



HARIDUS- JA
TEADUSMINISTEERIUM

ÜLEVAADE HARIDUSSÜSTEEMI VÄLISHINDAMISEST

— 2014/2015



HARIDUS- JA TEADUSMINISTEERIUM
VÄLISHINDAMISOSAKOND

**ÜLEVAADE HARIDUSSÜSTEEMI
VÄLISHINDAMISEST
2014/2015. ÕPPEAASTAL**

TARTU 2015

Koostanud Erge Edesi, Imbi Henno, Kristin Hollo, Carita Hommik, Ave Härsing, Maria Jürimäe, Piret Kanne, Ülle Kikas, Maie Kitsing, Kristjan Korjus, Marge Kroonmäe, Sigre Kuiv, Hasso Kukemelk, Tarmu Kurm, Liia Lauri, Tiit Lepmann, Pille Liblik, Anu Lihtmaa, Kaidi Maask, Heli Mattisen, Jaan Mikk, Epp Müil, Aivar Ots, Jaanika Piksööt, Urve Rannaääre, Inge Raudsepp, Einar Rull, Riin Seema, Maiki Udam, Liia Varend, Hille Voolaid, Ülle Übius

Toimetanud Hille Voolaid
Kujundanud Taavi Suisalu

© Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond, 2015

ISSN 1736-6267

SISUKORD

Ülevaade Euroopa Liidu indikaatoritest.....	5
Statistiline ülevaade Eesti haridussüsteemist.....	7
Kvaliteedi tagamine haridussüsteemis: poliitika ja lähenemissuunad koolide hindamisele Euroopas.....	11
Ülevaade temaatilise järelevalve läbiviimisest koolieelsetes lasteasutustes.....	14
Ülevaade üksikküsimustes läbi viidud järelevalvest.....	17
Ülevaade temaatilise järelevalve läbiviimisest üldhariduskoolides.....	18
Ülevaade üksikküsimustes läbi viidud järelevalvest.....	20
Ülevaade tegevus- ja koolituslubadega seotud järelevalve läbiviimisest.....	21
Kooli õppekava kui õppetöö GPS.....	24
Ülevaade järelevalve läbiviimisest kutseõppeasutustes.....	26
Ülevaade kutseõppe õppekavarühmade akrediteerimisest 2014. aastal hindamiskomisjonide aruannete põhjal.....	33
Eesti kõrgkoolitöötajate poolt tajutud välishindamise mõju.....	37
Õppetöö lisandväärtuse hindamine.....	40
Eesti keele lisaõppe toetamisest.....	49
Uusimmigrantide toetamisest.....	54
Eesti ja vene õppekeelega õpilaste enesekohased hinnangud PISA 2012 uuringus.....	57
Arvutipõhine matemaatika.....	62
Loodusainete õpetamisest Eestis ja PISA hindamisinstrumentide kohasus Eesti õpilaste loodusteaduslike tulemuste interpreteerimiseks.....	67
PISA jälgedes: aus enesevaatlus viib edasi.....	72
PISA 2012 ja kooli mikrokliima.....	75
OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring TALIS.....	78
Eesti üldhariduskooli juhtide tööülesanded ning nende täitmisega kaasnev stress.....	81
Õpikogukondade projekt.....	86
Huvitav Kool on võimaluste kool.....	89
Haridustöötajate tunnustamine „Eestimaa õpib ja tänab“.....	92

„Mulle tundub, et tähtis pole mitte niivõrd see, kus seisame, kui see, mis suunas liigume – vahel tuleb seilata pärituult ja vahel vastutuult – kuid tähtis on see, et seilame, mitte ei triivi või ei seisa ankrus.“ Oliver Wendell Holmes

Välishindamise aastaraamatut on välja antud juba rohkem kui kümnekond aastat. Sellised aastast aastasse vormistatud „olukorrapildistused“ on väga head, tuletamaks meelde, kust me tuleme, millised on olnud ootused-lootused ja millised on olnud tegelikud arengud. Omamoodi moodustub aastaraamatutest välishindamissüsteemi õpimapp, millesse piiludes analüüsida tehtut ja kavandada edasisi samme.

Soovin Teile head lugemist ja kriitilise sõbrana kaasmõtlemist.

Kristin Hollo

Haridus- ja Teadusministeeriumi
välishindamisosakonna juhataja

ÜLEVAADE EUROOPA LIIDU INDIKAATORITEST

Anu Lihtmaa, Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakonna nõunik



Strateegiatega „Euroopa 2020“, „Eesti 2020“ ja Euroopa koostööraamistiku hariduse ja koolituse alased eesmärgid on järgmised:

- madala haridustasemega (põhiharidus või madalam) mitteõppivate 18–24aastaste noorte osakaalu vähendamine nii, et see oleks alla 10% (Eestis alla 9,5%)¹;
- vähemalt 40% 30–34aastastest omandab kolmanda taseme hariduse;
- vähemalt 95% lastest vanuses 4 aastat kuni koolikohustuse alguseni (Eestis 4–6aastased) osalevad alushariduses;
- madala funktsionaalse lugemisoskuse, matemaatilise ja loodusteadusliku kirjaoskusega 15aastaseid noori on alla 15% vanusegrupist (PISA uuringu põhjal);
- vähemalt 15% täiskasvanutest (25–64) osaleb elukestvas õppes (Eestis 20%);
- eri- ja kutsealase hariduseta täiskasvanute (25–64) osakaal on alla 30% (Eestis 2020 siht)².

„Euroopa 2020“ ja „Eesti 2020“ eesmärk teaduses: teadus- ja arendustegevusse tuleb investeerida 3% Euroopa Liidu (EL) sisemajanduse koguproduktist (SKP) (Eestis 3%).

Eesti paistab teiste liikmesriikide foonil positiivselt silma – mitmete tähtsate puhul ületame ELi 28 liikmesriigi keskmisi näitajaid, samas jääb paljude oluliste näitajate tase seatud eesmärkidest madalamaks.

Eestis osales 2013. aastal alushariduses 91,7% (SA uus metoodika) 4–6aastastest lastest, mis on natuke madalam tase kui ELi keskmine. Vana metoodika järgi oleks 2013. aasta tase olnud 95,5% ja seega oleks ületatud ka sihttase, mis oli 95%.

Madala funktsionaalse lugemisoskusega noorte osakaal 15aastaste noorte hulgas oli Eestis 2012. aastal 9,2% (2009–13,3%). Võrreldes ELi keskmisega oleme oluliselt paremas olukorras ning viimase kuue aasta jooksul on meie seis paranenud. ELi keskmist ületame

märkimisväärselt ka matemaatikas ja loodusteaduses. Võrreldes teiste riikidega ei ole Eestis probleemiks madalate oskustega noorte suur osakaal, vaid pigem tippude vähesus, mistõttu on „Eesti elukestva õppe strateegias“ sihiks seatud ka tipptasemel õpilaste osakaalu kasv.

Madala haridustasemega mitteõppivate 18–24aastaste noorte osakaal on viimase kaheksa aasta jooksul langenud 14,4%-lt (2007. aastal ehk kõige kõrgem tase aegreas) 11,4%-ni 2014. aastal³. Endiselt tekitavad seejuures muret soolised erinevused: madala haridustasemega mitteõppivaid mehi on üle kahe korra rohkem kui naisi.

Eri- ja kutsealase hariduseta täiskasvanute (25–64) osakaal on Eestis 29,7% (2014), mis on hinnanguliselt rohkem kui 200 000 inimest. Tervikuna on nende inimeste osakaal püsinud viimasel paaril aastal samal tasemel ning strateegias „Eesti 2020“ seatud siht on saavutatud. Sama näitaja sihiks elukestva õppe strateegias on viie protsendipunkti võrra väiksem number, mille saavutamisest oleme aga kaugel. Võrreldes üldkeskharidusega inimestega, kes moodustavad ülalnimetatud grupist enamuse, on tööturul eriti haavatavas olukorras madala haridustasemega ehk sellest madalama haridusega täiskasvanud. 2014. aasta statistika näitab, et 15–74aastastest madala haridustasemega inimestest oli tööga hõivatud vaid 32% (hõive on viimasel viiel aastal kasvanud 10%) ning koolis või koolitustel käis 25–64aastastest vaid 3,2%. Seejuures on positiivne, et vähenenud on nende inimeste hulk, kelle õpingud katkevad keskhariduse tasemeni jõudmata (2013. aasta andmetel oli kõigist 25–64aastastest keskhariduseta 68,2 ja 2014. aastal 63,9 tuhat inimest).

Kolmanda taseme haridusega 30–34aastaste inimeste osakaalu sihttase (40%) on Eestis ületatud juba viimasel viiel aastal (v.a 2012–39,5%). ELis keskmiselt oli vastav osakaal 37,6% (2014). Eesti 2013. aasta näitaja (43,7%) on viimaste aastate konkurentsilt kõrgeim tase ja võib vaid loota, et suudame seda jätkuvalt hoida. Noored, kes on 2020. aastal 30–34aastased, on suures osas oma haridusvalikud tänaseks juba teinud. Nende õpingute edukusest sõltub, kas me võime ka aastal 2020

¹ „Eesti 2020“ eesmärk erineb elukestva õppe strateegia vastava näitaja eesmärgist.

² „Eesti 2020“ eesmärk erineb elukestva õppe strateegia vastava näitaja eesmärgist.

³ Madala haridustasemega noorte osakaal leitakse Eesti tööjõu-uuringu andmete põhjal, mistõttu tuleks vaadata pigem trende kui üksikaastaid.

Tabel 1 „Euroopa 2020“ ja „Eesti 2020“ eesmärkide täitmine (%)

Allikas: Eurostat, Statistikaamet (SA), eri- ja kutsealase hariduseta täiskasvanute osakaal
http://ec.europa.eu/eurostat/cache/Euro_2020/E2020_EN_banner.html

Indikaator	Eesti		ELi keskmine	2020 eesmärgid	
	2010	2014	2014*	Eesti	EL
Alushariduses osalemine (4aastased kuni koolini), osakaal	90,4	91,7 ¹²	93,9 ¹²	95	95
Madala sooritusastemega õpilaste (15aastased) osakaal PISA uuringu järgi	funktsionaalne lugemisoskus	13,3 ⁰⁹	9,2 ¹²	19,7 ¹²	<15
	matemaatika	12,6 ⁰⁹	10,5 ¹²	22,3 ¹²	<15
	loodusteadus	8,3 ⁰⁹	5,0 ¹²	17,8 ¹²	<15
Madala haridustasemega (põhiharidus või madalam) mitteõppivate noorte (18–24aastased) osakaal	11,0	11,4	11,3	9,5 ^{***}	<10
Eri- ja kutsealase hariduseta täiskasvanute (25–64) osakaal	32	29,7		30 ^{***}	
III haridustasemega noorte osakaal (30–34aastastest)**	40,2	43,7 ¹³	37,6	40	40
Täiskasvanud (vanuses 26–64) elukestvas õppes, osakaal	10,9	11,5	10,6	20	15
Teadus- ja arendustegevuse investeeringute tase, % SKPst	1,58	1,74 ¹³	2,02 ¹³	3	3

Märkused: Eurostati ülevaade 2020 eesmärkide täitmisest: ⁰⁹ 2009, ¹² 2012, ¹³ 2013

* EL 28 riigi keskmine.

** ISCED III haridustase hõlmab Eesti mõistes kõrgharidust ja varasemalt ka keskhariidusejärgset keskeriharidust.

*** Nende kahe näitaja osas erinevad kahe strateegia „Eesti 2020“ ja „Eesti elukestvas õppe strateegia“ sihid aastaks 2020. Antud juhul on tegemist „Eesti 2020“ sihtidega.

õelda, et vähemalt 40% meie 30–34aastastest noortest on kõrgharidusega.

Indikaator, mille jälgimist peetakse väga oluliseks ja mille muutumist mõjutavaid tegevusi laiendatakse, on **osalemine elukestvas õppes**⁴. Alates 2009. aastast on elukestvas õppes osalemise määr olnud kõrgem kui 10%, 2013. aastal osales elukestvas õppes 12,6% ja 2014. aastal 11,5% täiskasvanutest, mis tähendab, et tõenäoliselt jääb saavutamata „Eesti 2020“ strateegias 2015. aastaks seatud 15%-line vahesih. Eraldi tähelepanu tuleb pöörata arenguvajadustele eri sihtgruppides: eri haridustasemega inimesed, eestlased ja mitte-eestlased, vanuseline ja sooline jaotus.

Teadus- ja arendustegevuse (TA) investeeringute tase, % SKPst. 2013. aastal langesid TA kogukulud 54,7 mln ehk 14,4% võrra, moodustades nüüd 326,045 mln eurot ehk 1,74% SKPst. Seda on vähem kui 2011. ja 2012. aastal (384,45 mln ja 380,69 mln), kuid märgatavalt enam kui 2010. aastal (232,76 mln). Erasektori TA kulutuste maht langes 63,4 mln ehk 29% võrra ja moodustab nüüd 64% 2011. aasta (tipp)tasemest. Kasumitaotluseta sektori TA maht kasvas 5,9% võrra. Erasektori ja avaliku sektori TA investeeringute suhe on nüüd 47,7: 52,3 ehk pärast kolmeaastast perioodi on erasektori TA kulutuste maht jälle väiksem avaliku sektori TA kulutuste mahust.

⁴ Elukestvas õppes osalemist mõõdetakse Eesti tööjõu-uuringuga tasemeõppes ja/või koolitusel osalemise kohta viimase nelja nädala jooksul 25–64aastaste seas.

STATISTILINE ÜLEVAADE EESTI HARIDUSSÜSTEEMIST

Anu Lihtmaa, Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakonna nõunik



Alusharidus

2014/2015. õppeaastal tegutses Eestis 653 koolieelset lasteasutust, kus õppis kokku 68 812 last (joonis 1). Neid õpetas 8081 õpetajat (sh ka eesti keele, liikumis-, ujumis- ja muusikaõpetajad), kes töötasid 7681 õpetaja ametikohal. Viimase viie aastaga on laste arv koolieelsetes lasteasutustes kasvanud 7,1% ja lasteasutuste arv 2,4%. Õpetajate arv on samal ajal kasvanud 11,1% ja ametikohtade arv 9,2%.

Üldharidus

Eestis oli 2014/2015. õppeaastal 544 üldhariduskooli, millest statsionaarse õppevormiga koole oli 532 (joonis 2). Täiskasvanute gümnaasiume oli neist neli, erivajadustega laste koole 42 ning tavakoole 486. Kokku on täiskasvanute gümnaasiume Eestis 16, millest neljas toimub statsionaarne õpe ja 14s saab õppida üksikuid õppeaineid. Võrreldes eelneva õppeaastaga vähenes statsionaarse õppevormiga koolide arv 12 kooli võrra – algkoolide arv vähenes kuue kooli võrra, põhikoolide arv kasvas 13 kooli võrra ja keskkoolide/gümnaasiumide arv langes samal ajal 19 kooli võrra.

2014/2015. õppeaastal töötas üldhariduskoolides 14 329⁵ õpetajat 11 680 õpetaja ametikohal⁶. Õpilasi õppis statsionaarses õppevormis 140 467, mis on 9174 õpilast (6,5%) vähem kui viis aastat tagasi ehk õppeaastal 2010/2011. Õpetajate arv vähenes samal ajal 0,5% ja õpetaja ametikohtade arv 2,4%.

Õpilaste arvu muutumisest kooliastmeti viimase kümne aasta jooksul annab ülevaate joonis 3, kust võib näha, et kõrgemates kooliastmetes on demograafilistest protsessidest tingitud õpilaste arvu langus olnud suurim. Teises ja kolmandas kooliastmes on õpilaste arv viimasel aastal stabiliseerunud ja esimeses kooliastmes jätkub mõõdukas tõus, mis ei suuda siiski kompenseerida viimase 15 aasta jooksul toimunud langust.

⁵ Õpetajate hulka on arvestatud ka Tallinna Balletikooli üldharidusklasside õpetajad.

⁶ Õpetaja, klassiõpetaja ja õpiabirühma õpetaja ametikohal töötavate isikute puhul kujuneb õpetaja ametikohtade arv lepingujärgse koormuse alusel või õpetaja poolt nädalas antavate tundide arvu jagamisel 21ga, kui õpetajale ei ole andmebaasi sisestatud lepingujärgset koormust. Kui tunde annab ka direktor, õppealajuhataja, sotsiaalpedagoog, eripedagoog või koolipsühholoog, kujuneb õpetamisega seotud ametikohtade arv samamoodi.

Kutseharidus

Eestis oli 2014/2015. õppeaastal 40 kutseõppeasutust, neist 30 riigi-, kolm munitsipaal- ja seitse erakutsekooli. Kokku oli kutseõpet pakkuvaid koole 46, sest kutseõppe tasemel oli võimalik õppida ka kuues rakenduskõrgkoolis (joonis 4). Eestis tegutseb igas maakonnas vähemalt üks kutseõppeasutus, et kutseharidus oleks kättesaadav kõigile soovijaile. Kutseõppeasutustes töötas 2014/2015. õppeaastal 2283 õpetajat 1448 õpetaja ametikohal⁷. Viimase viie aastaga on õpetajate arv kasvanud 2,7% ja õpetaja ametikohtade arv vähenenud 14,9%.

Kutseõpet omandavate õpilaste arv on viimasel viiel aastal olnud languses ning jõudnud 28 012 õpilaselt 2010/2011. õppeaastal 25 237 õpilaseni 2014/2015. õppeaastal (langus 9,9%). Suurimat mõju on sellele avaldanud 1990ndate teise poole madal sündivus. Õppeliikide lõikes (tabel 1) õppisid 2014/15. õppeaastal pooled (49,2%) õpilastest kutsekeskharidusõppes (sh neljanda taseme kutseõppe esmaõpe) ning üle kolmandiku (36,4%) kutseõppes keskhariduse baasil.

Kõrgharidus

2014/2015. õppeaastal sai kõrgharidust omandada 25 õppeasutuses, mis omandivormi ja tüübi alusel jagunesid järgmiselt: kuus avalik-õiguslikku ülikooli, üks eraülikool, kaheksa riigi- ja kaheksa erarakenduskõrgkooli ning kaks riigikutseõppeasutust (joonis 5). Õppeasutuste arvu vähenemist viimastel aastatel on enam mõjutanud üleminekuhindamine ja demograafilised protsessid.

2014/2015. õppeaastal omandas kõrgharidust kokku 55 214 üliõpilast, mis on 4784 üliõpilast vähem kui aasta tagasi ning 13 899 üliõpilast ehk 20,1% vähem kui viis aastat tagasi. Sealhulgas on doktorantide ja magistrantide arv samal ajavahemikul, s.o viie aasta jooksul, jäänud praktiliselt samaks – doktorantide langus vaid 0,9% ja 3+2 õppe magistrantide langus 1,5%.

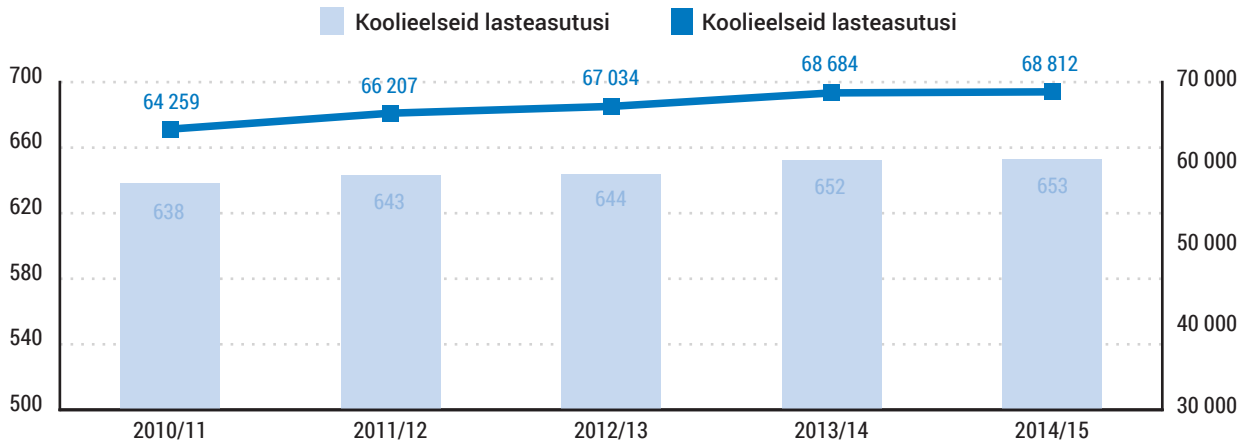
Pikemalt saab haridusvaldkonna statistikaga tutvuda veebilehel <http://www.haridussilm.ee>.

⁷ Vt eelnev märkus üldhariduskoolide õpetajate osas.

Joonis 1

Koolieelsed lasteasutused ning lapsed koolieelsetes lasteasutustes õppeaastatel 2010/2011–2014/2015

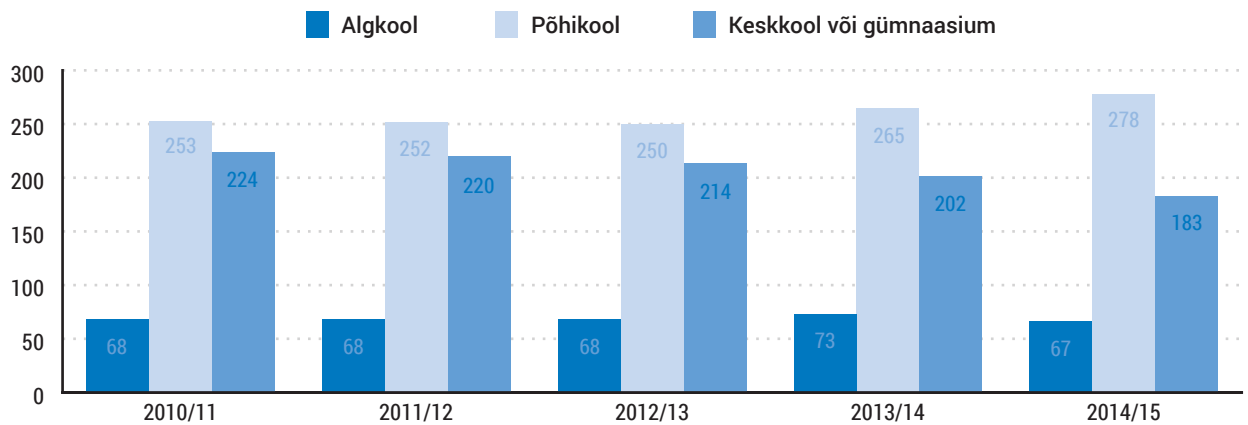
Allikas: Eesti Hariduse Infosüsteem (EHIS)



Joonis 2

Statsionaarse õppevormiga koolide arv kooli tüübi lõikes õppeaastatel 2010/2011–2014/2015

