilasele, soodustab nii õpetamist kui ka õppimist. Koolijuht kujundab iga õpilast väärtustava suhtlus- ja

käitumiskultuuri ning arusaamise, et õpetaja peab kohandama õpetamise vastavalt õpilaste eripärale. Sellise koolikultuuri olemasolu peegeldab otseselt juhi tööd.

Eesti kool paistab silma sellega, et vaatamata finantsressursside nappusele on suudetud saavutada head tulemused. Õpilase arengu seisukohalt on oluline, et õpiraskuste korral oleks õpilasele tagatud õpiabi. Tulemusliku tugisüsteemi rakendamine toetab vähemvõimekaid õpilasi, saavutamaks elementaarsed teadmised ja oskused, mis peaksid neile kindlustama mõistlike valikute tegemise ja toimetulemise ühiskonnas. Eelarve kasutus näitab koolijuhi oskust olulisi tegevusi vähemolulistest eristada ja prioriteete seda. Mida kitsamad on võimalused, seda läbimõeldumalt tuleb rahalisi vahendeid kasutada. Suur osa koolijuhte on sellega hästi hakkama saanud, kuid on koole, kus on ses osas arenguruumi.

Juhi üks olulistest rollidest on seotud muutustega ühiskonnas ja teadusvaldkonnas, sh pedagoogikas. Õpetamisstrateegiad ja õppimisstrateegiad on muutunud, õpetajad peaksid olema uute suundadega kursis. Juhi vastutusel on, et tema kooli õpetajaskond oleks ajaga kaasaskäiv, muutusi arvestav ja professionaalne ning õpikeskkond, nii vaimne kui füüsiline, toetaks õpetajat ning õppiijat. Juhi roll on aidata õpetajal oma parendusvaldkondi tuvastada, toetada neid professionaalsuse tõstmisel ja kindlustada tulemuslike õpetajate kogemuse levitamine. Võime väita, et koolijuhid peaksid looma tingimused, kus nii õpetajad kui ka õpilased, tajudes kooli mikroklimas oma teadmiste-oskuste väärtustamist ja arengu soodustamist, motiveerivad end ise vastavalt kas siis paremini õpetama või paremini õppima.

Kool on nagu orkester, kus saavutatakse parim tulemus professionaalse dirigendi juhtimisel. Professionaalne koolijuht on õpilaste õpitulemuste parendamisel üheks ressursiks.

Metakognitiivsed õpistrateegiad soodustavad oluliselt õppimist

PISA 2009 üks olulisemaid uuendusi on õppimisstrateegiade põhjalikum käsitlemine. Õpilase küsimustikuga selgitati välja, kuidas laps õpib ja milliseid võtteid ta ühe või teise ülesande lahendamiseks kasulikuks peab. Lisaks traditsioonilistele mälutehnikate või kontrollistrateegiade kasutamisele uuriti PISA 2009 küsimustiku abil veel õpilase

teadlikkust metakognitiivsete õpimeetodite kasulikkusest. Metakognitiivne õppimine tähendab siin oskust ülesandest aru saada, teadlikult sobivat õpivõtet valida, tekstist olulist infot eristada ja edukalt meelde jätta. PISA 2009 näitas, et edukad on need õpilased, koolid ning riigid, kus nn traditsiooniline mälule ja kordamisele rajanev õppimine on asendunud metakognitiivse lähenemisega. Analüüsist selgus, et metakognitiivsetel õpistrateegiatel on oluline roll PISA tulemuste ennustamisel.

Eesti ja Soome võrdlus näitas, et õpilased, kes kasutavad metakognitiivseid võtteid, olid edukad mõlemas riigis. Eestis hindavad õpilased oma metakognitiivsete oskuste taset kõrgemaks, ent Soomes on metakognitiivsete oskuste ja õpitulemuste seos tugevam. Eesti ja Soome erinevus on veel selles, et Soomes seostub metakognitiivse õpistrateegia oskus õpilasega, Eestis aga kooliga. See tähendab, et Eestis on need edu tagavad õpistrateegiad omandanud vaid osade koolide õpilased, Soomes on aga metakognitiivsed õpioskused levinumad ning nad ei iseloomusta vaid teatud koole.

Metakognitiivseid oskusi peetakse enam arenenud ja kaasaegseteks õpivõteteks, milles õppiia ise aktiivselt ja enese kognitiivsetest protsessidest teadlikult oma õppimist suunab ja probleemidele lahendusi otsib, samas kui traditsioonilises õpikäsitluses on õpilane vaid õpetaja edastatud info ja faktide mehaanilise äraõppiia ning reprodutseeriia rollis. Nii paremate PISA tulemuste nimel kui ka meie koolinoorte üldise toimetulekuvõime suurendamiseks oleks soovitatav koolides arendada teadlikult ja sihipäraselt õpilaste metakognitiivseid õpioskusi.

Eesti ja vene õppekeeleiga koolides ilmnes erinev õppimis- ja õpetamiskäsitlus

Eesti ja vene õppekeeleiga koolide õpilaste PISA testide keskmised tulemused on erinevad. Ehkki PISA 2006 ja 2009 võrdluses on vene koolide õpilaste keskmised tulemused paranenud ja eestikeelsete koolide omad pisut langenud, jäävad eesti õppekeeleiga koolide tulemused siiski vene õppekeeleiga koolide tulemustest kõrgemateks. Ilmselt on tegemist mitmete erinevate tegurite mõjuga, kuid käesolev analüüs võimaldas eristada kaht erinevuste allikat.

Õppimist kujundavad motivatsioonilised mehhanismid on eesti ja vene õppekeeleiga koolides erinevad. Motivatsioon õppida on eesti õppekeeleiga

koolide õpilastel suurem kui vene õppekeeleiga koolides. Teiseks õpitulemuste erinevusi loovaks allikaks on erinevused õppimisstrateegiates. Vene õppekeeleiga koolides õpilaste teadlikkus metakognitiivsete õppimisvõtete kasulikkusest ning oskus neid kasutada on madalamad kui eesti õppekeeleiga koolides. Samas kasutavad vene koolide õpilased enam traditsioonilisi mälu- ja töötlusstrateegiaid.

Ka õpetajate käitumise kirjeldustest joonistub vene õppekeeleiga koolide puhul pilt traditsioonilisest, õpetajakesksest ja autoritaarsest lähenemisest, sest vene koolide õpilased kirjeldavad rangemat tunnidistsipliini, õpetaja poolt enam lugemise stimuleerimist ja tugistrateegiate kasutamist. Lisaks väidavad vene õppekeeleiga koolide juhid, et neis koolides on hinnatel oluline roll õpetajatööle hinnangu andmisel ning õpilaste hindamiseks kasutatakse pigem standardiseeritud teste kui õpetajate hinnanguid. Need erinevused võivad olla põhjustatud erinevatest pedagoogilistest traditsioonidest ja õppimis- ning õpetamiskäsitlustest, aga ka koduse keskkonna erinevusest. Õppimise ja õpetamise erinevused eesti ja vene õppekeeleiga koolides vajavad kindlasti põhjalikumat tähelepanu, sest sellest sõltub olulisel määral Eesti üldtulemus.

Koolidel on oluline roll õpitulemuste kujundamisel

Õpilaste õppimistulemusi mõjutavad mitmed tegurid. Kooli rolli mõistmiseks on oluline eristada neid tegureid, mis tulenevad üldisest hariduse korraldusest ja mis avalduvad seetõttu igas koolis, ning tegureid, mis tulenevad mingi kooli omapärast. Kuigi omanäoline kool on oluline märksõna ja väärtus, on tänapäevase demokraatliku hariduskorralduse oluliseks tunnusjooneks see, et koolid, vaatamata oma erinevusele, tagavad suhteliselt ühtlase kõrgetasemelise tulemuse. Maailma mastaabis on siin väga suured erinevused – on riike, reeglina vaesed arengumaad, kus koolidevahelised erinevused haridustulemustes on väga suured, ja on riike, nt Soome, kus koolidevaheliste erinevuste mõju on väike. Kahtlemata on selle saavutamine, et õppimise edukuse määraks õpilase pingutus, motivatsioon ja suutlikkus, üldise koolikorralduse, õppemetoodikate ja õpetajate töö tulemus. Erinevalt kodusest kasvatuses on kooli roll siin eriline, sest õpetajate professionaalne tegevus

peab tagama õpilaste individuaalse omapära maksimaalse arvestamise ja rakendamise.

Õppimine on ühelt poolt õpilase enda võimete ja pingutuse tulemus, teisalt annavad erinevad koolid erineva panuse oma õpilaste teadmiste ja oskuste kujunemisele. Koolide mõju aspektist on Eesti maailma riikide lõikes keskmine: ligi viiendiku osas on õpilaste õpitulemus seletatav koolidevaheliste erinevustega, st koolide hariduskvaliteedi erinevustega. Õppimine toimub ühtedes koolides edukamalt kui teistes.

Kui võrrelda Eestit riikidega, mille taseme saavutamine on meile eesmärgiks, nt Soome, siis siin on jälgitav väga oluline erinevus. Eesti õpilaste tulemused sõltuvad koolidest oluliselt suuremal määral kui Soomes. Tegemist on ligikaudu kahekordse erinevusega. Teisisõnu – Soome erinevate koolide õpilaste tulemused ei erine teineteisest nii palju kui Eesti koolides.

Koolikesksust tuleb vaadelda kui indikaatortunust, sest kõik koolidega seonduvad tegurid, näiteks maa ja linna erinevused, ei ole põhjustatud koolide endi poolt. Koolide erinevus ei tähenda üksnes seda, et koolid on komplekteeritud erinevatest õpilastest või et nendes toimub erinev õppetöö – koolipiirkonna rahvastiku intellektuaalne ning sotsiaalmajanduslik eripära avaldub samuti koolide kaudu. Kui lähtuda eeldusest, et rahvastiku jaotumine territoriaalselt toimub Eestis samadel alustel kui Soomes, siis võib väita, et Eesti haridussüsteem loob õpilaste vahel suuremaid erinevusi. Eestis on selgelt jälgitav koolide diferentseerumine õpilaste vanemate sotsiaalsete, kultuuriliste ning majanduslike eripärade alusel.

Käesolev analüüs näitas, et Eestis on vaja selleks, et õpilased saavutaksid paremaid tulemusi, vähendada koolidevahelisi erinevusi. Konstrukttiivne lahendus on madala edukusega koolide õppetaseme tõstmine.

Õpetajate kvalifikatsiooni seos PISA tulemustega

Riikidevahelises võrdluses ilmnes, et näiteks Soomes oli kvalifitseeritud õpetajaid tunduvalt rohkem kui Eestis ja neil olid ka PISA tulemused paremad.

Eestis olid PISA tulemused suurema arvu kvalifitseeritud õpetajatega koolides paremad. Samas olid need ka suuremad koolid, kus tulemused olidki reeglina paremad. Kui arvestada kooli suurust, siis

ilmnes kvalifitseeritud õpetajate mõju vaid lugemistesti tulemustele.

Riikidevaheline võrdlus näitas, et PISA testis saadakse kõrgemaid tulemusi seal, kus õpetajate suhteline palk on kõrgem. Soomes ja OECD maades on õpetajate suhteline palk keskmiselt umbes kaks korda suurem kui Eestis. Õpetajate palkade tõstmine on PISA tulemuste parandamisel üks oluline võimalus, mille mõju ilmneb tõenäoliselt alles aastate pärast.

Õpilaste õpihoiakud on olulised õpitulemuste kujundajad

Õppimise oluliseks eelduseks on soov ja valmisolek õppida. Nii igapäeva kogemus kui vastavad uurimused näitavad, et õpitulemused on seotud õpilaste mitmete motivatsiooniliste ja üldisemate hoiakuliste eripäradega. Ka käesolev uuring näitas, et õpilaste õpihoiakud on väga olulised õpitulemuste ennustajad. Õpihoiakute arvestamine ning teadlik kasutamine võib parandada teadmiste ja oskuste omandamist ja taset.

Õpitulemuste kujunemise mõistmiseks on õpihoiakud olulise tähtsusega seepärast, et nad iseloomustavad õppimise psühholoogilist ning subjektiivset mõtestatust. Ent hoiakute-saavutuste seos ei ole kõikides haridussüsteemides ühesugune. Soomes on õppimisega seotud hoiakute ja õppimistulemuste seos tugevam kui Eestis. Eesti omapära avaldub selles, et õpilaste õppimisega seotud hoiakud erinevad siin kooliti rohkem kui Soomes.

Õpilaste õppimissaavutused on erinevad ja õpilased erinevad ka suhtumiselt õppetöösse. Eestis on õpilaste õppimishuvi ja motivatsiooni seos õppimisega võrreldes Soomega seotud suuremal määral. Eesti koolid erinevad olulisel määral selle alusel, kuidas õpilased suhtuvad õppimisse ning siit tulevad osaliselt ka erinevused õpisaavutustes. Õpilaste õpimotivatsiooni suurem ärakasutamine on Eesti võimalus.

Õppimine on muutumas

PISA uuringute mõju riikide haridusele seisneb rohkemas kui võimaluses võrrelda keskmisi saavutusi. Riigid saavad üle vaadata õpetamistraditsioone ja kaalutleda tänapäeva hariduse nõudmiste üle lähitutes testides kasutatavatest ülesannete tüüpidest ja seletavate tunnustena fikseeritavatest näitajatest (õpikäsitlused, õpihoiakud). Kui PISAs kasutatavad

elulised probleemülesanded ning neile lahenduste leidmise oskused on olulise väärtusega, siis peaks õpilaste edukuse nimel neile tähelepanu pöörama ka Eesti koolis. Metakognitiivsete õpioskuste levik ning nende kasutamine õppetöös on selge märk õppimise ja õpetamise muutumisest viimastel aastatel. Näib, et ollakse liikumas traditsioonilise passiivse päheõppiva õppuri rollilt rohkem aktiivse ja ennast suunava ning analüüsiva lahenduseotsija poole.

Interneti ja arvutite kasutamise levik on muutmas õppimist. On loomulik eeldada, et arvutite vahendusel leviv teave, uued suhtlemis- ja õppimisvõimalused internetis soodustavad paremate õpitulemuste ja õpimotivatsiooni saavutamist, kuid senised PISA raames kogutud andmed taolist arengut ei näita. Eesti on arvutite kasutamisel kiiresti arenenud, seetõttu tuleb edaspidiste protsesside suhtes olla tähelepanelik, et arvutite kasutamine soodustaks ka paremate õpitulemuste saavutamist.

PISA – kasuta võimalust targalt tegutseda

Maie Kitsing, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik

Käesolevasse ülevaatesse on koondatud teave OECD igakuisest väljaandest PISA in Focus⁶. PISA on OECD algatusel läbiviidav rahvusvaheline uuring, mille käigus hinnatakse 15-aastaste õpilaste teadmisi ja oskusi kohustusliku haridustee lõpus. 2006. aastal oli rõhuasetus loodusteadusliku kirjaoskuse, 2009 funktsionaalse lugemise ja 2012 matemaatilise kirjaoskuse hindamisel. Funktsionaalses lugemises jagas Eesti 2009. aastal maailmas 10.–26. kohta 65 riigi hulgas, 6% õpilastest suutsid lahendada keerukamaid ülesandeid.

Alusharidus – vundament põhiharidusele

- Õpilased, kes omandasid eelharidust rohkem kui ühe aasta jooksul, said PISA lugemisülesandes keskmiselt 54 punkti rohkem kui need, kes eelharidust ei läbinud.

2009. aastal PISA uuringus osalenud riikide tulemuste põhjal võib öelda, et mida suurem oli eelharidust omandanud õpilaste osakaal riigis, seda parema tulemuse riik tõenäoliselt sai. Eelhariduse pakkumise viis mõjutab selle kasutegurit õpilastele: pikem eelhariduse omandamise periood, väiksem laste ja õpetajate suhtarv ning suuremad investeeritud lapse kohta on positiivse mõjuga tulemustele. Nõrgema sotsiaalmajandusliku taustaga õpilased, kel võimalik omandada kvaliteetset eelharidust, saavad sellest kogemusest rohkem kasu.

Kooli tulemused sõltuvad õpetamise kvaliteedist, õpilaste taustast ja kooli üldisest õpilaskonnast

- OECD riikides iseloomustab paremaid tulemusi saavutanud koole tugevama sotsiaalmajandusliku taustaga õpilaste olemasolu, neil koolidel on parem ligipääs materiaalsele vahenditele ning väiksem puudus kvalifitseeritud õpetajatest.
- Tugevama taustaga õpilased suhtuvad üldjuhul haridusse positiivsemalt, mistõttu on nendes

klassides vähem probleeme distsipliiniga ja seetõttu on klassis ka soodsam õpikeskkond.

Otsustusvabadus kooli juhtimises mõjutab õpitulemusi

- Riikides, kus koolidel on õpetamise sisu, õpematerjalide kasutamise ja õpilaste hindamise osas suurem autonoomia, kalduvad õpilased saama paremaid tulemusi.
- Riikides, kus koolid avalikustavad oma tulemusi ja kus on suurem autonoomia nii personali kui ka eelarve juhtimises, kalduvad õpilased saama paremaid tulemusi.

Seega, mida suurem on autonoomia kooli juhtimise erinevates aspektides, seda paremad on õpilaste tulemused, eriti kehtib see koolide puhul, mis avalikustavad oma tulemused.

Haridussüsteemi tulemuslikkus sõltub panustamisest nõrgemate õpilaste toetamisse

- Enamik 13 riigist, kes on näidanud edusamme oma õpilaste keskmises lugemisvõimekuses alates 2000. aastast, võivad oma saavutusi põhjendada sellega, et madalama võimekusega õpilased on läbinud suure arengu.
- Peaaegu kõigis neis riikides on tüdrukute sooritus lugemises paranenud, poiste oma on paranenud vaid viies riigis.

Edusamme teinud riigid suurendasid nõrgemate õpilaste võimekuse väljaarendamist, vähendades seega õpitulemuste erisust riigis tervikuna. Üheski riigis ei kaasnud madalama sooritusega õpilaste arenguga tugevamate õpilaste soorituse halvenemine.

Enamikus riikides on kehva sooritusega õpilased valdavalt nõrgema sotsiaalmajandusliku taustaga poisid. PISA tulemused näitavad, et sellel grupil puuduvad suuresti vajalikud oskused ja kompetents täielikuks osalemiseks ühiskonnas. Seega peaksid nii vanemad kui õpetajad leidma viise, kuidas poiste lugemust suurendada nii koolis kui ka kodus.

PISA tulemused näitavad samuti, et riigid, kus sooritused paranesisid enim või mis on üldiselt

⁶ Terviktekstid on kättesaadavad

<http://www.oecd.org/document/45/0,3746,>

en_32252351_32235731_48363181_1_1_1_1.00.html

parimate tulemustega, on püstitanud selged ja ambitsioonikad eesmärgid, nad jälgivad järjepidevalt õpilaste sooritust, võimaldavad koolidele suuremat autonoomiat, pakuvad sama õppekava kõigile 15-aastastele, investeerivad õpetajate ettevalmistusse ja arengusse ning toetavad madalama sooritusega koole ja õpilasi.

Õppetundide arvu suurendamine ei too kaasa paremaid õpitulemusi

- Oluline on õpetamise kvaliteet ja õpilaste suhtumine õppetöösse, mitte õppetööle kulunud tundide arv.
- Õpilaste puhul, kes uskusid, et aines edukas olemine on väga tähtis, tähendas iga lisanduv tavalist õppetööd hõlmav tund keskmiselt 26-punktilist tõusu PISA tulemustes.

Kõrgemate PISA tulemustega riikides veedavad õpilased keskmisest vähem aega lisatundides või individuaalõppes ning rohkem aega tavapärestes koolitundides kui õpilased nõrgemate PISA tulemustega riikides. Lisatunnid oma kooli õpetajaga võivad võrdsust suurendada, lisatunnid koolivälise õpetajaga võivad aga soodustada ebavõrdsuse suurenemist. Kui õpilased usuvad, et konkreetses aines on oluline olla edukas, on ka nende klassiruumis veedetud ajal suurem mõju nende sooritusele selles aines.

Raha ei garanteeri edu

- Edukad koolisüsteemid kalduvad pigem tähtsustama õpetajate töö kvaliteeti kui õpilaste arvu klassis.
- Mõõdukalt rikaste majanduste hulgas, kus SKT elaniku kohta on kuni 20 000 USD (Eesti, Ungari, Slovakkia, Horvaatia), esineb tendents, et mida suurem on riigi rikkus, seda kõrgem on riigi keskmine tulemus PISA lugemistestis. Kui riigi SKT elaniku kohta ületab 20 000 USD künnise, ei saa enam riigi rikkuse põhjal ennustada tema keskmist tulemust PISAs.

Kõrgema sissetulekuga riigid kalduvad investeerima rohkem õpetajatesse, kuid õpilaste arvud klassides on neis suured. Kõrgem palk ja muud tegurid meelitavad neis riikides õpetajaametit valima parimaid õpilasi. Õpetajate palkade ja õpilaste soorituste vaheline seos ei kehti aga vähem jõukate riikide puhul.

Edukad PISA riigid ootavad häid tulemusi kõigilt oma õpilastelt. Nende süsteemide koolid ja õpetajad ei luba raskustes õpilastel läbi kukkuda või klassi korrata, nad ei vii neid teise kooli üle ega grupeeri õpilasi erinevatesse klassidesse vastavalt nende võimetele.