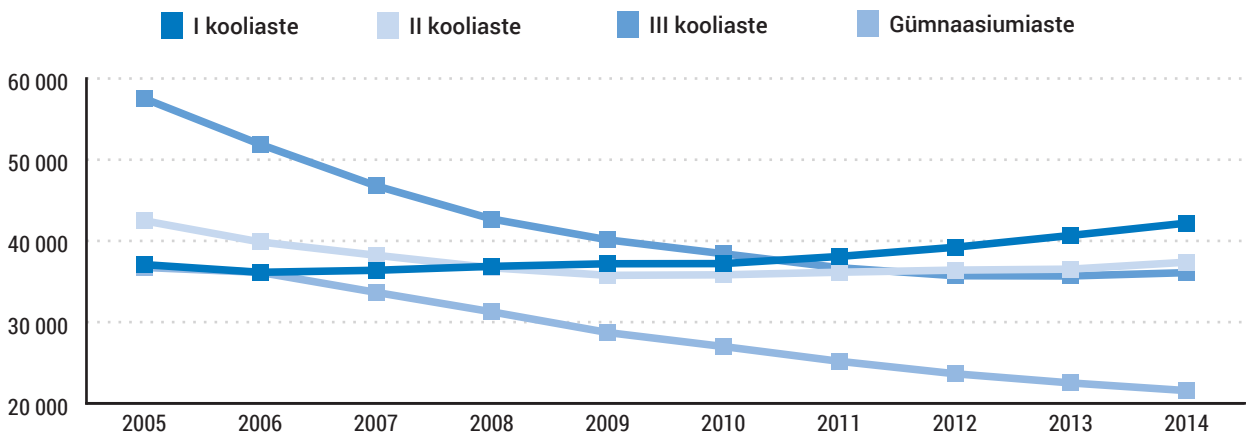
Allikas: EHIS



Joonis 3

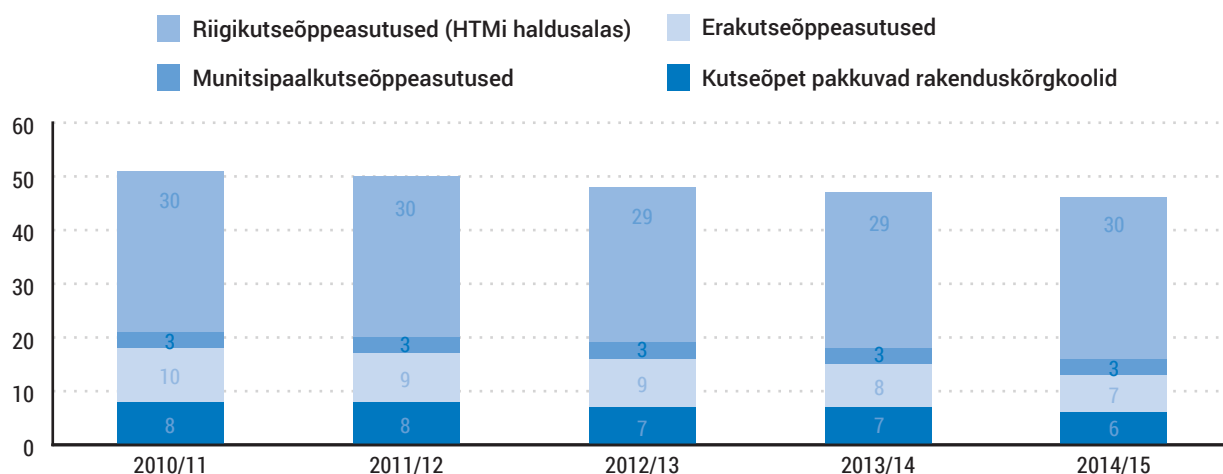
Õpilaste arvu muutus kooliastmeti 2005–2014, statsionaarne õpe

Allikas: EHIS



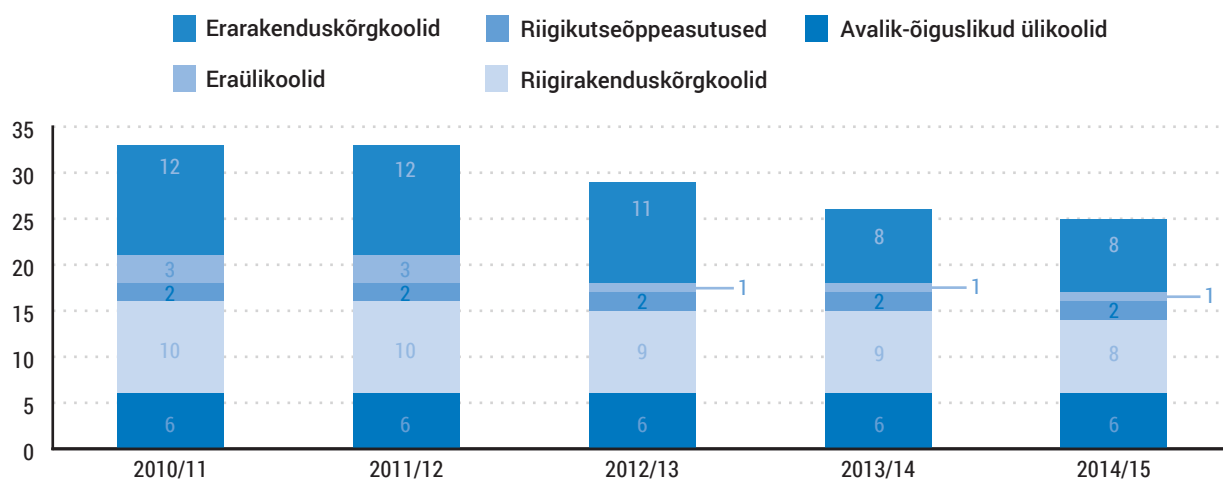
Joonis 4 Kutseõppeasutuste arvu muutumine õppeaastatel 2010/2011–2014/2015

Allikas: EHIS



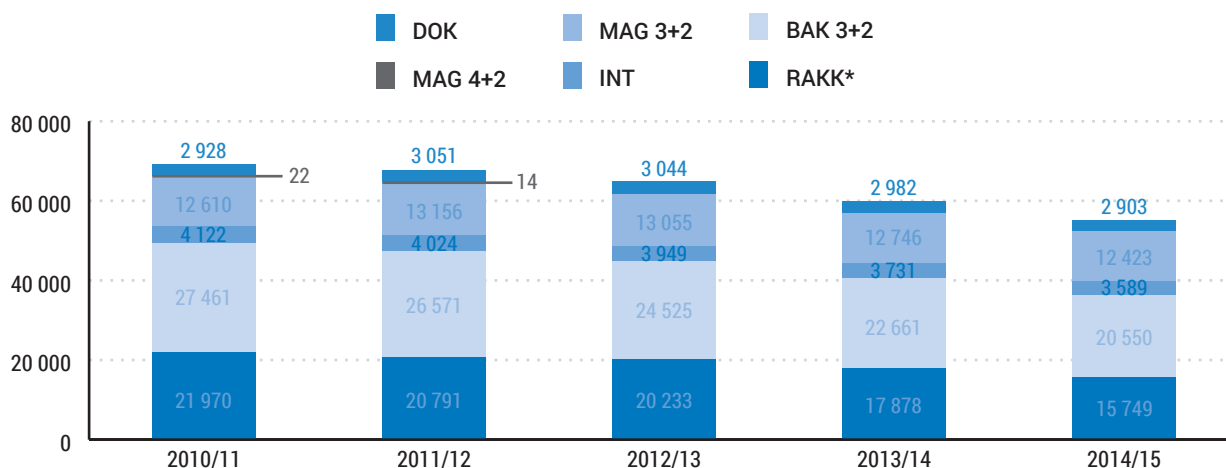
Joonis 5 Õppeasutuste arv, kus saab õppida kõrghariduse õppekavadel 2010/2011–2014/2015, õppeaasta alguse seisuga

Allikas: EHIS



Joonis 6 Üliõpilaste arv kõrghariduse õppekavadel õppetasete lõikes õppeaastatel 2010/2011–2014/2015

Allikas: EHIS



Tabel 1 Õpilaste arv õppeliikide lõikes õppeaastatel 2010/2011–2014/2015

Allikas: EHIS

Õppeliik	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Kutsekeskharidusõpe	16 897	15 428	14 152	13 245	11 811
Kutseõpe põhihariduse baasil	581	655	966	1005	785
Kutseõpe keskhariduse baasil	10 180	10 597	10 633	11 077	9 180
Põihariduse nõudeta kutseõpe	354	366	421	371	249
Teise taseme kutseõpe					54
Kolmanda taseme kutseõpe					145
Neljanda taseme kutseõppe esmaõpe					1290
Neljanda taseme kutseõppe esmaõpe (kutsekeskharidusõpe)					609
Neljanda taseme kutseõppe jätkuõpe					46
Viienda taseme kutseõppe esmaõpe				1	934
Viienda taseme kutseõppe jätkuõpe					134
Kokku	28 012	27 046	26 172	25 699	25 237

KVALITEEDI TAGAMINE HARIDUSSÜSTEEMIS: POLIITIKAD JA LÄHENEMISSUUNAD KOOLIDE HINDAMISELE EUROOPAS

Hille Voolaid, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna asejuhataja



Koolide hindamisest Euroopas annab ülevaate raport „Kvaliteedi tagamine haridussüsteemis: poliitikad ja lähenemissuunad koolide hindamisele Euroopas“, mis toob välja, millised struktuurid ja organisatsioonid on olulised koolide hindamisel põhi- ja kohustusliku keskkariduse tasandil. Raport käsitleb kahte peamist lähenemist koolide hindamisele: välishindamine, mida viiakse läbi hindajate poolt, kes ei ole otseselt seotud kooli tegevustega, nt järelevalve läbiviijad, ja sisehindamine, kus peamised hindajad on koolimeeskonna liikmed.

Käesolev kokkuvõte sisaldab ülevaadet raporti peamistest tähelepanekutest ning annab võrdluspildi Eestis läbiviidavate hindamistegevustega.

Koolide välishindamist viiakse läbi 26 Euroopa riigis

Koolide välishindamist viiakse läbi 26 riigi 31 haridussüsteemis – osades riikides rakendatakse piirkonniti või regionaalselt erinevaid hindamissüsteeme, nt Belgias, Ühendkuningriigis. Fookuses on kool, mille välishindamise põhiline eesmärk on jälgida ja parandada kooli kvaliteeti. Enamikul juhtudel sisaldab välishindamise protsess laia osa kooli tegevustest, sealhulgas juhtimist, õpilaste tulemusi, õpetamise kvaliteeti ja vastavust seadusandlusele. Hindamisvaldkonnad on riikides erinevad. Enamikus süsteemides on hindamiskriteeriumid kehtestatud riigi tasandil. Välishindamist ei viida läbi nt Soomes, Bulgaarias, Kreekas; Itaalias on see pilootfaasis.

Eestis toimub õppeasutuste välishindamine järelevalve raames, kontrollitakse õppe- ja kasvatustegevust reguleerivatest õigusaktidest tulenevate nõuete täitmist ning analüüsitakse probleeme õppe- ja kasvatustegevust reguleerivate õigusaktide rakendamisel. Õppeasutuse järelevalve on välishindamise ja kvaliteedi tagamise süsteemi üks osa, mille eesmärgiks on anda adekvaatseid hinnanguid haridussüsteemi toimimise seaduslikkusele ning kvaliteedile.

Põhitegevused koolide välishindamisel on ühesugused kõigis Euroopa riikides

Hindamise ulatus ja hindamistegevused on riigiti erinevad, kuid välishindamise teostamise viisid on sarnased. Protsess on enamasti kolmeastmeline: 1) esialgne analüüs; 2) koolikülastus; 3) raporti koostamine. Kuues haridussüsteemis (Taani, Iirimaa, Holland, UK (Inglismaa ja Põhja-Iirimaa), Rootsi) on esimeseks sammuks riskihindamine, mille eesmärk on võtta tähelepanu keskmesse koolid, mille tulemused näivad kehtestatud standardile mitte vastavat, või valida erinevate inspekteerimistüüpide vahel. Välishindamisprotsessi osaks on koolikülastus, mille eesmärgiks on koguda tõendeid kooli tulemustest ja tegevustest. Kontrollitakse dokumente, vaadeldakse õpetamist ning toimuvad arutelud nii koolisiseste kui ka -väliste huvirühmadega. Koostatakse välishindamise raport.

Eestis on põhitegevused välishindamise läbiviimisel sarnased Euroopa riikides välja kujunenud praktikatega, hõlmates nii esialgset analüüsi kui koolikülastust, sh dokumentatsiooni kontrolli, õppe- ja kasvatustegevuste vaatlust ning vestlusi ja intervjuusid. Järelevalve tulemused vormistatakse öiendina. Kui paljudes haridussüsteemides toimub liikumine riskipõhisele hindamisele, siis välishindamise kontseptsioonist lähtudes on Eesti liikumas sama teed.

Parendustegevused on välishindamise levinumad tulemused

Välishindamise tulemused võib jagada kolme kategooriasse: 1) parendavad; 2) karistavad; 3) heade praktikate jagamine. Parendustegevused on eelmainitud kolme seast kõige levinumad, olles suunatud leitud nõrkuste ja/või rikkumiste kõrvaldamisele. Mõnes süsteemis rakendatakse karistusmeetmeid, kui parendustegevused ei täida eesmärki. Kuues haridussüsteemis (Prantsusmaa, UK (Inglismaa, Wales, Põhja-Iirimaa), Leedu, Poola) ei ole välishindamise eesmärk ainult koolide nõrkuste esiletõmine, vaid tuuakse välja ka tugevused ja head praktikad.

Kolmanda lähenemise puhul antakse positiivset tagasidest ja jagatakse häid kogemusi.

Eestis tehakse järelevalve läbiviimisel nii parendustegevusteks suunatud soovituslikke ettepanekuid kui täitmiseks kohustuslikke ettekirjutusi, mis on suunatud rikkumiste kõrvaldamisele, samuti tuuakse välja häid praktikaid.

Enamik riike avalikustavad oma välishindamisraportid

Välishindamisraportite puhul on kolm erinevat võimalust: 1) raport on avalik; 2) väljastatakse nõudmisel; 3) ei ole avalik. Ainult mõnes süsteemis ei avalikustata raporteid (Belgia (Prantsuse kogukond), Taani, Hispaania, Küpros, Ungari, Austria ja Türgi). Koolide hindamisraportite avaldamine on oluline informatsiooniallikas koolide huvirühmadele, mis võib kaasa aidata koolide kvaliteeditaseme tõstmisele. Nendes haridussüsteemides (Holland ja mõned Ühendkuningriigi osad), kus lapsed omavad õigust kooli valida, võimaldavad avalikud raportid õpilastel paremaid valikuid teha. See võib suurendada õpilaste konkureerimist teatud koolidesse. Enamikus riikides ei ole siiski kooli valiku ja välishindamistulemuste vahel seost. Eestis on järelevalve tulemused avalikustatud.

Sisehindamine on kohustuslik 27 haridussüsteemis

Sisehindamine on protsess, mis algatatakse ja viiakse läbi kooli tasandil kvaliteedi parandamise eesmärgil. Selle viib läbi kooli juhtkond koostöös kooli huvigruppidega – õpilased, vanemad, kohaliku omavalitsuse esindajad. Sisehindamisel hinnatakse kooli erinevaid aspekte õpetamisest juhtimiseni. Viimase kümne aasta jooksul on sisehindamine muudetud kohustuslikuks 27 haridussüsteemis, sh Eestis. Kus see ei ole kohustuslik, on see üldiselt soovituslik, erandiks on Bulgaaria ja Prantsusmaa (algkooli aste).

Eestis on sisehindamine kohustuslik 2006. aastast. Sisehindamist tehakse vähemalt üks kord kooli arengukava perioodi jooksul.

Koole toetatakse sisehindamise läbiviimisel

Kõikides riikides, välja arvatud Bulgaarias, toetatakse koole sisehindamise läbiviimisel ühe või enama toetusmeetmega. Siia kuuluvad spetsiaalne koolitus, välishindamise raamistik, võrdlusindikaatorid, juhendid, online-foorumid, välisspetsialistide nõuanded ja finantstoetus.

Kõige levinum tee sisehindamise toetamiseks on ülevaadete ja juhiste koostamine.

Ka Eestis on välja antud metoodilisi materjale sisehindamise läbiviimiseks, mis on kättesaadavad ministeeriumi veebilehel, nt kogumikud „Sisehindamine. Õppe- ja kasvatustegevuse analüüsimine ja hindamine“, „Õppeasutuste sisehindamine I“, „Õppeasutuste sisehindamine II“, „Huvitavaid näiteid koolide sise- ja välishindamisest“.

Paljudes riikides kasutatakse sisehindamise tulemusi ka välishindamise läbiviimisel

Enamikul juhtudel kasutatakse välishindamisel sisehindamise tulemusi, mis annab parema ülevaate koolist. Kui välishindamisel ei kasutata sisehindamise tulemusi informatsiooniallikana, tähendab see sageli, et neil protsessidel on erinevad eesmärgid ja ulatus või ei ole sisehindamine kohustuslik või täiel määral rakendunud.

Eestis toetas sisehindamise läbiviimist 2013. aastani nõustamine. Käesoleval ajal on nõustamine vabatahtlik, seadusandluses reguleerimata. Sisehindamise tulemusi on aga võimalik kasutada ka järelevalve läbiviimisel, et saada ülevaade, mil määral on sisehindamine täitnud oma eesmärgi tagada õpilaste arengut toetavad tingimused ja kooli järjepidev areng, kuidas on seotud sisehindamine ja arengukava ning kuidas analüüsitakse kooli sisehindamisel õppe- ja kasvatustegevust ning juhtimist ja kuidas hinnatakse nende tulemuslikkust.

Kooli huvigruppidel on oluline roll hindamise läbiviimisel

Euroopa Parlament ja Nõukogu on väga jõuliselt soovitanud kooli huvigruppe kooli hindamisse kaasata. Oma soovitustes „Euroopa koostöö koolide kvaliteedi hindamisel“ toetavad Euroopa Parlament ja Nõukogu kooli parendustegevuste elluviimisel vastutuse jagamist kooli juhtkonna, vanemate, õpilaste ja kohaliku omavalitsuse esindajate vahel. Paljudes Euroopa riikides nõutakse erinevate huvigruppide osalemist mõlemat tüüpi hindamises, kuigi siin on väga suured erinevused, kuidas, milleks ja mil määral nad on kaasatud.

Eestis on tähtsustatud erinevate huvigruppide rolli hindamistegevuste läbiviimisel. Kooli sisehindamisel analüüsitakse koostööd erinevate huvigruppidega, paljudes õppeasutustes kaasatakse huvigrupid ka sisehindamise läbiviimisse, viiakse läbi rahuloluküsitlusi. Lisaks on seadusandlikult sätestatud, et hoolekogu annab arvamuse sisehindamise korra kohta, õppenõukogu aga arutab läbi

sise- ja välishindamise tulemused ning teeb ettepanekuid tarvilike meetmete rakendamiseks.

Antud ülevaatest nähtub, et Eesti õppeasutustes viiakse sise- ja välishindamist läbi sarnastel alustel Euroopa haridussüsteemides välja kujunenud praktikatega ning ka edasised planeeritud arendustegevused on kooskõlas suundumustega Euroopa riikides.

Eurydice raport „Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe” on kättesaadav veebiaadressil https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Assuring_Quality_in_Education:_Policies_and_Approaches_to_School_Evaluation_in_Europe.

ÜLEVAADE TEMAATILISE JÄRELEVALVE LÄBIVIIMISEST KOOLIEELSETES LASTEASUTUSTES

Kaidi Maask, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert



2014/2015. õppeaastal oli alushariduse temaatilise järelevalve prioriteediks lapse individuaalsete vajaduste ja võimetega arvestamine õppe- ja kasvatusgevuses: lapsele on loodud arenguks vajalik eakohane, turvaline, positiivselt mõjuv ning arendav õppe- ja kasvukeskkond.

Seisuga 01.09.2014 oli Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmetel Eestis 653 koolieelset lasteasutust, nendest 531 lasteaeda ning 122 ühe asutusena tegutsevat üldhariduskooli ja lasteasutust. Temaatilist järelevalvet teostati 52 koolieelses lasteasutuses, neist 37 lasteaias ja 15 ühe asutusena tegutsevas üldhariduskoolis ja lasteasutuses (edaspidi kõik lasteasutus). EHISe andmetel käis seisuga 01.09.2014 lasteasutustes 68 812 last, neist 4311 last lasteasutustes, kus viidi läbi järelevalve, mis oli 6% lasteasutustes käivate laste koguarvust. Valimis olnud lasteasutustes oli moodustatud 164 tavarühma, 49 liitrühma, kümme sobitusrühma ja seitse erirühma.

Koolieelse lasteasutuse seaduse § 21 lg 1 kohaselt on lasteasutuse direktori ülesandeks tagada lasteasutuse tulemuslik töö ning juhtida lasteasutuse tegevust koostöös pedagoogilise nõukogu ja hoolekoguga. Sellest lähtuvalt pöörati lasteasutuste tulemuslikkuse hindamisel tähelepanu lisaks direktori tegevusele ka lasteasutuse pidaja, hoolekogu ja pedagoogilise nõukogu rollile lastele turvalise ning arendava õppe- ja kasvukeskkonna loomisel.

Temaatilise järelevalve valimisse kuulusid lasteasutused, kus olid probleemkohtadeks tugiteenuste ebapiisav rakendamine, tugispetsialistide puudumine ja erivajadustega laste suur arv EHISe andmetel. Põlvamaal vaadeldi õpetajate osalemist täienduskoolitustel, kuna EHISe andmebaasis puudusid andmed täienduskoolituste läbimise kohta. Kõikides maakondades uuriti, kui võrdoluliseks peetakse koostööd vanemate, hoolekogu ning ka Rajaleidja keskusega. Järelevalve käigus tutvuti lasteasutuse dokumentatsiooniga ning võrreldi lasteasutuses olevate dokumentide andmeid tegeliku olukorraga. Viidi läbi õppe- ja kasvatusgevuste vaatlusi, toimusid vestlused ja intervjuud lasteasutuste direktorite, pedagoogide ning hoolekogude liikmetega. Neljas maakonnas viisid inspektorid läbi ka rahuloluküsitlusi.

Lasteaedade tugevustest toodi enam esile kvalifikatsiooniga ning motiveeritud personali olemasolu, õpetajate head oskust teha koostööd vanematega. Väga oluliseks peetakse igapäevast tagasisidet, vanemate nõustamist ja julgustamist. Lastevanemate jaoks on oluline kohtuda arenguestlustel õpetajatega ning saada suuniseid, kuidas oma last toetada ja arendada. Tuginedes lapse arengu hindamise põhimõtetele, mis on kehtestatud Vabariigi Valitsuse 29.05.2008 määruses nr 87 „Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava“, pööratakse lasteasutustes oluliselt suuremat tähelepanu lapse pideva arengu jälgimisele ja dokumenteerimisele, arengumappidesse kogutakse lapse arengu hindamise, arenguestluste ja erinevate küsitluste tulemused ning lapse enda valitud loovtööd. Olulise tugevusena toodi veel esile koolivalmiduse toetamist ning koolivalmiduskaartide koostamist.

Parendamist vajavatest valdkondadest tõsteti esile dokumentide vormistamist. Mitmetes lasteasutustes ei ole regulaarselt läbi viidud sisehindamist, mis tegelikult toetab lasteasutuse arengut ning toob välja kitsaskohad, millele tuleb enam tähelepanu pöörata õppeasutuse arengu seisukohalt. Kaasajastamist ja uuendamist vajavad lasteasutuste ruumid, õuealad ning infotehnoloogia. Korrektselt on vaja kajastada erivajadustega laste, tugispetsialistide ning osutatavate tugiteenuste andmeid EHISes. Probleeme on tugiteenuste osutamise ning ka tugispetsialistide leidmisega, kuna väiksemates lasteasutustes on logopeedi või eripedagoogi ametikoha suurus väike ning kvalifikatsiooniga spetsialistide töötasu üldjuhul madal.

Lapse individuaalsete vajaduste ja võimetega arvestamine õppe- ja kasvatusgevuses

Järelevalve valimis olnud 52 lasteasutuses käis kokku 4311 last. Järelevalve läbiviimisel selgus, et valimis olnud 20 lasteasutuses (38% valimis olnud lasteasutuste koguarvust) ei olnud järelevalve läbiviimise ajal tagatud laste logopeedilist teenindamist. Logopeedi ei töötanud viies Harju-, kolmes Viljandi-, kahes Ida-Viru-, Pärnu-, Valga-

Võru- ning ühes Hiiu-, Lääne-, Tartu- ja Saaremaa lasteasutuses. Nendes maakondades on omavalitsused teinud koostööd kohalike Rajaleidja keskustega ning lastekaitsetöötajatega. Rajaleidja keskused suudavad pakkuda teenust erivajadustega laste väljaselgitamisel ja nõustamisel, kuid sellest jääb väheseks. Maakondade lõikes on igas maakonnas lapsi, kes järjepidevalt ei saa logopeedilist abi, kuna abivajajaid on rohkem kui teenu-sepakkujaid. Lasteasutuste juhid tõid probleemina esile eripedagoogide puuduse, mõnes asutuses ka vajaduse psühholoogi teenuse järele. Maapiirkondades, kus lasteasutustes käivate laste arv on väike, töötab spetsialist mitmes asutuses või teeb tugispetsialisti tööd oma põhitöö kõrvalt.

Valimis osalenud lasteasutustes tegeletakse aktiivselt lastega, kelle kodune keel on erinev lasteasutuses kasutatavast keelest. Lapsed õpivad eesti keelt arendavate tegevuste ning mängude kaudu igapäevases suhtluses. Oluliseks peetakse lapse toetamist tavapärasest tegevustes, et ta tahaks ning julgeks vabalt suhelda. Korraldatakse huviringe intensiivseks keeleõppeks, kus mängitakse erinevaid liikumismänge ja toetatakse sealäbi iga lapse keelelist arengut. Näiteks Raplemaal koostatakse lapsele individuaalne keeleõppimise kava, kus pööratakse igapäevaselt tähelepanu lapse keelelisele arengule. Järelevalve läbiviimisel selgus, et näiteks ühes Tartumaa lasteasutuses pöörasid õpetajad vähe tähelepanu lapse eesti keele arendamisele. Laps oleks vajanud lihtsamaid selgitusi, et õpetaja kõnest ning suunamisest aru saada.