Tulemuspalk motivatsioonitegurina

- Tulemuspalga efektiivseks rakendamiseks peavad õpetajate tulemuslikkust mõõtvad tegurid olema asjakohased, usaldusväärsed ja õpetajate poolt õiglasteks ning täpseteks tunnistatud.

PISA analüüsid näitavad, et kõrgemate tulemustega haridussüsteemid kalduvad õpetajaid paremini tasustama. Pädevuse või töökogemuse täiendav tasustamine ei taga õpetamise efektiivsust. Tulemuspalga rakendamine võib õpetajaid motiveerida rohkem töötama, kuid ühe õpetaja mõju on raske eristada eelnevate õpetajate tööst või koolikeskkonna mõjust. Grupile suunatud preemiad suurendavad töötajate ühtsus- ja võrdsustunnet ning produktiivsust.

Palga suurus on vaid üks võimalus õpetaja motiveerimisest: riikides, kus õpetajaametit peetakse atraktiivseks, on see saavutatud lisaks palgale ka muude tegurite abil, näiteks pakkudes karjääriväljavaateid ning andes õpetajatele kui professionaalidele ja reformijatele vastutuse. See omakorda nõuab õpetajakoolitust, mis aitab õpetajatel saada haridusvaldkonna uuendajateks ja teadlasteks, mitte lihtsalt teenistujateks, kes edastavad õpilastele õppekava.

Nõrga sotsiaalmajandusliku taustaga ei kaasne ilmtingimata nõrk õpitulemus

- 31% OECD riikide nõrgema sotsiaalmajandusliku taustaga õpilastest on oma taustale vaatamata edukad. Ka Eesti kuulub nimetatud riikide hulka.
- Suurim erinevus edukate ja vähem edukate nõrga sotsiaalmajandusliku taustaga õpilaste vahel on asjaolu, et edukad osalevad rohkem regulaarsetes koolitundides.
- PISA tulemused näitavad, et mida enesekindlamad ja motiveeritumad on õpilased, seda suurema tõenäosusega on nad ka oma taustale vaatamata edukad.

Tulemused näitavad, et koolil võib olla tähtis roll nõrga taustaga õpilaste edukaks saamisel. Koolid

võiksid nõrga taustaga õpilastele pakkuda rohkem võimalusi klassiruumis õppimiseks, sh arendada tegevusi ja õpetamismeetodeid, mis innustavad õpilasi õppima, suurendavad motivatsiooni ja enesekindlust.

Distsipliin soodustab õppimist

- Õpilased, kes väitsid, et õppetundides pole suuri probleeme distsipliiniga, said PISAs paremaid tulemusi.

Suuremate distsipliiniprobleemidega klassid ja koolid ei soodusta õppimist, kuna õpetajad peavad õpetamise kõrval rohkem tähelepanu pöörama korraldumisele. Vähene distsipliin segab õpilaste keskendumist ja tunnis kaasatootmist. Positiivsed suhted õpilaste ja õpetajate vahel on üliolulised, saavutamaks õppimist soodustav õhkkond klassiruumis. PISA tulemused ei kinnita levinud arvamust, et koolidel on üha suuremaid probleeme distsipliiniga, vastupidi, tulemused näitasid, et nii koolidistsipliin kui õpetaja-õpilase suhted on aastatel 2000–2009 paranenud.

Erakool pole päästerõngas

- PISA lugemistulemus oli erakoolide õpilastel 30 punkti kõrgem kui tavakooli omadel. 1/10 sellest on seletatav konkurentsi ja erakoolide suurema autonoomiaga õppekava koostamisel ning vahendite leidmisel. Rohkem kui kolmveerand sellest 30-punktilisest erinevusest on seletatav asjaoluga, et erakoolid meelitavad tugevama sotsiaalmajandusliku taustaga õpilasi.
- Riigid, kus erakoolide osakaal on suurem, ei saa PISAs paremaid tulemusi.

Kui tavakoolile antakse sama suur autonoomia kui erakoolile ning tavakoolis käib erakooliga sarnane õpilaste populatsioon, kaob üldjuhul erakoolide eelis.

Klassikursuse kordamisel pole efekti

- Riikides, kus klassikursust korratakse, on õpilaste sooritustulemused madalamad.
- Rohkem kui 97% õpilastest Soomes, Islandil, Slovakkias, Ühendkuningriigis jm väitis end mitte kunagi olevat klassi korranud. Klassi kordamist ei eksisteeri Jaapanis, Koreas ja Norras.

Haridussüsteemides, kus on võimalus õpilast klassi kordama jätta või teise kooli saata, võivad õpetajad olla vähem motiveeritud õpiraskustega lastega tegelemiseks ja õpetamise kohandamiseks õpilase vajadusi silmas pidades.

Lugemise nautimine toob kaasa edu

- Õpilased, kes igapäevaselt loevad, saavutavad oluliselt parema tulemuse – nad oleksid nagu poolteist aastat rohkem koolis õppinud.

Tüdrukud ja tugevama sotsiaalmajandusliku taustaga õpilased loevad rohkem kui poisid ja nõrgema sotsiaalmajandusliku taustaga õpilased. Lugemise nautimine on üldiselt vähenenud, eriti poiste hulgas. Kanadas, Kreekas, Jaapanis, Bulgaaris, Tais ja Hongkongis (Hiina) on aga enda rõõmuks lugevate õpilaste osakaal tõusnud.

Lastevanemate ja õpetajate väljakutseks on tekitada õpilastes lugemisrõõmu, pakkudes neile huvitavaid ja asjakohaseid lugemismaterjale.

Vanemad saavad teadlikult panustada lapse võimekuse väljaarendamisse

- 15-aastased õpilased, kelle vanemad loevad esimeste kooliaastate jooksul tihti koos nendega raamatuid või arutlevad raamatute ja igapäevategevuste üle, said PISAs 2009. aastal märkimisväärselt kõrgemaid tulemusi.
- Vanemate osalus 15-aastaste laste tegevustes on tugevas seoses laste paremate sooritustega PISAs.

Lastevanemate kaasatusel on mõju, olenemata nende haridustasemest või lapsega koos veedetud tundidest. Õpilased, kelle vanemad arutavad nendega kord nädalas või igapäevaselt poliitilisi ja sotsiaalseid küsimusi, saavad keskmiselt 28 punkti kõrgema tulemuse kui lapsed, kelle vanemad arutavad neid küsimusi harvemini või üldse mitte. Ka raamatute, filmide, teleprogrammide või laste käekäigu üle arutlemine ja ühised lõunad ning õhtusöögid aitavad kaasa lapse paremale sooritusele lugemises.

Kõik lapsevanemad saavad aidata oma lapsel saavutada maksimaalne potentsiaal, veetes aega lapsega rääkides ja lugedes, eriti kui lapsed on veel väga noored. Õpetajad, koolid ja hariduse korralduse ning kvaliteedi eest vastutavad ametkonnad peaksid

leidma võimalusi, kuidas aidata hõivatud vanematel suurendada oma rolli lapse haridusteel.

Kas poisid ja tüdrukud on valmis digitaalseks ajastuks?

- Tüdrukud kalduvad digitaalses lugemises saama poistest paremaid tulemusi, kuid poiste-tüdrukute tulemuste vahe on väiksem kui trükitud teksti lugemisel esinev vahe.
- Poiste ja tüdrukute hulgas, kellel on sarnane tase trükitud teksti lugemises, kalduvad poisid olema oskuslikumad navigeerijad digitaalsete materjalide hulgas ja saavad seetõttu digitaalses lugemises paremaid tulemusi.

Austraalia, Korea, Uus-Meremaa on olnud teistest riikidest tunduvalt edukamad oma õpilaste abistamisel digitaalsesse ajastusse üleminekul.

Õpilased, kes on tugevad trükitud teksti lugemises, saavad üldjuhul häid tulemusi ka digitaalse teksti lugemises. Kõikides riikides kasvas digitaalses lugemises paremate tulemustega õpilaste osakaal rohkem poiste hulgas, sama kehtis ka madalama tulemusega õpilaste osakaalu vähenemise kohta. Poiste huvi ja oskusi digitaalses lugemises tuleks ära kasutada. Digitaalsete tekstide sagedasema lugemisega kaasneks nende pädevuse tõus lugemises, mis omakorda võimaldaks neil trükitud teksti lugemist rohkem nautida ning saada selles ka paremaid tulemusi.

Lapsevanemad ja õpetajad peaksid tähelepanu pöörama tüdrukute kehvematele oskustele digitaalses keskkonnas orienteerumisel.

Millist karjääri näevad poisid ja tüdrukud endal tulevikus?

- Tüdrukud usuvad poistest rohkem, et nad töötavad tulevikus seadusandluses, kõrgema ametnikuna, juhina ja professionaalina.
- Inseneritööst ja arvutiteadusest huvitatud poisse oli igas riigis tunduvalt rohkem ning keskmiselt oli nende osakaal peaaegu neli korda suurem.
- Igas OECD riigis soovis rohkem tüdrukuid kui poisse teha karjääri tervishoiuteenusega seotud valdkondades.

Viimaste aastate jooksul on tüdrukud mitmes riigis erinevates ainetes jõudnud poistega samale tasemele või isegi ületanud neid. Samas ei tähenda paremad tulemused konkreetset ainet, et tüdrukute karjääriootused oleks tingimata seotud vastava valdkonnaga. Tütarlaste ja poiste karjääriootuste erinevus võib olla üheks teguriks, mis viib soolisele tööjaotusele tööturul. Viimasel võib omakorda olla kahjulik mõju nii indiviididele kui ühiskonnale (nt on sellistele tööturgudele omased ebavõrdsed palgad ja töötingimused).

Suurlinnade mõju haridussüsteemile

- Suured linnad kalduvad avaldama haridussüsteemile positiivset mõju: enamikes riikides, v.a Belgia, Sloveenia, Ühendkuningriik ja Ameerika Ühendriik, paraneb õpilaste sooritus märkimisväärselt, kui võtta arvesse vaid linnapiirkonnas elavate õpilaste tulemusi.

OECD riikide suurte linnapiirkondade õpilaste tulemused on maakoolide õpilaste omadest kõrgemad, nad oleksid nagu rohkem kui ühe õppeaasta enam koolis käinud. Vahe jääb alles ka siis, kui võetakse arvesse õpilaste sotsiaalmajanduslik taust. Mitmed tegurid, näiteks õpilaskonnas valitsev sotsiaalne heterogeensus, rikkam kultuurikeskkond, atraktiivsem töökoht õpetajatele, paremad tööväljavaated, mis võivad tõsta ka õpilaste motivatsiooni, suurem valik koolide vahel, soodustavad linnakoolides kõrgemat tulemuslikkust.

Suur tulemuste vahe, nt Poolas ja Ungaris, viitab asjaolule, et linna- ja maapiirkondade sotsiaalmajanduslik kontekst on väga erinev ja seega on haridusega seotud vahendite, kultuuri- ja haridusasutuste kättesaadavuses ebavõrdsus. Riigid, kus linnapiirkondade õpilased saavad kõrgemaid tulemusi, peavad leidma võimalused, kuidas kindlustada kõikidele maapiirkondade õpilastele sarnased hariduse omandamise tingimused.

PISA 2015 – uued väljakutsed

- **Test viiakse läbi elektrooniliselt**
- **Probleemülesannete lahendamine rühmas**

Koolieelse lasteasutuse õpetaja professionaalsus Euroopa Liidu kontekstis

Tiina Peterson, Haridus- ja Teadusministeeriumi üldharidusosakonna peaekspert

Kaasautorid: **Marika Veisson**, Tallinna Ülikool; **Eeva Hujala**, Tampere Ülikool; **Ulla Härkönen**, Ida-Soome Ülikool; **Anette Sandberg**, Mälardaleni Ülikool; **Inge Johansson**, Stockholmi Ülikool; **Eva Kovacsne Bakosi**, Ungari Debreceni Ülikool

Sissejuhatus

Alushariduse võimaldamisel tuleb lähtuda laste individuaalsetest vajadustest ning toetada lasteaias õpetajate ja juhtide professionaalsust läbi teadustegevuse, taseme- ja täienduskoolituse arendamise (Euroopa Komisjoni 17.02.2011 teatis). Personali professionaalsuse toetamine koolieelses lasteasutuses (edaspidi *lasteasutus*) aitab parandada pedagoogilist kvaliteeti ja mõjutab laste arengut. Professionaalse arengu all mõistetakse teadmiste, oskuste ja pädevuste kujunemist ametialases arengus. Professionaalse arengu toetamisel on sihiks parandada lasteaias töötava personali eneseteostuse võimalusi ja tulemuslikkust. Lasteasutuse kvaliteedi võtmeteguriteks on personali oskus soodustada interaktsiooni lastega ja laste vahel ning kasutada mitmekesiseid lapsest lähtuvaid õppe- ja kasvatustrateegiaid (OECD (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing).

Lasteaiaõpetajate professionaalsust mõjutavad tegurid Eestis, Soomes, Rootsis ja Ungaris

Lasteasutuste õpetajate professionaalsust mõjutavad nii riigis kui kohalikes omavalitsustes loodud tingimused alushariduse võimaldamiseks, riiklikult sätestatud õppekava, taseme-, täienduskoolituse ja motiveerimissüsteem, eestvedamine ning töökorraldus lasteasutustes.

Kui Euroopa Liidu riikides osaleb alushariduses keskmiselt 92,3% 4-aastastest kuni koolimineku eas lastest, siis Eestis oli see näitaja 2008. aasta andmetel 95,1%, sh lapsed, kes on läinud varem kooli, Soomes 70,9%, Rootsis 94,6% ja Ungaris 94,6%.

Eestis on kehtestatud 1,5- kuni 6-aastastele lastele alushariduse omandamiseks koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, Soomes 0–5-aastastele lastele alushariduse riiklik õppekava ja 6-aastastele eelkooli raamõppekava, Rootsis on 1–5-aastastele riiklik eelkooli õppekava ja 6-aastastele riiklik eelkooli



Eduko

õppekava kooli ettevalmistusklassis õppimiseks, Ungaris on 3–5-aastastele riiklik alushariduse raamõppekava.

Eesti Hariduse Infosüsteemi andmetel oli 2011/2012. õa-l 79% koolieelsete lasteasutuste pedagoogidest kõrgharidusega ja 7,6% pedagoogidest omandas kõrgharidust hariduse valdkonnas. Soomes, Rootsis toimub lasteaiasõpetajate taseme- koolitus samuti kõrghariduse tasemel, kuid kõrgharidusega õpetajate osakaal koolieelsetes lasteasutustes on oluliselt väiksem võrreldes Eestiga. Soome ja Rootsi koolieelsete lasteasutuste rühmades töötab enamasti üks kõrgharidusega õpetaja ja kaks kesk- koolijärgse kutseharidusega õpetaja abi. Eestis on suhe vastupidine. Ungaris õpivad 3–5-aastaste laste pedagoogid kõrghariduse tasemel, alla kolmeaastaste laste hoidjate puhul on koolituse raamnõudeks kesk- koolijärgne kutseharidus.

Oluliseks näitajaks lasteasutuse kvaliteedi hindamisel peetakse täiskasvanute ja laste suhtarvu rühmades (maksimum laste arv täiskasvanu kohta), kuna õpetaja ja õpetaja abi individuaalne toetus on koolieelses eas lastele väga oluline. Eestis kuulub õigusaktidest tulenevalt rühma personali kolm täiskasvanut ja max 24 last, mis teeb keskmiseks suhtarvuks 8 last täiskasvanu kohta, Soomes on vastav näitaja 7, Ungaris 12, Rootsis on vastava suhtarvu sätestamine kohaliku omavalitsuse otsustuspädevuses (enamasti 6–7 last täiskasvanu kohta). Euroopa Liidu Komisjoni soovistest lähtuvalt on suhtarvud sõimeealistel lastel max 1:8; 3–6-aastastel lastel max 1:15.

Eestis, Soomes ja Rootsis finantseerivad koolieelse lasteasutuse õpetaja tööalast täienduskoolitust nii riik, lasteasutuse pidaja kui töötaja ise. Ungaris toimub täienduskoolituse rahastamine vaid riigi poolt. Soomes ja Rootsis eraldatakse riiklikku toetust

lasteaiaõpetajate palkadeks, Eestis ja Ungaris mitte. Samas on Ungaris võrdsustatud lasteaiaõpetajate ja algkooliõpetajate palgad.

Eesti, Soome, Rootsi ja Ungari koolieelsete lasteasutuste õpetajate ja juhtide hinnangud lasteaiaõpetaja professionaalsusele

Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas on liikunud fookus õpetajalt õppijale – laps on aktiivne õppija ja õpetaja lapse kasvukeskkonna looja ning individuaalsuse toetaja. Lähtudes kaasaegsest õpikäsitlusest vajame uut lasteaiaõpetaja professionaalsuse kontseptsiooni, millele tuginedes saab arendada lasteaiaõpetajate taseme- ja täienduskoolitust.

Uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas Eesti, Soome, Rootsi ja Ungari lasteaiaõpetajad

ja juhid hindavad lasteaiaõpetaja professionaalsust. Uurimisküsimused olid püstitatud seitsmes valdkonnas järgmiselt: kuidas õpetajad ja juhid hindavad õpetajate professionaalsust suhtlemisel; pere kaasamisel; õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisel ja lapse arengu hindamisel; õpetamisstrateegiatega kasutamisel; professionaalse arengu kujundamisel; kasvukeskkonna loomisel ja väärtuste kujundamisel. Uurimismeetodiks oli poolstruktureeritud küsitlus.

Küsimustike koostamisel lähtuti Eesti, Soome ja Rootsi koolieelsete lasteasutuste riiklikest õppekavadest, ECERS ja ISSA standardist ning kasutati Likerti skaalat 1 kuni 5, kus 1 tähendas “ei ole üldse nõus” ja 5 tähendas “täiesti nõus”. Eesti, Soome ja Rootsi lasteaiaõpetajate ja juhtide hinnanguid õpetajate professionaalsusele analüüsiti ja võrreldi

Tabel 1. Uurimuses osalenud koolieelsete lasteasutuste õpetajad ja juhid

Riik	Õpetajad	Juhid
Eesti	173	112
Rootsi	119	95
Soome	82	82
Ungari	111	97

Tabel 2. Õpetajate ja juhtide keskmiste hinnangute võrdlused riigiti

Valdkond	Keskmised hinnangud riigiti							
	Eesti		Soome		Rootsi		Ungari	
	Õpetajad	Juhid	Õpetajad	Juhid	Õpetajad	Juhid	Õpetajad	Juhid
1. Suhtlemine	4,43	4,42	4,16	4,31	4,18	4,03	4,46	4,47
2. Pere kaasamine	4,14	4,11	3,73	3,87	3,72	3,50	4,26	4,12
3. Õppe- ja kasvatustegevuse kavandamine ja lapse arengu hindamine	4,47	4,44	4,23	4,33	4,13	3,94	4,49	4,43
4. Õpetamisstrateegiatega kasutamine	4,60	4,48	4,21	4,21	4,50	4,17	4,68	4,59
5. Professionaalne areng	4,55	4,38	4,02	3,99	4,15	3,89	4,55	4,46
6. Kasvukeskkonna loomine	4,72	4,65	4,33	4,36	4,41	4,26	4,72	4,71
7. Väärtuste kujundamine	4,67	4,55	4,40	4,39	4,53	4,13	4,60	4,52

statistika programmi SPSS 14.0 (ANOVA) abil. Uurimuse valim on esitatud tabelis 1.

Eesti, Soome, Rootsi ja Ungari õpetajad on hinnanud õpetajate professionaalsust kõikides valdkondades kõrgemalt kui juhid (tabel 2). Eesti ja Ungari õpetajate ja juhtide hinnangute keskmised väärtused on kõrgemad kui Soome ja Rootsi kolleegidel. Põhjuseks võib välja tuua, et nii Eestis kui Ungaris on rakendatud Step by Step metoodikat, Soomes ja Rootsis ei ole. Samuti on Soome ja Rootsi õpetajad ja juhid õpetaja professionaalsuse suhtes kriitilisema hoiakuga kui Eesti ja Ungari kolleegid, mis võib tuleneda kultuurilistest mõjutustest ja ühiskonna arengust.

Suhtlemise valdkonnas on Eesti ja Ungari kolleegide tulemused sarnased. Nii Eesti kui Ungari lasteaiaõpetajate poolt oli suhtlemine hinnatud võrreldes teiste valdkondadega madalamalt, kuigi keskmised hinnangud valdkonnale olid küllaltki kõrged. Rootsi õpetajad ja juhid on hinnanud suhtlemist kõrgemalt võrreldes teiste valdkondadega, samuti Soome õpetajad ja juhid. Hinnangute erinevused võivad tuleneda lasteasutuse töökorraldusest, Rootsis ja Soomes on reeglina rühma töökorraldus tagatud viisil, kus lastega tegeleb üheaegselt rohkem täiskasvanuid ja lapsi täiskasvanu kohta ei ole üle kuue. Samas esineb Eestis lasteaias päeva jooksul perioode, kus lastega tegeleb vaid üks täiskasvanu. Laste individuaalsetest vajadustest lähtumine eeldab rühma personali head omavahelist koostööd.

Kõikide riikide juhid ja õpetajad hindasid **õpetajate professionaalsust pere kaasamisel** madalaimaks. Kõige kõrgemad keskmised hinnangud andsid valdkonnale Ungari õpetajad ja kõige madalamad Rootsi juhid. Eesti õpetajate ja juhtide hinnangutes esines statistiliselt oluline erinevus võrreldes Soome ja Rootsi ning sarnasus Ungari kolleegidega. Tugevamad hinded olid antud pere kaasamisele lapse arengu hindamise protsessis, madalaimad peredele võimaluse loomisel õppida üksteiselt.

Õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisel ja lapse arengu hindamisel on Eesti õpetajate ja juhtide hinnangutes statistiliselt oluline erinevus

Soome ning Rootsi ja sarnasus Ungari kolleegidega. Võrreldes teiste hinnatud valdkondadega on Soome õpetajad ja juhid hinnanud õpetajate professionaalsust planeerimisel ja lapse arengu hindamisel kõrgemalt, Soome lasteaedades pööratakse oluliselt rohkem tähelepanu individuaalse õppekava koostamisele.

Õpetamisstrateegiade kasutamisel erinevad statistiliselt oluliselt kõikide riikide õpetajate ja juhtide tulemused. Nii Rootsi kui Ungari õpetajad ja juhid hindavad nimetatud valdkonda kõige kõrgemalt võrreldes teiste hinnatud valdkondadega. Rootsi õppekavas on oluline rõhuasetus just õppimisel ja õppe-kasvatustsükli protsessil, Ungari lasteaedades on Step by Step metoodikat rakendatud laialdasemalt kui Eestis.

Professionaalse arengu kujundamisel, kasvukeskkonna loomisel ja väärtuste kujundamisel ei esine statistilist erinevust Eesti ja Ungari juhtide ja õpetajate, samuti Soome ja Rootsi juhtide ja õpetajate tulemustes. Eesti ja Ungari õpetajate keskmised hinnangud professionaalse arengu kujundamisele olid oluliselt kõrgemad kui teiste riikide kolleegidel. Kõrgemalt hinnati õpetaja motiveeritust professionaalseid teadmisi ja oskusi täiendada ja nõrgemalt eesmärkide püstitamist läheduses eneseanalüüsi tulemustest. Väärtuste kujundamist hindasid kõrgemalt võrreldes teiste valdkondadega Soome ja Rootsi õpetajad. Kõrgemalt hinnati õpetaja professionaalsust laste positiivse suhtumise soodustamisel erinevustesse ja madalamalt sooliste stereotüüpide vältimist, laste vastutuse soodustamist.

Kokkuvõtteks võib tulemustest järeldada, et hinnangud olid sarnased Eesti ja Ungari õpetajatel ja juhtidel. Samuti olid sarnasused Soome ja Rootsi õpetajate ning juhtide keskmistes hinnangutes professionaalse arengu, kasvukeskkonna loomise ja väärtuste kujundamise valdkonnas. Kõikide riikide tulemused erinesid õpetamisstrateegiade kasutamise valdkonnas. Edaspidi on kavas uurida eestvedamise mõju õpetaja professionaalsuse kujunemisele kõigis eelpool loetletud riikides.

Õpetaja ettevalmistus tööks kaasavas klassiruumis

Tiina Kivirand, Haridus- ja Teadusministeeriumi üldharidusosakonna nõunik

Õpetajakoolituse teema on poliitiliselt aktuaalne kogu Euroopas ja maailmas ning õpetajate ja seega ka õpetajakoolituse tähtsust liikumisel kaasavama haridussüsteemi poole peetakse oluliseks. Maailma Terviseorganisatsiooni puute raportis (*World Report on Disability*, 2011:222) rõhutatakse, et „elulise tähtsusega on tavakooliõpetajate asjakohane koolitus, et neil oleks enesekindlus ja oskus õpetada erinevate vajadustega lapsi”, ning toonitatakse, et seda laadi koolitus ei peaks keskenduma mitte teadmiste ja oskuste andmisele, vaid eelkõige hoiakute ja väärtuste kujundamisele.

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur alustas 2009. aastal kolmeaastast projekti „Kaasamist toetav õpetajakoolitus”⁷, et uurida, kuidas tavakooliõpetajaid esmakoolituse ajal kaasavaks õppeks ette valmistatakse. Kolm aastat väldanud projekti eesmärk oli teha kindlaks olulisemad oskused, teadmised, arusaamad, hoiakud ja väärtused, mida on vaja kõigil tööd alustavatel õpetajatel vaatamata sellele, mis ainet nad õpetavad, milline on nende täpsem eriala või mis vanuserühmaga või mis tüüpi koolis nad tööle hakkavad.

Kaasamist toetava õpetajakoolituse projekti tulemused viitavad eelkõige vajadusele parandada õpetajate pädevust ning edendada professionaalseid väärtusi ja hoiakuid. Projektis tehti kindlaks neli õpetamise ja õppimisega seotud põhiväärtust, mis moodustavad kaasavas hariduses töötavate õpetajate pädevuse aluse.

Õppijate mitmekesisuse väärtustamine

Õppijate erinevus on ressurss, mis rikastab haridust. Selle põhiväärtusega seotud põhipädevused:

- kaasava hariduse käsitusviis, mille aluseks on järgmised hoiakud ja veendumused:
 - ... haridus põhineb kõigi õppijate võrdsel kohtlemisel, inimõigustel ja demokraatial;
 - ... kaasav haridus nõuab ühiskondlikku muutust ning see on õppija võõrandamatu õigus;
 - ... kaasavat haridust ja hariduse kvaliteeti ei saa käsitleda eraldi teemadena;

... õppijate osalus tähendab, et kõik õppijad on haaratud nende jaoks tähenduslikku õppeprotsessi, ei piisa üksnes ligipääsust tavaharidussüsteemile.

- õppijate erinevuste aktsepteerimine
 - ... „erineda on normaalne”;
 - ... õppijate mitmekesisust tuleb austada, väärtustada ja mõista kui ressursi, mis suurendab õpivõimalusi ning annab lisaväärtust koolidele, kohalikele kogukondadele ja ühiskonnale;
 - ... kõigi õppijate häält tuleb kuulda võtta ja väärtustada;
 - ... õpetaja on õppijate enesehinnangu ning sellest tulenevalt ka nende õppimisvõime olulisim mõjutaja;
 - ... õppijate kategoriseerimine ja sildistamine võivad õpivõimalusi negatiivselt mõjutada.

Kõigi õppijate toetamine

Õpetajad eeldavad kõigilt õppijatelt head eadajõudmist. Selle põhiväärtusega seotud põhipädevused:

- kõigi õppijate akadeemilise, praktilise, sotsiaalse ja emotsionaalse õppimise toetamine
 - ... õppimine on esmajoonel sotsiaalne tegevus;
 - ... akadeemiline, praktiline, sotsiaalne ja emotsionaalne õppimine on kõigi õppijate jaoks võrdselt tähtsad;
 - ... õpetajate ootused määravad suuresti õppija edukuse ning seetõttu on äärmiselt tähtis seada kõigi õppijate suhtes kõrged ootused;
 - ... kõik õppijad peaksid olema aktiivse otsustaja rollis igas õppe- ja hindamisprotsessis, milles nad osalevad;
 - ... vanemad ja teised pereliikmed on õppijatele õppimises oluliseks toeks;
 - ... väga oluline on arendada kõigis õppijates autonoomiat ja otsustusvõimet;
 - ... tuleb esile tuua kõigi õppijate potentsiaal ja õpivõime ning neid ergutada.
- heterogeensetes klassides tõhusate õpetamismetodite valdamine
 - ... tõhusad õpetajad õpetavad kõiki õppijaid;
 - ... õpetajad vastutavad kõigi õppijate õppimise toetamise eest;

⁷ Terviktekst on kättesaadav <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/>

... õppijate võimed ei ole ette määratud;
 ... kõigil on võime õppida ja areneda;
 ... õppimine on protsess ja kõigi õppijate puhul on eesmärk arendada oskust õppida, mitte üksnes edastada aineteadmisi;
 ... õppeprotsess on põhiolemuselt kõigi õppijate jaoks sama – eritehnikaid on väga vähe;
 ... vajadusel tuleb õpiraskuste puhul õppekava ja õppemeetodeid kohandada.

Koostöö

Koostöö ja meeskonnatöö on väga olulised kõigi õpetajate jaoks. Selle põhiväärtusega seotud põhipädevused:

- töö vanemate ja teiste pereliikmetega
 ... teadlikkus vanemate ja teiste pereliikmetega tehtava koostöö lisaväärtusest;
 ... vanemate ja teiste pereliikmete kultuurilise ja sotsiaalse tausta ning seisukohtade austamine;
 ... tõhus suhtlus ja koostöö vanemate ja teiste pereliikmetega on õpetaja vastutus.
- töö koos teiste haridusvaldkonna spetsialistidega
 ... kaasav haridus nõuab, et kõik õpetajad töotaksid meeskonnadena;
 ... koostöö, partnerlus ja meeskonnatöö on kõigi õpetajate jaoks olulised ning neid tuleks soodustada;
 ... meeskonnatöö toetab professionaalset arengut ning teistega koos ja teistelt õppimist.

Isiklik professionaalne areng

Õpetamine on ühtlasi ka õppimine ning õpetajad vastutavad pideva erialase enesetäiendamise eest (elukestev õpe). Selle põhiväärtusega seotud põhipädevused:

- oma töö analüüsimine ja tagasisidestamine
 ... õpetamine on protsess, mis nõuab pidevat ja süsteemset planeerimist, hindamist, analüüsi ja tagasisidestamist ning selle põhjal ja vajaduse korral muudetud tegutsemist;
 ... oma töö pidev analüüs ja tagasisidestamine võimaldab õpetajatel töötada tõhusalt lastevanematega ning teha meeskonnatööd teiste õpetajate ja spetsialistidega koolis ja väljaspool kooli;
 ... õpetaja igapäevatöös on esmatähtis tõenduspõhisus;
 ... oluline on personaalse pedagoogilise lähenemisviisi väärtustamine.

- õpetaja esmakoolituses omandatud eri- ja kutsealase pädevuse pidev täiendamine
 ... õpetajad vastutavad pideva erialase enesetäiendamise eest;
 ... õpetaja esmakoolitus on esimene samm elukestvas erialases õppes;
 ... õpetamine on ühtlasi ka õppimine, avatus uute oskuste õppimisele ning aktiivne info- ja nõuküsimine on tugevuse, mitte nõrkuse näitaja;
 ... õpetaja ei saa olla ekspert kõigis kaasava hariduse küsimustes. Põhiteadmised kaasavas koolikeskkonnas töö alustamiseks on hädavajalikud, aga pidev õppimine on samuti väga oluline;
 ... muutus ja areng on kaasavas hariduses pidevad ning õpetajatel on vaja oskusi, et muutuvate vajaduste ja nõudmistega kogu karjääri vältel toime tulla ning neile adekvaatselt reageerida.

Projekti käigus lepiti kokku üldpõhimõtted, mis on aluseks kaasava õpetaja pädevusmudelil esitatud põhiväärtustele ja põhipädevustele.

1. Kaasavat haridust toetavad väärtused ja põhipädevused on vajalikud kõigile õpetajatele, samuti nagu kaasava hariduse ellurakendamise eest vastutavad kõik õpetajad.
2. Kaasavat haridust toetavad väärtused ja põhipädevused loovad õpetajatele vajamineva aluse, et töötada tavaklassis erinevate vajadustega õppijatega. Tegu on olulise erisusega, mis laiendab kaasamise fookust konkreetsete õppijarühmade (nt hariduslike erivajadustega õppijate) vajadustega arvestamisest kaugemale. Esitatud väärtused ja pädevused toonitavad ülimalt olulist sõnumit, et kaasav haridus on lähenemisviis, mis hõlmab kõiki õppijaid, mitte üksnes piiritletud erivajadustega rühmi.
3. Õpetaja esmakoolituse tarbeks käesolevas dokumendis sõnastatud väärtused ja pädevused on aluseks olulisematele hoiakutele, teadmistele ja oskustele, millele saab rajada edasise arengu kutseastal ja täiendusõppes. Põhipädevused on olemuslik osa pideva erialase enesetäiendamise võimalustest, mis võivad hõlmata ka eripedagoogika või hariduslike erivajaduste alaseid kursuseid. Iga

õpetaja peaks neid põhipädevusi oma erialal töötades pidevalt arendama.

4. Väärtused ja pädevused, mida kõik õpetajad kaasavas koolikeskkonnas töötamiseks vajavad, ei ole vastuolus eriharidusega, mida saavad eripedagoogid, kes võivad tavaõpetajaid nende töös toetada. Need väärtused ja pädevused on kõigi õpetajate, sh eripedagoogide töö aluseks.
5. Käesolevas pädevusmodelis kirjeldatud väärtused ja pädevused on teadlikult sõnastatud üldiselt, et toetada õpetajate kui elukestvate õppijate ja reflekteerivate praktikute arengut kogemusõppe ja oma tegevuse uurimise kaudu.
6. Tuumikväärtused ja põhipädevused toetavad õpetajakoolituse üliõpilaste professionaalset arengut ning annavad suuniseid õpetajakoolituse õppejõududele.
7. Kaasamist toetavaid väärtusi ja pädevusi tuleks käsitada ühe lähtekohana õpetaja esmakoolituse õppekavade kavandamisel ja väljatöötamisel. Kaasava hariduse põhimõtete süsteemi tuleks rakendada nii õpetaja esmakoolituse kui üldhariduse õppekavades.
8. Kaasavat haridust toetavate väärtuste ja pädevuste integreerimist õpetaja esmakoolitusse tuleks riikides arutada laia sidusrühmade ringiga erinevates kontekstides. Sellise dialoogi kaudu võivad põhipädevused olla vahendiks, mille abil vähendada tajutud lõhet klassis õpetavate õpetajate ning teiste hariduse sidusrühmade, nt lastevanemate, tugispetsialistide, haridusametnike vahel.

Projekti tulemustest lähtub mitu soovitus. Need on suunatud õpetajakoolituse õppejõududele ning ka poliitikakujundajatele, kellele tuleb luua sidus raamistik, et juhtida laiemat süsteemset muutust, mida on vaja kaasamist toetava õpetajakoolituse arenguks.

Soovitused on järgmised:

Õpetajate töölevõtmine ja töö hoidmine. Samaaegselt tuleks otsida tõhusaid viise õpetajakandidaatide leidmiseks ja õpetajate töö hoidmiseks ning erineva taustaga õpetajate arvu suurendamiseks.

Õpetajakoolituse tõhususe uurimine. Et kõige paremini kujundada õpetajate oskust arvestada kõigi õppijate erinevate vajadustega, tuleks uurida

erinevate õpetajakoolituse mudelite tõhusust ning õppekavade korraldust, sisu ja pedagoogilisi meetodeid.

Õpetajakoolituse õppejõudude kvalifikatsiooni tõstmine. Õpetajakoolituse õppejõudude elukutses tuleb edasi arendada, parandades õppejõudude töölevõtmise korda, toetades sisseelamist ja pidevat erialast enesetäiendamist. Kõrgkoolide õpetajakoolituse õppejõudude ning koolides tegutsevate õpetajakoolitajate taset peaks tõstma, võttes tööle üksnes sobivate teadmiste, kogemuste ja kvalifikatsiooniga spetsialiste. Vaja oleks välja töötada õpetajakoolituse õppejõudude sisseelamist toetavad tegevused ning uurida võimalusi, kuidas hoida värskena kõrgkoolis töötavate õppejõudude pedagoogilise töö kogemust koolis.

Koostöö koolide ja kõrgkoolide vahel.

Koolipraktikat kui õpetaja esmakoolituse olulist osa tuleb toetada, võttes aluseks selged teoreetilised põhimõtted, et kaotada lõhe teooria ja praktika vahel ning kindlustada, et praktikal ei keskendutaks üksnes oskustele, mida on kõige hõlpsam vaadelda ja mõõta.

Ulatuslikuma süsteemse reformi elluviimine.

Õpetajakoolitus ei toimi isolatsioonis. Et toetada õpetajakoolituse muutmist, on vaja reformida kogu süsteemi ning see nõuab kõigi haridussektorite poliitikakujundajalt ja kõigilt hariduse sidusrühmadelt pühendumust ja tugevat eestvedamist. Edasine töö peaks keskenduma kaasavat haridust toetava sektori-tevahelise poliitika kujundamisele osana kaasavama ühiskonna arendamisest.

Kaasamist ja mitmekesisust käsitleva keelekasutuse selgitamine. Kategoriseerimine ja sildistamine võimendavad võrdlemist, loovad hierarhiaid ning võivad piirata õppijale seatavaid ootusi ja selle tagajärjel ka tema õppimist. Poliitiline muutus peaks toetama kõiki õpetajaid ja teisi olulisi spetsialiste, et nad mõistaksid selgelt erineva terminoloogia kasutamise alusolevusi ja järeldusi.

Edasise strateegilise arengu valdkonnad

Kaasamist toetava õpetajakoolituse areng on ilmne kogu Euroopas. Ometi on mitmeid olulisi strateegilisi teemasid, mis nõuavad täiendavat uurimist, kui kõiki õpetajaid soovitakse esmakoolituse käigus ette valmistada toimetulekuks õppijate mitmekesisusega kaasavas koolikeskkonnas. Vaadeldes Euroopa tasandi strateegilisi prioriteete ning kaasamist

toetava õpetajakoolituse tulemusi koos, on edasise töö eesmärgid selged. Esile võib tuua valdkonnad, mis nõuavad edasises strateegilises arendustöös eritähelepanu:

Ühendatud mudelit järgivad õpetaja esmakoolituse õppekavad: kaasamise ja õppijate mitmekesisuse teemad on kõigile õpetajatele mõeldud esmakoolituse õppekavade olemuslik osa, vaatamata kooliastmele või õppeainele, milleks õpetajat ette valmistatakse.

Kõigil õpetajatel ja koolijuhtidel on võimalus täiendada end pidevalt õppijate mitmekesisuse alal: pärast nende teemade käsitlemist õpetaja

esmakoolituses ning mitmesuguste asjakohaste kogemuste omandamist peaks õpetajatel olema võimalik süvendada oma teadmisi kitsamates valdkondades kogu tööelu vältel.

Kõigil õpetajakoolituse õppejõududel on võimalik täiendada end õppijate mitmekesisuse alal: õpetajakoolituse õppejõududeks tuleks üha enam valida inimesi, kellel on teadmised ja kogemused kaasavast koolikeskkonnast. Kõigil õpetajakoolituse õppejõududel peaks olema võimalusi end arendada ja osaleda teadustöös, et tugevdada koostööd teaduskondade vahel ja soodustada terviklikku lähenemisi mitmekesisusele.

Õpetajate väärtuskasvatuse alase pädevuse arendamine õpetajakoolituses

Katrin Velbaum, Tartu Ülikooli eetikakeskuse projektijuht, magister. Grandihoidja: professor **Margit Sutrop**. Grandiprojekti täitjad: filosoofiakandidaat **Jüri Ginter**, magister **Nelli Jung**, magister **Maili Karindi**, doktor **Tiiu Kuurme**, doktor **Halliki Harro-Loit**, magister **Andu Rämmer**, magister **Mari-Liisa Parder**, doktor **Olga Schihalejev**, magister **Külliki Seppel**, professor **Margit Sutrop**, magister **Mats Volberg**

Sissejuhatus

Eesti hariduse üheks suureks väljakutseks on liikumine teadmistekeskselt koolilt väärtuspõhisele koolile. Õpetajate tegevuse eesmärgiks ei tohiks olla ainult teadmiste edastamine, vaid ka isiksuse kujunemise toetamine. Üha enam saadakse aru, et lisaks heale teadmiste tasemele vajab Eesti noor põlvkond just kriitilise mõtlemise, analüüsimise ja probleemi-lahendamise ning koostöö oskust.

Seoses põhikooli ja gümnaasiumi uute riiklike õppekavade rakendamisega on väärtuste teema ja väärtuskasvatus tõusnud üldhariduskoolis tähtsale kohale. Õppekava eeldab, et õpetajad oleksid valmis toimima teadlike väärtuskasvatajatena, käsitlema väärtusi läbiva teemana ja integreerima väärtusi aine-õpetusse. Õpetajalt oodatakse oskust reflekteerida enda ja teiste (õpilaste, kaastöötajate, lastevanemate) väärtushoiakute ja -hinnangute üle, võimet korraldada väärtuste üle arutelu, suutlikkust märgata ja analüüsida koolikultuuris avalduvaid väärtusi ning väärtusarendust koolis teadlikult suunata. Sellest tulenevalt peab Eesti ülikoolide õpetajakoolitus andma vastavaid oskusi väärtuskasvatuse tulemuslikuks läbiviimiseks.

EDUKO finantseeritud Tartu Ülikooli eetikakeskuse uuringuprojekt „Õpetajate väärtuskasvatuse alase pädevuse arendamine õpetajakoolituses” (oktoober 2009–oktoober 2011) lähtus oletusest, et väärtuskasvatus teemana üldiselt ja väärtused ning eetika läbiva teemana konkreetselt pole ei Tartu Ülikooli ega Tallinna Ülikooli õppekavades otseselt fookusesse seatud. Samas oli selge, et õppeprotsessi ja kasvatust protsessi pole põhimõtteliselt võimalik ega ka soovitatav väärtusneutraalselt teostada, mistõttu põhiküsimuseks kujunes, mil viisil ja kui teadvustatult väärtustega nii üldiselt kui ka didaktiliselt ülikoolide õpetajakoolituses tegeletakse.

Uuringuprojekt seadis endale kaks sisulist eesmärki:



1. kaardistada Tartu ja Tallinna Ülikooli õpetajakoolituste hetkeseis väärtuskasvatuse alal;
2. katsetada üht või mitut meetodit, mille abil saaks õpetajakoolituse muuta selliseks, et tulevased õpetajad saaksid ülikoolist kaasa suurema väärtuskasvatusalase pädevuse.