Järelevalve läbiviimisel vaadati rühmaõpetajate ja õpetaja abide töökoormust, samuti ka rühma personali kattuvat tööaega. Lasteaiaõpetajatele on kehtestatud lühendatud tööaeg põhjusel, et töö on keeruline ja nõuab intensiivset tähelepanu lastele, samuti loovust ja positiivset suhtumist kogu lastega koosolemise ajal. Kui 2013/2014. õa jooksul selgitas ministerium kattuva tööaja eeliseid, mis võimaldab paremini lähtuda laste individuaalsetest vajadustest ning organiseerida õppe- ja kasvatustegevusi väikestes gruppides, siis realselt kasutati kattuvat tööaega nädalas 6,6 tundi. Tulenevalt sellest soovitusel on muutusi toimunud ning 2014/2015. õa-l järelevalve valimis olevatest lasteaedadest pooltes töötasid õpetajad kattuva tööajaga. Kõige levinum õpetajate kattuv tööaeg oli ennelõunasel aktiivsel õppe- ja kasvatustöö ajal ning lõunasel puhkeperioodil. Jätkuvalt on ka lasteasutusi, kus õpetajatel kattuvat tööaega ei ole. Järelevalve läbiviimisel selgus, et mõnes Tartu-, Võru- ja

Raplamaa lasteasutuses oli õpetaja tööl terve päeva hommikust õhtuni ning tema tööd toetas õpetaja abi. Valimis oli ka lasteasutusi, kus pealelõunasel ajal liideti rühmi kokku, kuna lasteaiakoha kasutamine õhtupoolsel ajal oli vähene.

Lasteaiaõpetaja abide tööülesanded on aasta-aastalt muutunud. Abide tööülesannete hulka kuulub õpetaja toetamine ning igakülgne laste juhendamine ning abistamine õppe- ja kasvatustöös. Näiteks Harjumaa lasteasutused on leidnud võimalusi koolitada lasteaiaõpetaja abisid majasisestel koolitustel ning suunanud neid ka teemakohastele koolitustele väljapoole asutust.

Lapse arengu toetamiseks tehtavast tööst ülevaate saamiseks tutvuti järelevalve läbiviimisel lasteasutuste õppekavades, arengukavades, aasta tegevuskavades ja kodukorras sätestatud põhimõtete ja eesmärkidega. Lasteasutuse õppekava on lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuse alusdokument, millel põhineb kogu lasteasutuse tegevus. Järelevalve tulemused kinnitasid, et õppekavade ning aasta tegevuskavade vahel on olemas seos, millele tuginedes viiakse lasteasutustes läbi õppe- ja kasvatustegevusi. Tulenevalt Vabariigi Valitsuse 29.05.2008 määruses nr 87 „Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava“ kehtestatust esitatakse lasteasutuse õppekavas lapse arengu analüüsimise ja hindamise põhimõtted, sealhulgas korraldus. Järelevalve tulemustest selgus, et 35 valimis olnud lasteasutuses kogutakse lapse arenguga seotud dokumendid lapse arengumappi, mis sisaldab väljavõtteid spetsialistide kirjeldavatest kokkuvõtetest lapse arengu erinevatel etappidel, lapsevanematega peetud arenguveestluste kokkuvõtteid, erinevaid lapse arengu jälgimise lehti jne. Õpetajad peavad arengumapi koostamist oluliseks ning mapi teadlik süstematiseerimine lihtsustab ka koolivalmiduskaardi koostamist, mis toetab lapse sujuvat üleminekut lasteaiast kooli. Inspektorid tõid esile, et valimisse kuulunud 33 lasteasutuses kasutatakse koolivalmiduskaarti, kusjuures Tallinna munitsipaallasteaedades on välja töötatud ühtne koolivalmiduskaardi vorm. Lasteasutustes viiakse koostöös vanematega läbi arenguveestlusi, mis toetavad ning julgustavad vanemaid ja lapsi. Lapsevanemad on kaasatud õppe- ja kasvatustegevuste kavandamisse, mis aitab vanemal paremini toetada oma lapse arengut. Lasteaiad pakuvad vanematele võimalusi osaleda erinevatel koolitustel. Aktiivsemaks ja paremaks suhtluseks vanematega on loodud rühmalistid ning näiteks ühes Raplamaa lasteaias on kasutusel programm „Eliis“, mis tagab kiire ja efektiivse suhtlemisvõimaluse vanematega. Rahulolu-uuringuid viiakse järjepidevalt

läbi valimisse kuulunud 17 lasteaia. Järelevalve käigus viisid inspektorid läbi rahuloluküsitlusi viies lasteasutuses.

Järelevalve panus

Iga järelevalve annab lasteasutuse töötajatele toetust ning kindlust edaspidiseks tegutsemiseks. Lasteasutused saavad kinnitust oma tugevustele ning tähelepanu juhitakse kitsaskohtadele. Samuti saadakse kontrollitud valdkonnas ülevaade, kas õppeasutuse tegevus on kooskõlas õigusaktidega. Vahel saavad lahenduse ka murekohad – näiteks Järvamaal leiti järelevalve tulemusena koostöös omavalitsusega võimalus lasteasutuse veebilehe loomiseks. Peale järelevalvet suheldakse aktiivselt lasteasutuste juhtidega, tehakse maakondlikke kokkuvõtteid, kus tuuakse esile positiivseid näiteid. Pärnumaal korraldatakse koostöös Rajaleidja keskusega õppepäevi. Järelevalve läbiviijad tegid ka ettepanekuid Haridus- ja Teadusministeeriumile õigusaktide muutmiseks või hariduspoliitiliste otsuste tegemiseks.

Kokkuvõte

- Teemaatilise järelevalve valimisse kuulusid lasteasutused, kus olid probleemkohtadeks tugiteenuste ebapiisav rakendamine, tugispetsialistide puudumine ja erivajadustega laste suur arv EHISe andmetel. Järelevalve käigus selgitati välja, kuidas on korraldatud tugisüsteem erivajadustega lastele ja kuidas tagatakse õpi- ja kasvukeskkonna toetus igale lasteasutuses käivale lapsele. Erinevate tegeluste vaatlus andis kinnitust, et laste igapäevast arengut peetakse oluliseks ja toetavaks. Probleeme ilmnes andmete

edastamises EHISesse, dokumentide korrektse koostamises, vormistamises ning õigusaktidele vastavuses.

- Lasteasutustes on vaja pöörata rohkem tähelepanu liitriühmades õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisele, et igapäevaselt oleks kõikidele lastele tagatud eakohased arenguvõimalused. Lapse igapäevane areng saab toimuda turvalises ja toetavas keskkonnas, kus lapsele luuakse kõik võimalused tegutsemiseks. On oluline pöörata tähelepanu erinevatele võimalustele, mida saab lapsele pakkuda. Koostöös rühma personaliga tuleb toetada ja julgustada lapsi osalema erinevates tegevustes, anda vanematele tagasisidet lapse arengust ning kaasata neid lasteaia tegemistesse.
- Muukeelsed lapsed vajavad igapäevaselt julgustamist ja toetust, et tunda end võrdväärse mängukaaslasena. Lihtsates tegevustes ja mängudes õppimine julgustab lapsi kasutama keelt, mis ei ole nende kodune keel.

Kõneravi vajavaid lapsi on palju ning olemasolevate logopeedide arv ei kata reaalselt vajadust. Siinjuures on vaja leida erinevaid võimalusi, kuidas kasutada juba olemasolevat personali, et toetada igapäevastes tegevustes kõneprobleemidega lapsi ning nõustada ja toetada vanemaid oma lapse keelise arenguga tegelemisel. Vaid koostöös erinevate spetsialistide ning rühma personaliga suudetakse pakkuda erivajadustega lapsele arenguks toetavat keskkonda.

ÜLEVAADE ÜKSIKKÜSIMUSTES LÄBI VIIDUD JÄRELEVALVEST

Kaidi Maask, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert



2014/2015. õppeaastal teostati haldusjärelevalvet üksikküsimuses ühes Harjumaa munitsipaallasteasutuses ja riiklikku järelevalvet ühes Tartumaa eralasteasutuses.

Haldusjärelevalve eesmärk oli teostada järelevalvet õppe- ja kasvatustegevuse üle. Järelevalve käigus vesteldi asutuse personali, hoolekogu liikme ning linnavalitsuse esindajaga. Vaadeldi õppe- ja kasvatustegevusi rühmades ning õuealal. Järelevalve läbiviimisel selgus, et lasteasutuses oli erivajadustega lapsi, kelle puhul ei olnud arvestatud nõustamiskomisjoni soovitusi ega ka lapsevanema soovi paigutada laps erirühma. Erirühma lastel puudusid individuaalsed arenduskavad ning laste arengu analüüs, hindamine ja toetamine olid dokumenteerimata. Inspektorid tuvastasid tegevuste vaatlusel erivajadustega laste rühmas, et lastele ei pakuta vajalikke võimalusi ja tuge arenguks, ka antud rühma õpetajate kvalifikatsioon ei vastanud kehtestatud nõuetele. Järelevalve tulemusena tehti lasteasutusele 13 ettekirjutust.

Ministeeriumi ametnikud teostasid riiklikku järelevalvet ühes eralasteasutuses. Lastevanemate poolt ministeeriumisse edastatud kaebustes oli viidatud probleemidele lasteasutuse töökorralduses ning laste turvalisuse tagamisel. Kontrollides asutuse andmeid Eesti Hariduse Infosüsteemis (EHIS) ning asutuses kohapeal, selgus, et andmed ei olnud kooskõlas. Lasteasutuses puudus pikemat aega direktor, õpetaja nädala töökoormus oli 55 tundi. EHISesse oli märgitud, et lasteasutuses tegutseb kolm rühma, kohapeal selgus, et tegutseb üks rühm. Rühma nimekirjas oli 26 last vanuses 1,6–7 aastat ning kõik lapsed kasutasid täiskohta. Koolieelse lasteasutuse seaduse kohaselt oli tegemist liitrühmaga, kus laste arv võib olla kuni 18 last. Järelevalve käigus ei

esitatud järelevalve läbiviijatele kehtivat õppekava ega tegevuskava. Lasteasutuses ei tegutsenud nõukogu ega pedagoogilist nõukogu. Puudus ka lapse arengu hindamise aluseks olev dokumentatsioon ning ei rakendatud tugimeetmeid. Järelevalve tulemusena tehti lasteasutuse pidajale kaheksa ettekirjutust. Pidaja lõpetas õppeasutuse tegevuse.

Avalduste ja pöördumiste lahendamine

Avalduste ja kaebustega pöörduti Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonda 19 korral (Harjumaa 13, Tartumaa 3, Valgamaa 1, Võrumaa 1, Raplamaa 1). Lapsevanemad avaldasid rahulolematust õppeasutuse juhtimise, õpetamise metoodika, rühmaõpetajate sagedase vahetuse, lapse väärkohtlemise ning personali käitumise üle. Kahel korral oli probleemiks erivajadustega laste õppe korraldamine ning logopeedi teenuse tagamine. Ühes Harjumaa lasteasutuses tekitas muret toidu kvaliteet. Erinevatele küsimustele leiti lahendusi koostöös nii maavalitsuste, kohalike omavalitsuste kui erinevate ametite ja inspeksioonidega.

Kaebuste ja pöördumiste lahendamise käigus algatati ühe Harjumaa ja ühe Tartumaa lasteasutuse tegevuse üle järelevalve.

Maavalitsuste poole pöörduti 57 korda. Kõige enam oli kaebusi ja avaldusi Tartumaal (22), Harjumaal (11) ja Lääne-Virumaal (9). Ühtegi pöördumist või kaebust lasteasutuste tegevuse kohta ei esitatud Järva, Valga, Viljandi ja Rapla maakonnas. Kõige rohkem pöörduti küsimustega, mis puudutasid laste arvu rühmas, lasteaia sisse- ja väljaarvamiskorda, erivajadusega lapsele rakendatavaid tugimeetmeid, hoolekogu tööd ja lasteaia töökorraldust.

ÜLEVADE TEMAATILISE JÄRELEVALVE LÄBIVIIMISEST ÜLDHARIDUSKOOLOIDES

Kaidi Maask, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert



2014/2015. õppeaastal oli üldhariduskoolides temaatilise järelevalve prioriteediks õpilase individuaalsete vajaduste ja võimetega arvestamine õppe- ja kasvatustegevuses: õpilasele on loodud arenguks vajalik eakohane, turvaline, positiivselt mõjuv ning arendav õppe- ja kasvukeskkond.

Seisuga 01.09.2014 oli Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmetel Eestis 544 üldhariduskooli. Temaatilist järelevalvet teostati 52 üldhariduskoolis, neist 15 gümnaasiumis, 33 põhikoolis, sh 12 ühe asutusena tegutsevas lasteasutuses ja põhikoolis, ühes toimetulekukoolis ja kolmes lasteaed-alkkoolis (edaspidi kõik *üldhariduskool*).

Järelevalve valimi moodustamisel pöörati tähelepanu üldhariduskoolidele, kus avaldusid madalamad tasemetööde ja lõpueksamite tulemused ning ka õpijõudlus oli nõrgem. Tähelepanu suunati koolide võimalusele osutada vajalikku tugiteenust ning osutatavate tugimeetmete hindamisele ja tugispetsialistide piisavusele. Järelevalve hindas, kuidas on tagatud õppe- ja kasvukeskkonna jõukohasus ning korraldatud õppe diferentseerimine.

Valimis olnud üldhariduskoolide tugevustest toodi esile tugiteenuste tulemuslikku rakendamist ning professionaalseid õpetajaid. Samuti oli positiivsena toodud välja õppeasutuse tähelepanu pärimuskultuuri integreerimisele, oma kodukandi märkamisele ja sidumisele õppe- ja kasvatusprotsessiga; klassi- ja koolivälise tegevuse väärtustamisele; aktiivsele koostööle kooli hoolekoguga ning lapsevanemate koolitamisele.

Parendamist vajavateks valdkondadeks olid õppekavade uuendamine, sh vastavus riiklikule õppekavale, ning erinevate dokumentide vormistus ja kooskõla seadusandlusega. Järelevalve tulemustest selgus, et õppeasutustes on puudus logopeedidest, psühholoogidest ja eripedagoogidest ning vajaliku teenuse kättesaadavus ei ole mitte alati tagatud. Ühtse asutusena töötavates asutustes tunatakse puudust ühtsest juhtimisest ja meeskonnakoolitustest. Sisehindamisel on vaja olulist tähelepanu pöörata õppetegevuse analüüsile, sh õppetunni läbiviimisele, nt tunni eesmärgistamine ja hinnangu andmine eesmärkide saavutamisele, õppematerjali jõukohastamine ning

õpiülesannete diferentseerimine vastavalt õpilaste individuaalsetele võimetele.

Õpilase individuaalsete vajaduste ja võimetega arvestamine õppe- ja kasvatustegevuses

Eelnevatel aastatel on palju tähelepanu pööratud hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste õppe korraldamise põhimõtetele ja tugiteenuste kättesaadavusele. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse kohaselt määrab direktor HEV õpilase õppe koordinaatori, kelle ülesandeks on HEV õpilase õppe korraldamine. Koordinaatori ülesandeid täitsid valimis olnud üldhariduskoolides erinevad inimesed – õppealajuhataja, sotsiaalpedagoog, logopeed, õppejuht, eripedagoog, õpiabirühma õpetaja, kooli direktor. Valimis oli koole, kus HEV koordinaatorit määratud ei olnud. Ühes Harjumaa koolis ning ühes Ida-Virumaa koolis oli HEV koordinaator küll määratud, aga tööülesandeid määratud ei olnud. HEV õpilase õpet toetatakse erinevate tugiteenuste kaudu: õpiraskustega õpilaste klass, käitumisprobleemidega õpilaste klass, individuaalse õppekavaga üks-ühele õpe, väikeklass. HEV õpilastele koostatakse individuaalse jälgimise kaardid, mida täidavad HEV koordinaatorid või klassijuhatajad koostöös aine- ja klassiõpetaja ning tugispetsialistidega. Õppeasutuste poolt EHISesse kantud andmed, mis puudutavad tugispetsialistide märkimist, ning HEV õpilase arengu toetamisega seotud andmed ei olnud mõnes õppeasutuses kooskõlas kohapealse olukorraga. Andmete õigsus EHISes on aga väga oluline, kuna see on otseselt seotud õppeasutuse rahastamisega. Andmete sisestamisel on aluseks EHISe põhimääruses kehtestatu, lisaks on abiks EHISe kasutusjuhend.

Valimis olnud üldhariduskoolides oli tugispetsialiste puudu Võru, Lääne, Pärnu, Harju ja Valga maakonna koolides. Maakondade lõikes on puudus nii logopeedidest, psühholoogidest kui ka sotsiaalpedagoogidest. Tugispetsialistide töötasu ja tööalased kohustused on piirkonniti väga erinevad, seetõttu on ka päris palju erispetsialistide liikumisi. Tugispetsialisti teenuse ja töötasu tagamine on kohaliku omavalitsuse ülesanne

ning võimalused ja lahendused tuleks välja selgitada koostöös kooliga. Eri spetsialistide puudumisel pöörduvad koolijuhid abi saamiseks maakonna Rajaleidja keskuse spetsialistide poole, kes aitavad välja selgitada abi vajavad õpilased ning peale seda tuleb koolil või lapsevanemal leida vajalik spetsialist, kes saab abivajajat aidata. Väikestes piirkondades jääb tugispetsialisti teenus sageli kauguse ja ajaressursi puudusel kättesaamatuks. Erivajadustega õpilastega tegelevad koolis lisaks eripedagoogidele veel aineõpetajad ning ka nemad vajavad oma oskuste ja teadmiste täiendamiseks erinevaid koolitusi. Täienduskoolitusvajadustega tuleb aktiivselt tegeleda kooli juhtkonnal, et selgitada välja õpetajate täienduskoolituse soovid ning vajadused. Õpetajaid eripedagoogika koolitustele suunates saavad pedagoogid efektiivsemalt toetada ning juhendada erivajadusega õpilasi.

Mitmetes õppeasutustes kontrolliti õppekeelest erineva emakeelega õpilaste õppe korraldust. Valimis olnud üldhariduskoolides (Põlva, Harju, Lääne-Viru ja Ida-Viru maakonnas) oli 187 õppekeelest erineva keelega õpilast, kellele korraldati eesti keele lisaõpet. Koolides, kus oli vaid 2–3 õpilast, kelle kodune keel oli õppekeelest erinev, õppisid õpilased tavaklassis ning õpetaja suunas nende õppetööd ja andis täiendavaid selgitusi. Kooli ja kodu koostöös oli leitud õpilastele parimaid võimalusi keeleõppeks. Näiteks Põlvamaal toetati õpilast õpiabirühmas, Harjumaal ja Ida-Virumaal oli loodud keelekümblusklasse.

Andekatele õpilastele pakuti võimalust täiendavalt omandada teadmisi valdkondades, milles nad on võimekamad. Koolides peavad õpetajad märkama ja toetama andekaid õpilasi ning leidma ka erinevaid võimalusi nende arendamiseks. Enamasti toimus andeka õpilase toetamine personaalselt (Saare, Hiiu, Rapla, Jõgeva, Järva, Ida-Viru, Võru, Tartu maakonnas), valmistades õpilasi ette erinevateks olümpiaadideks, ainekonkurssideks või võistlusteks. Ühes Viljandi ja ühes Harjumaal koolis olid koostatud andekatele õpilastele individuaalsed õppekavad ning ainetundides anti neile ka individuaalseid ülesandeid. Andekaid õpilasi toetati ka ringitöö kaudu või võimaldati neil õppida täiendavalt mõnda muusikariista, nt Harju ja Valga maakonna koolides. Maakondades pööratakse tähelepanu parimatele õppuritele ning tunnustatakse õpilasi erinevate tunnustusmeetmete kaudu, nt preemiareisid ja ekskursioonid, pidulikud direktori vastuvõttud peredele.

Järelevalve panus

Järelevalve läbiviimisel saavad õppeasutused kinnitust oma tugevustele ning tähelepanu juhitakse

kitsaskohtadele. Samuti saadakse kontrollitud valdkonnas ülevaade, kas õppeasutuse tegevus on kooskõlas õigusaktidega. Õppeasutuste juhtide arvates suunavad järelevalve ja samaaegne nõustamine korrastama ning parandusi sisse viima kooli tegutsemist reguleerivatesse dokumentidesse. Dokumentide konkreetsus ja arusaadavus tagavad ühtse mõistmise kogu kooli personalile, õpilastele ning vanematele.

Kokkuvõte

- Järelevalve valimis olid üldhariduskoolid, kus õpilaste õpimõeldus oli nõrgem ning lõpueksamite tulemused madalamad. Hinnati õppeasutustes olevaid tugimeetmeid, tugispetsialistide olemasolu ning reaalset vajadust. Vaadeldi ja analüüsiti kooli õppetöö korraldamist ning õppemahtude vastavust. Tähelepanu all oli ka üldhariduskooli õppe- ja kasvatustööks vajalike dokumentide olemasolu, õigusaktidele vastavus ning kättesaadavus.
- Järelevalve tulemustest selgus, et HEV õpilasi on palju ning koolides on puudus tugispetsialistidest. Tugiteenuste efektiivsuse ning erinevate võimaluste hindamisega tuleb kooli juhtkonnal aktiivselt tegeleda, et toetada oma kooli erivajadustega õpilaste arengut. Vajalik on ka järjepidevalt pöörata tähelepanu arengukava ja õppekava uuendamisele ning täiendamisele.
- Erivajadustega õpilastele toetava õppekorralduse väljatöötamisega tegelevad koolides HEV koordinaatorid, kelle töö tulemusena tulevad esile konkreetsemad vajadused ja võimalused, mis aitavad toetada ning leida parimaid lahendusi, et tagada erivajadusega õpilase areng.
- Koolid kasutavad vajadusel ning võimalusel Rajaleidja keskuse spetsialistide teenuseid, eriti maa- ja piirkondades. Rajaleidja keskuse spetsialistid saavad üldhariduskoole toetada erivajadustega õpilaste väljaselgitamisel ning suunamisel vajaliku spetsialisti juurde, kuid igapäevaseks õpilase toetamiseks neil võimalused puuduvad, sest abivajajate hulk on suurem, kui keskuse poolt pakutavad võimalused.
- Koolides, kus on õppekeelest erineva emakeelega õpilasi, kohandatakse eesti keele lisaõpet ning toetatakse neid nii õpiabirühmades kui keelekümbuluse kaudu.

ÜLEVAADE ÜKSIKKÜSIMUSTES LÄBI VIIDUD JÄRELEVALVEST

Kaidi Maask, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert



2014/2015. õppeaastal teostati haldusjärelvalvet üksikküsimuses ühes Harjumaa koolis. Eesmärk oli kontrollida õigusaktidest tulenevate nõuete täitmist riikliku õppekava rakendamisel. Vaatluse all oli annetuste kogumine kooli juurde loodud sihtasutuse kaudu. Järelevalve läbiviimisel selgus, et annetustega kaeti inglise keele süvaõppe tunde andva õpetaja töötasu. Annetuste kogumine oli vastuolus põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega, mille kohaselt katab munitsipaalkooli kulud kooli pidaja. Järelevalve tulemusena tehti koolile ettekirjutus tagada riikliku õppekava täitmine lastevanemate kaasrahastamiseta.

Avalduste ja pöördumiste lahendamine

Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonda laekus 122 kirjalikku või suulist avaldust ja pöördumist üldhariduskoolide tegevuse kohta. Kõige enam probleeme oli seotud kooli töökorraldusega (82 pöördumist) – õppevormid, hindamine, õppemaks, õppekeel, õppekoormus, erivajadustega õpilaste õppetöö korraldamine, õpilase arengu toetamine, õpi- ja kasvukeskkond, õpilaste kooli vastuvõtt. Valdav osa pöördumistest oli seotud lapse arengu toetamise ja hindamise korraldusega. Mitmeid pöördumisi tuli ka seoses annetuste kogumisega (Gustav Adolfi Gümnaasium, Tallinna Mustamäe Gümnaasium, Tallinna Inglise Kolledž) ning õpilaste esimesse klassi vastuvõtmise või piirkonnakooli määramisega (Tallinn, Pärnu, Rakvere). Kahtluse alla seati nii annetuste

kogumise kui esimesse klassi sisseastumiskatsete õiguspärasmus ning läbipaistvus. Kaebuste lahendamise käigus selgus, et mitmes õppeasutuses toimus riikliku õppekava täitmine siiski lastevanemate kaasrahastamisel ning mitmes omavalitsuses, nt Rakveres ja Pärnus vajab õpilaste esimesse klassi vastuvõtmise korraldus ülevaatamist.