Selleks viidi läbi järgnevad analüüsid:

1. õpetajakoolituse õppekavade analüüs, fookusgrupi intervjuud programmijuhtide ja praktikajuhendajatega ning intervjuud õppejõududega ja õpetajakoolituse tudengitega;
2. õpetajakoolituse tudengite väärtuskasvatuse alase pädevuse testimine koolipraktika käigus – koostati kursus väärtuskasvatuse analüüsimiseks koolipraktika ajal ja korraldati standardiseeritud kaheosaline küsitlus nii väärtuskasvatuse kursusel osalenute kui ka teiste õpetajakoolituse tudengite seas enne ja pärast koolipraktika sooritamist.

Uuringu käigus toodi välja peamised kitsaskohad ja tuvastati väärtuskasvatuse head praktikad.

Uuringu tulemused

Õpetajakoolituse õppekavade analüüsi üldine järeldus kinnitas hüpoteesi, et õpetajate tegevust väärtuskasvatuse valdkonnas on õppekavades veel vähe silmas peetud ning seal kajastatakse üldjuhul üksikuid väärtuskasvatuse aspekte. Kõige enam mainitakse õpetaja kutse-eetikat ning mõnel juhul ka õpetatava valdkonna eetikat. Pedagoogilise praktika ainekavades on Tallinna Ülikoolis kajastatud ka tegevus klassijuhatajana. Paljudes Tartu Ülikooli praktika ainekavades ei ole klassijuhatajatööd esile tõstetud. Samas tuli õpetajakoolituse programmijuhtide

fookusgrupi analüüsist välja, et programmijuhtidel on vähene ülevaade sellest, mil määral väärtuskasvatuse teemana on õppeainetes esindatud.

Õpetajakoolituse õppejõududega tehtud intervjuud näitasid, et kuigi arusaam väärtuskasvatusest on erinev, ollakse küllaltki ühel meelel selle osas, et väärtuskasvatust viiakse läbi oma õppetegevusega nii teadlikult kui ka teadvustamata. Põhiline instrument seejuures on õppejõu isiklik eeskuju, nii otseses mõttes kui ka õppeformaadi tähenduses. Õpimustrid, mida on kogetud enda kooliskäimise ajal, kinnistuvad kui iseenesestmõistetavad, need tulevad kaasa ülikooli ning hiljem taastoodetakse neid õpetamismustritena koolis.

Intervjuudest koorus ka välja, et väärtuskasvatuse peamise eesmärgina nähakse seoste tekitamist erinevate nähtuste vahel ning faktide mõtestamise ülesannet. Info ja faktid on kõige kergemini omandatavad emotsioonidega seotud viisil ja väärtused on kaheldamatult emotsionaalselt laetud.

Väärtuskasvatuse läbiviimine ja õppimine on põhimõtteliselt ühesugune nii ülikoolides kui ka üldhariduskoolides, ülikool peaks aga sammu või kaks olema ees teadvustamise ja teadlikkuse tasemelt. Vooruseetika teoreetilisest käsitlusest lähtuvad väärtuskasvatuse praktikad ja didaktikad on olulised, näiteks loengutesse õigeaegselt kohaletulemise harjutamine, aga kuna arvatakse, et ülikooli tulnud inimene on juba väljakujunenud isiksus, siis esmane rõhk peaks olema diskussiooni ja argumenteerimiskoste teadlikul arendamisel, väärtuste ja väärtusvastuolude märkamise õpetamisel.

Koolipoolsete praktikajuhendajate fookusgrupi analüüsist tuli välja, et senine praktikaformaat ei ole väärtuskasvatustlike pädevuste arendamisele suunatud. Praktikajuhendajad kinnitasid tihedama kaasamise vajadust ülikoolipoolsesse praktikajuhendamisse. Samas mööndi, et koolipoolsete juhendajate ülekoormatus koolitööga seab kaasamisele omad piirangud.

Eraldi takistusena nimetati, et koolipoolne juhendaja ei koolita praktikanti mitte oma kooli, vaid mõne teise kooli jaoks, mistõttu võib tema motivatsioon praktikandiga tegelemiseks olla madal. Suurem keskendumine õpetajale peaks fookusgrupis osalevate hinnangul toimuma kutseasta jooksul.

Osalejad tõid välja, et need praktikandid, kes teevad lisaks ainepraktikale samal ajal ka klassijuhataja

praktikat, saavad väärtuskasvatuses tugevama põhja, sest need praktikandid õpivad õpilasi rohkem tundma ning saavad eri ainete raames nendega rohkem aega koos veeta.

Ülikoolis õpetatava ja koolipraktika käigus õpitava suhte kohta leidsid praktikajuhendajad, et ülikool peaks olema suunanäitaja ning väärtuskasvatust puudutava teoreetilise baasi peaks praktikant omandama ülikoolis.

Väärtuskasvatuse kursuse katsetamine ja tudengite kaheosalise standardiseeritud küsitluse tulemused

2009. aastal loodi kursus „Väärtuskasvatus kooli kontekstis”, et katsetada, kas praktikante toetav aine suurendab väärtuskasvatustalast pädevust. Projekti kutsuti üles osalema erinevate õpetajakoolituse erialade üliõpilasi nii Tartust kui Tallinnast. Et lahendada logistikaga seonduvat, sai loodud e-õppe keskkond, mis võimaldas nii magistrantidest uurijate kui ka projekti meeskonna suhtlemist. Kursuse I faasi käigus valmisid väärtuskasvatuse portfooliod, mida kasutati II faasis ning õppe-metoodilise materjali väljatöötamisel. Portfooliod sisaldasid näidiseid koolikonteksti analüüsist; koolikultuuri deklareeritud ja igapäevatoimimises avalduvate väärtuste vastuolude kirjeldusi; tudengite analüüsi, kuidas nad tegid aineõppes väärtuskasvatust; mis õnnestus, mis aga mitte ning miks. Samuti leidis portfooliotest elulisi näiteid õpetajate igapäevastest väärtusdilemmadest ning intervjuusid, mis näitasid, kuidas õpilased ja õpetajad tajuvad sama olukorda erineval moel.

Tudengid õppisid märkama koolielus nii õnnestunud kui ebaõnnestunud väärtuskasvatust. Näited heast väärtuskasvatusest toimivad eeskuju ja rollimudelina, et oma kutsetöös edukalt toime tulla või püüda juurutada neid koolis, kuhu tööle satutakse. Väärtuskasvatuse eri aspekte analüüsides jääb silma, et kõige raskem oli leida näiteid selle kohta, et koolis antaks õpilastele võimalust väärtuste üle arutada. Seda mainiti pea igas portfoolios.

Ainetunnis kirjeldatud arutelud väärtuste üle sisaldasid pigem õpetaja põhjendatud selgitusi, õpilased arutlustega oluliselt ei haakunud. Arutelude toimumist mainiti eelkõige seoses klassijuhatajatööga või probleemide kerkides.

Lisaks intervjuueeriti 2010. aasta kevadsemestril erisuguste õpetajakoolituse erialade üliõpilasi, neil

paluti arutleda väärtuskasvatuse üle koolipraktika käigus. Samas paluti neil anda hinnang ka õpingute jooksul omandatud väärtuskasvatusalaste pädevuste kohta. Hinnanguid kokku võttes saab tõdeda, et koolitööle asuvad noored õpetajad tunnevad end väärtuskasvatuses ebakindlalt eeskätt eetiliste dilemmade märkamise, koolikultuuri mõistmise ning eneseanalüüsioskuse puhul. Tudengid hindasid väärtuskasvatusalase ettevalmistuse puudulikkust kõige olulisemaks teguriks, mis takistab edukat väärtuste kujundamist koolis.

Tihti jääb väärtuskasvatuslik aspekt õpetajatöös reflekteerimata. Ka üliõpilased Tallinna Ülikoolist, mille õppekavade kirjeldused lubasid oodata rohkem väärtuskasvatusalast pädevust, tunnistasid, et ülikooliõpingud pole sellist refleksiooni toetanud.

Standardiseeritud küsitlused Tartu Ülikooli tudengitega viidi läbi enne praktikale minekut ja vahetult peale praktika lõppemist. Lisaks võrreldi aine „Väärtuskasvatus kooli kontekstis” osalenud üliõpilaste hinnanguid ülejäänud praktikal osalenute arvamustega. Uuringus osalenutel paluti nii eel- kui järelküsitluses hinnata semantilise diferentsiaali meetodil erinevaid õpetaja omadusi bipolaarsete sõnapaaride abil.

Võrreldes väärtuskasvatuse kursuse läbinuid ülejäänud praktikal osalenutega ilmnemise erinevused eelkõige kahes aspektis – ühelt poolt nähti õpetaja rolli väärtuskasvatuses vähem „moraalipolitsei” rollina, kel on monopol „õigete väärtuste” üle. Mitte ükski aine läbinud vastaja ei arvanud, et väärtuskasvatus oleks kindlasti eelkõige „õigete väärtuste õpetamine” või „õigete väärtuste kontrollimine”, kusjuures ainet mitteläbinute puhul oli nende hulk umbes neljandik kummagi vastuse puhul.

Teiselt poolt võib ehk üllatada, et ainet läbinud tudengid olid koolis väärtuskasvatuse realiseerumise suhtes enesekriitilisemad. Ükski neist ei arvanud, et tema aine igas tunnis õpetatakse õpilasi väärtuste üle arutlema. Üks selgitus taoliseks suhtumiseks oli

asjaolu, et väärtuskasvatuse ainet läbinud tudengid pidid praktika käigus süstemaatiliselt kaardistama nii väärtuskasvatuse eri aspekte koolielus tervikuna kui ka spetsiifiliselt ainetundides ning kaardistamisel avanev pilt ei toetanud arvamust, et väärtuskasvatus leiaks igas aspektis igas tunnis aset. Selgelt tunti, et väärtuste üle arutlema olid nad kursusel mitteosalenutest paremini ette valmistatud.

Kursuse „Väärtuskasvatus kooli kontekstis” läbinud tudengid said võrreldes kursusest mitte osavõtnutega paremini aru, mida tähendab väärtuskasvatus. Nad tundsid ennast kindlamana väärtuste üle arutlemise juhtimisel. Samuti oldi ettevaatlikumad õpilaste väärtushinnangute eeldamise suhtes.

Uuringu tulemustest järeldusid järgmised ettepanekud:

1. Pöörata õpetajakoolituses tähelepanu õpetaja kui väärtuskasvataja rolli teadvustamisele ja väärtuskasvatusalaste pädevuste arendamisele.
2. Õpetajakoolituses tuleb senisest rohkem tähelepanu pöörata tulevaste õpetajate dialoogi- ja eneseanalüüsioskuste kujundamisele.
3. Õpingute jooksul tuleb arendada tulevaste õpetajate eneserefleksiooni oskust ning kolleegidelt (ja ka juhendajatelt) tagasiside saamise ja andmise valmisolekut ning oskusi.
4. Võimaldada õpetajakoolituse üliõpilastel omandada alusteadmised väärtustest, väärtuskasvatusest ja väärtuskasvatuse metoodikatest ning oskused analüüsida ja kujundada koolikultuuris avalduvaid väärtusi.
5. Integreerida väärtuskasvatusalased ülesanded koolipraktikasse.
6. Õpetajakoolituse õppekavade täiendamine peaks olema pidev protsess ning toimuma paralleelselt riiklikes õppekavades, kutsestandardis jt normatiivdokumentides tehtavate muudatustega ning neid isegi ennetades.
7. Koolipraktika kontseptsioon vajab üldisemat väärtuskasvatuse alast läbimõtlemist.

Õppekavareform kutsehariduses õpetajate pilgu läbi

Sirje Rekkor, Tallinna Ülikooli Kasvatusteaduste Instituudi kutsepedagoogika osakonna õppejõud



Kaks tosinat aastat tagasi ühes tollases tehnikumis toitlustuse õpetajana⁸ tööle asudes ei teadnud ma õppekavadest ega nende arendamisest midagi. Kooli tööle tõukas missioonitunne, tundsin tollal, et eesti toidukultuur vajab arendamist. Asusingi seda siis õpetajana suure õhinaga tegema. Teadsin tööd alustades, et mul tuleb anda nii ja niipalju keemia, toidukaubatundmise, toiduvalmistamise tunde. Teadsin ka seda, et nendest neidudest, keda õpetama hakkam, peavad nelja aasta pärast saada kodumajanduse õpetajad. Alles palju aastaid hiljem jõudis minuni teadmine, et õppekava, tollal nimetasime seda küll programmiks, mille alusel töötasin, oli esimesi, mis 1980ndate lõpus Eestis, meie inimeste poolt ning just meie noortele oli tehtud. Eelmised aastakümned oli tulnud täpselt järgida Moskvast tulnud programme. Kord-paar õnnestus õppealajuhataja laual seda ainulaadset dokumenti silmata. See jättis unustamatu mulje, sest nii suurt tabelit (nimetasime seda laudlinaks), milles rohkem kui 60 õppeainet nelja aasta peale tundidena täpselt ära oli jagatud, polnud ma kunagi varem näinud. Täna sees mõistes oli niisiis tegemist nominaaljaotusega või tunnijaotusega. Ja ega rohkem midagi õpetamisel aluseks polnudki. Edasi oli kõik õpetajate kätes, kes, igaüks oma „jupikese“ tunde kätte saanud, said võimaluse enda arvates parima õpetuse planeerimiseks ja läbiviimiseks.

Enda ja oma toonaste kolleegide tegemistele tagasi vaadates võin öelda, et kuigi õppekavasid täna sees mõistes meil tollal ei olnud ning ressursse oli äärmiselt napilt, võib töö tulemusi hinnata lausa suurepäraseks. Me tegime koos õpilastega imelisi asju ning enamikust tollastest kodumajanduse eriala lõpetanust said õpetajad, mitmetest õppejõud ülikoolides ning paljude endiste õpilaste, täna see kolleegide tegemiste üle saame tunda rõõmu ja uhkust. Olen sageli mõelnud, millest see tulenes. Periood möödunud

sajandi 80ndate lõpus ja 90ndate alul oli suurte muutuste algus meie kutsehariduses. Tollal pisitasa alanud, hiljem aina jõudu kogunud muutused on täna see paljude kutsehariduse asjaliste arvates juba peadpööritava kiiruseni jõudnud. Taasiseseisvumise järel alustatud kutsehariduse reformimise käigus on korrastatud kutsehariduse koolivõrku, moodustatud kutsehariduskeskusi, renoveeritud ja ehitatud uusi õppebaase, tegeldud õpetajate kvalifikatsiooniga jne. Üheks reformi keskseks probleemiks kogu perioodi vältel on olnud ka õppekavaarendus. Kõne all oleva kahe kümnendi jooksul õppekavaarenduses toimunu võib kõige üldisemalt jagada koolipõhise õppekavaarenduse perioodiks (1991–2006) ning riiklike õppekavade rakendamise perioodiks alates aastast 2007. Olen need kaks aastakümnet õpetajana, koolijuhina, õpetajate õpetajana, uurijana nende arengutega pidevalt kaasas olnud ning püüdnud neid jõudumööda mõtestada.

Järgnevalt jagan lugejaga üht osa riiklike õppekavade rakendamisega seotud uuringu tulemustest. Uuringu viisin läbi INNOVE tellimusel⁹ eesmärgiga saada ülevaade kutseõpetajate kogemustest õppekavareformi protsessis, reaktsioonist muutustele ning õpetajate hoiakutest õppekavamuutuste suhtes. Intervjueerisin uuringu käigus eelmise aasta lõpus ja käesoleva algul kokku 33 kutseõpetajat 13 erinevast kutseõppeasutusest, erinevatest Eesti regioonidest, suurtest ja väikestest koolidest, kes õpetavad kaheksas erinevas õppekavarühmas. Enamik uurin-gus osalenud õpetajaid olid pikaajalise kogemusega. Intervjueeritute hulgas oli seitse venekeelset õpetajat. Analüüsinud õpetajate hoiakuid õppekavareformide suhtes võib nad erinevate tunnuste alusel jagada tinglikult viide gruppi. Õpetajate tinglikul

⁸ Sirje Rekkor on töötanud kutseõpetajana Kehtna Majandus- ja Tehnoloogiakoolis ja Tallinna Teeninduskoolis, direktorina Eesti Hotelli ja Turismimajanduse Erakoolis (EHTE). Töötab õppejõuna Tallinna Ülikooli Kasvatusteaduste Instituudi kutsepedagoogika osakonnas. Doktorant Tallinna Ülikoolis.

⁹ Uuring viidi läbi inimressursi arendamise rakenduskava prioriteetse suuna „Elukestev õpe” meetme „Kutseõppe sisuline kaasajastamine ning kvaliteedi kindlustamine” programmi „Kutsehariduse sisuline arendamine 2008–2013” raames.

paigutamisel ühe või teise hoiaku esindajaks tekib teatud viisil terviklikum vaade kutseõpetajate hoiakutest õppekavauuenduste suhtes. Järgnevalt kirjeldan lähemalt erinevatesse gruppidesse paigutuvaid õpetajaid.

Hurraa, teeme ära!

Õppekavauuenduste omaksvõtjad

Selle hoiaku esindajaid iseloomustab positiivne suhtumine õppekavamuutustesse. Nad näevad muutuste tugevaid külgi ja kasutavad neid enese ja oma töö arendamiseks. Need õpetajad asuvad tegutsema, kui midagi on teoksil, ning tegutsevad põhimõttel: kus viga näed laita, seal tule ja aita.

Selle grupi esindajad leiavad, et moodulõppekaval on rida eeliseid võrreldes ainepõhise ja oskavate neid eeliseid selgelt välja tuua. Samuti peavad nad positiivseks riiklike õppekavade kehtestamist, tuues samas esile mõningaid probleeme. Nad leiavad, et koolidel on piisavalt vabadust omanäoliste õppekavade arendamisel ning et ka õpetajatel on piisavalt vabadust oma õpetuse planeerimiseks ja rakendamiseks. Nad on kooli õppekava arendamisel aktiivsed, isegi proaktiivsed, initsieerides õppekavaprotsessi. Need õpetajad osalevad koolis toimuvates teistes arendusprotsessides või algatavad ise muutusi. Samas on need õpetajad olnud enamasti kaasatud riiklike õppekavade koostamisse, töötanud riigi tasandil erinevates töörühmades. Enamik neist õpetajatest on aktiivsed õpivara, nii õpikute kui e-õppematerjalide, loojad. Need õpetajad näevad asju laiemas perspektiiviga kui vaid oma õpetuse või oma kooli vaade, samas vaatavad ka ettepoole, arutledes aktiivselt eesolevate muutuste, näiteks väljundipõhise hindamise problemaatika üle. Samuti on nad ajas ette püüdnud ning proaktiivsed, püüavad tulevikku suunatud, veel riigi tasandil reguleerimata uuendusi oma töös võimaluste piires rakendada. Need õpetajad on koostöös aktiivsed, väga võrgustunud, seotud õpetajate, tööandjate ja erialaste võrgustikega, sealhulgas rahvusvahelistega. Uuringu andmetel on selliseid innovatiivseid õpetajaid umbes viiendik.

Kui on vaja, siis teeme ära!

Õppekavauuendustega kaasaminejad

Selle hoiaku esindajatele on iseloomulik kohusetundlik kaasaminek uuendustega ja nad usuvad

uuenduste positiivsesse efekti. Nad kahtlevad siiski rohkem kui eelmise grupi esindajad ja toovad rohkem välja riiklikes õppekavades esile kerkivaid väljakutseid. Selle grupi esindajad vajavad kaasamist, aga tulevad meelsasti uuendustega kaasa, ning usuvad, et uuendused aitavad kutseõppe kvaliteeti parendada. Suhtuvad riiklikesse õppekavadesse üldiselt positiivselt, kuid toovad välja problemaatilisi kohti. Peavad moodulsüsteemi kutsehariduses asjakohaseks, kuid toovad välja mõningaid, peamiselt hindamisega seotud probleeme. Õpetajad leiavad, et riiklikud õppekavad jätavad koolile oma õppekavade arendamisel mingil määral vabadust ning õpetajal on mõningaid võimalusi teha valikuid õppekava rakendamisel. Selle grupi esindajate hulgas on neid, kes on osalenud õppekavaarenduses riigi tasandil, kui neid on kaasatud või see on kooli poolt neile ülesandeks tehtud. Reeglina osalevad nad koolis õppekavaarenduses, kuid vajavad selleks aktiivset kaasamist. Need õpetajad keskenduvad peamiselt oma õpetusele ja õpilastele, püüdes samas oma eriala arengutega kaasas käia. Nad on sageli seotud õpetajate ja erialavõrgustikega, peavad neid oluliseks, teevad koostööd väljaspool kooli ja koolis, et oma erialast õpetust parendada. Uuringu andmetel on selliseid aktiivseid õpetajaid rohkem kui neljandik.

Püüame kohaneda!

Õppekavauuendustega kohanejad

Kohanejad on seisukohal, et eks me siis muudame ja uuendame, kui peab. Nad leiavad, et põhimõtteliselt on uuenduste ideed head ja õiged, kuid nende elluviimisel on tehtud olulisi strateegilisi vigu. Kas on siis kaasatud valesid tegijaid või on muutustega liigselt kiirustatud. Selle grupi esindajad leiavad, et riiklikud õppekavad on vajalikud, kuid valedel inimestel tehtud või vajavad hulgaliselt parandusi ning et riiklike õppekavadega tulnud muutused on olnud liiga kiired. Nende arvates seovad riiklikud õppekavad koole liigselt, standardiseerivad õpetust üle, ei anna koolile piisavalt vabadust oma õppekavade koostamisel. Need õpetajad leiavad, et kool peab väga täpselt järgima riiklikku õppekava, sest õpetaja käed on seotud. Nad ei usu ka moodulprintsipi, püüavad oma senist ainekeskset õpetust sobitada või suruda moodulõppe formaati, kohandada moodulprintsibiiga. Selle grupi esindajad küll

osalevad koolis toimivas õppekava arenduses, kui neid kaasatakse, kuid peavad seda formaalsuseks ja õppekava kui dokumenti erinevaks tegelikust õpetusest. Näevad asju lokaalsest perspektiivist, regiooni, kooli, üksikisiku aspektist ning keskenduvad peamiselt oma õpetusele ja õpilastele. Teevad koostööd koolis ja on seotud mõnede võrgustikega, kui oma õpetustöö selleks survestab. Uuringu andmetel on selliseid õpetajaid kõige rohkem, kolmandik kõigist intervjueritutest.

Teeks vanamoodi, kui saaks!

Vanade heade aegade igatsejad

Selle grupi esindajad on seisukohal, et midagi küll seal kusagil (riigis, kooli juhtkonnas) toimub ja tehakse, aga nemad teevad oma tööd ikka nii, nagu on kogu aeg teinud. Need õpetajad sooviksid pigem jätkata vanal ja harjumuspärasel viisil. Nad on seisukohal, et „vanasti“, s.o enne riiklike õppekavade kehtestamist, oli õpetuse tase kõrgem, õpilased olid paremad, õppekavad olid paremad jne. Need õpetajad püüavad, kui kuidagi muidu ei saa, moodulprintsiibiga ja uute õppekavadega kohaneda, samas nii palju vana säilitades, kui vähegi õnnestub. Pidevad muutused on neile tülikad, nad arvavad, et neil ei lasta rahulikult oma tööd teha. Nad leiavad, et riiklikud õppekavad on asjatundmatult koostatud ja segadust tekitavad. Moodulitest need õpetajad ei räägi ning rõhutavad oma ainekesksust. Rõhutavad ka varasema õpetuse head taset ning seda, et nende eriala õpe kujunes välja juba kümneid aastaid tagasi ja et praegugi tuleks seda teha samamoodi ning nemad just nii teevadki. Nad ütlevad avameelselt, et teevad nii palju, kui saavad, vanamoodi, hoiavad vana ja head. Need õpetajad on nõrдинud, et keegi kusagil teeb midagi ja nemad peavad pidevalt kõike oma töös muutma ja ümber tegema. Selle grupi esindajad tavaliselt ei osale kooli õppekava koostamisel, tegelevad vaid oma ainega (enda arvates hästi), toovad uhkusega üksikuid näiteid õpilaste edulugudest. Samas teadvustavad need õpetajad selgelt, mida „nende käe alt läbi käinud“ õppija peab oskama. Teevad koostööd konkreetsete koostööpartneritega, tavaliselt oma õpetustöös vajalike praktikabaasidega, kuid ei ole reeglina seotud võrgustikega. Vaatavad kutseõppes toimuvale kitsalt, oma kooli ja enda töö perspektiivis.

Teeme hambad ristis!

Milleks seda kõike vaja on!?

Selle grupi esindajad arvavad, et kogu tegevusel moodulitega ja õppekavadega pole mingit mõtet. Nad leiavad, et teavad suurepäraselt, mida peavad oma õpilasele „selgeks õpetama“, sest just neid asju ja niimoodi on aastakümneid õpetatud. Need õpetajad leiavad, et riiklikud õppekavad sellisel kujul pole vajalikud, moodulprintsii on mõttetu ja mittevajalik. Nad leiavad ka, et õpetajal pole piisavalt vabadust oma õpetuse planeerimisel ja rakendamisel. Neid õpetajaid iseloomustab tugev nostalgia, varasema õpetuse hea taseme rõhutamine. Nad ei osale kooli õppekava tegemisel, ei tee koostööd koolis ega võrgustikes, kuid teevad vajadusel koostööd üksikute praktikabaasidega. Vaatavad arengutele kutseõppes väga kitsalt oma isiku ja õpetustöö perspektiivis.

Uuringu andmetel on viimase kahe grupi esindajaid kokku samapalju kui uuenduste omaksvõtjaid ehk ligikaudu viiendik uuringus osalenud kutseõpetajatest.

Ülaltoodud kirjeldustest näeme, et umbes viiendik õpetajatest on ise uuendusmeelsed ja toetavad õppekava uuendusi aktiivselt. Sellele grupile saab toetuda riigi tasandil muutusi kavandades ja ellu viies, näiteks kaasates neid riiklike õppekavade väljatöötamise töörühmadesse või luues õppekavanõustajate tuumikrühma. Neile kui muutuste agentidele saab toetuda ka kooli tasandil kooli õppekava arendades.

Rohkem kui veerand õpetajatest on õppekavamuutuste suhtes positiivsed ja uuendustega kaasa tulemas, kuid vajavad kaasamist ja eestvedamist, muutuste kasu argumenteerimist. Neid õpetajaid aktiivselt koolituste ja töörühmade kaudu kaasates, nende kriitikat järgnevate õppekavaarenduste planeerimisel ja rakendamisel arvestades suureneks nende arvelt muutuste omaksvõtjate osakaal.

Kolmandik kutseõpetajatest, kes on äraootaval seisukohal ning püüavad möödapääsmatute muutustega kohaneda, vajavad aktiivset kaasamist ja eestvedamist õppekava arendustöös nii kooli tasandil kui ka kaasamist koolitustele, võrgustikesse ning töörühmadesse. Selle hoiaku esindajate osakaalu vähendamisele õpetajate hulgas peaks lähiaastatel erilist tähelepanu pöörama, et õppekava-

muutuste elluviimiseks vajalikku „kriitilist massi“ saavutada.

Vanamoodi teha soovijad tuleks lähiajal erilise tähelepanu alla võtta, kuna nende tööalane käitumine on reaktiivne ning takistab muutuste rakendamist. Üheks võimaluseks on kaasamine, esmalt koolis, väiksemas kolleegide ringis. Osade õpetajate puhul tuleb kindlasti tähelepanu pöörata

keelebarjäärile, mis ei võimalda aktiivselt uuendus-tegevustes kaasa lüüa.

Artikli algul kirjeldasin enda kogemust õpetajatöö algusaastaist. Artiklis tutvustatud uuring võimaldas seda taaskord mõtestada, seekord lähemalt hoiakutest muutuste, täpsemalt õppekavamuutuste suhtes. Loodan, et sama võimalus on ka lugejal.

Koolijuhtide valmisolek õppekavarühmade akrediteerimiseks

Anneli Rabbi, Pärnumaa Kutsehariduskeskuse avalike suhete juht

Eesti kutseharidussüsteemi arengukavades nii aastateks 2005–2008 kui 2009–2013 on rõhuasetus kvaliteeditemaatil, mis näeb ette kvaliteeditagamise süsteemi arendamise ja kvaliteedijuhtimise põhimõtete juurutamise nii riiklikul kui õppeasutuse tasandil, sh kutseõppeasutuste regulaarse sise- ja välishindamise.

Kvaliteeditagamise süsteemide kindlustamiseks on kavandatud riikliku tunnustamise süsteemi rakendamine, mis seisneb kutseõppeasutuste akrediteerimise põhimõtete, kriteeriumite ja korralduse väljatöötamises, piloteerimises ja rakendamises ning mis asendab seni kehtinud koolituslubade süsteemi. Ambitsioonika eesmärgi täitmiseks on planeeritud tegevused ja vahendid ESFi programmis „Kutsehariduse sisuline arendamine 2008–2013“.

Kutseharidussüsteemis käivitati 2011. aastal suu-remahuline muudatus – õppekavarühmade akrediteerimine, millega koolisisene otsustus- ja vastutustasand viidi senisest enam õppekavarühmade juhtimistasandile. Uurimistöös¹⁰ esitatakse ülevaade sellest, kuidas õppekavarühmade akrediteerimine on rakendunud ning milline on juhtide valmisolek muutuste protsessis. Õppekavarühmade akrediteerimise pilootvooru valiti kaks kõige suurema õppijate ja koolide arvuga õppekavarühma – majutamise ja toitlustamise ning ehituse ja tsiviilrajatiste õppekavarühmad. Kutseõppe õppekavarühmade akrediteerimise viis läbi Eesti Kõrghariduse Kvaliteediagentuur, kellel on sarnane kogemus üleminekuhindamise korraldamisest kõrghariduses.

Kokku osales akrediteerimisel 24 kutseõppeasutust, toimus 37 õppekavarühma hindamine: ehitus- ja tsiviilrajatiste (ET) õppekavarühmad (ÕKR) 19 koolis ning majutamise ja toitlustamise (MT) õppekavarühmad 18 koolis. Täisakrediteeringu ehk õppe läbiviimise õiguse kuueks aastaks said 18 kooli (13 MT ÕKR, 5 ET ÕKR), tingimisi akrediteeringu ehk õppe läbiviimise õiguse kolmeks aastaks 19 kooli.

Pilootvoorus täisakrediteeringu saanud koole oli mõlemas õppekavarühmas kokku kuus: Pärnumaa

Kutsehariduskeskus, Haapsalu Kutsehariduskeskus, Kuressaare Ametikool, Viljandi Ühendatud Kutsekeskkool, Tartu Kutsehariduskeskus. Nemad osutasid uuringu valimiks seetõttu, et välja selgitada koolide positiivne kogemus, kuidas toimus akrediteerimisprotsess ja mis tagas edu õppekavarühmade akrediteerimisel. Selleks, et saada terviklik üldpilt arusaamadest ja valmisolekust, viidi läbi intervjuud erinevatel juhtimistasanditel. Tippjuhtide intervjuerimine andis teadmise, milline on valmisolek ja kuidas on rakendatud eestvedamise põhimõtteid akrediteerimisprotsessis. Selleks, et välja selgitada, kas otsustus- ja vastutustasand on jõudnud õppekavarühma juhtimistasandile, intervjueriti keskastme juhte. Õppekavarühma liikmete seas viidi läbi küsitlus, et välja selgitada meeskonna valmisolek akrediteerimisprotsessis. Intervjuude tulemused esitatakse viie spetsiifilise uurimisküsimuse lõikes.

Kuidas akrediteerimisprotsess toetab õppekavarühma arengut?

Tippjuhid, keskastme- ja õppekavarühmade juhid rõhutasid enam meeskonnatöö ja koostöö vajalikkust ning inimeste kaasamist õppekavarühma arendustegevustesse, samuti peeti oluliseks, et akrediteerimisprotsessi kaasati tunduvalt rohkem inimesi kui varasemalt kutseõppeasutuste sisehindamisel või osalemisel kvaliteediprojektis. Oluliseks peeti, et inimesed töötasid töörühmades ühise eesmärgi nimel. Varem on andmeid fikseeritud ja tulemusi mõõdetud kooli kui terviku kontekstis, kuid nüüd viidi läbi õppekavarühmapõhine sisehindamine, mille tulemusena koostati aruanne, kus fikseeriti õppekavarühma hetkeolukord ning määratleti tulevikuvaade. Probleemina toodi välja, et raske oli eraldada konkreetse õppekavarühmaga seotud informatsiooni, kuna varem pole pidanud andmeid õppekavarühma lõikes koguma. Vastanud pidasid tähtsaks eneseanalüüsi, samuti andmete kogumist ja süstematiseerimist õppekavarühma lõikes. Tippjuhid viitasid asjaolule, et õppekavarühma parendustegevused määrab antud valdkonna juht koos õpetajatega, samuti planeeritakse ise parendustegevused. Õppekavarühma arengu toetajana toodi esile hindamiskomisjoni tagasiside kasulikkus. Kõik intervjueritavad pidasid

¹⁰ Anneli Rabbi on magistratöö „Muudatuste juhtimine kutseõppeasutustes õppekavarühmade akrediteerimisprotsessi näitel“ autor.

akrediteerimist õppekavarühma arengut toetavaks, kuna minnakse sügavuti ühes konkreetses õppekavarühmas, määratakse hetkeseis, samuti tulevikuvaate arendustegevused.

Mis oli suurim isiklik õppimiskogemus akrediteerimisprotsessis?

Tippjuhid pidasid isiklikuks õppimiskogemuseks, et õppekavarühmapõhiselt on tekkinud süsteemsus, neil on õnnestunud paremini õppida tundma oma inimesi, mis annab lisavõimalusi jagatud eestvedamise rakendamiseks. Kuna kutseõppeasutused on viimased kümme aastat aktiivselt osalenud kvaliteediliikumises, kus organisatsiooni vaadatakse ja hinnatakse terviklikult, siis on nüüd toimunud vaatenurga muutus – õppekavarühma vaadatakse ja hinnatakse terviklikult kogu organisatsiooni kontekstis. Oluliseks peeti hindamiskomisjoni tagasisidet.

Õppekavarühma juhid tunnetasid selgelt, et nad on eestvedajad ja vastutavad uudse protsessi rakendamise eest, õpiti kaasama ja motiveerima oma valdkonna õpetajaid. Õpiti analüüsima õppetööd õppekavarühmapõhiselt, samuti õpiti koostama enesehindamise aruannet, väga tähtsaks oskuseks peeti olulise info eristamist ebaolulisest. Õppimiskohana toodi välja, et kuigi andmeid kogutakse ja vaadatakse üle meeskonnaga, on asjakohane aruande kokkukirjutamine ühe inimese poolt.

Mida organisatsioon kui tervik õppis akrediteerimisprotsessist?

Organisatsiooni kui terviku kontekstis õpiti nägema õppekavarühma kui tervikut, hinnati ja analüüsiti andmeid. Esialgu oli keskastme juhtidel protsessist arusaamise ja tõlgendamisega teatud kitsaskohti, näiteks andmete kogumine õppekavarühma lõikes. Koostati parendustegevuste tegevuskavad, mida rakendatakse kogu koolile. Erinevatel juhtimistasanditel rõhutati andmete kogumise ja analüüsisioskuse kasvu tõusu. Tähtsaks peeti õppekavarühma andmete võrdlemist kooli kui tervikuga. Intervjueeritavad tõid välja, et iga inimese töö on väga tähtis, vajalik on erinevate tugistruktuuride töötajate koostöö. Õppekavarühmade akrediteerimisprotsessi tulemusena vaadati üle ja ühtlustati tegevuskavad. Iga teatud perioodi järel tehti vahekokkuvõtteid ja hinnati mõju. Kokkuvõtvalt võib öelda, et oluliseks peeti süsteemset planeerimist ja tulemuste seiret

õppekavarühmade lõikes, õppekavarühma hakati nägema kooli kui terviku kontekstis.

Missugused muutused on toimunud pärast pilootvoorus osalemist?

Pärast akrediteerimise pilootvoorus osalemist on rakendunud väga mitmed muutused. Praktilist õppetööd on enam hakatud siduma reaalse eluga, üle on vaadatud personalitöö, arendatakse hindamist ja tagasiside kogumist. Intervjueeritavad pidasid väga tähtsaks koostöö arendamist tööandjate ettevõtetega ja väideti, et koostöö ettevõtetega on paranenud. Näiteks on akrediteeritud ja tunnustatud praktikaettevõtteid, praktika paremaks toimimiseks on parendatud praktika tagasisidearuandeid ning toimub praktikajuhendajate koolitamine. Oluliseks muutuseks peeti koosolekute korraldamise kvaliteeti õppekavarühma tasandil, samuti vaadatakse üle ja täiendatakse andmete kogumise süsteeme ja arendatakse õppeinfosüsteeme, et need vastaksid õppekavarühma vajadustele.

Kuidas akrediteerimist edaspidi paremini korraldada?

Koolisiselt on akrediteerimise parema korraldamise võtmesõnadeks süsteemi loomine ja planeerimine, mis on aluseks edasistele tegevuskavadele ja töödele. Rõhutati ka head analüüsisioskust. Juhtiti tähelepanu, et akrediteerimisprotsessi õnnestumiseks on vaja koolitada õppekavarühma liikmeid, et kõik saaksid aru ja tõlgendaksid asju ühtemoodi. Enesehindamise aruanne võiks olla selgemalt lahti kirjutatud. Intervjueeritavad tõid ühe akrediteerimisprotsessi nõrkusena välja hindamiskomisjonid, nt seati kahtluse alla, kas suurtes valdkondades suudavad hindamiskomisjonid nii lühikese ajaga anda adekvaatseid hinnanguid koolis ja õppekavarühmas toimuva kohta. Tehti ettepanek, et ühes valdkonnas võiks üks hindamiskomisjon katta kogu Eesti, mis tagaks võrreldavad andmed ja oleks heaks sisendiks, et edaspidi saaks kooli pidaja langetada õigeid otsuseid koolivõrgu korrastamiseks. Riiklikul tasandil on samuti vaja korrastada õppekavarühmapõhiste andmete kogumise süsteemi.

Kokkuvõte

Kutseõppeasutuste õppekavarühmade akrediteerimisprotsess on laiaulatuslik koolisisene juhtimisalane

muudatus, kus vastutuse viimine on viidud õppekavarühma tasandile, mis mõjutab väga paljusid töötajaid, ning protsessi edukaks toimimiseks on oluline nende valmisolek muudatusi ellu viia.

Magistritöö teoreetilise ja empiirilise osa üldistusena võib välja tuua üldised seisukohad: uurimistulemused kinnitasid täisakrediteeringu ehk kuueks aastaks õppe läbiviimise õiguse saanud kutseõppeasutuste tipp- ja keskastmejuhtide valmisolekut ja pühendumist eestvedamisele muudatuste rakendamisel. Positiivse tulemuse tagas igakülgne meeskonna toetus ja usk, et õppekavade akrediteerimine toetab kutseõppeasutuste ja õppekavarühmade arengut.

Akrediteerimisprotsessi edukaks rakendamiseks on edaspidi vaja senisest enam tähelepanu pöörata osalevate meeskonnaliikmete valmisoleku kujundamisele, sh sisekoolituste korraldamisele,

hindamiskomisjonide sisulisele ettevalmistamisele, andmete kogumise süsteemi ühtlustamisele. Uurimistulemused viitavad, et väga selge ei ole veel osalejate isiklik roll protsessis, st täpsemalt on vaja määratleda vastutusvaldkonnad ja ootused osalejatele.

Autor peab töö suureks väärtuseks positiivseid ja emotsionaalseid kohtumisi kutseõppeasutuste tippjuhtidega ning õppekavarühmade juhtidega, mis andsid kinnituse koolisisest valmisolekust ja pühendumisest muudatuste ellurakendamisel. Edaspidiseks võiks uurimisainet pakkuda uuring akrediteerimisprotsessis tingimisi akrediteeringu ehk õppe läbiviimise õiguse kolmeks aastaks saanud õppekavarühmades, et tekiks laiapõhjalisem teadmine, millele juhtida tähelepanu akrediteerimisprotsessi edasisel rakendamisel.

Haridussüsteemist varakult lahkumine

Merike Mändla, Haridus- ja Teadusministeeriumi üldharidusosakonna peaekspert

13,5% kõigist 18- kuni 24-aastastest Euroopa Liidu (EL) noortest lõpetab oma haridustee põhihariduse tasemel või veel madalamal haridustasemel (2011. aasta andmed).

Haridussüsteemist varakult lahkunuks loetakse 18–24 aasta vanune isik, kes pole omandanud keskharidust või sellega samaväärset tasemel kutseharidust ning kes viimase poolaasta jooksul pole osalenud õpingutes või koolituses.

Noorte varakult haridussüsteemist lahkumine (*early school leaving, ESL*) ning sellest tulenev alaharitus on tõsine probleem nii ühiskonna arengule tervikuna kui ka üksikisiku seisukohalt vaadatuna. Madal haridustase mõjutab inimeste võimalusi osaleda ühiskondlikus elus sotsiaalsel, kultuurilisel ja majanduslikul tasandil, alaharitudel on suurem risk jääda töötuks, kannatada vaesust ja sotsiaalset tõrjutust.

Euroopa tulevik ning see, kas suudetakse tagada majanduskasv ja kõrge tööhõivemäär ning elanikkonna vananemise tingimustes sotsiaalne kaitse, sõltub suurel määral praegustest noortest, mistõttu on EL seadnud eesmärgiks parandada noorte haridustaset, neid rohkem toetada ja anda neile võimalus oma võimeid arendada.

Juunis 2010 võtsid Euroopa riigipead ja valitsused vastu Euroopa aruka, jätkusuutliku ja kaasava majanduskasvu strateegia „Euroopa 2020“¹¹, milles seati järgmiseks kümneks aastaks viis peamist eesmärki, mis hõlmavad haridust, teadusuuringuid ja innovatsiooni, sotsiaalset kaasatust ja vaesuse vähendamist, kliimamuutusi ning energeetikat.

Üheks peamiseks kokkulepitud eesmärgiks hariduse valdkonnas aastaks 2020 on vähendada varakult haridussüsteemist lahkunud 18–24-aastaste noorte arvu nii, et see oleks vähem kui 10%. Selle eesmärgi saavutamine mõjutab vahetult noorte tööhõive võimalusi ning aitab kaasa peaesmärgi – 20–64-aastaste vanuserühmas 75%-lise tööhõivemäära saavutamisele.