Probleeme õpilastele turvalise õpi- ja kasvukeskkonna tagamisega oli ühes õppeasutuses, kus õhu kvaliteet õpperuumides vastas küll kehtestatud tervisekaitse nõuetele, kuid oli õpilastele ja töötajatele häiriv. Olukorra lahendamiseks moodustati komisjon, kuhu kuulusid omavalitsuse, õppeasutuse, hoolekogu, lastevanemate, Terviseameti ning Haridus- ja Teadusministeeriumi esindajad. Tänu mitmepoolsele tulemuslikule koostööle alustasid õpilased uut kooliaastat taasremonditud kooliruumides.

Erinevate avalduste ning küsimustega pöörduti maavalitsuste poole 224 korral. Kõige enam pöördumisi registreeriti Lääne- Virumaal (54), Harjumaal (49) ja Tartumaal (34). Probleeme ilmnes õppetöö korraldamise, koolikohustuse täitmise, koolist väljaarvamise ja õpilaste hindamisega. Lapsevanemate poolt edastatud pöördumised olid peamiselt seotud koolivägivallaga, õpilaste ebavõrdse kohtlemisega õpetajate poolt, õpetajate ning koolijuh-tide ebaprofessionaalse käitumisega. Selgitusi tuli jagada koolis õppekoha määramise ning erivajadustega õpilaste õppimisvõimaluste kohta.

ÜLEVAADE TEGEVUS- JA KOOLITUSLUBADEGA SEOTUD JÄRELEVALVE LÄBIVIIMISEST

Sigre Kuiv, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert



01.09.2010 jõustused põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (PGS) ning erakooliseaduse (EraKS) sätteid, mille alusel väljastatakse koolitusloa (erakooli puhul tegevusloa) esmakordsel taotlemisel koolitusluba kehtivusega kuni viis õppeaastat. Tähtajalise koolitus- või tegevusloa kehtivuse jooksul viiakse läbi järelevalve kooli õppe- ja kasvatusgevuse üle. Järelevalve eesmärgiks on kontrollida, kas reaalne tegevus õppeasutuses kohapeal on kooskõlas koolitus- või tegevusloa taotlemise ajal esitatud dokumentidega ning seaduses sätestatud nõuetega. Kui järelevalve käigus ettekirjutusi ei tehta või need täidetakse tähtaegselt, väljastatakse koolile uus luba tähtajatult.

Tegevusloa taotlemiseks esitab erakooli pidaja järgmised pidaja poolt kinnitatud dokumendid ja andmed: erakooli põhikiri; õppekava, millele koolitusluba taotletakse; erakooli arengukava; kooli pidaja kinnitus, et erakooli juht ja erakooli pidaja juhtorganitesse kuuluvad isikud vastavad EraKS § 19 lõigetes 2 ja 3 nimetatud nõuetele; kooli pidaja kinnitus kvalifikatsiooninõuetele vastava direktori, õppealajuhataja ja õpetajate olemasolu kohta; andmed erakooli tegevuseks vajalike ruumide, hoonete, sisustuse, maa-ala ja muu vara olemasolu või kasutuse kohta liisingu- või rendilepingu alusel ning nende vastavuse kohta tervisekaitse-, tuleohutus- ja päästenõuetele; koolitervishoiuteenuse osutaja kirjalik nõusolek koolitervishoiuteenuse osutamiseks ja andmed koolitervishoiuteenuse tegevusloa olemasolu kohta.

Munitsipaalkool esitab koolitusloa taotlemiseks järgmised kooli pidaja poolt kinnitatud dokumendid ja andmed: kooli asutamise otsus; kooli põhimäärus; õppekava, millele koolitusluba taotletakse ning mis vastab õigusaktides kehtestatud nõuetele; kooli pidaja kinnitus kvalifikatsiooninõuetele vastava direktori, õppealajuhataja ja õpetajate olemasolu kohta; andmed kooli tegevuseks vajalike ruumide, hoonete, maa-ala, õpperuumide ja õppehoonete sisustuse olemasolu ning nende vastavuse kohta tervisekaitse- ja ohutusnõuetele; koolitervishoiuteenuse osutaja kirjalik nõusolek osutada koolitervishoiuteenust ja andmed koolitervishoiuteenuse tegevusloa olemasolu kohta; maavanema arvamus asutatava kooli kohta.

2014/2015. õppeaastal tegutses Eestis tähtajalise koolitus- või tegevusloa alusel 53 üldhariduskooli, nendest 42 erakooli ja 11 munitsipaalkooli. Järelevalvet viidi läbi 11 koolis, neist kolm olid kohaliku omavalitsuse hallatavad koolid. Kaks valimis olnud kooli tegutsesid mõlemad kahes erinevas omavalitsuses. Maakondade lõikes oli läbiviidud järelevalvete arv järgmine: Harjumaal seitse, Tartumaal kaks, Pärnumaal kaks, Valga- ja Jõgevamaal üks. Järelevalve käigus tehti ettekirjutusi kõikidele koolidele.

Põhikiri/põhimäärus

Munitsipaalkool juhendub oma tegevuses kohaliku omavalitsuse poolt kehtestatud põhimäärusest ning erakool kooli pidaja poolt kehtestatud põhikirjast. Järelevalve käigus kontrolliti, kas kool järgib oma igapäevases tegevuses põhikirjas või põhimääruses sätestatud.

Ettekirjutusi põhimääruses sätestatu järgimiseks tehti ühele munitsipaalkoolile, põhimäärusega kooskõlla tuli viia kooli kodukord, koostada asjaajamise kord ning kehtestada kooli sümboolika ja selle kasutamise kord. Kahel erakoolil oli põhikirjas märkimata õppetööstuste andmise alused ja kord, mille sätestamist nõuab EraKS § 6 lg 1 p 13. Ühel juhul oli märgitud, et direktoriga sõlmitakse tähtajaline tööleping, mis on vastuolus töölepinguseaduse § 9 lg 1, millest tulenevalt eeldatakse, et tööleping sõlmitakse tähtajatult. Ühel juhul oli põhikirjas märgitud valesti koolis pakutav haridustase. Ülejäänud juhtudel järgisid koolid oma tegevuses põhikirjas/-määruses kehtestatud.

Arengukava

Kooli järjepideva arengu tagamiseks koostatakse kooli arengukava, mille kinnitab kooli pidaja. Arengukava oli kooli pidaja poolt kinnitamata kahes munitsipaalkoolis. Mõlemal juhul oli arengukava küll eelnevalt antud arvamuse avaldamiseks hoolekogule ja õppenõukogule ning seejärel esitatud kooli pidajale kinnitamiseks, kuid kooli pidaja ei olnud arengukava kinnitanud. Erakoolide puhul, mida järelevalve käigus kontrolliti, olid arengukavad nõuetekohaselt kinnitatud, kooli veebilehel avalikustatud ning koolides lähtuti oma tegevuses arengukavas sätestatud.

Õppekava

Nii era- kui munitsipaalkool peavad õppekava koostamisel lähtuma Vabariigi Valitsuse 06.01.2011 määrusest nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava“ ja/või Vabariigi Valitsuse 06.01.2011 määrusest nr 2 „Gümnaasiumi riiklik õppekava“. Mõlema määruse puhul jõustus uus redaktsioon 01.09.2014. Kahes erakoolis ja ühes munitsipaalkoolis, kus viidi järelevalvet läbi pärast nimetatud kuupäeva, oli kooli õppekava muudatustega kooskõlla viimata. Ühe erakooli puhul oli kooli õppekavas tehtud küll muudatusi, kuid seda vaid õppekava üldosas, kohustuslike kursuste ja valikkursuste kavad olid suures osas muutmata ning ei olnud seetõttu kooskõlas õppekava üldosaga.

Positiivsena võib esile tuua, et peaaegu kõikides koolides, kus järelevalvet läbi viidi, oli kooli õppekava avalikustatud kooli veebilehel, vaid ühel erakoolil olid avalikustamata ainekavad. Viie erakooli õppekavades ja nende rakendamisel ei tuvastatud järelevalve käigus ühtegi puudust.

Pedagoogide kvalifikatsiooni vastavus nõuetele

Koolitus- ja tegevusloa väljastamise tingimuseks on kooli pidaja kinnitus kvalifikatsiooninõuetele vastava direktori, õppealajuhataja ja õpetajate olemasolu kohta. Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded on kehtestatud haridus- ja teadusministri 29.08.2013 määruses nr 30 „Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded“. Pedagoogilise personali kvalifikatsiooni nõuetele mittevastavuse kohta tehti koolitus- või tegevusloaga seotud järelevalvetes ettekirjutus kõikidele koolidele. PGS lubab direktoril sõlmida tähtjalise töölepingu kuni üheks aastaks isikuga, kellel on vähemalt keskharidus, kui õpetaja vaba ametikoha täitmiseks korraldatud konkursil ei leita kvalifikatsiooninõuetele vastavat õpetajat. Sellisel juhul korraldab direktor aasta jooksul uue avaliku konkursi. Kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate õpetajatega olid sõlmitud küll tähtjalised lepingud, kuid kolmel juhul ei olnud kool korraldanud avalikku konkursi nõuetele vastava õpetaja leidmiseks. Õpetajate andmed olid enamikel juhtudel Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) kantud nõuetekohaselt, vaid ühel juhul ei olnud EHISesse kantud andmed kooskõlas koolis olevate dokumentidega.

Kodukord

PGSi §-st 68 tulenevalt kehtestab direktor kooli kodukorra ja see on õpilastele ning koolitöötajatele täitmiseks

kohustuslik. Kooli kodukord ja selle muudatused esitatakse enne kehtestamist arvamuse andmiseks kooli hoolekogule ja õpilasesindusele. Kuue kooli kodukord ei vastanud nõuetele. Näiteks oli osade koolide kodukorras sätestamata õpilaste hindamisest teavitamine, kooli rajatiste ja ruumide õppekavavälises tegevuses kasutamine, kooli hoiule antud esemete hoiustamise ja nende tagastamise kord, tugi- ja mõjutusmeetmete rakendamise teavitamise kord. Muuhulgas tuleb kodukorras sätestada õpilaste ja koolitöötajate vaimset või füüsilist turvalisust ohustavate olukordade ennetamise, neile reageerimise, juhtumitest teavitamise, nende juhtumite lahendamise kord. Kolme erakooli kodukorras oli see kord sätestamata.

Kolme erakooli ja ühe munitsipaalkooli kodukord oli koostatud ja kinnitatud vastavalt PGSi sätestatule.

Üldtööplan

Tulenevalt PGSi § 70 lg 1 kehtestatust on kooli üheks kohustuslikuks dokumendiks üldtööplan, milles määratletakse kooli ühe õppeaasta tegevuskava, lähtudes kooli arengukavast ja õppekavast, õppeaasta üldeesmärkidest ja eelmise aasta töö kokkuvõttest. Õppenõukogul on kohustus kinnitada kooli üldtööplan iga õppeaasta alguseks. Kahes koolis oli tööplan õppenõukogu poolt õppeaasta alguses tähtaegselt kinnitamata. Ühes munitsipaalkoolis oli üldtööplaanis kajastatud üksnes ürituste plan, muid tegevusi kavandatud ei olnud ning ühel erakoolil oli üldtööplaanis kavandamata õppenõukogu tegevus.

Positiivsena võib tuua esile, et ühe erakooli üldtööplan oli koostatud äärmiselt põhjaliku dokumendina, kus olid välja toodud konkreetsed eesmärgid ja tegevused, tegevuste ajaline plan ning vastutajad.

Lepingud

Erakooli pidaja peab sõlmima lepingud õpilase või tema seadusliku esindajaga EraKS §-s 17 kehtestatud korras. Kuues erakoolis ei olnud kooli pidaja lepingute sõlmimisel lähtunud õigusaktidest, kuuel juhul oli vormistamata lepingu kohustusliku lisana õppekava. Kahes erakoolis ei olnud järgitud nõuet, et leping sõlmitakse hiljemalt kümme päeva enne esimese õppemaksu tasumise tähtaega, kuid mitte hiljem kui kümme päeva enne õppetöö algust.

Hoolekogu/nõukogu tegevus

Hoolekogu (erakooli puhul nõukogu) tegevuses esines puudujääke nii munitsipaal- kui erakoolides. Selgus, et

hoolekogu ei kogune nii sageli, nagu see on kooli põhikirjas/põhimääruses sätestatud. Samuti ei olnud hoolekogus kuulatud ära direktori ülevaadet arengukava täitmisest. Ühes erakoolis kooli nõukogu ei tegutsenud.

Õppenõukogu tegevus

Õppenõukogu peab oma tegevuses lähtuma haridus- ja teadusministri 23.08.2010 määrusest nr 44 „Kooli õppenõukogu ülesanded ja töökord“. Kolmes erakoolis oli õppenõukogu tegevus õppeaastaks kavandamata ja kooli üldtööplaanis enne õppeaasta algust määramata. Lisaks selgus, et ühes erakoolis ei olnud õppenõukogu arutanud ega avaldanud arvamust kooli arengukava ja õppekava muudatuste kohta.

PGSi § 69 lg 1 kohaselt avalikustab kool oma veebilehel õppekava, põhimääruse, arengukava, kodukorra ja õpilaskodu kodukorra. Kahes koolis ei olnud avalikustatud mitte kõiki nimetatud dokumente.

Erakoolides, mis tegutsesid mitmes asukohas, ei pakutud tugispetsialistide teenust õpilase arengu toetamiseks kõikides tegutsemiskohtades ning tugispetsialisti teenus oli kättesaadav üksnes kooli põhitegutsemiskohas. Kuna tegemist on ühe õppeasutusega, siis tuleb kooli pidajal tagada, et kõigile õpilastele oleks loodud võimalused tugi-teenuste kasutamiseks, olenemata sellest, millises kooli tegutsemiskohas nad õpivad.

Kokkuvõte

- Alates 01.09.2010 väljastatakse koolitusloa (erakooli puhul tegevusloa) esmakordsel taotlemisel koolitusluba kehtivusega kuni viis õppeaastat. Tähtajalise koolitus- või tegevusloa kehtivuse jooksul viiakse läbi järelevalve kooli õppe- ja kasvatustegevuse üle. Järelevalve eesmärgiks on kontrollida, kas reaalne tegevus õppeasutuses kohapeal on kooskõlas koolitus- või tegevusloa taotlemise ajal esitatud dokumentidega ning seaduses sätestatud nõuetega.
- 2014/2015. õppeaastal viidi järelevalvet läbi 11 koolis, neist kolm olid kohaliku omavalitsuse hallatavad koolid. Kaks valimis olnud kooli tegutsesid kahes erinevas omavalitsuses.
- Nagu ka varasematel aastatel, on jätkuvalt koolides probleemiks kvalifikatsiooninõuetele vastava direktori, õppealajuhataja ja õpetajate leidmine ning konkursside korraldamine õpetajate leidmiseks, mille kohta tehti ettekirjutusi kõikides koolides. Samuti ei ole erakoolides õpilase või tema seadusliku esindaja ja erakooli pidaja vahelised lepingud sõlmitud nõuetekohaselt. Järelevalve tulemusena leiti seadusega vastuolus olevaid ning arendamist vajavaid valdkondi kõikides koolides.

KOOLI ÕPPEKAVA KUI ÕPPETÖÖ GPS

Epp Müil, Sihtasutuse Innove üldhariduse õppekavaüksuse juhataja

Piret Kanne, Sihtasutuse Innove keeleteskuse prantsuse keele peaspetsialist

Inge Raudsepp, Sihtasutuse Innove üldhariduse õppekavaüksuse peaspetsialist

Liia Varend, Sihtasutuse Innove üldhariduse õppekavaüksuse peaspetsialist



Kooli õppekava on kooli õppetöö korraldamise kõige tähtsam dokument, olles ühtaegu nii kompass kui sisukirjelduste varasalv. Õppekava peab kajastama kehtivate riiklike õppekavade (RÕK) alusväärtusi muutunud õpikäsituse valguses: väärtus- ja väljundipõhisus, ainevaldkondlikkus, lõimitus, õpilasekesksus ja valikute pakkumine. Koolile õppekava koostades tuleks mõelda, kuidas riiklikus õppekavas sätestatud nõuded oma kooli eripära ja väärtusi arvestades ellu viia – riiklikud õppekavad seavad õppetööle sisu ja raamid, kuid iga kool peab ise leidma sobivad viisid nende ellurakendamiseks. Võtmeküsimuseks on sealjuures – kuidas?

2015. aastal esitati SA Innovele hindamiseks 17 kooli õppekavad, sh üheksa erakooli, kolme riigigümnaasiumi ja viie reorganiseeritava kooli õppekavad. Kuigi esitatud õppekavad vastasid üldjoontes kehtivatele nõuetele, ilmnas, et mitmed koolid ei oska või ei julge ära kasutada võimalust omanäolise õppekava kujundamiseks.

Kooli õppekava üldosa

Selleks, et kooli õppekava poleks pelgalt riikliku õppekava koopiat, vaid peegeldaks selgelt kooli eripära, tuleb koolis ühiselt riiklikus õppekavas sätestatu läbi arutada, vajadusel läbi vaielda, kas ja kuidas midagi oma koolis tehakse, ning seejärel oma kooli eripära fikseerida – kooli õppe- ja kasvatusesmärkide ning taotletavate pädevuste jmt kirjeldamine annab võimaluse arvesse võtta ka paikondlikku eripära. Nii kujunebki kooli oma nägu riiklikus õppekavas sätestatu läbiarutamise käigus, diskuteerides koolis kasutatavate võimaluste üle.

Sarnaselt riiklikule õppekavale peab ka kooli õppekava olema tervik. Seepärast peaks kooli õppekava koostamise või uuendamise tegelema kogu õpetajaskond ning kaasata tuleb ka teisi kooli töötajaid, õpilasi, lapsevanemaid, kohaliku elu edendajaid, et õppekava üldosa, valdkonnakavad ja ainekavad eri osapoolte panusel ühtseks tervikuks siduda. Tuleb ka jälgida, et need kolm õppekava osa oleksid omavahel kooskõlas ja toetaksid õpilase arengut. Näiteks üldosas esitatud tunniarvotusplaani tundide arvud peavad vastama ainevaldkondades märgitud tundide

arvule. Sisulise poole pealt saab tuua näiteks üldpädevuste arendamise – kooli õppekava üldosas on enamasti sätestatud, et üldpädevuste arendamist kirjeldatakse täpsemalt ainevaldkondades, seega peab pädevuste arendamine olema ainevaldkondades täpsemalt kirjeldatud kui üldosas ning pädevuste areng peab olema jälgitav ka ainekavades.

Nii põhikooli kui gümnaasiumi puhul määrab üldosa kohustusliku sisu riiklik õppekava (Vabariigi Valitsuse 06.01.2011 määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava“ (PRÕK) § 24 ja Vabariigi Valitsuse 06.01.2011 määruse nr 2 „Gümnaasiumi riiklik õppekava“ (GRÕK) § 19). Kui kooli õppekava üldosa sätestab üldised põhimõtted/reegliid/toimimisviisid kogu koolile, siis valdkonnakavad kirjeldavad ja täpsustavad üldosas sätestatu rakendamist ühes ainevaldkonnas ehk kirjeldavad õpetajate koostöö tulemust ja viise. Ainekavad omakorda määravad, kuidas eelpool sätestatud konkreetsetes õppeaines õppeprotsessis ellu viiakse.

Kõik see tuleks õppekavas kirjeldada kooli valitud vormis ja viisil, kasutades tabeleid, meelepärast teksti liigendust, soovi korral näiteid. Õppekava võib esitada ka digitaalsel kujul, nt omaette veebiküljena. Peaasi, et õppekava oleks lihtsasti loetav ja arusaadav lisaks õpetajatele ka lapsevanematele ning õpilastele endilegi.

Valdkonna- ja ainekavad

Ainevaldkonna kavadesse tuleks kirjutada valdkonna üldalused, sh kirjeldada, mis iseloomustab koolis ainevaldkonda kui tervikut. Samuti tuleb kirjeldada valdkonnapädevused ja nende kujundamise viisid oma koolis.

Esimeseks sammuks valdkonnakava koostamisel võiks olla valdkonna kirjeldamine ehk n-õ valdkonna üldosa, mis algab kõikidele valdkonna ainetele sihti seadva valdkonnapädevusega. Valdkonnakavade koostamisel soovitame aluseks võtta riikliku õppekava vastava ainevaldkonna.

Valdkonna üldosas peaks ära näitama:

- milliseid aineid valdkonnas õpetatakse;
- millal aine õpetamist alustatakse (põhikoolis);

- millised kursused või valikkursused on gümnaasiumis kohustuslikud, valikute põhimõtted;
- milline on tundide/kursuste jaotus, õppe põhimõtted;
- kuidas valdkonna ainete õpetus panustab üldpäädevuste arengusse, läbivate teemade käsitlemisse;
- kuidas toimub lõiming valdkonna ainete vahel ja teiste ainevaldkondadega;
- milline on õpikeskkond ja valdkonna ühised hindamispõhimõtted.

Ainevaldkonna kavast tuleb kirjeldada ka seda, kuidas neid põhimõtteid ja eesmärke üksteist toetavas koostöös järgida ja saavutada (nt ühtsed hindamispõhimõtted, lõimingu rakendamine). Kui ainevaldkonnas on ühtsed põhimõtted fikseeritud, siis on erinevate õppeainete ja kursuse kavade koostamisele loodud ühtne alus.

Ainekavad

Ainekava näitab selgelt, kas ja kuidas riiklikku õppekava on mõtestatud. Kas õpetaja on ainekava tehes mõelnud oma kooli eripärale, paikkondlikele ja kooli traditsioonidele? Kuidas need suhestuvad valdkonna teiste ainekavadega? Milliseid koostöövõimalusi pakuvad ainekavad valdkonnasiseselt, aga ka teiste ainevaldkondadega? Ainekavade kaudu muutub nähtavaks õpetaja isikupära ja loov lähenemine õppeprotsessi läbiviimisele. Selle kaudu saab õpetaja teha õppekava „enda omaks“.

Riiklikus õppekavas on ainekavad toodud kooliastmeti, koolil tuleb esitada ainekavad põhikoolis klassiti, gümnaasiumis kursuseti, lähtudes RÕKis kooliastmeti sätestatust (õpitud, õppesisu, tegevused, hindamine) ja arvestades oma kooli eripära ning õpilaste vajadusi.

Klasside ainekavad peaks olema üldisema iseloomuga, jättes täpse õppesisu (nt teemade detailid, konkreetsed õppegevused, sh lõiming, läbivad teemad) ja tunnijaotuse õpetaja töökavasse. See võimaldab õpetajal arvestada eri klasside, gruppide tegelikku taset, õppe jõudlust ja vajadust õppe diferentseerimiseks ning vastavalt sellele korrigeerida oma töökava õppetöö käigus (vt õppeprotsessi kirjeldused õppekava veebis). Ei kooli ainekava ega õpetaja töökava tohiks mingil juhul kopeerida õpiku sisukorda. Ainekavade koostamisel tuleb lähtuda RÕKi õpitudustest ning need oma kooli õppetöö korraldust arvestades rohkem lahti kirjutada. Siin võib ühe võimalusena kasutada õppekava veebis toodud õppeprotsesside kirjeldusi ja teha nende abil valik, arvestades, et aineõpetajale jääks piisavalt tegutsemisvabadust ning et õpikooramus oleks mõistlik.

Ainekavu koostades tuleks jälgida, et neis kajastuksid kõik RÕKis toodud õpitudused ning et aluseks võetaks riiklike õppekavade kehtivad versioonid. SA Innovele 2015. aasta kevadel hindamiseks esitatud õppekavade hulgas oli õige mitmete puhul lähtunud kehtivuse kaotanud versioonidest, eriti paistis see silma loodusainete puhul, mis said õppekavaarenduses oluliselt muudetud.