Eurostati avaldatud 2011. aasta näitajate kohaselt on liikmesriigid teinud küll edusamme, kuid

eesmärgi saavutamiseni on veel pikk maa. Varakult haridussüsteemist lahkunute protsent ELis on praegu 13,5%, mis on väiksem 2010. aasta näitajast (14,1%) ja 2000. aasta näitajast (17,6%). Vaid 11 liikmesriiki on saavutanud tulemuse, mis jääb alla 10% piiri – Sloveenia (4,2%), Tšehhi Vabariik (4,9%), Slovakkia (5,0%), Poola (5,6%), Luksemburg (6,2%), Rootsi (6,6%), Leedu (7,9%), Austria (8,3%), Madalmaad (9,1%), Taani (9,6%) ja Soome (9,8%). Eestis on viimase 3–4 aasta jooksul toimunud ESLi näitaja osas küll oluline paranemine ning 2011. aastal saavutasime 10,9% taseme, kuid 2020. aastaks seatud eesmärgi saavutamine nõuab veel tõsisid pingutusi.

ELi hariduse ja koolituse valdkonna üleeuroopalise koostöö strateegilisest raamistikust „Haridus ja koolitus 2020“¹² (HK 2020) lähtuvalt innustab ELi komisjon tegema horisontaalset koostööd liikmesriikide vahel, et vahetada riikide kogemusi ja häid tavasid riiklike reformikavade rakendamisel ESLi vähendamiseks.

Juunis 2011 võttis EL Nõukogu vastu soovitusel varakult haridussüsteemist lahkumise vähendamiseks poliitika kujundamise kohta¹³. Sellest tulenevalt peaksid liikmesriigid lähtuvalt oma lähtepositsioonist ja siseriiklikest oludest 2012. aastaks kõrgeimal tasandil kokku leppima riiklikes eesmärkides kooli poolelijätmise ja väljalangevuse vähendamisega seoses ning kasutusele võtma mõjuvaid, hea kulusuvusega meetmeid ja tegevusi nende eesmärkide saavutamiseks. Eriti rõhutatakse Nõukogu soovitusel sektoritevahelise koostöö olulisust varakult haridussüsteemist väljalangevuse ennetamiseks.

ESLi töörühm

2011. aasta detsembris kutsus Euroopa Komisjon kokku ELi kõigi liikmesriikide ekspertidest koosneva töörühma eesmärgiga toetada ESLi strateegia väljatöötamist ja nõukogu soovitusel rakendamist liikmesriikides ning aidata komisjonil jälgida arenguid Euroopa tasandil ning liikmesriikides ja neid

¹¹ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ET:PDF>

¹² <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:ET:PDF>

¹³ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:ET:PDF>

tulemuslikumalt suunata. Töörühma kuuluvad pea-aegu kõigi ELi liikmesriikide, lisaks Norra, Islandi, Horvaatia ja Türgi esindajad, igast riigist on töögruppi nimetatud üks esindaja valitsuse tasandilt ja üks valitsusväline ekspert. Eestit esindavad Merike Mändla Haridus- ja Teadusministeeriumi (HTM) üldhariduse osakonnast ja Erle Põiklik Sihtasutusest Innove.

Temaatilise töörühma eesmärgiks on juhtida laiemalt üldsuse tähelepanu varakult haridussüsteemist lahkumise temaatikale, koguda andmeid ja tõendeid, et toetada tõhusama ja tulemuslikuma poliitika väljatöötamist ning anda praktilisi kasulikke soovitusi liikmesriikidele võetud eesmärgi saavutamisel. Töörühma töö kestab kuni kolm aastat, selle tulemusi võetakse arvesse poliitilisel tasandil hariduse kõrgetasemelise grupi regulaarsetel aruteludel.

Töörühmas osalemine nõuab osalevate riikide ja nende esindajate suurt pühendumist. See on seotud ka kohustusega jagada oma riigi poliitilist kogemust (õnnestunud või ebaõnnestunud) teiste töögrupi liikmetega ja levitada töörühma tulemusi laiemalt.

Töörühm kasutab oma töös erinevaid meetodeid – kohtumised Brüsselis, võrgustikutöö ja arutelud Euroopa Komisjoni veebiplatvormi SINAPSE vahendusel, seminaride, konverentside korraldamine vastastikuse õppimise eesmärgil, uuringute ning ülevaadete koondamine ja analüüs kitsamatel teemadel, õppereisid, eksperthinnangud. Töörühm kaardistab ja vahetab teavet liikmesriikides rakendatavate poliitikate, hea kogemuse näidete ja tulemuslike meetmete kohta, mis on aidanud kaasa õpingute poolelijätmise vähendamisele. Analüüsitakse ja võrreldakse eri maade võimalusi ja lähenemisviise, uurimistulemusi, antakse praktilisi juhiseid osalevatele riikidele.

Esimesel töörühma kohtumisel selgitati välja liikmesriikide jaoks prioriteetsed teemad, mille põhjal moodustati viis alatöögruppi.

1. ESLi seire ja poliitika

Riikides kogutakse erinevaid andmeid koolist ja haridussüsteemist lahkumise ning selle järelevalvega seoses. Töörühm kaardistab riikides kasutatavad erinevad seiresüsteemid, analüüsib nende tõhusust ja efektiivsust, kogub tõenditel põhineva poliitika häid tavaid ja riikide peamisi väljakutseid. Paljud riigid on uurinud väljalangevuse mõju ühiskonnale

ja hinnanud kulusid, mida toob kaasa alaharitus, nende uuringute tulemused on koondatud, analüüsi tulemusel soovitakse välja töötada ühine raamistik väljalangevuse kulude hindamiseks, et oleks võimalik võrrelda erinevaid riike ning välja tuua veenvaid argumente poliitiliste otsuste kujundamiseks. 2011. aastal meil läbi viidud uuringu “Õpingute ebaõnnestumise kulud Eestis”¹⁴ terviktekstiga on võimalik tutvuda HTMi kodulehel.

2. Väljalangevus kutsehariduses

ELi riikides on väljalangevus kutsehariduses suurem kui üldhariduses, samas peetakse kutseharidust sageli teiseks võimaluseks haridustee poolelijättnud noortele. Toetudes liikmesriikides läbi viidud ja rahvusvaheliste uuringute analüüsile püüab alatöörühm välja selgitada väljalangevuse põhjused ja seda mõjutavad peamised tegurid kutsehariduses. Samuti kaardistatakse edasiste uuringute vajadus nimetatud valdkonnas, kogutakse ülevaateid tõhusatest praktikatest, mis on viinud väljalangevuse vähendamisele kutsehariduses.

3. Õpetajakoolitus, üleminek ja juhised

Analüüsitakse õpetajate, koolitajate, riskirühma noortega töötavate spetsialistide, sh karjäärinõustamise spetsialistide, nõustajate/sotsiaalpedagoogide ja noorsootöötajate rolli ning panust ESLi vähendamisel, nende oskusi varakult tuvastada hoiatusmärke, mis võivad viia koolist väljalangemiseni, samuti valmisolekut ja koostööd väljalangemisohus olevate noorte toetamisel. Samuti analüüsitakse noorte juurdepääsuvõimalusi karjäärinõustamisele ja toetussüsteemidele üleminekul ühest koolist teise ning kooli poolelijättnute tagasitoomisel haridusteele. Koondatakse uuringuid, ülevaateid ja hea tava näiteid, et toetada „kogu kooli“ lähenemismudelit riskirühma õpilaste toetamisel ja uuenduslike õppemeetodite rakendamisel.

4. Lastevanemate ja kohaliku tasandi kogukonna kaasamine

Töögrupis uuritakse lastevanemate ja kohalike kogukondade kui olulise haridussüsteemi toe rolli ja panust ESLi vähendamisel. Vanemate kaasamine on võti väljalangevuse vähendamiseks,

¹⁴ <http://www.hm.ee/index.php?048181>

vabatahtlikud, organisatsioonid, tööandjad saavad samuti pakkuda väljalangemisohtu sattunud noor-tele abi. Kaardistatakse erinevate riikide õigusaktides sätestatud vanemate ja koolide koostöö kohta ning riikide häid tavaid, kirjeldatakse kogukondades rakendatud tõhusaid meetmeid ESLi ennetamiseks ja vähendamiseks.

5. Motivatsioon ja asjakohasus

Paljudel noortel puudub motivatsioon õpingute jätkamiseks, kuna nad ei näe õppekava seost igapäevaeluga ning töökohtade vajadustega. Õppekavad on orienteeritud rohkem ainete sisu omandamisele kui õpivõime ja õpioskuste arendamisele. Püütakse uurida õpimotivatsiooni kadumise põhjusi ning seda,

Tabel 1. Varakult haridussüsteemist lahkumine ELis

	2000	2010	2011	„Euroopa 2020“ riiklik eesmärk
Euroopa Liit	17,6	14,1	13,5	vähem kui 10%
Austria	10,2	8,3	8,3	9,5
Belgia	13,8	11,9	12,3	9,75
Bulgaaria	:	13,9	12,8	11,0
Küpros	18,5	12,6	11,2	10,0
Tšehhi	:	4,9	4,9	5,5
Saksamaa	14,6	11,9	11,5	10,0
Taani	11,7	10,7	9,6	10,0
Eesti	15,1	11,6	10,9	9,5
Kreeka	18,2	13,7	13,1	10,0
Hispaania	29,1	28,4	26,5	15,0
Soome	9,0	10,3	9,8	8,0
Prantsusmaa	13,3	12,8	12,0	9,5
Ungari	13,9	10,5	11,2	10,0
Iirimaa	:	11,4	10,6	8,0
Itaalia	25,1	18,8	18,2	15,5
Leedu	16,5	8,1	7,9	9,0
Luksemburg	16,8	7,1	6,2	10,0
Läti	:	13,3	11,8	13,4
Malta	54,2	36,9	33,5	29,0
Holland	15,4	10,1	9,1	9,0
Poola	:	5,4	5,6	4,5
Portugal	43,6	28,7	23,2	10,0
Rumeenia	22,9	18,4	17,5	11,3
Rootsi	7,3	9,7	6,6	10,0
Sloveenia	:	5,0	4,2	5,1
Slovakkia	:	4,7	5,0	6,0
Suurbritannia	18,2	14,9	15,0	:

Allikas: Eurostat, Labour Force Survey, 2012

kuidas õppekava ja õpikeskkond saaksid stimuleerida ja motiveerida väljalangemisohus või kooli poolelijätanud noori „teist võimalust“ valima. Vahetatakse teavet ja praktilisi kogemusi edukate motivatsiooni toetamise strateegiade kohta. Eraldi uuritakse äsja saabunud sisserändajate laste haridusteed.

Eesti panustab oma kogemuse ja teabevahetusega kõikidesse alatöögruppidesse, kuid põhjalikumalt oleme olnud siiani kaasatud 1. ja 2. alatöögrupi töösse.

Väljalangevusest üldhariduses

Koolikohustuslikus eas kooli poolelijätanud arv on Eestis viimastel aastatel pidevalt vähenenud. Kui 2005/2006. õa-l langes põhikoolist välja üle 900 lapse (0,7% õpilastest), siis 2010/2011. õa-l oli vastav näitaja 279 õpilast ehk 0,2%. Vähenemine on toimunud kogu statsionaarses õppes: kui 2006/2007. õa-l oli põhikoolist ja gümnaasiumist väljalangenute

arv 1617 last (1% kõigist õpilastest), siis vastav näitaja 2010/2011. õa-l oli 576 õpilast (0,4%).

Kõrgem on väljalangemise määr põhikooli 3. kooliastmel ja gümnaasiumi ning kutseõppeasutuse esimesel aastal. Just põhikooli viimase astme õppurid vajavad senisest rohkemat tähelepanu ja tuge, et nad oskaksid adekvaatsemalt hinnata oma võimeid ja oskusi ning teha teadvustatud õpivalikuid. Tihtilugu jääb õppuritel vajaka õpioskusest, samuti koolis omandatud teadmiste ülekandmise oskusest tulevases tööelus. Õppeprotsess vajab senisest suuremat sidustamist reaalse elu ja tööturu vajadustega, parandada on vaja psühholoogilise nõustamisteenuse ja karjääriteenuste kättesaadavust.

Alaharitud noori tekib meie ühiskonda üha juurde. Õpingud katkestanutele on küll loodud võimalused õpingute jätkamiseks mittestatsionaarses õppes ja kutseõppes, kuid kahjuks ei jõua paljud õpingute alustajad lõpusirgele. Mittestatsionaarses

Tabel 2. Väljalangevus üldharidusest 2005–2011

	2005/2006		2006/2007		2007/2008		2008/2009		2009/2010		2010/2011	
Haridustase/ õppevorm	Väljalangejate arv	Väljalangejate osakaal	Väljalangejate arv	Väljalangejate osakaal	Väljalangejate arv	Väljalangejate osakaal	Väljalangejate arv	Väljalangejate osakaal	Väljalangejate arv	Väljalangejate osakaal	Väljalangejate arv	Väljalangejate osakaal
Põhiharidus, statsionaarne õpe	972	0,7%	963	0,6%	624	0,5%	423	0,4%	286	0,3%	207	0,2%
Põhiharidus, mittestatsionaarne õpe	740	43%	624	44%	594	45%	425	35%	568	41%	499	44%
Kokku	1712		1587		1218		848		854		706	
Neist katkestajad, st jooksva aasta 1. septembril alla 17 aasta vanused	946	0,7%	849	0,7%	611	0,5%	389	0,3%	235	0,2%	279	0,2%
Gümnaasium, statsionaarne õpe	592	1,6%	654	1,8%	565	1,7%	373	1,2%	295	1,0%	369	1,4%
Gümnaasium, mittestatsionaarne õpe	1851	38%	1894	38%	1853	38%	1558	31%	1384	31%	1893	34%

Allikas: EHIS

õppes katkestab gümnaasiumiastmel õpingud kolmandik õpilastest, põhikoolitasemel ja põhihariduse nõudeta kutseõppes on väljalangejate protsent veelgi suurem.

Varakult haridussüsteemist lahkumine on mitte ainult Euroopas, vaid ka Eestis poliitiliselt prioriteetseks teemaks, omades tegelikult tohutut finantsmõju ning tekitades sotsiaalseid ja majanduslikke kulusid nii üksikisikule kui ühiskonnale.

Õpingute poolelijätmine on tavaliselt mitme teguri ja põhjuse koostoime tulemus, olgu need siis isiklikud, sotsiaalsed, geograafilised, hariduslikud või perekonnast tulenevad. Igal koolist väljalangenul on oma isiklik lugu ja eriomane olukord, seega puudub väljalangevuse probleemile tüüplahendus.

Eestis on viimastel aastatel kasutusele võetud mitmeid meetmeid, mis on aidanud kaasa varakult haridussüsteemist lahkumise ennetamisele: koolidel on kohustuslik õpilaste probleemide ja haridusliku erivajaduse varajane märkamine ning kohene

sekkumine, ESFi toel on õppenõustamine ja karjääri-nõustamine muudetud koolidele kättesaadavamaks, laiendatud on paindlikke õppevõimalusi, on loodud erinevaid võimalusi kutseharidusse sisenemiseks. Tõsi, mitte kõik meetmed ei ole olnud nii efektiivsed kui algselt loodeti.

Lähiaastatel ja uuel ESFi finantsperioodil on vaja suuremat tähelepanu pöörata ennetustegevusele – haridussüsteemist lahkumise ohu varajasele tuvastamisele ja kohesele algfaasis sekkumisele, samuti õpingute poolelijättnute taasintegreerimise ja toetamise meetmetele. Selleks, et pakkuda paindlikke ja vajaduspõhiselt toetatud võimalusi riskirühma ja õppe pooleli jätnud noortele alternatiivseks hariduse või kvalifikatsiooni omandamiseks, on vaja senisest enam teha koostööd haridusasutuste ning sotsiaal- ja tööhõiveasutuste vahel. Varakult haridussüsteemist lahkumine on mitme teguri koostoime tulemus ja sellega ei saa võidelda ainult haridusasutused, vaid vajalik on erinevate valdkondade vaheline koostöö.

Õpingute ebaõnnestumise kulud Eestis

Sten Anspal, Eesti Rakendusüuringute Keskus CENTAR

Kui kulukas on üksikindiviidi ja ühiskonna jaoks õpingute ebaõnnestumine? Sellele küsimusele vastamiseks viis Eesti Rakendusüuringute Keskus CENTAR Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimusel läbi uuringu, kus lõi kaasa ka rahvusvaheliselt tunnustatud haridusökonoomist George Psacharopoulou. Alljärgnev kokkuvõte annab lühikese ülevaate uuringu lähtealustest, meetoditest ja peamistest tulemustest.

Mis on õpingute ebaõnnestumine?

Õpingute ebaõnnestumine tähendab ühelt poolt seda, et õpilasel ei ole õnnestunud saavutada minimaalseid kognitiivseid oskusi, mis võimaldaksid edukalt kaasa lüüa nii tööturul kui ühiskonnas üldiselt, ja teiselt poolt koolisüsteemi ebaõnnestumist õpilasele edukaks õppeks tarviliku keskkonna ja abi andmisel.

Vaimse võimekuse piisavust on keeruline mõõta ja isegi defineerida, mistõttu reeglina kasutatakse lihtsamalt leitavaid näitajaid, nt ühiskonnas kokkulepitud haridustaseme omandamata jäämist ehk õpingute varajast katkemist. Ometi tuleb sellisel juhul meeles pidada, et eesmärk on õpilase oskuste ja teadmiste viimine kõrgema haridustasemega vastavaks, mitte vastupidi. Euroopa Liidus loetakse haridustasemeks, mille mitteomandamisest loetakse õpingud liigvara katkenuks, keskharidust.

2011. aastal oli Eestis 18-24-aastaste noorte seas 10,9% sellised, kes ei olnud keskharidust omandanud ega püüelnudki selle poole. See näitaja on küll veidi väiksem kui Euroopa Liidu keskmine, kuid samas kehvem kui mitmetel teistel Euroopa Liidu liikmesriikidel. Soolises lõikes on õpingute enneaegne katkestamine rohkem levinud meeste seas, u 13% selle vanusegrupi meestest kuulub õpingud katkestanute hulka.

Euroopa Liit on seadnud eesmärgiks alandada enneaegselt õpingud katkestanute osakaalu vanusegrupis 18–24 aastaks 2020 alla 10%. See on üks Euroopa selle kümnendi kasvustrateegia peamisi eesmäärke.

Kui palju läheb maksma õpingute ebaõnnestumine?

Haridus mõjutab meie käekäiku oluliselt alates palgatasemest kuni üldise õnnetundeni. Õpingute ebaõnnestumine toob kaasa kulusid või vähendab tulusid nii üksikindiviidil (madalamad palgatulud, kehvemad tervisenäitajad) kui ühiskonnas laiemalt, olgu seda siis läbi otseste rahaliste kulude (saamatajäävad maksud, kõrgemad sotsiaalkindlustuskulud) või üldisema heaolu vähenemise (rohkem kuritegevust, vähem kodanikuaktiivsust).

Haridus võib tõsta **palkasid** läbi kahe mehhanismi – signaliseerides inimese kaasasündinud omadusi või tõstes reaalselt tema tootlikkust. Puhta signaliseerimise korral ei oleks haridusel iseseisvat mõju ning korrelatsioon palkade ja hariduse vahel oleks tingitud üksnes sellest, et võimekamad inimesed omandavad ka kõrgema haridustaseme. Kui haridus aga tööpoolest tõstab tootlikkust, on võimalik läbi hariduspoliitika inimeste heaolu mõjutada. Hariduse ja palkade vahelise seose näol on tegemist vahest ühe enimuuritud küsimusega majandusteaduses ning lühidalt kokku võttes võime öelda, et kuigi signaliseerimise efekt on kindlasti olemas, on haridusel ka selge produktiivsust tõstev mõju – üks aasta kooliharidust tõstab tootlikkust u 10% võrra¹⁵.

Teine igaühe jaoks oluline väärtus – **tervis** – on samuti haridustasemega olulisel määral seotud, ehkki ka selle teema puhul käib tõsine diskussioon selle üle, kui suur osa hariduse ja tervise vahelisest seosest on põhjuslik ja mis kanaleid pidi see töötab (näiteks kas läbi suurema teadlikkuse või motivatsiooni oma tervisesse investeerida), kirjanduse ülevaated (nt Grossman 2004) viitavad siiski tugevale põhjuslikule seosele inimese hariduse ja tervise vahel.

Haridustase on seotud ka **kuritegevusega**. Mõju kuritegevusele võib toimida läbi kõrgemate alternatiivkulude, sest kuna haridus on tihedalt seotud ka kõrgema palga ja töötamise tõenäosusega, siis on kõrgemalt haritud inimesel karistust kandes rohkem kaotada (Lochner 2004). Teiseks toimekanaliks on see, et haridustase mõjutab inimeste ajalisi eelistusi. Kui haridus muudab inimesi kannatlikumaks, siis on

¹⁵ Kirjanduse ülevaate leiab Card 1999

nad rohkem valmis tänast tarbimist tulevikku lük-
kama, sest suudavad sellest saadavat kasu paremini
tunnetada. Kirjanduse ülevaated (Lochner 2004,
Groot et al. 2010) toetavad ka siin põhjusliku seose
olemasolu.

Mitmed uuringud on näidanud põhjuslikku seost
hariduse ja **kodanikuühiskonnas osalemise ning
usalduse** vahel. Sotsiaalse kapitali teooria toetajad
on üldjuhul ühel meelel selles, et haridus on parim
viis sotsiaalse kapitali loomiseks (Fukuyama, 2001;
Putnam, 2000).