Riikliku õppekava paindlikkus

Riiklikud õppekavad lubavad kooli õppekavas kehtestada mitmesuguseid erisusi. Näiteks võib muuta kohustuslike õppeainete ja läbivate teemade nimistut (sealhulgas liita ning ümber kujundada õppeaineid) ning muuta tunnijaotusplaani, tagades oma kooli õpilastele riiklikus õppekavas määratud üldpäädevuste, õpitudustest ning õppe- ja kasvatusesmärkide saavutamise kooliastmete lõpuks.

Üheks võimaluseks on õppeaineid ühendada ehk õpetada üldõpetuse põhimõttel ainetunde eristamata – olulised on õpitudused, nende saavutamise viisid on kooli otsustada. Sellised erisused peavad olema hoolekoguga kooskõlastatud ning need tuleb õppekavas ära põhjendada ja kirjeldada. Tunnijaotusplaanis kajastatakse sel juhul õpilase nädalakoormuse tundide arv ning üldõpetuse aineid neis ei eristata.

Võrreldes RÕKiga sisaldavad enam erisusi waldorfkoolide ainekavad. Näiteks käsitletakse waldorfkoolides III kooliastme bioloogia, geograafia ja loodusõpetuse teemasid osaliselt II kooliastme taime-, looma- ja kivimiõpetuse ning koduloo kursustel ning vastavad õpitudused tuuakse seal. Ka riikliku õppekava I ja II kooliastme õpitudused ei pea waldorfkoolides olema saavutatud vastava kooliastme lõpuks, kuid tuleb jälgida, et kõik RÕKis toodud taotletavad õpitudused kajastuksid hiljemalt III kooliastme lõpuks ka kooli ainekavades sobivas kohas.

Riiklikud õppekavad on koolidele seega eelkõige suunanäitajaks. Kokku lepitud kohta jõudmiseks ehk õpilaste viimiseks üld- ja ainepäädevusteni peab iga kool ise valima õige tee. See, mis on parim õppekorralduslik lahendus ühe koolipere ja kogukonna jaoks, ei pruugi olla sobiv teisele. Kooli õppekava läbimõeldud koostamine lubab igal koolil olla omanäoline ning lugeja saab kooli õppekava uurides vastuse küsimusele, miks valida oma lapsele just see kool või miks kandideerida just sinna kooli õpetajaks.

Täiendavat lugemist: Einike Pilli, Väljundipõhise õppekava koostamine: juhendmaterjal töögruppidele, 2009.

ÜLEVAADE JÄRELEVALVE LÄBIVIIMISEST KUTSEÕPPEASUTUSTES

Hille Voolaid, Haridus- ja Teadusministeeriumi välisindamisosakonna asejuhataja



Seisuga 01.09.2014 oli Eestis 40 kutseõppeasutust, neist omandivormi järgi 30 riigi-, kolm munitsipaal- ning seitse erakutseõppeasutust. Teenistuslik järelevalve viidi läbi ühes kutseõppeasutuses. Järelevalve läbiviimisel oli vaatluse all õppeasutuse juhtimistegevus ning personali juhtimine õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisel. Tulemustest lähtuvalt saab tuua välja valdkonnad, millele võiks kutseõppeasutustes pöörata tähelepanu nii personalitöös kui õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisel.

Personalijuhtimine

• Töötajate koosseisu kinnitamine, tööjaotus juhtkonnaliikmete vahel, personaliliikuvus

Riigiõppeasutustes on põhimäärustes kehtestatud, et kooli töötajate koosseisu kinnitab direktor. Tööülesannete selge jaotus juhtkonnaliikmete vahel on vajalik, et vältida võimalikku dubleerimist ja tagada vastutus ülesannete täitmisel.

• Töö- ja käsunduslepingute sõlmimine

Käsundusleping ei ole töölepingu alternatiiv. Kui isik võetakse tööle, siis üldjuhul töölepinguga. Käsunduslepingu sõlmimine on õigustatud juhul, kui esinevad käsunduslepingule iseloomulikud tunnused nagu näiteks alluvussuhte puudumine ning käsundisaajal on vaba voli otsustamiseks, millal ta tööd teeb ja mil viisil. Tüüpilised käsunduslepingud on näiteks nõustamisteenuse osutamisele suunatud lepingud, õigusabilepingud kohtus esindamiseks. Töölepingu seaduse § 1 lg 2 kohaselt loetakse leping, mille puhul teeb üks isik teisele tasu eest tööd, seni töölepinguks, kuni ei ole tõendatud vastupidist – seega kehtib eeldus, et tasu eest töö tegemine toimub töölepingu alusel. Kui pooled on sõlminud käsunduslepingu, mis vastab sisu poolest töölepingu tunnustele, loetakse leping, hoolimata pealkirjast, töölepinguks. Nimelt sätestab võlaõigusseaduse § 29 lg 2, et lepingu tõlgendamisel ei või aluseks olla ebaõige tähistus või väljendusviis, mida lepingupooled kasutasid eksimuse tõttu või soovist varjata oma tegelikku tahet. Silmas tuleb pidada, et käsunduslepingu alusel töötavale isikule ei laiene töölepingu seadusest

tulenevad hüved ja soodustused, näiteks ei ole õigus saada puhkust ja puhkusetasu, sh lapsehooldus- ja õppepuhkust, ning töölepingu ülesütlemise hüvitist, samuti ei kehti töötasu alammäära nõue, töö tegemise aja piirangud, täiendava tasu maksmine ületundide, öötöö või riigipühäl tehtava töö eest, puudub õigus ka tööandja makstavale töövõimetushüvitisele ehk haigusrahale. Iga-aastast tasustatud puhkust on õigus saada ainult töölepinguga töötajal, probleemide korral saab töövaidluskomisjoni pöörduda ainult töölepinguga töötaja ning koondamishüvitist tuleb maksta töölepinguga töötajale. Käsundisaajale ei saa määrata katseaega, kirjutada täpselt ette tööülesandeid ega nõuda temalt kindlat tööaega. Käsunduslepingu puhul ei kehti töölepinguseadus, seda reguleerib võlaõigusseadus.

Vabariigi Valitsuse 14.07.2006 määruse nr 164 „Teenistus-, töö- või ametiülesannete täitmisel isikliku sõiduauto kasutamise kohta arvestuse pidamise ja hüvitise maksmise kord“ ning Vabariigi Valitsuse 25.06.2009 määruse nr 110 „Töölähetuse kulude hüvitiste maksmise kord ning välislähetuse päevarahaga alammäär, maksmise tingimused ja kord“ alusel ei saa käsunduslepinguga töötajat saata lähetusse⁸ ega rakendada talle ka isikliku sõiduauto kasutamist reguleerivat määrust. Võlaõigusseaduse kohaselt on käsunduslepingu puhul võimalik hüvitada mõistlikud kulud, mida käsundisaaja on teinud käsundi täitmiseks ja mida ta võis vastavalt asjaoludele vajalikuks pidada, välja arvatud, kui kulud tuleb katta käsundisaaja tasu arvel.

• Õppekasvatusala töötajate haridust tõendavate dokumentide olemasolu

Vabariigi Valitsuse 05.08.2004 määruse nr 265 „Eesti Hariduse Infosüsteemi asutamine ja põhimäärus“ § 20 kohaselt kantakse andmed Eesti Hariduse

⁸ Vabariigi Valitsuse 14.07.2006 määrus kohaldub ametnikule, töötajale või juriidilise isiku juhtimis- või kontrollorgani liikmele, Vabariigi Valitsuse 25.07.2009 määrus kohaldub töötajale ja juriidilise isiku juhtimis- või kontrollorgani liikmele. Näiteks juriidilise isiku juhatuse liikmega sõlmitakse just käsundusleping.

Infosüsteemi (EHIS) alusdokumentide alusel. Seega peaks õppeasutuses olema olemas kõigi EHISesse kantud andmete aluseks olevad dokumendid.

- **Õppekasvatustööde läbiviimine, toetudes õpetaja koostatud hindamisaruandele**

Kutseõppeasutuse seaduse § 38 lg 3 kohaselt korraldatakse koolis igal aastal õpetajate enesehindamine. Enesehindamise käigus koostab õpetaja hindamisaruande, millele tema vahetu juht annab tagasisidet. Arenguvestlus on töötaja ja tema juhi struktureeritud vestlus, mille käigus tehakse kokkuvõtte töötaja eelneva perioodi töö tulemustest ning kavandatakse töötaja edasist tööalast tegevust. Hästi läbi viidud arenguvestlus inspireerib töötajaid ja tugevdab nende suhteid juhiga. Tulevikule keskendudes saab töötaja ise oma tööd analüüsida, seada endale eesmärke ja planeerida oma tegevust, saades juhilt tagasisidet.

- **Töötajate privaatsuse tagamine**

Töölepingu seaduse § 28 lg 2 p 11 sätestab tööandjale piirangu, mille kohaselt tööandja on kohustatud austama töötaja privaatsust ja kontrollima töökohtuste täitmist viisil, mis ei riku töötaja põhiõigusi. Sisuliselt korraldatakse sellega üle põhiseaduse § 19 lg 2 väljendatud nõuet. Põhiõigused, mille riivamise oht tööandjal kontrollimise käigus tekib, on õigus sõnumisaladusele, õigus eraelu puutumatusel, õigus vabale eneseteostusele ja õigus väljendusvabadusele. Kui tööandja avab töötaja sõnumi (e- kirja), riivatakse sõnumi sisu lugemisega sõnumisaladust, sõnumi saatmisega seotud andmete kaudu aga ka õigust eraelu puutumatusel. Lisaks töölepingu seadusele seab isikuandmete töötlemisele piiranguid ka isikuandmete kaitse seadus. Seega ei ole tööandjal õigust logida sisse töötajate e-postkasti ilma töötajat eelnevalt teavitamata.

- **Kutseõpetajate stažeerimise korraldus**

Kutseõppeasutuse seaduse § 38 lg 4 kohaselt peab kool kehtestama stažeerimise korra. Stažeerimine on juhendatud erialane töö või tööprotsesside vaatlus ettevõtluskeskkonnas, mille tulemusena on toimunud kutseõpetaja praktiline enesetäiendamine ja õpetaja on kursis valdkonna arengutega, mis tagab õpetamise kaasaegsuse. Stažeerimise kord peaks sisaldama üldsätteid (milleks on dokument vajalik ja millisele õigusaktile dokument tugineb) ning stažeerimise korraldamist (kui pika aja tagant tuleb stažeerimas käia ja kui pikk on stažeerimise aeg, millised

on stažeerimisele mineku tingimused, nt kas on koostatud ühtne avalduse vorm, kellele peab avalduse esitama, milline on avalduse koostööstusring). Kutseõpetajate stažeerimise soovituslik juhend on kättesaadav SA Innove veebilehelt.

- **Töötajate tunnustamine ja motiveerimine**

On oluline, et töötajate tunnustamisel ei järgitaks mitte ainult õppeasutuses välja kujunenud traditsioone, vaid vastav kord oleks ka dokumenteeritud, kõigile töötajatele selge ja arusaadav. Töötajate tunnustamise puudumine on üks peamisi põhjusi, miks soovitakse töölt lahkuda. Tunnustus mõjutab inimese motivatsiooni ning võib tõsta töötajate pühendumist kordades. Võitjaks on organisatsioon, kus töötavad üksikisikud lugu pidavad ja üksikisikud tööd tunnustavad inimesed.

Õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine

- **Kooli nõukogu liikmete koosseis ja koosolekute protokollimine**

Nõukogu on kooli kõrgeim kollegiaalne otsustuskogu, mille ülesanne on kooli tegevuse korraldamine ja arengu kavandamine. Kutseõppeasutuse seaduse § 17 lg 3 on sätestatud, kes saavad kuuluda nõukogu koosseisu. Protokollide koostamisel tuleb järgida õppeasutuse asjaajamiskorras kehtestatud.

- **Õppekorralduseeskirja koostöö kutseõppeasutuse tegevust reguleerivate õigusaktidega**

Õppekorralduseeskiri peab olema terviklik dokument, kus on määratletud haridus- ja teadusministri 28.08.2013 määruse nr 23 „Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja dokumentide pidamise kord“ §-s 7 kehtestatu. Määrusega kehtestatakse kõigi kutseõppeasutuste, olenemata nende omandivormist, arendustegevusi ja kutseõppe tasemeõppe õppekasvatustööd käsitlevad kohustuslikud dokumendid.

- **Statsionaarse ja mittestatsionaarse õppe korraldus**

Kutseõppeasutuse seaduse § 28 lg 2 ja 3 kohaselt moodustab statsionaarse õppe puhul õpilase iseseisev töö vähem kui poole õppekavajärgsest õpingute mahust ja mittestatsionaarse õppe puhul moodustab õpilase iseseisev töö üle poole õppekavajärgsest õpingute mahust. Õppe vormi valesti kajastamine EHISes annab mittestatsionaarses õppes õppivatele õpilastele võimaluse kasutada riigi poolt antavaid soodustusi, nt õppetootust, mis seadusest

tulenevalt on nähtud ette ainult statsionaarses õppes õppijatele.

• **Sisehindamise korraldus, sh õppe- ja kasvatustegevuse analüüsimine**

Alates 01.09.2013 kehtiv kutseõppeasutuse seadus kehtestab kohustuse viia sisehindamist läbi kord arengukava perioodi jooksul. Riigikoolides on vastutus sisehindamise läbiviimise eest kehtestatud ka direktori ametijuhendis: sisehindamissüsteem tagab kooli eesmärkidest tuleneva õiguspärase tegevuse ja ressursside otstarbeka kasutamise, määratletud on olulised tegevusnäitajad; sisehindamise kord on kehtestatud; parendustegevused on planeeritud ja käivitatud; personal mõistab sisehindamise vajalikkust ja on motiveeritud enesehindamisele. Siinkohal võib välja tuua, et akrediteerimine ei asenda siiski õppeasutuse terviklikku sisehindamist. Akrediteerimisel saadakse ülevaade õppeasutuse tegevusest õppekavarühmapõhiselt, kuid tervikpilt õppeasutuse tegevusest saadakse õppeasutuses läbiviidava sisehindamise kaudu, kus õppeasutuse tegevust analüüsitakse tervikuna.

• **Õppekavade kooskõlastamine, kinnitamine, registreerimine EHISes ja avalikustamine kooli veebilehel**

Haridus- ja teadusministri 28.08.2013 määruse nr 23 „Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja dokumentide pidamise kord“ § 5 lg 5 kohaselt tuleb kooli õppekavad kinnitada direktori käskkirjaga ning kooskõlastada eelnevalt kooli nõukoguga. Vabariigi Valitsuse 05.08.2004 määruse nr 265 „Eesti Hariduse Infosüsteemi asutamine ning põhimäärus“ § 39 lg 1 p 12 ja 13 kohaselt kantakse õppekavade

ja koolituslubade alamregistrisse õppekavade kohta andmed õppekava kinnitamise kuupäeva ja õppekava kinnitamise dokumendi kohta. Haridus- ja teadusministri 28.08.2013 määruse nr 23 „Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja dokumentide pidamise kord“ § 5 lg 6 ja § 6 lg 6 kohaselt tuleb avalikustada kooli õppekavad ja moodulite rakenduskavad kooli veebilehel.

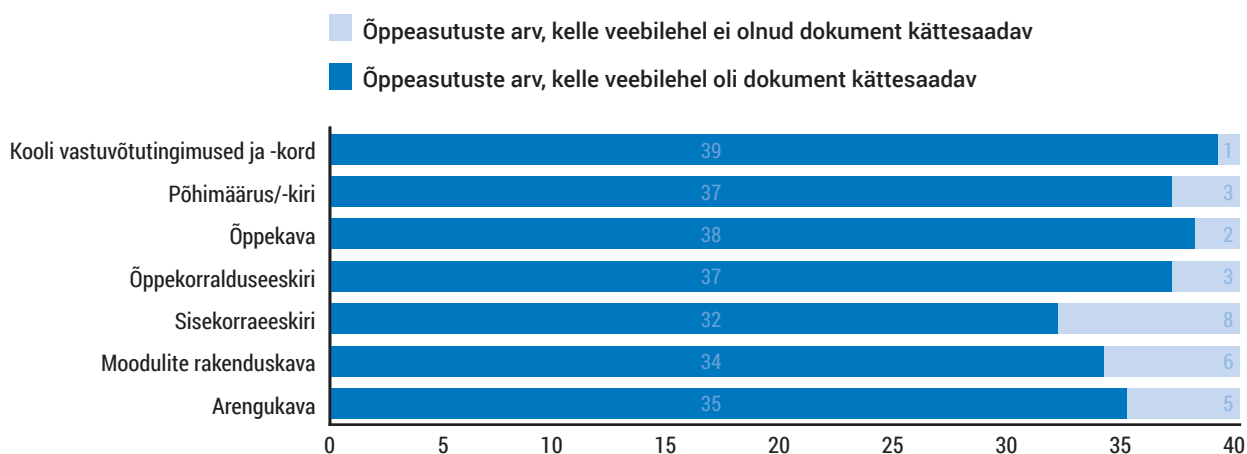
Järelevalve tulemused on kättesaadavad Haridus- ja Teadusministeeriumi veebilehelt <https://www.hm.ee/et/riikliku-jarelevalve-tulemused>.

Kohustuslike dokumentide kättesaadavus õppeasutuste veebilehtedel

Kutseõppeasutuse seaduse § 6 lg 5 kohaselt korraldab kutseõppeasutuse direktor kooli veebilehel arengukava avalikustamise. Sama seaduse § 25 lg 6 kohaselt avalikustab kool oma veebilehel kooli vastuvõtutingimusi ja -korda ning õppekorraldust reguleerivad dokumendid, sealhulgas kooli põhimääruse, õppekavad ning õppekorralduseeskirja ja sisekorraeeskirja. Haridus- ja teadusministri 28.08.2013 määruse nr 23 „Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja pidamise kord“ § 6 lg 6 kehtestab kohustuse avalikustada kooli veebilehel moodulite rakenduskava.

Augustis vaadati üle kõigi 40 kutseõppeasutuse veebilehed, et saada ülevaade, kas dokumendid, mis peavad olema veebilehel avalikustatud, on kättesaadavad. Kõigile õppeasutustele, mille veebilehel nõutud info ei olnud kättesaadav, saadeti meeldetuletus ja anti tähtaeg dokumentide avalikustamiseks. Kui esmakontrollimisel ei olnud

Joonis 1 Kohustuslike dokumentide kättesaadavus õppeasutuste veebilehtedel



kõik nõutavad dokumendid kättesaadavad 40 õppeasutusest 21 õppeasutuse veebilehel, siis peale märgukirja ei olnud nõutavad dokumendid osaliselt või täiel määral kättesaadavad 40 õppeasutusest 15 õppeasutuse veebilehel (joonis 1), neist viis õppeasutust palusid andmete avalikustamiseks pikendust seoses dokumentatsiooni uuendamise või probleemidega veebilehe haldamisel. Vajalik info oli kättesaadav 25 õppeasutuse veebilehel, kontrollimise ajal ei avanenud ühe õppeasutuse veebileht.

- **Kooli vastuvõtutingimused ja -kord**

Kooli vastuvõtutingimused ja -kord ei olnud kättesaadavad ühe õppeasutuse veebilehel, kuna veebileht ei töötanud.

- **Põhimäärus/põhikirj**

Põhimäärused/-kirjad ei olnud leitavad seitsme õppeasutuse veebilehelt. Etteantud tähtjaks ei teinud vastavat infot kättesaadavaks kaks õppeasutust ning üks õppeasutus palus tähtaja osas pikendust, kuna seoses kooli nime muutmise olid nii dokumendid kui veebileht uuendamisel.

- **Õppekavad**

Õppekavad ei olnud kättesaadavad kolme kooli veebilehel. Üks õppeasutus avalikustas õppekavad peale meeldetuletust, üks õppeasutus palus tähtaja osas pikendust, kuna seoses kooli nime muutmise olid nii dokumendid kui veebileht uuendamisel, ühe õppeasutuse veebileht ei töötanud.

- **Õppekorralduseeskiri**

Õppekorralduseeskiri ei olnud kättesaadav kolme kooli veebilehel. Üks õppeasutus avalikustas õppekorralduseeskirja peale meeldetuletust koheselt, üks õppeasutus palus tähtaja osas pikendust, kuna õppekorralduseeskiri olevat muutmisel, ühe õppeasutuse veebileht ei töötanud.

- **Sisekorraeeskiri**

Sisekorraeeskirjad ei olnud kättesaadavad 14 õppeasutuse veebilehelt. Kolme õppeasutuse puhul selgus, et sisekorraeeskiri oli siiski olemas, kuid see oli kehtestatud õppekorralduseeskirja lisana, kaks õppeasutust kasutasid teistsugust terminoloogiat, nimetades sisekorraeeskirja kooli kodukorraks. Mitmes õppeasutuses käsitleti sisekorraeeskirjana hoopis personali töökorraldusreegleid. Sisekorraeeskiri ja õppekorralduseeskiri on eraldi dokumendid, kuna õppekorralduseeskirja peab kutseõppeasutuse seaduse § 17 lg 5 p 5 kohaselt kinnitama nõukogu, sisekorraeeskirja kinnitab aga direktor. Kutseõppeasutuse seaduse § 15 lg 2 p

11 kohaselt lahendab direktor neid küsimusi, mille lahendamine pole antud õigusaktidega teiste juhtorganite pädevusse. Praegu on see direktori pädevus. Kutseõppeasutuse seaduse § 43 lg 1 p 2 kehtestab õpilastele nõude täita kooli sisekorraeeskirja. Haridus- ja teadusministri 28.08.2013 määrus nr 23 „Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja dokumentide pidamise kord“ ei reguleeri sisekorraeeskirja koostamist, kuna määruse volituskohaselt on kutseõppeasutuse seaduse § 20 kohaselt kooli arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide reguleerimiseks. Sisekorraeeskiri ei reguleeri õppekasvatustööd ega arendustegevust, vaid kehtestab üldised nõuded koolimajas viibimisele, ruumide kasutamisele, käitumisele kooli territooriumil jne.

Etteantud tähtjaks ei olnud veebilehel teinud vastavat infot kättesaadavaks kaheksa õppeasutust, neist kaks õppeasutust palusid tähtaja osas pikendust seoses dokumentatsiooni uuendamise.

- **Moodulite rakenduskava**

Moodulite rakenduskava ei olnud kättesaadav üheksa õppeasutuse veebilehelt. Etteantud tähtjaks ei teinud vastavat infot kättesaadavaks kuus õppeasutust, neist üks õppeasutus palus tähtaja osas pikendust, kuna seoses kooli nime muutmise oli veebileht uuendamisel.

- **Arengukava**

Arengukava ei olnud kättesaadav viie kooli veebilehelt, neist kahe õppeasutuse veebilehel oli info, et arengukava valmib sügiseks.

Õppekorralduseeskirja kooskõla määruses kehtestatud

Haridus- ja teadusministri 28.08.2013 määruses nr 23 „Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja pidamise kord“ § 7 lg 2 on kehtestatud, mis tuleb määrata õppekorralduseeskirjas. Augustis vaadati üle kõigi 40 kutseõppeasutuse veebilehtedel olevad õppekorralduseeskirjad, et saada ülevaade, kas nendes on määratletud kõik kohustuslikud regulatsioonid. Selgus, et määruses kehtestatud olid kooskõlas kolme kooli õppekorralduseeskirjad – Pärnumaa Kutsehariduskeskus, Vana-Vigala Tehnika- ja Teeninduskool, Võrumaa Kutsehariduskeskus, õppekorralduseeskiri ei olnud kättesaadav kolme kooli veebilehel.

Õppekorralduseeskirja ülevaatamisel selgus, et õppekorralduseeskirjas ei olnud määratud (joonis 2):

1. õppekorralduseeskirja reguleerimisala, sealhulgas õpilaste teavitamise kord õppekorralduseeskirja sisust ja selles tehtud muudatustest kaheksas koolis;
2. õppekorralduse alused, sealhulgas kasutatavad mõisted 17 koolis; õppevormide rakendamine, õppekasvatustöö kavandamise ja läbiviimise põhimõtted 10 koolis; e-õppe läbiviimise põhimõtted 31 koolis; valikmoodulite valimise kord 29 koolis;
3. õpilaste vastuvõtu kord seitsmes koolis;
4. varasemate õpingute ja varasema töökogemuse arutamise tingimused ja kord seitsmes koolis;
5. praktilise töö korraldus, sealhulgas tööohutuse alase juhendamise tingimused ja kord 11 koolis;
6. praktika korraldus, sealhulgas praktikakoha sobivuse hindamine, praktikale suunamine, praktika juhendamine ja koostöö praktikakohapoolse juhendajaga, praktikalepingu sõlmimise tingimused ja kord ning praktika hindamine seitsmes koolis;
7. õppest osavõtu arvestamise tingimused ja kord kaheksas koolis;
8. õppetöö päeviku täitmise tingimused ja kord 15 koolis;
9. üldised hindamis põhimõtted, -kriteeriumid ja õppetööpäevikus kasutatavad tähised kaheksas koolis;
10. õppevõlgnevuste arvestamise alused, õppevõlgnevuste ennetamise ja likvideerimise tingimused ja kord seitsmes koolis;
11. tugiteenuste osutamise tingimused ja kord 13 koolis;
12. akadeemilisele puhkusele lubamise tingimused ja kord kuues koolis;
13. õpilase staatus, tema õigused ja kohustused viies koolis;
14. toetuste ja stipendiumite määramise ja maksmise tingimused ja kord 12 koolis;
15. õpilaste koolist väljaarvamise tingimused ja kord neljas koolis;
16. õppekorraldusega seonduvate otsuste vaidlustamise tingimused ja kord üheksas koolis.

Kõige enam oli õppekorralduseeskirjas määratlemata e-õppe korraldus; valikmoodulite valimise kord; mõisted; õppetöö päeviku täitmise tingimused ja kord; tugiteenuste osutamise tingimused ja kord; toetuste ja stipendiumite määramise ja maksmise tingimused ja kord; praktilise töö korraldus.

Täiendavalt oli mitmetes õppekorralduseeskirjades reguleeritud tegevusi, milleks koolil puudus volitusnorm. Näiteks oli mitmes õppeasutuses täiendavalt kehtestatud kord õpilaspileti väljastamiseks. Kutseõppeasutuse seaduse § 25 lg 8 kohaselt kehtestab nõuded õpilaspiletile ja selle väljaandmise korrale minister määrusega. Ka määrus ei anna volitusnormi vastava korra kehtestamiseks direktorile.

Mitmes õppekorralduseeskirjas oli regulatsioon kehtestamata ning viidatud mõnele teisele dokumendile. Näiteks tuleb määruse kohaselt määrata õppekorralduseeskirjas õpilase staatus, tema õigused ja kohustused. Mõnes õppekorralduseeskirjas oli sätestatud vaid, et õpilase õigused ja kohustused on kehtestatud kutseõppeasutuse seaduses. Määruse kohaselt tuleb õpilase õigused ja kohustused määratleda ka õppekorralduseeskirjas.

Haridus- ja teadusministri 28.08.2015 määruse nr 23 „Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja dokumentide pidamise kord“ § 7 lg 4 kohaselt kinnitab õppekorralduseeskirja kooli nõukogu. Mitmetes õppeasutustes oli kooli direktor kinnitanud täiendavalt oma käskkirjaga õppekorralduseeskirja lisad. Kuna õppekorralduseeskiri on üks ja terviklik dokument, tuleb see kinnitada koos lisadega kooli nõukogus ning direktor oma käskkirjaga lisasid enam ei kinnita.

Avalduste ja pöördumiste lahendamine

Lisaks teenistuslikule järelevalvele tegeleti isikute kaebuste ja pöördumiste lahendamisega. Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonda esitati õppeaasta jooksul 43, maavalitsustesse neli kaebust.

Ühe õppeasutuse juhi kohta esitati kaebus seoses pingelise tööõhkkonnaga õppeasutuses ning direktori poolt kooli ametiauto kasutamise kohta. Direktorilt küsiti selgitused, toimus koolikülalastus, viidi läbi töötajate rahuloluküsitlus, vesteldi direktoriga ja kontrolliti dokumentatsiooni. Selgitustele ja dokumentatsioonile tuginedes juhiti direktori tähelepanu vajadusele korrastada õppeasutuses ametiautode kasutamise korraldus, nt koolis kehtestatud isikliku sõiduauto kasutamise kord vajab uuendamist; kõik sõidupäevikud ei olnud arhiveeritud; sissekanded sõidupäevikutesse olid üldsõnalisel, nt „töötajate transport“, mis ei andnud selgust eristada töösõite ja kodu-kool sõite; sõidupäevikute sissekannetes „töötajate transport“ puudus sõidu eesmärk.

Tööautoga kodu ja töö vahet sõitmise puhul tuleb rõhutada sõidupäeviku pidamise kohustust. Maksuamet on

soovitanud tavapäraselt sõidupäevikusse kantavale informatsioonile lisada ka sõidu toimumise kellaeg, millega on võimalik tõendada, et sel kellaajal ei olnud võimalik ühiskondlikku transporti kasutades tööle või töölt koju saada ning neid sõite loetakse sel juhul ettevõtlusega seotuks ja ei loeta erisoodustuseks. Tulumaksuseaduse kohaselt loetakse tööandja kulutused töötajate transportile töö- ja elukoha vahel üldjuhul erisoodustuseks. See hõlmab nii transpordi korraldamisega, ametiauto kasutamisega kui isikliku auto kasutamise hüvitamisega tekkivaid kulusid.

Erisoodustuseks ei loeta töötajate töö- ja elukoha vaheliste sõitude hüvitamist, kui ühistransporti kasutades ei ole võimalik seda teekonda läbida mõistliku aja- või rahakuluga. Selle klausli kasutamisel saab lähtuda järgmistest asjaoludest, kusjuures tõendamiskohustus lasub maksumaksjal (asutusel):

- töökoht asub piirkonnas (kohas), millel puudub ligipääs ühistranspordiga;
- töötajal puudub võimalus ühiskondlikku transporti kasutades elu- ja töökohta vahel sõita, sest tööpäev algab või lõpeb ajal, mil ühiskondlikku transporti ei ole võimalik selleks kasutada (k.a ületunnitöö);
- ühiskondlik transport küll eksisteerib, kuid selle kasutamisega kaasneks ebamõistlik ajakulu (töötaja

jõuab töökohta oluliselt enne tööpäeva algust või saab oluliselt hiljem koju või ümberistumisest tekib ebamõistlik ajakulu võrreldes kogu vahemaa läbimiseks kuluva ajaga).

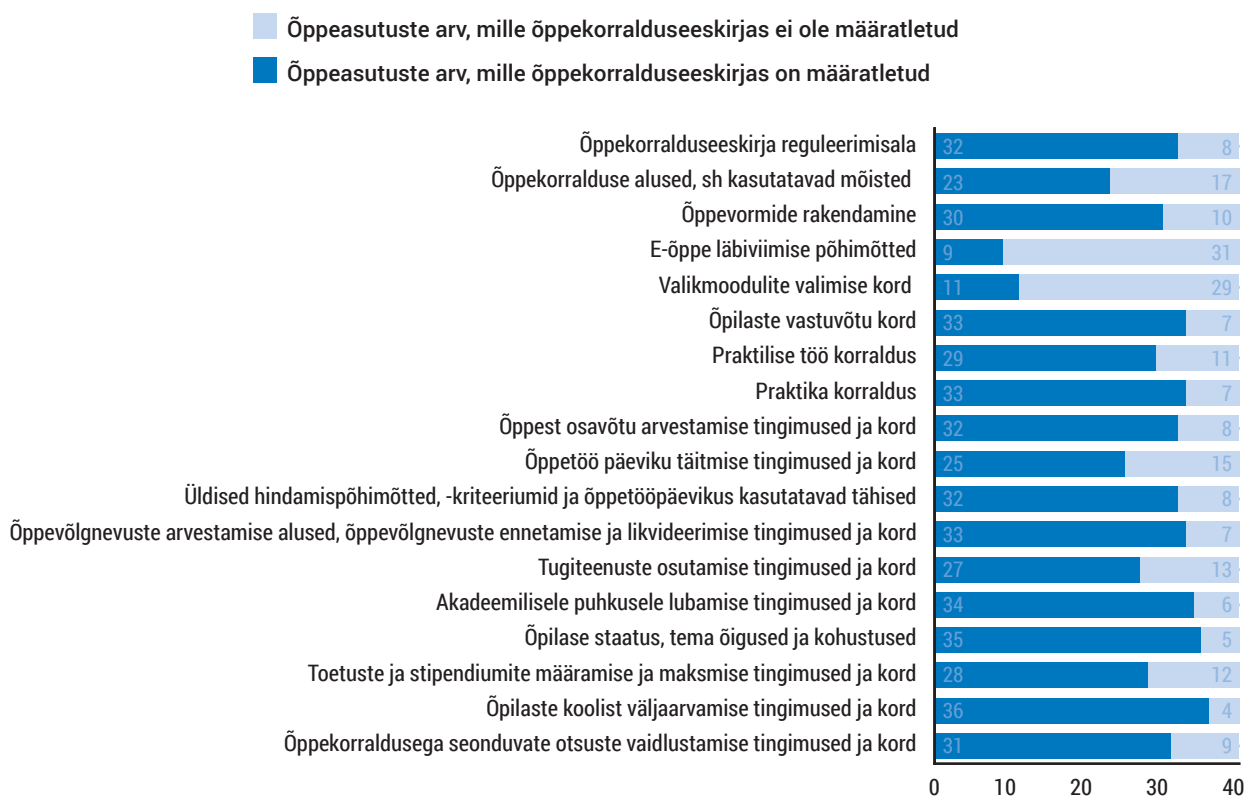
Tööautoga õppeasutuse ja kodu vahel sõitmiseks peab riigiõppeasutuse juhil olema tööandja, Haridus- ja Teadusministeeriumi, kirjalik luba.

Kahes õppeasutuses lahendati kaebusi seoses endiste töötajate töölt vabastamisega. Kooli direktoritel küsiti selgitused ning selgitustele ja dokumentatsioonile tuginedes hinnati koolipoolne tegevus õiguspäraseks. Siinkohal tuleb märkida, et töövaidlusi lahendab Tööinspeksioon, seega töövaidluste puhul tuleb töötajatel pöörduda vastava piirkonna töövaidluskomisjoni poole.

Ühe kutseõppeasutuse lapsevanem esitas kaebuse seoses õpilase väidetava kiusamisega koolis. Kooli direktorilt küsiti selgitused, toimus koolikülustus, vesteldi õpilase ja kooli juhtkonnaga, tugiteenuste osutajatega. Kaebuses esitatud väited õpilase ahistamise kohta koolis ei leidnud kinnitust.

Ühe kutseõppeasutuse lapsevanem esitas kaebuse seoses õpilase eemaldamisega õppetundidest. Kooli direktorilt küsiti selgitused, probleemid lahendati kooli tasandil koostöös lapsevanemaga.

Joonis 2 Koolide õppekorralduseeskirjad



Ühes õppeasutuses tekkis õpilasel probleem ravikindlustusega, kuna õpilane oli viidud üle ühelt õppekavalt teisele, kuid EHISes loeti õppekava nominaalkestvuseks esimese õppekava, mitte teise õppekava pikkus. Kuna teise õppekava nominaalaeg oli pikem, õpilase ravikindlustus katkes. Siinkohal tuleb rõhutada, et nominaalne õppeaeg koolis on seotud õppekavaga, mitte õpilase õpingute alustamise algusajaga.

Kahes era- ja ühes riigikutseõppeasutuses ilmnisid õppeaasta jooksul probleemid seoses õppekorraldusega. Nendesse õppeasutustesse on planeeritud 2015/2016. õppeaastaks järelevalve läbiviimine.

Kokkuvõte

- Järelevalve tulemustest lähtudes võib tuua välja, et õppeasutustes võiks personalijuhtimise ning õppekasvatustegevuse korraldamisel pöörata suuremat tähelepanu järgmistele valdkondadele: töötajate koosseisu kinnitamine, tööjaotus juhtkonnaliikmete vahel, personaliliikuvus; töö- ja käsunduslepingute sõlmimine; õppekasvatusala töötajate haridust tõendavate dokumentide olemasolu; õppekasvatusala töötajatega arenguestluste läbiviimine; kooli nõukogu liikmete koosseisu kooskõla seaduses kehtestatud; statsionaarse ja mittestatsionaarse õppe korraldus; sisehindamise korraldus; õppekavade kooskõlastamine, kinnitamine, registreerimine EHISes ja avalikustamine kooli veebilehel.
- Suuremat tähelepanu tuleb pöörata töötajatega töösuhteid reguleerivatele lepingutele. EHISes andmetel on väga paljude õpetajatega sõlmitud võlaõiguslikud lepingud, nt käsundus- või töövõtulepingud. Tasub tähele panna, et kui pooled on sõlminud käsunduslepingu, mis vastab sisu poolest töölepingu tunnustele, loetakse leping, hoolimata pealkirjast, töölepinguks.
- Kuigi õigusaktid kehtestavad kohustuse teatud dokumendid avalikustada kooli veebilehel, ei olnud esmakontrollimisel kõik nõutavad dokumendid kättesaadavad 40 õppeasutusest 21 õppeasutuse veebilehel. Peale märgukirja ei olnud nõutavad dokumendid kättesaadavad 40 õppeasutusest 15 õppeasutuse veebilehel, neist viis õppeasutust palusid andmete avalikustamiseks pikendust ja ühe õppeasutuse veebileht ei avanenud.
- 40 õppeasutusest ei olnud sisekorraeeskirja avalikustanud kaheksa, moodulite rakenduskava kuus, arengukava viis, õppekorralduseeskirja ja põhimäärust/-kirja kolm, õppekavasid kaks ning kooli vastuvõtutingimusi ja -korda üks õppeasutus.
- Õppekorralduseeskirjades olid määratletud kõik kohustuslikud regulatsioonid kolmes koolis.
- Täiendavalt oli mitmetes õppekorralduseeskirjades reguleeritud tegevusi, milleks koolil puudus volitusnorm. Mitmetes õppeasutustes oli kooli direktor kinnitanud täiendavalt oma käskkirjaga õppekorralduseeskirja lisad. Kuna õppekorralduseeskiri on üks ja terviklik dokument, tuleb see kinnitada koos lisadega kooli nõukogus ning direktor oma käskkirjaga lisasid enam ei kinnita.
- Kolmes õppeasutuses oli sisekorraeeskiri kinnitatud õppekorralduseeskirja lisana. Sisekorraeeskiri ja õppekorralduseeskiri peavad olema eraldi dokumendid, kuna õppekorralduseeskirja peab kutseõppeasutuse seaduse kohaselt kinnitama nõukogu, sisekorraeeskirja kinnitab aga direktor.
- Lahendamist vajava probleemina ilmnis vajadus vaadata üle nominaalse õppeaja arvestamine juhul, kui õpilane viiakse üle ühelt õppekavalt teisele. Nominaalset õppeaega ei loeta mitte õppeasutusse astumisest, vaid see on seotud õppekavaga, millel õpitakse.

ÜLEVADE KUTSEÕPPE ÕPPEKAVARÜHMADE AKREDITEERIMISEST 2014. AASTAL HINDAMISKOMISJONIDE ARUANNETE PÕHJAL

Marge Kroonmäe, Sihtasutuse Archimedes Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri hindamiskspert, programmi koordinaator

Heli Mattisen, Sihtasutuse Archimedes Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri juhataja
Riin Seema, Sihtasutuse Archimedes Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri analüütik



Käesolev artikkel, mille aluseks on Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri poolt läbi viidud uuring, annab ülevaate kutseõppe hetkeseisust välishindajate pilgu läbi ning pakub mõtlemisainet nii õppeasutuste juhtidele, õppekavarühmade eestvedajatele, peamistele partneritele, erialaliitudele ja praktikabaasidele kui ka kutseharidusvaldkonna otsustajatele ja kavandajatele. Nimetatud uuring toob välja võtmetugevused ja arendamist vajavad valdkonnad 2014. aastal akrediteeritud kutseõppe õppekavarühmades ning põhineb 66 õppekavarühma hindamiskomisjoni aruande kokkuvõtete analüüsil. Analüüsi teostamisel võeti arvesse nii hindajate poolt koolidele antud numbrilisi/kvantitatiivseid kui ka aruannete kokkuvõtetes antud sõnalisi/kvalitatiivseid hinnanguid.

Numbriliste hinnangute kohaselt väidetakse rohkem kui ühes kolmandikus õppekavarühmade aruannetes, et õppekavarühma töö hinnatavate kriteeriumide osas vastab nõuetele ja vaid üksikute aruannete puhul on leitud, et õppekavarühma töö pigem ei vasta või ei vasta nõutavale tasemele. Sõnaliste positiivsete hinnangute osas on hindamiskomisjonid kõige sagedamini leidnud, et õppekavarühmadel on kasutada kaasaegne ja asjakohane materiaaltehniline baas, mis toetab õppetöö läbiviimist ning õppe- ja kasvatusprotsessi läbiviimiseks on loodud sobivad õppetingimused. Sageli tunnustati kompetentset, kogenud ning motiveeritud personali ning leiti, et üld- ja finantsjuhtimine toetab õppekavarühmade arengut. Arendamist vajavate valdkondadena nimetati enim koostöövajadust tööandjate, vilistlaste ja teiste sidusrühmadega ning täiend- ja ümberõppekoolituse mahu suurendamist. Ka soovitati arenguvaate tegevusi konkreetsemalt fokuseerida vastavalt kooli eesmärkidele, kokku leppida sihtväärtused, võtmetulemused ning määrata eesmärkide saavutamiseks konkreetsete tegevused, tähtsajad ja vastutajad.

Kutseõppe õppekavarühmade akrediteerimine toimub alates 2014. aastast kutseõppeasutuse seaduse alusel õppe läbiviimise õiguse pikendamiseks kooli õppekavarühmas. Enamik kutseõpet pakkuvaid koole osalesid akrediteerimistes aastatel 2011–2013 vabatahtlikus pilootvoorus ja said väärtusliku õppimiskogemuse nii enesehindamisel kui ka oma tulemuste presenteerimisel (Kroonmäe, 2014). 2014. aastal osales akrediteerimises seitse kooli esmakordselt, kokku akrediteeriti 66 õppekavarühma, millest 78% hinnati kuueaastase täisakrediteeringu vääriliseks. Õppekavarühmade akrediteerimise tulemustes peegelduvad Eesti kutseõppe tugevused ja parendusvajadused tervikuna.

Uuringu eesmärgiks oli teavitada huvigruppe kutseõppe õppekavarühmade akrediteerimise tulemustest ning teha üldistusi kutseõppe olukorra kohta Eestis.

Hindamisaruandeid analüüsid otsiti vastuseid järgmistele küsimustele:

1. Millised on ekspertkomisjonide hinnangud õppekavarühmades toimuva töö kohta erinevate hindamisvaldkondade ja kriteeriumide osas?
2. Millised hindamisvaldkonnad on heal või pigem arendamist vajaval tasemel?
3. Millistele õppekavarühmade akrediteerimise hindamisvaldkondadele on eksperdid enam tähelepanu juhtinud, neid oluliseks pidanud?
4. Milliseid konkreetseid soovitusi on eksperdid õppekavarühma arenduseks välja pakkunud?

Tulemused

Komisjonid on enamiku aruannete puhul leidnud, et õppekavarühmades toimuv töö vastab nõutavale tasemele. Rohkem kui ühes kolmandikus õppekavarühmade aruannetes väidetakse, et õppekavarühma töö hinnatavate kriteeriumide osas vastab nõuetele (tabel 1, kriteeriumitele antud numbriliste hinnangute sagedus). Vaid

üksikute aruannete puhul on leitud, et õppekavarühma töö pigem ei vasta või ei vasta nõutavale tasemele.

Numbriliste hinnangute põhjal on olukord kõige positiivsem kriteeriumi 5.1 „Ressursside juhtimine toetab õppekavarühma eesmärkide saavutamist“ osas. Komisjonid olid lausa 53 korral hinnanud kriteeriumi nõuetele vastavaks (hinnang 1), kümme korda pigem nõuetele vastavaks (hinnang 2) ning vaid kolmel korral nõuetele pigem mittevastavaks (hinnang 3).

Kriteerium 1.4 „Tugisüsteem ja selle arendus toetab õppijat“ sai kokkuvõttes samuti hulgaliselt positiivseid hinnanguid: 45 korral leiti see vastavat nõutavale tasemele (1); 14 korral pigem vastavat nõutavale tasemele ja seitsmel korral pigem mitte vastavat nõutavale tasemele.

Ka hindamiskriteerium 3.1 „Personal vastab nõuetele ning toetab õppekavarühma jätkusuutlikkust“ sai hea tulemuse. Selle kriteeriumi puhul olid komisjonid 43 korral hinnanud, et vastab nõutavale tasemele (1) ning 22 korral, et pigem vastab nõutavale tasemele ja vaid ühel korral leidis komisjon, et personal ei vasta nõutavale tasemele (3).

Kriteeriumi 1.3 „Õppe- ja kasvatusprotsessi korraldus ja arendus toetab õppekavade eesmärkide saavutamist“ olid komisjonid 41 korral hinnanud nõutavale tasemele vastavaks (1) ja 24 korral hinnanud, et pigem vastab nõutavale tasemele (2) ning ühel korral, et kriteerium ei vasta nõutavale tasemele (4).

Kriteeriumis 3.2 „Personali arendamine ja toetamine lähtub õppekavarühma hetke- ja arenguvajadustest“

märgiti 42 korda, et personal vastab nõutavale tasemele (1); 22 korda, et personal pigem vastab nõutavale tasemele (2); üks kord, et pigem ei vasta nõutavale tasemele (3) ja üks kord, et ei vasta nõutavale tasemele (4).

Numbriliste hinnangute põhjal on akrediteeritud õppekavarühmades kõige rohkem arenguruumi hindamiskriteeriumis 1.2 „Õppe- ja kasvatusprotsessi läbiviimine ja selle arendus toetab õppija arengut kutseharidusstandardis määratletud õpiväljundite saavutamisel“. Hinnangud jagunesid: 34 korda, et vastab nõutavale tasemele (1), 26 korda, et pigem vastab nõutavale tasemele (2), viis korda, et pigem ei vasta nõutavale tasemele (3) ja üks kord, et ei vasta nõutavale tasemele (4). Kriteerium 1.1 „Õppekavade (sh täiendusõppe õppekavade) koostamine ja arendamine lähtub huvigruppide vajadustest ja õppekavastrateegiast“ sai sarnase tulemuse. Komisjonid olid antud kriteeriumis hinnanud 38 korral, et vastab nõutavale tasemele (1); 21 korral, et see pigem vastab nõutavale tasemele (2); kuuel korral, et kriteerium pigem ei vasta nõutavale tasemele (3) ja ühel korral, et kriteerium ei vasta nõutavale tasemele (4). Neile järgnes hindamiskriteerium 4.1 „Koostöö väliste huvigruppidega toetab õppekavarühma jätkusuutlikkust“. Hinnangud jagunesid järgmiselt: 37 korda, et vastab nõutavale tasemele (1); 26 korda, et pigem vastab nõutavale tasemele (2) ja üks kord hinnang, et pigem ei vasta nõutavale tasemele (3). Kriteeriumi 2.1 „Eestvedamine ja juhtimine on tõhus ning toetab õppekavarühma jätkusuutlikkust“ hinnangud

Tabel 1 Hindamisaruannete põhjal tehtud üldistus hindamisvaldkondade kohta

Hindamiskriteerium	Erinevate hinnangute koguarv 66 õppekavarühma kohta			
	1	2	3	4
1.2 Õppe- ja kasvatusprotsessi korraldus ja arendus toetab õppekavade eesmärkide saavutamist	34	26	5	1
1.3 Õppe- ja kasvatusprotsessi läbiviimine ja selle arendus toetab õppija arengut kutseharidusstandardis määratletud õpiväljundite saavutamisel	41	24	0	1
1.4 Tugisüsteem ja selle arendus toetab õppijat	45	14	7	0
2.1 Eestvedamine ja juhtimine on tõhus ning toetab õppekavarühma jätkusuutlikkust	39	24	2	1
3.1 Personal vastab nõuetele ning toetab õppekavarühma jätkusuutlikkust	43	22	0	1
3.2 Personali arendamine ja toetamine lähtub õppekavarühma hetke- ja arenguvajadustest	42	22	1	1
4.1 Koostöö väliste huvigruppidega toetab õppekavarühma jätkusuutlikkust	37	26	3	0
5.1 Ressursside juhtimine toetab õppekavarühma eesmärkide saavutamist	53	10	3	0

1 – vastab nõutavale tasemele; 2 – pigem vastab nõutavale tasemele; 3 – pigem ei vasta nõutavale tasemele; 4 – ei vasta nõutavale tasemele

jagunesid järgnevalt: 39 korda, et vastab nõutavale tasemele (1); 24 korda, et pigem vastab nõutavale tasemele (2); kaks korda, et pigem ei vasta nõutavale tasemele (3) ja üks kord, et ei vasta nõutavale tasemele (4).