Kõik need kanalid mõjutavad otseselt **riigi kulu-
sid ja tulusid**. Inimesed, kes teenivad rohkem,
maksavad enam makse ning tarbivad vähem sot-
siaaltoetusi. Väiksem kuritegevus ning parem tervis
vabastavad ressursse teiste hüvede pakkumiseks.

Uuringu metoodika

Õpingute ebaõnnestumise kulusid ei saa mõõta päris
reaalteadustele omase täpsusega. Hariduse mõjud
ulatuvad poole sajandi taha ja kaugemalegi tulevikku,
mida me kuigi täpselt ette kujutada ei suuda. Meil
ei ole ka võimalusi eksperimentide teostamiseks, et
täpselt hinnata, kui suur osa erineva haridustasemega
inimeste edukusest on tingitud just haridusest ning
kui palju hoopis kaasasündinud isikuomadustest
või kodusest kasvatuses, mis omakorda võib viia
ka kõrgema haridustaseme omandamiseni. Samas
on mitmeid uuringuid, mis näitavad, et just nende
noorte jaoks, kes kuuluvad õpingute ebaõnnestumise
riskigruppi, võib hariduse omandamisel olla kõige
suurem väärtus.

Vaatamata nendele piirangutele on siiski oluline
anda õpingute katkestamisega seotud kuludele hin-
nanguid, sest potentsiaalsed mõjud on küllaltki suu-
red. Käesolevas töös toodud tulemusi on mõistlik
käsitleda kui õpingute ebaõnnestumisega seonduvate
kulude suurusjärgulist hinnangut. Selle saamiseks
võrreldakse omavahel keskharitute ja põhiharidusega
inimeste edukust erinevate näitajate lõikes läbi elu.
Vaatleme **haridust kui ühiskondlikku investee-
ringut** – õpingute ebaõnnestumise vältimiseks on
ühiskonnal vaja kulutada ressursse, millele konku-
reerivad paljud teisedki teemad. Seetõttu on oluline
omada võimalikult selget pilti selle investeeringu
tasuvusest. Investeeringu tasuvuse hindamiseks
arvutatakse välja selle nn nüüdispuhasväärtus, mis
iseloomustab investeeringukulu ja laekuvaid tulusid

kogu investeerimisprojekti eluea jooksul. Käesolevas
projekti arvatati nüüdisväärtus summaarsetele elu
jooksul laekuvatele tuludele (või, teistpidi vaada-
tuna, ärahoitud kuludele), mis saavutataks sellega,
kui keskmine põhiharidusega isik jõuaks keskmise
keskharidusega isiku tasemele. Siinkohal on olu-
line rõhutada, et uuring ei käsitle eraldi meetmete
kulusid, mida tuleks rakendada selleks, et soovitud
paranemist haridustasemes saavutada, seda peamiselt
selle tõttu, et riik võib valida erinevaid mooduseid
selle ülesande lahendamiseks ja seetõttu pole need
kulud ette teada. Selleks, et saada teada, kui tulusaks
inimeste haridustaseme tõstmine tegelikult kujuneb,
tuleks valitud meetme elluviimise kulud selles ana-
lüüsis toodud numbritest maha lahutada.

Uuringu läbiviimisel tugineti peamiselt Statistika-
ameti küsitlusuuringute andmetele (Eesti Tööjõu-
uuring, Eesti Sotsiaaluuring, Leibkonnaelarve
uuring), Tervisearengu instituudi küsitlusuuringule
(Eesti Terviseuuring 2006) ja registriandmetele
(Riiklik kinnipeetavate, karistusjärgselt kinnipee-
tavate, arestialuste ja vahistatute register). Analüüsi
aluseks on andmed perioodist 2005–2009.

Uuringu tulemused

Kui vaadata **palkade** kujunemist üle elukaare, siis
pseudokohordi põhiselt jõuab kõrgeim palgatase
kätte suhteliselt varajases eas (iga uus põlvkond on
eelmisest kõrgemal palgatrajektoiril), silma hakkab
ka märkimisväärne sooline palgalõhe ja kõrghariduse
suhteliselt kõrge tulusus. Ka keskharidusega inimeste
keskmised palgad on kõrgemad kui põhiharitutel,
aga mitte väga suures ulatuses (kogu elu töö käiv
keskmine keskharitu teenib võrreldes keskmise põhi-
harituga naisena u 10% ja mehena u 4% rohkem,
samas kõrghariduse puhul on suhteline palgavõit
keskmiselt enam kui 30%).

Hõivatute tulutase on sealjuures vaid osa haridus-
likest erinevustest – suured erinevused eksisteerivad
ka hõivemäärades, kus kesk- ja põhiharidusega ini-
meste vahelised erinevused on märkimisväärsed.

Tõustes keskmise põhiharidusega inimese tasemelt
keskmise keskharidusega inimese tasemele, kaasneb
inimesele eluea jooksul täiendava palgatuluna nüü-
disväärtuses 6%-lise diskonteerimismääraga, sõltu-
valt soost **20–24 tuhat eurot**, riigile laekuvate töö-
jõumaksude nüüdispuhasväärtus oleks aga kõrgem
13–17 tuhande euro võrra.

Erinevatele tervise seisunditele rahalise väärtuse omistamiseks kasutame Grossmani (1972) poolt välja pakutud **tervisekapitali** kontseptsiooni. Tervist vaadeldakse kui kapitali, mis aja jooksul amortiseerub, kuid mida saab investeeringutega tervisesse suurendada (nt regulaarne treening, tervislik toitumine, õige ravi). Haridus annab kas täiendavaid teadmisi või täiendavat motivatsiooni nende investeeringute tegemiseks. Eesti terviseuuringu põhjal hinnati oodatavat eluiga haridustasemete lõikes ja seoti haigused ning seeläbi haridustasemed tervisekvaliteediga kohandatud eluaasta kaaludega. Tervisekvaliteediga kohandatud eluaasta kaalude rahaline mõõde tuletati transpordiprojektide tulu-kulu analüüsidest kasutatava liikluses välditud surma väärtusest. Tulemused näitavad, et õpingute katkestamise kulud inimese kohta jäävad, sõltuvalt soost, vahemikku **1,5–5,5 tuhat eurot**. Keskhariduse omandamisega seotud tulud paremast haridusest ilmnevad eelkõige meestel.

Kuritegevusega seotud õpingute ebaõnnestumise kulude arvutamiseks kasutati väljavõtteid riiklikust kinnipeetavate, karistusjärgselt kinnipeetavate, arestiaaluste ja vahistatute registrist ja kriminaalhooldusregistrist, mille alusel leiame kuriteo toimepanemise tõenäosuse. Arvesse oli aga võimalik võtta vaid intsidente, mis on lõppenud vangistuse või kriminaalhooldusega, mis alahindab vaatlusaluste kuritegude arvu. Haridustaseme, vanusegrupi ja soo lõikes leiti tõenäosused erinevat tüüpi kuritegude toimepanemiseks ning korrutati need vastava kuriteoga kaasnevate kuludega, mis pärinevad valdavalt Justiitsministeeriumi hinnangutest. Arvestati kulusid kuritegevuse ennetamiseks, kindlustusteks, kohtu- ja kohtueelseid kulusid, karistusega seotud kulusid ning otseseid inim- ja varakahjusid. Arvutuste tulemused näitavad, et õpingute katkestamisega seotud kuritegevuse kulud on **0,81–2,4 tuhat eurot** inimese kohta.

Vaadeldi ka hariduse seost erinevate **töötü- ja sotsiaaltoetustega** (töötutoetus, töötuskindlustushüvitis, toimetulekutoetus, töövõimetuspension, puudega 16-aastase ja vanema inimese toetus ning vanaduspension I samm). Kui inimene oma õpingutes ebaõnnestub, on tema puhul tõenäosus neid toetusi saada üldjuhul kõrgem. Erandiks on vanaduspension, mille oodatav summa on keskharidusega inimeste puhul kõrgem kui põhiharidusega inimestel tulenevalt pikemast elu- ja tööeast ning kõrgematest

töistest sissetulekutest. Kogu eluea perspektiivis ei ole aga töötü- ja sotsiaaltoetuste summa suur, kuna nende tase on tagasihoidlik ning maksmise kestus üldjuhul piiratud. Pension jääb aga praeguse kooliõpilase perspektiivist vaadatuna kaugesse tulevikku, mistõttu nüüdisväärtuse arvutuses võetakse see arvesse väiksema kaaluga. Kokkuvõttes jääb õpingute ebaõnnestumisega seonduv töötü- ja sotsiaaltoetuste kulu tagasihoidlikuks ja varieerub sõltuvalt soost vahemikus **164–300 eurot**.

Seega võib kokkuvõttes öelda, et kui keskmine põhiharidusega inimene õnnestuks viia keskmise keskharidusega inimese tasemele, siis võidaks ühiskond selles **78 tuhat eurot** inimese kohta. Seega – kui selliseid tulemusi andva meetme maksumus inimese kohta jääb alla **78 tuhande euro**, siis on meetme rakendamine ühiskonna kui terviku seisukohast vaadatuna kasulik. Suurem osa võitudest tuleb paremast tervisest, kõrgemast palgatulust ja sellest tulenevast suuremast otseste maksude laekumisest.

Kui vaadata puhtalt rahalisi võite, siis on keskhariduse omandanute sissetulekud võrreldes põhiharitusega üle elukaare keskmiselt ligi 23 tuhat eurot suuremad. Riigi jaoks tähendab see u 15 tuhande euro võrra suuremaid maksutuluseid. Seega on keskhariduse omandamisse investeerimine ka puhtalt rahalisest vaatenurgast märkimisväärsed tulused pakkuv tegevus nii riigi kui indiviidi jaoks.

Märkida tuleb aga sedagi, et kasutatud metoodikaga leitud hinnang näitab erinevust erinevate haridustasemetega inimeste vahel, mitte hariduse kausaalset mõju. Pole andmeid inimese võimekuse, motivatsiooni ja muude tööturukäitumist mõjutavate tegurite kohta, mistõttu on keeruline tuvastada hariduse puhasmõju. Ühtlasi tuleb rõhutada, et hariduse mõju on pikaajaline, mistõttu tuleb teha ennustusi majanduse käitumise kohta pika perioodi jooksul. Enamikul juhtudel eeldatakse parema prognoosi puudumisel majanduse käitumist sarnaselt eelnevaga (maksud, tööpuudus, palkade struktuur), majanduse makrokäitumine lähtub Rahandusministeeriumi prognoosist. Seega annab esmane tulemus pigem ettekujutuse kulude suurusjärgust, mitte täpse väärtuse.

Poliitikasoovitused

Haridusel on oluline osa nii meie isikliku elu kui ühiskonna tuleviku kindlustamisel. Ehkki viimastel

aastatel on varajane koolist lahkumine mõnevõrra vähenenud, on see siiani kõrgem kui Euroopa Liidus eesmärgiks seatud 10%.

Esmane sellest raportist lähtuv soovitus on lihtne – varajase koolist lahkumise probleemiga tasub tegeleda. Kui kasutame tulevaste tulude ja kulude diskonteerimiseks 6%-list intressimäära, kaotab ühiskond ühe keskhariduse asemel põhiharidusega jäänud inimese kohta tema eluea jooksul käesolevas raportis käsitletud valdkondades 78 tuhat eurot. Kui me suudaksime pooled ühel aastakäigul sündinud põhiharidusega jääjatest viia keskhariduseni, võiks sellisest tegevusest tulenev tulu ulatuda 0,35%-ni SKPst. Vaatamata sellele, et see hinnang ei sisalda niisugust tulemust andva meetme ellurakendamise kulusid (mis võivad olla suured), tuleb tõdeda, et see on suur summa. Õpingute ebaõnnestumise vähendamine peaks täiesti pragmaatilistel põhjustel olema üks riiklikke prioriteete.

Eestis on hiljuti vastu võetud uus põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, mis sätestab pika nimekirja meetmetest, mis peaks aitama kaasa õpingute ebaõnnestumise vähenemisele ning annab ka üldisema raamistikku hariduslikele erivajadustele. Leiame, et seaduses välja pakutud üldine lähenemine on õige – rõhutatakse varakult algavat pidevat tööd nii õpilaste kui lastevanematega, nähakse probleemi lahendust meeskonnatöös, kuhu sõltuvalt probleemi ulatusest kaasatakse välist kompetentsi. Samas määrab seaduse mõju suures osas selle rakendamisviis. Muudatused jõustusid 2011. aasta alguses, mistõttu on selle reaalsel toimet veel vara hinnata, kuid mõned õppetunnid saab siiski välja tuua varasemast perioodist.

Esiteks ei ole selge, kui täpsed on Eesti Hariduse Infosüsteemis olevad andmed õpingute ebaõnnestumise vastu rakendatud meetmete kajastamisel. Koolid peavad süsteemis kajastama õpilase hariduslikke erivajadusi ning meetmeid, mida on vaja rakendada, tagamaks õpilase toimetulek õppetöös. Andmesisestajaid on palju, mistõttu tuleb erilist tähelepanu pöörata sellele, et sisestatud andmed oleksid üksteisega võrreldavad. Sageli ei pruugi probleem seisneda mitte ainult andmesisestamise praktikates, vaid erinevas arusaamas sellest, mida lugeda hariduslikuks erivajaduseks ja milliseid meetmeid kasutada.

Me soovime luua tsentraalse koolitusprogrammi eesmärgiga juurutada ühtne praktika täheldamiseks

märke, mis võivad viia koolist väljalangemiseni. Koolitusprogramm peaks püüdlema ka selle pole, et meetmete rakendamise praktika oleks ühtlane. Koolitusprogrammi põhirõhk ei peaks olema niivõrd raskete hariduslike erivajadustega toimetulekul kui kergemate õppe- ja käitumisprobleemide märkamisel ning nii koolisisese kui -välise spetsialistide võrgustiku kasutamisel nende probleemide lahendamiseks juba algfaasis. Hariduslikud erivajadused on teemana esindatud õpetajakoolituses (on arvamusi, et väiksemal määral, kui see teema nõuaks), kuid suurel osal meie õpetajakonnast on õpetaja baaskoolitus läbitud kaua aega tagasi. Kui me soovime reaalseid muutusi, siis on suurema osa õpetajate täienduskoolitus kriitilise tähtsusega.

Lisaks täienduskoolitusele on vajalik teha õpetajatele kättesaadavaks võimalike probleemide varajase märkamise vahendid. Täna on üheks selliseks individuaalse arengu jälgimise kaart, kuhu õpetajad saavad märkida oma tähelepanekuid hariduslike erivajaduste ning kasutusele võetud meetmete kohta. Meie poolt läbi viidud intervjuude põhjal ei ole selle võimaluse kasutamine ühtlaselt levinud ning koolid kasutavad selleks ka erinevaid vahendeid. Me soovime võtta kasutusele ühtse individuaalse arengu jälgimise kaardi, pöörates erilist tähelepanu selle kasutajasõbralikkusele ning ühendades ta kasutusel olevate e-lahendustega (nt e-kool). Individuaalse arengu kaart võiks töötada osana eelhoiatussüsteemist, mille sarnaseid on rakendatud ka mitmetes teistes riikides.

Parandada saab koolidevahelist infoliikumist õpilase koolivahetuse korral. Täna sõltub hariduslike erivajaduste kohta käiva info liikumine lapsevanema tahtest. Koolist väljalangemine võib olla seotud probleemidega kodus. Mõnedel juhtudel ei ole lapsevanemad piisavalt huvitatud oma lapse hakkamasaamisest koolis või sellest, millised raskused tal koolis on. Lapsevanema hoiak võib saada takistuseks olulise informatsiooni edasiandmisel uude kooli. Lõppude lõpuks avastavad ka uue kooli õpetajad hariduslikud erivajadused ning võtavad kasutusele vastavad vahendid, kuid sellega kaotatakse väärtuslikku aega. Me usume, et üldjuhul peaks see info liikuma vabalt ning üksnes erijuhtudel (nagu tugev konflikt õpetaja ja õpilase vahel) oleks põhjendatud info edasiandmise piiramine.

Lõpuks tuleb öelda, et üksnes andmete registreerimine ei võimalda tegelikult kuigi täpselt hinnata meetmete efektiivsust. Kui me soovime rakendada teadmispõhist poliitikat, teada, mis töötab ja mis mitte, on vaja uuringud

meetmete kasutuselevõtuga teadlikult integreerida – rakendada meetmeid järkjärguliselt, viisil, mis võimaldab hiljem võrrelda nende tulemusi, kelle peal meetmeid rakendati, nendega, kelle peal mitte.

Õpetajate töökoormusest ning seda mõjutavatest teguritest

Kristel Vaher, Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakonna analüütik

Käesolev õpetaja töökoormuse ülevaade baseerub Eestis ning Kanadas Nova Scotia provintsis, Šotimaal ja USAs läbi viidud uuringutel, mis käsitlevad õpetaja töökoormust, tööülesandeid ning ajakulu. Uuringud viidi läbi ajavahemikus 2000–2010. Antud ülevaate eesmärgiks on kaardistada õpetajate töökoormus nn keskmisel õpetaja tööajal, sh ka puhkepäevadel (Saar *et al.* 2005). Õpetajate töökoormusega seotud aspektid mõjutavad otseselt nende igapäevatööd ning seeläbi ka õpilastele antava hariduse kvaliteeti, mis on omakorda rahva jätkusuutlikkuse üks olulistest tahkudest (Vöörmann, Helemäe 2010). Muutunud nõuded õpetaja tööle, suurenenud administratiivtöö osakaal (paberitöö), tunniväline tegevus, suurem tähelepanu hariduslike erivajadustega (HEV) õpilastele on muutnud õpetaja tööga seotud ajakasutust. Suurenenud koormus ja nõuded viitavad erinevate õpetaja tööga seotud tegevuste olulisuse järjestamise vajadusele, et õpetaja jõuaks piisavalt tähelepanu pöörata neile tegevustele, mis on prioriteetsed eelkõige õpilase heaolu silmas pidades (Harvey, Spinney 2000). Läbi viidud uuringutega on otsitud vastust ka ühele kõige olulisemale õpetaja tööga seotud küsimusele – kuidas eristada õpetaja töös esmatahtsad (*essential elements*) ja teisejärgulised tegevused (*non-essential elements*) (Menter *et al.* 2006). Õpetajate töökoormuse ja ajakasutuse kaardistamine annab olulise sisendi õpetaja ameti lahtimõtestamisele, õpetajakoolituse ja õpetaja täienduskoolituste korraldusele ning õpetajate palgakorralduse põhimõtetele.

Õpetajaamet Eestis

Õpetajaamet kuulub Eestis lühendatud täistööajaga ametikohtade loetelu hulka – õpetajate täistööaeg nädalas on seitse tundi päevas ehk 35 tundi seitsmepäevase ajavahemiku jooksul (Vabariigi Valitsuse 25.06.2009 määrus nr 113 „Haridustöötajate tööaeg“). See tähendab, et õpetaja peaks jõudma kõik õpetaja tööga seotud vägagi erinevad ülesanded teostada nädalas 35 tunni jooksul. Et õpetajatöö jaotub aga suure hulga plaaniliste ja plaaniväliste tegevuste vahel (Saar *et al.* 2005), siis Eestis läbi viidud uuringud näitavad, et õpetajad ei suuda kõiki õpetaja tööga seotud ülesandeid täita õigusaktis ettenähtud

35 tunniga nädalas. Et õpetajad tunneksid piisavat rahulolu oma tööst, peavad nad kulutama tööülesannete täitmisele kindlasti määratust rohkem aega. Eestis läbi viidud uuringute tulemuste põhjal kulub õpetajal väga erinevate tegevuste läbiviimiseks nädalas keskmiselt 52–56 tundi, mis on keskmiselt 17–21 tundi rohkem õigusaktiga sätestatust. Tüüpilise lisakoormusega õpetajaskonnal kulub nädalas üksnes 20–35 tundi tööalasele tegevusele, mis ei ole otseselt seotud õppetundide läbiviimisega (selliseid õpetajaid võib olla kuni 52%) (Vöörmann, Helemäe 2010). Kõige enam kulutavad õpetajad kogu tööajast õpetamisele ning tundide ettevalmistamisele, millele kulub nädalas vastavalt 25,6 ning 12,3 tundi kogu tööajast (Saar *et al.* 2005).

Eestis läbi viidud uuringute tulemuste põhjal saab välja tuua mitmekülgse loetelu Eestis õpetaja tööga seotud tegevustest ning tööülesannetest (lisa 2), millega õpetaja puutub kokku n-ö keskmisel tööajal. Teostatud uuringute põhjal võiks välja tuua, et õpetajaameti tähtsamad aspektid lähtuvalt ametiga seotud tööülesannetest võiksid olla õpetamine, klassijuhatajatöö, enesearendamine ning kooliarendus ja muu tunniväline tegevus. Neid nelja aspekti mõjutavad aga omakorda erinevad tegurid, mis võivad suurendada õpetajate töökoormust. Tabelis 1 on välja toodud Eestis läbi viidud uuringute põhjal õpetajate töökoormust suurendavad mõjutegurid ning ka teguri mõju õpetaja töökoormusele.

Tabel 1 näitab, et õpetajate töökoormuse uurin-gute põhjal saab väita, et teatud õpetaja profes-siooni mõjutavate tegurite n-ö „kokkulangemisel“ suureneb Eesti õpetaja üldine tööaeg, mistõttu jääb õpetajatel tõenäoliselt vähem aega enesetäien-damisega tegelemiseks. Nagu tabelist 1 võib välja lugeda, avaldavad õpetaja töökoormusele mõju nii kooli asukoht, suurus, regiooni demograafiline struktuur kui ka õpilaste võimed, kellega õpetajatel tuleb igapäevaselt tööd teha. Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) pedagoogide registri andmed näitavad, et 2011/2012. õa-l andis Eesti üldhari-duskooli õpetaja nädalas keskmiselt 18,4 ainetundi. Linnades asuvate koolide õpetajate keskmine nädalas antavate tundide arv oli 18,5, maapiirkondades,

st valdades asuvate koolide õpetajate vastav keskmine näitaja oli aga veidi madalam – 17 ainetundi nädalas. EHISE andmed kinnitavad ka Saar *et al.* 2005 uuringu tulemusi – 2011/2012. õa-l oli registri andmetel keskmine tunnikoormus õppeaineti suurim keeleõpetajatel, klassiõpetajatel, aga ka kehalise kasvatuse, muusika-, matemaatika- ning ajalooõpetajatel.

Lisaks sellele, et Eesti õpetajad tegelevad tööpäeviti vägagi erinevate tööülesannete täitmisega, tuleb neil pühendada isiklikku aega ka töötamiseks puhkepäevadel – Eestis on see õpetajate jaoks pigem reegel kui erand. Õpilaste õpetamisele kulutavad õpetajad puhkepäeviti väga vähe aega – vahel harva konsultatsioonide läbiviimiseks. Kõige rohkem isiklikku aega panustavad õpetajad puhkepäevadel tundide ettevalmistamisele, aga ka tööde parandamisele ja hindamisele, töö planeerimisele ning õppematerjalide koostamisele. Ametialasele enesetäiendamisele panustavad puhkepäeviti enam hariduslike erivajadustega laste koolide õpetajad. Klassijuhatajatööga seotud ülesannetele kulutavad õpetajad nädalavahetustel vähe aega, kooliarenduse ning muu tunnivälise

tegevusega tuleb õpetajal nädalavahetustel samuti tegelda – vajadusel koostatakse ainekavasid, valmistatakse ette olümpiaade ning konkursse ja õppekäike. (Saar *et al.* 2005)

Õpetajaamet Kanadas, Šotimaal ja USAs

Nagu Eestiski, on ka mujal maailmas haridusvaldkond ja sellega tihedalt seotud õpetajate koormus ning tööülesannete temaatika päevakajaline ja pidevas muutumises. Õpetamine suuremates klassides, suurenenud paberitöö hulk, õppekavade koostamine, täiendavad juhtimisega seotud ülesanded, tehnoloogiaareng, uued infosüsteemid, muudatused klasside loomises ning tohutu vastutus on järjest suurendanud õpetajate töökoormust. Eriti on kasvanud ajakulu just nendele tegevustele, mida õpetajad teevad peale koolipäeva lõppu kodus. Samas tunnevad õpetajad, et nende töö on stressitekitav, eriti stressitekitavateks on õpetamisega seotud tegevused – õpetamine tähendab mitmeid omavahel seotud tegevusi – õpilaste distsiplineerimist, tööd erinevates töögruppides ning individuaalsete õppekavade koostamist. (Harvey, Spinney 2000)

Tabel 1. Õpetajate töökoormust mõjutavad tegurid Eestis

Õpetaja üldkoormust suurendav mõjutegur	Teguri mõju
tundide andmisega seotud koormus	mida rohkem tunde õpetaja klassi ees annab, seda suurem on õpetaja töökoormus
kooliaste	töötamine algklasside õpilastega või gümnaasiumiastmes suurendab töökoormust
ametijärk	mida kõrgem ametijärk, seda suurem tõenäosus suuremaks koormuseks
vanus	tõenäoliselt suurim koormus pensionieelikutel (vanusrühm 50–59) (Võörman, Helemäe 2010)
klassijuhatamine	lisatööülesanded, mõjutab enesetäiendamise võimalusi
kooli omandivorm	riigikoolide õpetajate koormus on keskmiselt suurem kui munitsipaalomandis olevate koolide õpetajatel
õpetatav õppeaine	suurim koormus keele-, ajaloo- ja matemaatikaõpetajatel
kooli asukoht	suuremate linnade koolide õpetajatel suurem koormus
kooli suurus	mida suurem kool õpilaste arvu poolest, seda suurem keskmine koormus ka õpetajatel
kooli tüüp	suurim koormus keskkoolide või gümnaasiumide õpetajatel
info- ja kommunikatsioonitehnoloogia areng	võimaldab kasutada erinevaid õppematerjale ning õppetunde muuta mitmekülgsemaks, tekitab lisa-ajakulu

Kuigi õpetaja professioon võiks olla vaatluse all olevates riikides kõrgema reputatsiooniga, on vaadeldavate uuringute põhjal võimalik väita, et võrreldes Eesti õpetajatega on nii Kanadas Nova Scotia provintsis, Šotimaal kui USAs õpetajatel olemas kindel tugi õpetajate nõudmiste eest seisvate tugevate organisatsioonide näol. Õpetajad on tänu nendele organisatsioonidele võrdsed läbirääkimiste partnerid kõrgema tasandi instantsidega. Näiteks 2001 sõlmiti Šotimaal tööandjate, õpetajate esindajate ja ministeeriumi vahel kokkulepe – *A Teaching Profession for the 21st Century* – millega määratleti õpetaja tööga seotud muudatuste pakett ja ülemineku ajakava (McConnel *et al* 2001), 2009. aastal sõlmiti kokkulepe Nova Scotia provintsi haridusministeeriumi ning Nova Scotia Õpetajate Liidu vahel (Teachers' Provincial Agreement...2009).

Kui Eestis läbi viidud uuringute tulemused näitasid, et õpetajad töötavad keskmiselt 52–56 tundi nädalas, siis Kanadas Nova Scotia provintsis ja Šotimaal Glasgow Ülikooli poolt teostatud uuringute põhjal saab välja tuua, et õpetajad töötavad ka neis riikides 45–52 tundi nädalas, mis on väga lähedane Eesti õpetajate keskmisele nädalakooormusele (Harvey, Spinney 2000; Menter *et al.* 2006). USAs

läbi viidud õpetaja tööaja uuringu tulemused näitasid aga, et keskmine töökoormus tundides oli pisut väiksem – õpetaja töötab u 35–42 tundi nädalas (Krantz-Kent 2008).

Et õpetajate tööaega oleks võimalik veidigi piirata, on hakatud rääkima õpetajaametiga seotud erinevate tööülesannete prioritseerimise ideest. Õpetajatööga seotud esmatähtsate ning lisanduvate tegevuste määratlemine oleks ilmselt üheks võtmeks õpetajate töökoormuse vähendamisel – millistele tegevustele peab õpetaja rohkem tähelepanu pöörama (milleta ei saa) ning mida võiks õpetaja delegeerida abipersonalile. Uuringu tulemuste alusel kulutavad Nova Scotia provintsi õpetajad nädalas keskmiselt 42,5 tundi esmaste õpetamisega seotud tööülesannete täitmisele ning lisaks veel keskmiselt 10,3 tundi õpetamisega seotud lisategevustele – kokku teeb see õpetaja keskmise töönädala pikkuseks 52,5 tundi (Harvey, Spinney 2000). Õpetaja tööülesannete prioritseerimine on keerukas ja sellega suudavad vähesed õpetajad toime tulla (Menter *et al.* 2006).

Ka Kanada Nova Scotia provintsi, Šotimaa ning USA õpetajate tähtsamad tööga seotud aspektid lähtuvalt õpetajaameti tööülesannetest võiksid olla sarnased Eesti õpetaja töö aspektidega – need

Tabel 2. Õpetajate koormust mõjutavad tegurid Kanadas, USAs ja Šotimaal

Õpetaja üldkoormust suurendav mõjutegur	Teguri mõju
kontakttundide arvu vähendamine ja ametijärk (teacher status)	kõige enam kulub aega tundide andmisele, tööde parandamisele ning hindamisele, õpetaja keskmine koormus suureneb ametijärguti (teacher status – classroom teacher; Principel teacher; depute head teacher; head teacher; Menter <i>et al</i> 2006)
kooliaste	mida nooremate õpilastega õpetajad töötavad, seda rohkem aega kulutab õpetaja õpetajatööga seotud tegevustele
töötamine HEV õpilastega	individuaalsete õppekavade koostamine on üks aeganõudvamaid tegevusi kogu õpetajatöös
õpetaja enesetäiendamise täpsem määratlemine	enesetäiendamise mahu ja sisu täpsem määratlemine on muutnud õpetajate suhtumist – enesetäiendamise ning täienduskoolituse vajadust nähakse eelkõige õpetaja õigusena, mitte kohustusena
vanus	õpetajatööle nädalas kulutatud aeg varieerub vanusegrupiti; USA – kõige madalam koormus 30–39-aastastel; Šotimaa Glasgow Ülikool – kõige suurem töötamise koormus nädalas õpetajatel, kel staaži alla 5 aasta
info- ja kommunikatsioonitehnoloogia areng	IKT vahendeid kasutatakse töö lihtsustamiseks vähe, kuigi moodsa tehnoloogia kasutamine aitaks vähendada õpetamisega seotud tööülesannetele kulutatavat aega

oleksid õpetamine, enesetäiendamine, klassijuhatajatöö ning kooliarendus ja muu tunniväline tegevus (lisa 1). Võrreldes Eesti õpetajate tööülesannete jaotusega panustavad Nova Scotia provintsi ja Šotimaa õpetajad proportsionaalselt enam kooliarendusse ning muule tunnivälinele tegevusele (Eesti õpetajad panustavad oma tööajast oluliselt enam õpetamisega ning klassijuhatajatööga seotud tegevustele).

Erinevalt Eesti õpetajatest ei ole Kanadas ega Šotimaal läbi viidud uuringutes välja toodud seda, et õpetajate tööülesannete hulka kuuluks erinevate õpilasürituste või väljasõitude korraldamine. Samas polnud ka klassijuhatamisega seotud õpetajate kohustused võrreldes Eesti õpetajate klassijuhataja kohustustega väga detailselt lahti kirjutatud. Panustatakse enam kooli igakülgsesse arendamisse ning kooli eesmärkide elluviimisse. Enamus kooliarendusega seotud tegevustest ning muu tunniväline tegevus põhineb eelkõige koostööl – töögruppides töötamine, suhtlemine kolleegide, lastevanemate, erinevate spetsialistide, teiste koolidega. Tihe koostöö ja koos töötamine näitab seda, et paljud õpetajatööga seotud ülesanded täidetakse koos, mis tõenäoliselt vähendab ka ajakulu üksikute tööülesannete lahendamisele ning võimaldab lahendada ülesannet parimal viisil, ka lähtudes näiteks teiste koolide kogemustest.

Sarnaselt eelpool välja toodud Eestis õpetajate tööd mõjutavate tegurite loeteluga saab välja tuua ka loetelu Kanadas, Šotimaal ja USAs õpetajatööd mõjutavatest teguritest (tabel 2).

Tabelist 2 on näha, et sarnaselt Eesti õpetajate kogu töökoormust mõjutavate teguritega mõjutavad ka Nova Scotia, Šotimaa ning USA õpetajate üldist töökoormust kontakttundide arv, ametijärk (*teacher status*), kooliaste, vanus ning IKT areng. Ainus erinev mõjutegur on õpetajate enesetäiendamine.

Nagu Eesti õpetajate tööaega käsitlevas kokkuvõttes on välja toodud, kulub ka Kanada, Šotimaa ja USA õpetajatel tööülesannete täitmisele aega õhtutundidel ning nädalavahetustel. Tundide ettevalmistamine, õpilaste tööde hindamine, paberitöö

ja hinneteletekde kirjutamine ning erinevad tööga seotud kohtumised on tegevused, millega õpetajad tegelevad tavaliselt õhtutundidel. Nädalavahetustel kulutab õpetaja õpetamisega seotud tegevustele keskmiselt 1,3 tundi laupäeval ning 2,3 tundi pühapäeval. Need lisa 3,6 tundi moodustavad kogu õpetaja tööajast 8,2%. (Harvey, Spinney 2000) Nädalavahetustel tegelevad õpetajad põhiliselt muude tunniväliste tegevustega (juhendamine, suunamine), õpilaste tööde hindamisega, tundideks ettevalmistamisega ning muu paberitööga. Väljatoodu põhjal saab väita, et enamus tegevusi, mida õpetaja teeb õhtutundidel ning nädalavahetustel, on kattuvad. Järelikult on nimetatud õpetaja tööga seotud tegevused just need, mis omavad suurimat mõju õpetaja üldisele töökorraldusele. Kokkuvõtlikult võib välja tuua, et ligi 3/5 õpetaja tööst viiakse läbi klassiruumis, 1/5 kodus ning 1/5 väljaspool kooli ja kodu (Harvey, Spinney 2000).

Kokkuvõte

Käsitletud uuringute tulemuste põhjal saab väita, et õpetaja elukutsega seotud probleemid ning küsimused on nii Eestis kui mujal maailmas sarnased. Õpetajate tööaeg, -koormus ning -ülesanded katuvad suuresti, olenemata sellest, kas õpetaja töötab väikeses Eestis või suurriikides nagu Kanada, Šotimaa või USA. Uuringute tulemused näitavad, et 35-tunnise nädalakoormusega ei suuda õpetaja kõiki õpetajatööga seotud tööülesandeid täita. Keskmiselt kulutab õpetaja oma tööga seotud tegevustele nädalas 50 ja enam tundi. Erinevates riikides tegelevad õpetajad päevast päeva samade tööülesannete täitmisega, ainult laiemalt õpetajaametiga seotud tegevusvaldkondadesse panustamine erineb pisut Eestis ning Kanadas, Šotimaal ja USAs – Eestis on suurem osakaal õpetamisel ning klassijuhatajatöö kohustustega seotud tegevustel, Kanadas Nova Scotias, Šotimaal ja USAs panustab õpetaja võrreldes Eesti õpetajatega rohkem kooli arendusse. Kuna õpetajate töö nädal kujuneb pikemaks kui 35 tundi, on õpetajad sunnitud panustama tööülesannete täitmiseks oma vaba aega.

Viidatud kirjandus

Harvey, A.S., Spinney, J.E.L. (2000) LIFE ON & OFF THE JOB: A Time-Use Study of Nova Scotia Teachers. Time-Use Research Program, Saint Mary's University, Halifax, Canada

Krantz-Kent, R. (2008) Teacher's work patterns: when, where, and how much do U.S teachers work? Monthly Labor Review

McConnel, J., Murray, N., Watters, P., McCafferty, D., Law, H., Suckling, D., Finday, A., Aitken, O., Jeyes, G., Gibson, J., Cuthbertson, A., Milligan, B., Smith, R., Maciver, M., Matheson, D., O'Donnell, P., Leslie, S., Eaglesham, D., Taylor, A., Anderson, J., Wimbor, K., Ross, G., Freeman, J., Ewart, M., Morrell, S., Swift, J., Walsh, S. (2001) A Teaching Profession for the 21st Century. Agreement reached following recommendations made in the McCrone Report

Menter, I., McMahon, M., Devlin, A. M., Forde, Hall, J., C., McPhee, A., Patrick, F. Gully, S. (2006) Teacher Working Time Research. Final Report to the Scottish Negotiating Committee for Teachers. Faculty of Education, University of Glasgow

Saar, A., Kala, U., Kraav, I. (2005) Eesti üldhariduskoolide õpetajate hinnangud oma töökoormusele ajavahemikus 10. detsember 2004 kuni 17. märts 2005. Uurimisprojekti aruanne, uuringufirma SaarPoll

Teachers' Provincial Agreement, 2009. Agreement Between The Minister of Education of the Province of Nova Scotia and The Nova Scotia Teachers Union. Published by the Department of Education

Vöörmann, R., Helemäe, J. (2010) ÕPETAJAD, TEGEVUSED, AJAKULU. Uuringu kokkuvõte ajakulust õppetundide läbiviimisele lisanduvate ülesannete täitmiseks. Eesti Haridustöötajate Liit

Lisa 1. Õpetajatööga seotud tegevuste ja tööülesannete jaotus ning õpetajatööd mõjutavad tegurid Kanadas ja Šotimaal¹⁶

Tegevusvaldkond	Tööülesanded
ENESETÄIENDAMINE	järjepidev enesetäiendamine – ametialane areng
	enesetäiendamisega seotud erinevad ülesanded vastavalt ametijärgule (teacher status)
KLASSIJUHATAJATÖÖ	hinnetelehtede, tunnistuste kirjutamine
	klassijuhataja dokumentatsiooni täitmine
	klassijuhatamise kohustused
KOOLIARENDEUS JA MUU TUNNIVÄLINE TEGEVUS	administreerimisega seotud tegevused
	juhtimisega seotud ülesanded
	kooli õppekava arendamine ja selle kvaliteedi eest vastutamine
	koostöö vanematega ning muu kooliväline suhtlus (tööga seotud kohtumised)
	muu paberitöö – dokumentatsiooni täitmine
	osalemine kooli arendamisega seotud tegevustes
	panustamine laiemalt kooli eesmärkide elluviimisse
	distsipliini ja õpilaste üldise heaolu tagamine koolis (turvalisus, tervisekaitse)
	koostöö tegemine lastevanematega, teiste kolleegidega, vastavalt õpetaja ametijärgule (teacher status) ka teiste haridusspetsialistidega ning koolidega
	tööga seotult ringiliikumine
	tööga seotud suhtlemine telefonitsi
	töögruppidega seotud töö
	töötamine noorte kolleegidega (ka n-ö katseajal olijad)
	kolleegide nõustamine, toetamine, juhtimine
	kooli juhtkogu nõustamine, uue personali valimistel osalemine
	vastavalt ametijärgule, kas kolleegide või kogu kooli strateegilise juhtimise eest vastutamine
	õpilaste käitumise reeglistiku kokkupanemine
	õpilaste nõustamine nende haridusega seotud küsimustes
ÕPETAMINE	individuaalne töö õpilastega
	tundide ettevalmistamine
	tundide läbiviimine
	töö HEV õpilastega (individuaalsete õppekavade koostamine HEV õpilastele)
	õpilaste ettevalmistamine eksamiteks
	õpilaste tööde parandamine ja hindamine (marking/grading) ning tagasiside andmine

¹⁶ Kindlasti ei ole see antud uuringute põhjal koostatud õpetaja tööga seotud ülesannete loetelu lõplik.

Lisa 2. Õpetajatööga seotud tegevuste ja tööülesannete jaotus ning õpetajatööd mõjutavad tegurid¹⁷

	Tegevus	Tööülesanded
KLASSIJUHATAJATÖÖ	klassijuhatajatöö	arenguvestlused
		klassijuhatajatundide läbiviimine
		lastevanemate koosolekud
		suhtlemine teiste õpetajate ja kooli juhtkonnaga klassijuhatamisega seotud probleemidest
		suhtlemine õpilastega õppetöövälisel ajal
		tegelemine käitumisraskustega õpilastega
		tegelemine õpiraskustega, käitumisprobleemidega, koolikohustust eiravate õpilastega
	klassijuhatajatööga seotud dokumentatsiooni täitmine	arenguvestluste dokumentatsioon
		hinneteletehede täitmine ja nende edastamine lapsevanematele
		iseloomustuste kirjutamine
		klassijuhataja dokumentatsiooni täitmine
		klassipäeviku täitmine
		puudumiste päeviku täitmine
		tunnistuse kirjutamine
		õpilaspileti väljaandmine
		õpilasraamatu täitmine
	KOOLIARENDEUS JA MUU TEGEVUS	kooliarendus ja muu tunniväline tegevus
kooli ainekava koostamine		
kooli arengukava koostamine		
kooli õppekava koostamine		
koosolekutel, infotundidel osalemine		
korrapidamine		
muud kooli üldise töökorraldusega seotud tegevused		
muude ürituste ettevalmistamine, läbiviimine		
n-ö tehniline lisatöö		
olümpiaadide, konkursside, võistluste ettevalmistamine, läbiviimine		
omalgatuslike ekskursioonide, õppekäikude ettevalmistamine, läbiviimine		
suhtlemine lastevanematega		
töölähetused		
õpilasürituste korraldamine		
õppekavas ette nähtud ekskursioonide, õppekäikude ettevalmistamine, läbiviimine		

¹⁷ Vt eelmist joonealust kommentaari

	Tegevus	Tööülesanded
ENESETÄIENDAMINE	koolitus ja enesetäiendamine	ametialane enesetäiendamine
		individuaalne enesetäiendamine
		tasemekoolitus ülikoolis
		täienduskoolitus (koolis ja väljaspool kooli)
ÕPETAMINE	õpetajatööga seotud dokumentatsiooni täitmine	e-kooli dokumentatsiooni täitmine
		mitmesuguste protokollide jt dokumentide täitmine
		pikapäevarühma päeviku täitmine
	õpetamisele kulunud aeg	tundide läbiviimine
		pikapäevarühma töö
		õpilaste järeleaitamine, konsultatsioonid
		asendustundide läbiviimine
		ringi- ja treeneritöö, sh vastavate dokumentide vormistamine
	õpetamise ettevalmistamine	asendustundide sisuline ettevalmistamine
		tundide sisuline ettevalmistamine
		töö planeerimine
		õpilaste tööde kontrollimine, hindamine
		õppevara koostamine, õppevahendite valmistamine (paljundamine, õppematerjalide valmistamine, materjalide väljapanek klassis, internetist materjalide otsimine)

ÜLEVADE HARIDUSSÜSTEEMI VÄLISHINDAMISEST 2011/2012. ÕPPEAASTAL