Kokkuvõttes on õppekavarühmadel kõige enam arenguruumi kriteeriumis 1.2 „Õppe- ja kasvatusprotsessi korraldus ja arendus toetab õppekavade eesmärkide saavutamist“, mis kõigi 66 aruande koondhinnanguna sai 105 punkti. Ka kriteerium 1.1 „Õppekavade (sh täiendusõppe õppekavade) koostamine ja arendamine lähtub huvigruppide vajadustest ja õppekavastrateegiast“ hinnati teistest kriteeriumitest märgatavalt enam arendamist vajavaks, saades kokku 102 punkti. Kõige positiivsemalt hinnati kriteeriumi 5.1 „Ressursside juhtimine toetab õppekavarühma eesmärkide saavutamist“, mis sai kõigi aruannete peale kokku 83 punkti.

Järgnevalt käsitleme uuringu kvalitatiivse osa tulemusi. Kvalitatiivse uuringu tulemuste tõlgendamisel tuleb rõhutada andmetest ja meetodist tulenevaid piiranguid. Kvalitatiivne uuring sisaldab endas alati interpretatsiooni ehk tähenduse otsimist (Willing, 2013) ja põhineb uurin- gus osalejate vaadetel ja kogemustel (Klenke, 2008). Hindamiskomisjonide aruannete kokkuvõtete analüüs võimaldab teha üldistuse 2014. aastal akrediteeritud koolide õppekavarühmade võtmetugevustest ning peamistest arenguvaldkondadest ning leida käesolevas kontekstis olulisi teemasid ja märksõnu. Loetleme, mida eksperdid on kõige olulisemaks pidanud ja hindamisaruannete kokkuvõtete osas rõhutanud. Komisjonide esitatud seisukohtade hulgas oli nii teemasid, mida oli mainitud vaid kord või kaks, kui ka teemasid, mida kümneid ja enam kordi välja toodi. Järgnevalt nimetatud võtmetugevusi võib käsitleda hea praktika näidetena ning välja toodud arenguvaldkonnad võiksid olla tähelepanu all kutseõppeasutuste enesehindamise protsessis. Käesolev artikkel osutab ka nendele ekspertide tähelepanekutele, mida on mainitud üksikutel juhtudel, kuid mis võivad anda olulist mõtlemisainet. Nii mõnigi kord oli komisjon hinnanud mõne valdkonna või alavaldkonna taseme väga heaks, juhtides samal ajal tähelepanu vajadusele, et valdkonna olulisuse ja/või keskkonnast tulenevate mõjude tõttu tuleb õppekavarühmal seda edasi arendada.

Hindamisaruannete kokkuvõtetes esitatud sõnaliste hinnangute analüüs näitas ka, millistele hindamisvaldkondadele on eksperdid oluliselt rohkem või vähem tähelepanu juhtinud. Eksperdid olid aruannete kokkuvõtetes kõige rohkem rõhutanud valdkondi „Eestvedamine ja juhtimine on tõhus ning toetab õppekavarühma

jätkusuutlikkust“ (kokku 95 võtmetugevuste ja 75 arenguvaldkonna märksõna) ning „Õppe- ja kasvatusprotsessi korraldus ja arendus toetab õppekavade eesmärkide saavutamist“ (kokku 68 võtmetugevuste ja 66 arenguvaldkonna võtmesõna) ning „Õppekavade (sh täiendusõppe õppekavade) koostamine ja arendamine lähtub huvigruppide vajadustest ja õppekavastrateegiast“ (73 võtmetugevust ja 75 arenguvaldkonna märksõna).

Samas oli kõige vähem sõnaliselt kommenteeritud valdkonda „Õppe- ja kasvatusprotsessi läbiviimine ja selle arendus toetab õppija arengut kutseharidusstandardis määratletud õpiväljundite saavutamisel“ (kokku 18 võtmetugevust ja 15 arenguvaldkonna märksõna). Tugisüsteemi toimimise kriteerium sai numbriliste hinnangute põhjal suhteliselt positiivse tulemuse, samas sõnaliste hinnangute osas seda valdkonda samuti kuigi palju ei kommenteeritud. Et väljalangevus on endiselt paljudes õppekavarühmades suur probleem, on koolid arenguvaates selles kriteeriumis parendusvajadust näinud ja konkreetseid parendustegevusi planeerinud ning komisjonid on hinnanud neid tegevusi asjakohasteks ja piisavateks.

Alavaldkonna „Personal vastab nõuetele ning toetab õppekavarühma jätkusuutlikkust“ võtmetugevustena on toodud välja kõige enam märksõnu (97), samal ajal kui arenguvaldkonnana on nimetatud vaid 17 märksõna.

Kokkuvõte

Kuigi õppekavarühmad on oma olemuselt ja valdkonna tööturu vajadustelt erinevad, nt ehituse, iluteeninduse või tervishoiu ja sotsiaalteenuste õppekavarühmad eristuvad nii õppijate sihtgrupi kui ka spetsiifiliste arenguvajaduste poolest, et vastata valdkonna tööturu ootustele, siis antud uuringus õppekavagruppe eraldi ei vaadeldud. Uuring oli üldistava eesmärgiga ja tõi välja hindamisaruannete kokkuvõtetes kõige sagedamalt kõlama jäänud hinnangud ja ettepanekud, milles tervikuna peegeldub kutseõppe hetkeolukord ja peamised arenguvajadused. Et 2014. aasta oli koolidele üleminekuperiood, kus kutsehariduse korralduse ja õppekavade reformi käigus tuli õppekavad ja kooli õppekorralduslik dokumentatsioon viia vastavusse kogu uuendatud kutsehariduse seadusandlusega ning tagada valmisolek nende rakendamiseks õppekasvatustöös, siis kajastavad ka hindamiskomisjonide hinnangud ja soovitusel (nt kriteeriumis 1.2 „Õppe- ja kasvatusprotsessi korraldus ja arendus toetab õppekavade eesmärkide saavutamist“) koolide jõudlust ja valmisolekut uuenduste rakendamiseks õppekavarühmade tasandil.

Analüüsi põhjal saab esile tõsta õppekavarühmade peamised tugevused:

1. Õppekavarühmade materiaaltehniline baas on tipp-tasemel kaasaegne, mis toetab õppetöö kvaliteeti ja õpiväljundite saavutamist.
2. Kutseõpetajad on enamjaolt suure kogemusega, kompetentsed ja motiveeritud. Koolid on leidnud võimalusi praktikute kaasamiseks õppetöösse. Õppijaid toetav tugipersonal on pühendunud ja asjatundlik.
3. Kutseõpetajad osalevad õppekavaarenduses ning nende osalemine täienduskoolitustel ja valdkondlikes koostöövõrgustikes toetab üleminekut väljundipõhiste õppekavadele ja kutseõppe uuenduste rakendamisele.
4. Õppekavareformi raames on loodud ja rakendatud uusi väljundipõhiseid õppekavasid, mis arvestavad regionaalse tööturu vajadusi ja sihtgruppide ootusi.
5. Eestvedamine ja juhtimine õppekavarühma tasandil toetab eesmärgipärast õppekasvatustööd ja kutseõppe uuenduste rakendamist.
6. Ressursside planeerimine ja optimaalne kasutamine on läbimõeldud ja vastutustundlikult juhitud.
7. Koostöö regiooni tööandjatega on üha aktiivsem ja mitmekesisem. Sisulise koostöö tulemusi osatakse rohkem esile tuua ja analüüsida.

Need tugevused seavad koolidele omakorda väljakutsed, et tagada õppe järjepidev kvaliteet ja õppekavarühma jätkusuutlikkus. Komisjonide hinnangutele toetudes võib välja tuua olulisemad arenguvajadused, millest lähtuvalt tuleb koolidel konkreetseid arendustegevusi kavandada:

1. Kiiresti arenev tehnoloogia nõuab kaasaegsete baaside pidevat ajakohastamist ja täiustamist ning uute seadmete ja tarkvara soetamist. Koolid peavad leidma täiendavalt ressursse, et suuta õppebaasid hoida kaasaegsetena, optimaalses kasutuses ja töökorras.
2. Täiendamist ja mitmekesistamist vajab erialase õppematerjali, sh võõrkeelse kaasaegse õppekirjanduse olemasolu ja kättesaadavus nii kutseõpetajatele kui õppijatele.
3. Õppijate sihtgruppi enam arvestavat ja sisulisemat rakendamist vajavad kaasaegsed

õppemeetodid, sh e-õpe ja digivõimalused õppetöö mitmekesistamiseks.

4. Leida võimalused, et kutseõpetajate erialased teadmised ja oskused ei jääks maha kiiresti arenevast tehnoloogiast. Kutseõpetajate stažeerimine töökeskkonnas ei ole valdavas osas planeeritult ja süsteemselt rakendunud.
5. Õpetajad vajavad haridustehnoloogilist tuge e-õppe materjalide loomisel ja aktiivsemal kasutamisel õppetöös.
6. Kutseõpetajad on ülekoormatud, töökoormus erialainete õpetamisel on ebaühtlaselt jaotatud, mistõttu ei jää õpetajatel piisavalt aega osaleda arendustegevustes.
7. Õppekasvatustegevuses tuleb tähelepanu alla võtta praktika sisuline kvaliteet – praktika konkreetsem eesmärgistamine, monitooring ja tulemuslikkuse hindamine õpiväljunditest lähtuvalt.
8. Sisuline koostöö praktikabaasidega ja ettevõtete praktikajuhendajate koolitamine ei ole paljudel juhtudel süsteemne ja piisav, tagamaks praktika eesmärkide saavutamist.
9. Arenguruumi on õppekavarühmapõhisel süsteemsel tagasiside kogumisel peamistelt huvigruppidelt ning tulemuste analüüsil ja kasutamisel konkreetseteks arendustegevusteks.
10. Õppekavarühma arenguvaade on sageli ebamäärane ja üldsõnaline, puudub ühiselt läbimõeldud arusaam kujundatavast õppekavastrateegiast: kellele, mida ja mis tasemel õpet perspektiivis arendatakse ja pakutakse.

Võtmeteguriks kutseõppe kvaliteedi tagamisel on kindlasti sisuline koostöö tööandjatega. Hindajad on rõhutanud seda nii õppekavade arenduses, õppekasvatustöö läbiviimisel, praktika planeerimisel, läbiviimisel ja hindamisel kui ka erialade turundamisel. Tööandjate ootus on, et koolid võtaksid initsiatiivi koostöö algatamisel ja oleksid eestvedajateks kutseõppe ja tööturu paremaks sidustamiseks.

EESTI KÕRGKOOLOITÖÖTAJATE POOLT TAJUTUD VÄLISHINDAMISE MÕJU

Riin Seema, Sihtasutuse Archimedes Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri analüütik
Maiki Udam, Sihtasutuse Archimedes Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri arendusjuht

Heli Mattisen, Sihtasutuse Archimedes Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri juhataja
Liia Lauri, Sihtasutuse Archimedes Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri infojuht



2014. aasta kevadel viis Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuur (EKKA) läbi uuringu, mis hõlmas kõiki Eesti kõrgkooli ja mille eesmärgiks oli saada ülevaade sellest, kuidas ülikoolide ja rakenduskõrgkoolide töötajad tajuvad välishindamise mõju. Sooviti mõista, mida välishindamine kõrgkoolitöötajatele tähendab. Uuriti töötajate hoiakuid välishindamise suhtes üldiselt, hõlmates nii õppekavade akrediteerimist, institutsionaalset akrediteerimist kui ka õppekavagruppide kvaliteedihindamist, mistõttu käsitleti neid erinevat tüüpi hindamisi ühise märksõna „välishindamine“ all. Kuna välishindamist ei toimu väga tihti ja protsess kõigi hindamiste puhul on sarnane, ei eeldatud ülikoolide töötajatelt detailset arusaama hindamiste erisustest.

Uuringu meetodiks oli internetiküsitlus. Selle kvantitatiivses osas kasutati antud artikli autorite poolt kokku pandud kümne küsimusega küsimustikku 6pallisel skaalal (6– „nõustun täiesti“; 1– „ei nõustu üldse“), mis uurib kõrgkoolide töötajate poolt tajutud välishindamise mõju (tabel 1). Kvalitatiivse meetodina kasutati avatud küsimusi. Uuring oli üldistav ja anonüümne.

Antud uuringus osales 361 Eesti kõrgkoolide töötajat. Vastajate hulgas oli 100 rakenduskõrgkoolide ja 261 ülikoolide töötajat. Neid, kelle esmane roll kõrgkoolis on olla juht, oli uuritute hulgas 52. Õppejõude oli 143, teadureid 71, administratiivtöötajaid 79 ning muid töötajaid 16. Vanusegruppide kaupa jagunesid vastajad järgmiselt: vanusegrupis <30 aastat oli 52, 31–40 oli 91, 41–50

Tabel 1 Välishindamise tajutud mõju

Küsimustiku alateemad ja väited	Aritmeetilised keskmised ja standardhälbed
Alateema 1: Välishindamise tajutud positiivne mõju	
Välishindamine annab tuge organisatsiooniseadesteks ümberkorraldusteks ja/või muudeks arendustegevusteks	4.08 (1.18)
Välishindamine suunab teadvustama süsteemi nõrkusi ja otsima lahendusi	4.38 (1.10)
Välishindamine tugevdab meeskonnatööd organisatsiooniseselt	3.86 (1.18)
Välishindamine on hinnatavate jaoks positiivne väljakutse	3.74 (1.13)
Välishindamine pakub hea võimaluse jagada ekspertidega kogemusi ja saada neilt kasulikku tagasisidet	3.91 (1.20)
Välishindamine muudab Eesti kõrghariduse usaldusväärsemaks	4.35 (1.24)
Välishindamine tekitab hinnatavates tunde, et neid toetatakse ja julgustatakse	3.46 (1.10)
Alateema 2: Välishindamise tajutud negatiivne mõju	
Välishindamine tekitab hinnatavates tunde, et neid kontrollitakse ja survestatakse	4.03 (1.17)
Välishindamine tekitab hinnatavates tugevat stressi	4.04 (1.19)
Välishindamine suurendab kõrgkoolisest bürokraatiat	4.26 (1.28)

oli 80, 51–60 oli 78 ja vanusegrupis 61 < oli 60 vastajat. Vastajate hulgas oli 233 naist ja 128 meest.

Töötajad tajuvad nii välishindamise positiivset kui ka negatiivset mõju

Faktoranalüüsiga eraldati küsimustiku vastustest kaks peamist alateemat – välishindamise tajutud positiivne ja negatiivne mõju.

Välshindamise positiivse mõjuna tajuti kõige enam, et see suunab teadvustama süsteemi nõrkusi ja otsima lahendusi. Pigem nõustuti ka väidetega, et välshindamine muudab Eesti kõrghariduse usaldusväärsemaks ja annab tõuke organisatsioonisisesteks ümberkorraldusteks ja/või muudeks arendustegevusteks. Vähem leiti, et välshindamine tugevdab meeskonnatööd organisatsioonisiselt, pakub hea võimaluse jagada ekspertidega kogemusi ja saada neilt kasulikku tagasisidet ning on hinnatavate jaoks positiivne väljakutse. Kõige madalamad keskmised vastusepunktid sai väide, et välshindamine tekitab hinnatavates tunde, et neid toetatakse ja julgustatakse.

Välshindamise negatiivse mõju osas leiti kõige enam, et see suurendab kõrgkoolisest bürokraatiat. Veidi vähem leiti, et välshindamine tekitab hinnatavates tugevat stressi ning tekitab hinnatavates tunde, et neid kontrollitakse ja survestatakse.

Uuringu tulemusel võib öelda, et Eesti kõrgkoolide töötajad tajuvad nii välshindamise positiivset kui ka negatiivset mõju. Ka mujal maailmas, sh Hollandis, Taanis, Norras, Lähis-Idas on leitud, et välshindamisega kaasneb nii positiivne kui negatiivne kõrvalmõju (Van Kemenade & Hardjono, 2010; Zoqaqi, 2011; Grifoll, Leiber, Moldt, Salado-Rasmussen & Sørensen, 2012).

Uuritud gruppide (sugu, vanus, vastaja esmane roll kõrgkoolis, kõrgkooli tüüp) vahelised erinevused välshindamise positiivse ja negatiivse mõju tajumisel

Analüüsi (One-way ANOVA) tulemusel selgus, et uuritud grupid ei eristu välshindamise negatiivse mõju tajumisel ei soo, vanuse, vastaja esmase rolli ega ka haridusasutuse tüübi (rakenduskõrgkool või ülikool) järgi. Samas selgusid erinevused välshindamise positiivse mõju tajumisel lähtuvalt vastaja esmasest rollist kõrgkoolis ja ka kõrgkooli tüübist.

Kõrgkoolide juhid üldiselt hindavad välshindamise positiivset mõju kõrgemaks kui õppejõud, teadurid ja administratiivtöötajad. Väite puhul, et välshindamine suunab teadvustama süsteemi nõrkusi ja otsima lahendusi, mida hinnati üldiselt kõigi töötajate poolt kõige kõrgemalt, eristus juhtide arvamus statistiliselt oluliselt

Tabel 2 „Välshindamine tähendab minu jaoks...” kõige sagedamini esinenud väidete arv

Väide	Rakenduskõrgkool	Ülikool	Kokku
Võimalust saada tagasisidet	23	40	63
Enda töö analüüsi	24	21	45
Lisatööd	14	30	44
Stressi, tunnet, et kontrollitakse	12	28	40
Bürokraatiat	9	18	27
Ajakulu	3	11	14

Tabel 3 „Välshindamine mõjutab ...” kõige sagedamini esinenud väidete arv

Väide	Rakenduskõrgkool	Ülikool	Kokku
Aitab kaasa kõrgkooli arengule	17	9	26
Rohkem analüüsi ja planeerimist	6	11	17
Aitab kaasa mainekujundusele	6	5	11
Muudab Eesti kõrghariduse kvaliteetsemaks	5	6	11
Ei mõjuta eriti midagi	0	10	10
Mobiliseerib ja liidab töötajaid	2	5	7

õppejõudude ja teadurite omast. Ka üksikväite puhul, et välishindamine tekitab hinnatavates tunde, et neid toetatakse ja julgustatakse, mis üldiselt sai kõige madalamad keskmised hinnangud, olid juhtide hinnangud statistiliselt oluliselt kõrgemad kui õppejõududel ning teaduritel. Ka varasemad uuringud Prantsusmaal ja Austraalias on näidanud, et välishindamine aitab kaasa juhtide tööle (Cret, 2011; Shah, 2012).

Käesolev uuring näitas ka, et rakenduskõrgkoolide töötajad hindavad välishindamise positiivset mõju statistiliselt oluliselt kõrgemaks kui ülikoolide töötajad. Võib arvata, et välishindamised on aidanud kaasa rakenduskõrgkoolide enesekindluse kasvule, enda tõestamisele ja mainekujundamisele.

Mida välishindamine töötajate jaoks tähendab ja mida mõjutab?

Uuringu kvalitatiivse osaga sooviti teada, mida välishindamine kõrgkoolitöötajate jaoks tähendab ja mida ta mõjutab. Paluti lõpetada laused: „Välishindamine tähendab minu jaoks...” ja „Välishindamine mõjutab...”. Antud uuringu kvalitatiivsele osale vastamine oli vabatahtlik ja oma arvamust avaldasid 31 juhti, 77 õppejõudu, 29 teadurit, 28 administratiivtöötajat ning seitse muud töötajat. Andmed töödeldi NVivo ja eesmärgiks oli leida andmetest olulised teemad ja avastada korduvusi või seaduspärasusi (Saldana, 2012).

Väite „Välishindamine tähendab minu jaoks...” puhul toodi kõige sagedamini välja, et välishindamine tähendab töötaja jaoks võimalust saada tagasisidet ja enda töö analüüsimist, samas kaasneb sellega suur lisatöö ja stress ning tunne, et kontrollitakse. Korduvalt nimetati ka bürokraatiat ja ajakulu (tabel 2).

Teise väite „Välishindamine mõjutab...”, puhul leiti kõige sagedamini, et välishindamine aitab kaasa kõrgkooli arengule, parandab õppetöö kvaliteeti, aitab kaasa mainekujundusele, muudab Eesti kõrghariduse kvaliteetsemaks, mobiliseerib ja liidab töötajaid. Huvitaval kombel arvasid rakenduskõrgkoolide inimesed rohkem, et välishindamine aitab kaasa kõrgkooli arengule ja ülikoolides oli rohkem neid, kes arvasid, et hindamine midagi ei mõjuta.

Kokkuvõte

Eestis läbi viidud uuring võimaldas näidata, et välishindamise mõju tajutakse üheaegselt nii positiivse kui negatiivse. Oluline on eristada selle mõju süsteemi, organisatsiooni ja töötaja personaalsel tasemel. Välishindamine mõjutab kokkuvõttes süsteemi ja organisatsiooni tasandit positiivselt, välja arvatud lisanduv bürokraatia. Välishindamine suunab teadvustama süsteemi nõrkusi ja otsima lahendusi ning muudab Eesti kõrghariduse usaldusväärsemaks. Samuti leitakse, et välishindamine annab tõe organisatsioonisisesteks ümberkorraldusteks ja/või muudeks arendustegevusteks. Välishindamine on kasulik eelkõige kõrgkoolide juhtidele. Personaalsel tasandil tunnetatakse välishindamisega kaasnevat kontrolli ja stressi.

Kasutatud kirjandus

Carr, S., Hamilton, E. & Meade, P. (2005). Is It Possible? Investigating the Influence of External Quality Audit on University Performance. *Quality In Higher Education*, 11(3), 195–211.

Grifoll, J., Leiber, T., Moldt, C., Salado-Rasmussen, J. & Sørensen, M. (2012). Measuring the impact of external quality assurance – Or: Preparing external quality assurance for a greater impact on higher education.

N. Ryan (Ed.), How does quality assurance make a difference? A selection of papers from the 7th European Quality Assurance Forum. (pp. 27–35). Tallinn University Estonia.

Saldana, J. (2012). The coding manual for qualitative research. Second Edition. London: Sage.

Shah, M. (2012). Ten years of external quality audit in Australia: evaluating its effectiveness and success. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 37(6), 761–772.

Zoqaqi, P. (2011). Impact of quality assurance on higher education. Regulating and improving impact. Royal University of Woman.

Van Kemenade, E. & Hardjono, T. W. (2010). 'A Critique of the Use of Self-Evaluation in a Compulsory Accreditation System', *Quality in Higher Education*, 16(3), pp. 257–268.

ÕPPETÖÖ LISANDVÄÄRTUSE HINDAMINE

Aivar Ots, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert
Einar Rull, Sihtasutuse Innove testide ja uuringute keskuse nõunik
Erge Edesi, Sihtasutuse Innove uuringute ja analüüsi üksuse statistik-analüütik



Käsitlus

Üks lihtsam lisandväärtuse (value-added) määratlus pärineb OECD (2008, 17) ülevaatest, kus märgitakse, et see on „...kooli panus õpilase edasijõudmisse seatud või ette määratud hariduslike eesmärkide suunas.“ Lisandväärtuse käsitlus hariduses on tuletatud majandusteooriatest, mis selgitavad majandustegevuse efektiivsust tootmisfunktsiooni kaudu, võrreldes tegevuse sisendeid ja väljundeid (Hanushek, 1986, Saunders, 1999). Üksust (nt ettevõtte), mis samades tingimustes (sisendi suurus) saavutab teistest paremaid tulemusi (väljundi suurus), loetakse efektiivsemaks.

Lisandväärtuse kaasaegsed käsitlused hariduses ei puuduta tootmismahte, käibe või kasumi kasvu – kuigi algselt püüti koolide tulemuslikkust analüüsida just majanduslike näitajate ja personali põhjal. Küll aga on üldine põhimõte siiski leidnud laialdasemat rakendust, eriti paaril viimasel aastakümnel, et iseloomustada õppe mõjukust õppimise tulemustele.

Lisandväärtuse hindamisega ei hinnata õppetöö panuse sisu, sest õppe läbiviimine on kompleksne ja varieeruv, mida ei ole lihtne analüüsi eesmärkidel kirjeldada. Lisandväärtusega iseloomustatakse panuse suhtelist suurus, kõrvutades erinevaid koole või klasse, õpetajaid, hariduspiirkondi.

kontrolli. Leitud väljundi osa suurus tõlgendatakse kui õppetöö panust.

Kõige mõjukam tegur, kelle roll vajab sisendina õppetöö panuse määramisel eristamist, on õpilane. Õpilase mitmed omadused, nagu näiteks tema võimekus, eelteadmised või kodused olud, on tugevalt seotud õpitulemustega. Õpilase algataseme ja muude omaduste mõju õppimise tulemustele on sedavõrd suur, et lisandväärtuse hindamist analüüsinud L. Saunders (1999) märgib: „Kui koolide toimetuleku hindamisel kasutatakse ainult [testide] toortulemusi, väljendavad need rohkem õpilaste tausta kui kooli võimekust“.

Kõige levinum ja lihtsam viis konkreetse õpilase panuse iseloomustamiseks on kasutada tema varasemaid õpitulemusi, sest need kajastavad mitmete omaduste koosmõju. Seega saab õppe lisandväärtuse hindamise aluseks olla vaid vähemalt kahel korral toimunud õpitulemuste hindamise tulemused. Varasemaid hindamise tulemusi käsitletakse õpilaste panust esindava tunnuseks, hilisemaid haridusalaste eesmärkide saavutamise tunnuseks. Sisuliselt tähendab see, et lisandväärtus hindab koole õpilaste ainealase edasiliikumise suuruse alusel. Õpilaste lähtetaseme ja lõpptulemuste hindamistulemusi analüüsides saab lähtetaseme põhjal määratleda vastavad ootused õpilaste hilisematele õpitulemustele.

Õppetöö panus = Õppetöö väljund (hariduslike eesmärkide saavutus) — Õppetööst sõltumatute, kuid õppimist mõjutavate tegurite panus

Ilmselt tekib siinkohal küsimus, kuidas õppetöö panust õppimises määratleda ilma õppetööd ennast kirjeldamata. Lähtekohaks on arusaam, et õppimist mõjutavad korraka nii kooli poolt kontrollitavad tegurid (nt õppekorraldus, meetodikad) kui ka kooli poolt mittekontrollitavad tegurid (nt õpilaste võimekus, sotsiaalmajanduslik taust). Sisendi ja väljundi mudelist lähtudes leitakse lisandväärtus nii, et määratletakse õppe väljundi suurus (eesmärkide saavutus mõõdetud õpitulemuste alusel) ja arvestatakse sellest maha tegurite mõju, mida kool ei

Tugevamatele õpilastele on ootused kõrgemad ja nõrgematele madalamad. Lõpptulemuste hindamise alusel saab selgitada, kuivõrd koolid erinevad õpilastele arvutatud ootuste täitmisel. Õpilaste lähtetasest arvestavaid ootusi kõige enam ületanud kooli lisandväärtus on kõige suurem.

Õpilaste arengu hindamine on põhjendatud ka arengusühholoogilistel ja pedagoogilistel kaalutlustel. J. Hattie (2003) toetab õpilaste edenemise analüüsimiseks lisandväärtuse hindamist, sest varasemate oskuste tase on oluline tulemuste mõjutaja. Samuti on leitud, et sõltumata

oma lähtetasemest on kõik õpilased võimelised arenema (Dweck, 2012), mistõttu võiks õpilaste lähtetasemega arvestavat õppetöö efektiivsuse hindamist pidada asjakohaseks, sest see ei sõltu kooli õpilaskonna eripäradest. Õpilaste arengu hindamine võimaldab lisandväärtust kasutada:

1. välis- ja sisehindamisel kasutatava näitajana, mis aitab võrrelda koolide õppetöö kvaliteeti;
2. kujundaval hindamisel õpilase edasijõudmist/arengut väljendava näitajana, kui võrd on seatud väljakuulset pakkuvaid realistlikke eesmärgi ja neid siis saavutatud.

Lisandväärtuse hindamine toob kaasa andmestiku ja analüütilised võimalused iga klassi ja õpilase edinemise jälgimiseks sarnaste omadustega klasside või õpilaste foonil. Selliseid võimalusi saaks kasutada õpetajate poolt õppetöö eesmärkide ja jõukohase taseme täpsustamiseks. Jõukohast õpet on peetud oluliseks õpimotivatsiooni kujundajaks (Wiliam, 2011). Lähima arengutsooni teooriast (Võgotski, 1978) järeldub, et lapse arengu toetamisel on oluline tuvastada tema antud hetke arengutaset iseloomustav sooritustase, et valida õpetamiseks ülesandeid, millega töötamiseks on tal arengulised eeldused olemas, kuid vajab samas täiendavat juhendamist.

Kuigi õpilase lähtetase sobib üldjuhul hästi tema panuse iseloomustamiseks, kasutatakse täpsemates mudelites ka teisi tunnuseid, mille hulka kuuluvad sagedamini õpilase sugu, etniline kuuluvus, sünniaeg, hariduslike erivajaduste tase ja sotsiaalmajanduslik taust (OECD, 2008; Saunders, 1999).

Kasutusala

Lisandväärtuse kasutamine varieerub mõnevõrra eri koolisüsteemides. OECD (2008) ülevaade nimetab kolme lisandväärtuse kasutamise seotud poliitikate valdkonda: kooli aruandlus (vastutavus), kooliuuenduslikud algatused ja koolivalik. Vastutavuse osas nähakse lisandväärtust adekvaatsema tulemuslikkuse näitajana. Seda nii koolide endi kui ka koolivõrgu kui terviku jaoks, võimaldades teha koolide kohta paremaid otsuseid. Lisandväärtus annab võimaluse märgata nii koolides kui ka haridussüsteemi tasemel õppetöö arenguvajadusi ning hinnata uuenduste mõju. Lisandväärtuse alusel võivad vanemad leida oma lastele sobivamaid õpivõimalusi. Loodetavasti küsitakse ka lastelt, millisteks pingutusteks nad on valmis.

Õppe kvaliteeti koolis võiks kõige enam toetada lisandväärtuse seostamine igapäevase tagasiside ja pikemaajalise arendamisega. Väiksem juhtumiuuring (West, Moore, 1998 – tsit: Saunders, 1999, 66) lisandväärtuse edukast kasutusest koolipraktikas osutas: (1) personali suhtumine testimistulemustesse paranes, kuna tulemusi nähti enda töövahendina; (2) tulemustega seotud teemadel arutati enam ja avatumalt ning seda kasutati õppe planeerimiseks, rakendati uuendusi õppimise kvaliteedi tõstmiseks; (3) õpilased teadvustasid oma edasijõudmist paremini; (4) kasvas õpetajate teadlikkus, mis väljendus oma töö igapäevases täpsustamises, väiksemates katsetustes uute lähenemisviisidega, aja leidmises õppimise ja õpetamise seoste üle mõtlemisele.

Lisandväärtuse leidmine

Õppetöö lisandväärtuse hindamisel kasutatakse mõnevõrra erinevaid lähenemisviise. Amrein-Breadsley (2014, 21) on oma kriitilises ülevaates osutanud, et kokkuvõttes on need „... statistilised vahendid, millega mõõdetakse väidetavalt põhjuslikke seoseid teatud ainetes (nt matemaatika, keeled) õpetaja A (kooli B/piirkonna C) puhul õppimise ja mahukate standardiseeritud saavutustestide tulemuste põhjal leitud kasvu Z vahel.“ Üldjuhul on tegemist hierarhilise analüüsiga, mille esimeses etapis prognoositakse iga õpilase jaoks tema õpitulemuste lähtetasemest (ja teistest mudelisse kaasatud tunnustest) lähtuv oodatav lõpptulemus ja leitakse selle erinevus tegelikult sooritusest. Järgmises etapis korraldatakse analüüsi koolide (klassi, piirkonna) kohta, kasutades selleks eelmises etapis saadud tulemusi ja leides nii koolide lisandväärtused – kui palju ühes või teises koolis erinevad keskmiselt õpilastelt oodatavad tulemused tegelikult saavutatutest.

Sihtasutuses Innove teist aastat katsetatav gümnaasiumite lisandväärtuse hindamine matemaatikas, eesti keeles ja eesti keeles teise keelena kasutab kaheastmelist lineaarset regressioonanalüüsi. Gümnaasiumi lõpetaja lähtetaset iseloomustatakse põhikooli vastava aine eksamihindega. Lõpptulemust väljendab riigieksami punktisumma.

Analüüsi esimeses etapis viiakse läbi regressioonanalüüs, mis hõlmab kõiki riigieksami sooritajaid. Põhikooli eksamihinded on sõltumatu ja gümnaasiumi riigieksami punktid sõltuv muutuja. Analüüsis leitakse iga õpilase kohta põhikooli eksami põhjal prognoositud riigieksami punktide ja tegelikult saadud punktide vahe ehk regressiooni jääkväärtus. Sellega on elimineeritud õpilaste erinevate algtasemete mõju kooli lisandväärtusele.

Teises etapis keskmistatakse esmalt õpilastele leitud jääkväärtused koolide kaupa ja viiakse läbi järgmine regressioonanalüüs, kus sõltumatuks muutujaks on kooli õpilaste põhikooli eksamihinnete keskmine ja sõltuvaks muutujaks eelmises analüüsis õpilastele leitud jääkväärtuste kooli keskmine. Sellega on elimineeritud koolide algtasemete keskmiste mõju kooli lisandväärtusele. Lisandväärtusele mõjub nii konkreetse õpilase põhikooli eksami tulemus kui ka klassi keskmine põhikooli tulemus. Teiste sõnadega – kui kõik koolid, mille keskmine põhikoolieksami tulemus on 4,5, saavad õpilaste keskmiseks lisandväärtuseks 10 punkti rohkem kui keskmine kool, siis teine regressioon suudab selle ebaõigluse arvesse võtta.

Iga kooli kohta leitud jääkväärtus väljendab kooli lisandväärtust riigieksami punktides. Kui leitud lisandväärtus vastab täpselt kõigi koolide keskmisele, on kooli lisandväärtuseks „0“, üle keskmise tulemused on riigieksami punktides positiivse ja alla keskmise tulemused negatiivse väärtusega.

Joonisel 1 on kujutatud hajuvusdiagrammina koolide keskmised põhikooli eksami tulemused ja õpilaste keskmised jääkväärtused koolis matemaatikas 2014. aastal. Helesinistest ringidest regressioonijoon kujutab endast antud põhikoolitulemusega oodatavat õpilaste keskmist jääkväärtust. Koolilt oodatav lisandväärtus kasvab koos põhikoolieksami tulemustega. Kõige nõrgematele koolidele seatud ootus on 10 punkti madalam riigi keskmisest, tugevamatel koolidel jälle 10 punkti kõrgem. Enamikule koolidele leitud lisandväärtus asub neile prognoositud tulemuse lähedal. Siiski on hulk koole, kelle tulemus asub

graafikul neile prognoositud asetusest märgatavalt kõrgemal või madalamal. See tähendab, et nende lisandväärtus on oodatuga võrreldes väga kõrge või väga madal.

Olles järjestanud koolide lisandväärtuste keskmised (teine regressioon), võime moodustada koolide lisandväärtuste „pingerea“ (joonis 2). Joonise keskele jäävad koolid, kelle lisandväärtus on koolide keskmise (väärtus 0) lähedal. Servadesse aga koolid, kelle lisandväärtus on väga madal (vasakul) või kõrge (paremal).

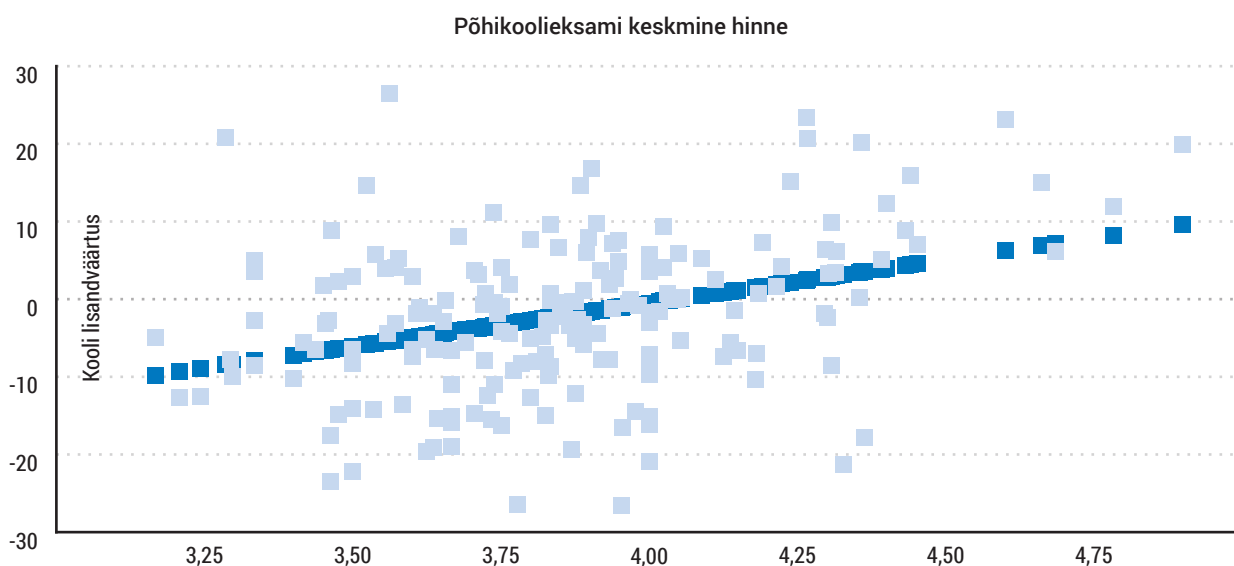
Joonisel 2 esitatud hajumise analüüsimisel peame silmas, et kolme aastaga oleks pidanud toimuma edasi liikumine umbes 20 punkti. Seega need koolid, mis jäävad ootusest rohkem kui 20 punkti alla, peaksid olema tagurpidi liikunud, mis on vähetõenäoline, ehkki teoreetiliselt võimalik – nt lähivad suvevaheajal õpilaste teadmised mõnevõrra tagasi. Need koolid, kus ootust on ületatud peaaegu 20 punkti, on edasi liikunud kahekordse kiirusega, mis heade õpetamismetoodikate kasutamisel on täiesti võimalik.

LISANDVÄÄRTUSE USALDUSVÄÄRSUS

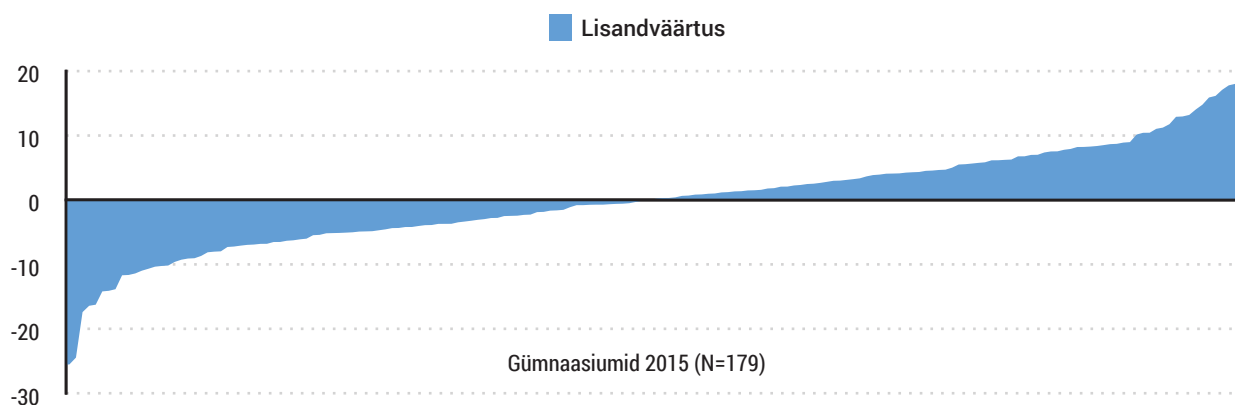
Testid

Sama omaduse hindamine. Lisandväärtuse leidmiseks analüüsitakse eri ajahetkedel läbi viidud hindamiste tulemusi. Lisandväärtuse usaldusväärsus sõltub igast mõõtmise kvaliteedist (nt eksamitöödest). Hinnangu valiidsus tähendab, et tuleb mõõta õpilase ühe ja sama omaduse

Joonis 1 Gümnaasiumite matemaatikaõppe lisandväärtus 2014. aastal lõpetanud lennu puhul: koolidele õpilaste lähtetaseme alusel prognoositud lisandväärtus ja tegelik lisandväärtus



Joonis 2 Matemaatikaõppe lisandväärtuse hajumine gümnaasiumites 2015. aastal lõpetanud lennu puhul



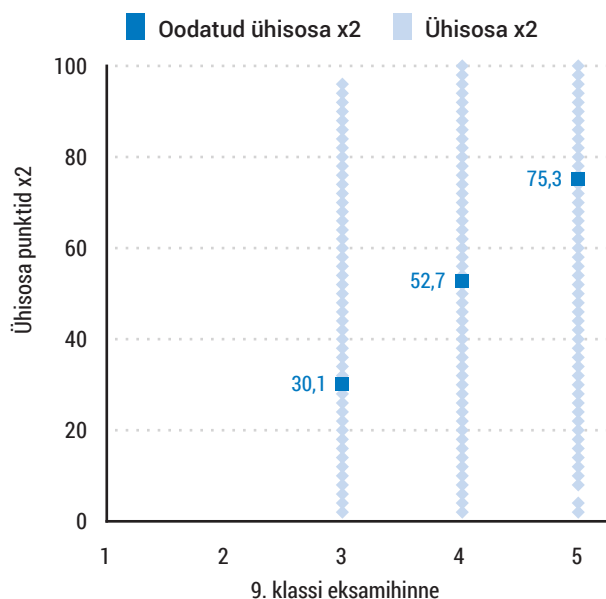
muutumist ajas. Seega ei saa lisandväärtuse hindamine põhineda eri ainete testidele, aga ka mitte sama aine testidele, mis mõõdavad sisult erinevaid kompetentsuse valdkondi (nt geomeetria ja algebra).

Lisandväärtuse leidmine on „mugav“ ainetes, mille ülesehitus on läbi õpingute samataoline (nt matemaatika, keeleõpe). Keerulisem on olukord ainetes, kus eri klassides või kooliastmetes õpitakse erinevaid asju (nt loodusained, sotsiaalsained) ning lisandväärtuse hindamiseks tuleb esmalt leida õpingute eri perioodide vahel võrreldavad aspektid. Arvestada tuleb ka, et nt õppekava või eksamitööde nõuete ulatuslik muutmine võib luua olukorra, kus sisukas lisandväärtuse arvutamine teatud perioodil ei ole päris hästi võimalik. Ka on vaja, et iga

test üksikuna võttes oleks heade mõõtmisomadustega ja eristaks usaldusväärselt õpilaste sooritustaset.

Meie taseme- ja eksamitööd põhinevad õppekaval ning skaalade ühedimensionaalsusele ei ole suurt rõhku pööratud, sest see seaks piirangud sellele, mida saab õppekavast kontrollida. Testides on proportsionaalselt ülesandeid erinevatest valdkondadest ning see muudab testid võrreldavateks, sest saab kasutada hariduslikes mõõtmistes laialt levinud hierarhilisele faktoranalüüsile põhinevat põhimõtet, et esimeses lähenduses võib dimensionaalsusega mitte arvestada. Eksamite mõõtmisviga koosneb standardveast ning skaalade ebahomogeensusest. See ei ületa üldjuhul ühte eksamipunkti ja sõltub pöördvõrdeliselt kooli õpilaste arvu ruutujuurest. Taseme- ja eksamitööd lähtuvad sarnastest eristuskirjadest (spetsifikatsioonist), mis määratlevad testi ülesehituse ja muud omadused, mis on aluseks piisavalt võrreldavate testide loomisele.

Joonis 3 2014. aasta põhikooli eksamihinnete põhjal prognoositud matemaatika eksamitööde ühisosa punktid (x2) ja esinenud ühisosa punktide jaotus



Tulemuste määratlemine

Meie testimispraktikate puhul tuleks jälgida ka õpitulemuste hindamise usaldusväärsust. Lisandväärtuse leidmise aluseks ei sobi hästi standardiseerimata subjektiivne hindamine (hindaja on vaba vastuse tõlgendamisel ja/või punktide andmisel). Kõige usaldusväärsem on tsentraalne hindamine, kus kasutatakse spetsiaalseid meetmeid hindamise kvaliteedi ja stabiilsuse tagamisel. Mittetsentraalne hindamine peaks olema erinevatel tasemetel modereeritud, mis on tülikas ja kulukas.

Standardiseeritud hindamist kasutatakse riigieksamitel, kus töid parandataksegi tsentraalselt, kasutades mitmeid hindamiskvaliteedi tagamise võtteid (sama töö parandamine eri hindajate poolt, hindajate stabiilsuse ja nõudlikkuse-leebuse analüüs jms). Põhikoolieksamite ja tasemetööde puhul toimub testide hindamine koolides.

Hindamine lähtub sellisel juhul detailsest juhendist. Hindamise kvaliteedi jälgimiseks hinnatakse teatud hulk koolide valimi töid tsentraalselt üle. Selle põhjal on teada, et vastuste eest punktide andmisel esineb keskmiselt pea veerandil töödest mõningaid kõrvalekaldeid, kuigi see ei tähenda, et antud eksamihindeid ei saaks üldse usaldada. Nt asetsevad õpilaste põhikooli eksamihinded hilisemate riigieksamite hinnete suhtes üllatavalt täpselt intervallskaalal. Joonisel 3⁹ on toodud põhikooli matemaatikaeksami hinnete põhjal prognoositud 2014. aasta vastavate riigieksamite punktisummad, kust näeme, et erinevus hinnete kolm ja neli vahel võrdub erinevusega hinnete neli ja viis vahel (22,6 punkti).

ESFi toetuste kasutamise perioodil 2015–2020 toimuv üleminek elektroonilistele taseme- ja eksamitöödele vähendab järk-järgult õpetajate poolt parandatavate ülesannete ja testide osakaalu ning tagab senisest ühtlasema hindamise. Samas on õpetajatel võimalik võrrelda oma hindamist standardiseeritud hindamisega ning see muudab õpetajate poolt hindamise usaldusväärsemaks.

sisalda analüüsitud modelid kõiki huvipakkuvale nähtusele mõjuvaid tegureid. Õpilase omaduste mitmekülgsema iseloomustamisega püütaksegi lisandväärtuse puhul saavutada õppetöö panuse täpsem eristamine. Selleks sobivad eelkõige õpilase need tunnused, mis seostuvad (korreleeruvad) õpitulemustega eraldiseisvalt ning samas ei väljenda kooli kvaliteeti. Illustratsiooniks on siinkohal toodud selle aasta gümnaasiumilõpetajate matemaatikaeksami tulemuste regressioonanalüüs, kus sõltumatute muutujatena on kaasatud õpilase õppekeel põhikoolis, sugu ja varasem põhikooli lõpueksami hinne. Põhikooli õppekeelt on kaasatud kultuuritausta tunnuseks, sugu aga tunnuseks, mille alusel on tihti leitud õpitulemuste erinevusi. Analüüsitud tulemused (tabel 1) osutavad, et kõige paremini prognoosib riigieksami tulemusi õpilase varasem õpitulemus. Teiste tunnuste panus on tagasihoidlik, kuid statistiliselt oluline, ning nad kirjeldavad riigieksamitulemuste hajuvust põhikooli eksamist eraldiseisvalt. Seega võiks lisandväärtuse hindamisel neid tunnuseid kasutada või kaasata muid informatiivseid tunnuseid.

Tabel 1 Hulgiregressioonanalüüsi tulemused. Sõltuvaks muutujaks on matemaatika riigieksamite ühisosa punktisumma ($R^2 = 0,461$, $F(3, 6987) = 1992$ $p < 0,001$)

Tunnus	Beta	SE Beta	Osakorrelatsioonikordaja	Tolerantsikordaja
Põhikooli eksamihinne	0,68*	0.01	0.68	0.99
Sugu	-0,07*	0.01	-0.07	0.99
Põhikooli õppekeel	-0,03*	0.01	-0.03	0.99

Märkus: * $p < 0,001$

Analüüsitud modelid asjakohasus

Õpilase varasemad õpitulemused kajastavad summaarselt paljusid õpilase omadusi, millest moodustub tema isiklik panus edasijõudmisse. Nagu eelpool osutati, kasutatakse lisandväärtuse hindamisel peale õpitulemuste ka teisi õpilaste omadusi nagu sotsiaalmajanduslik staatus, etniline kuuluvus vms. Analüüsitud modelid ei kirjelda üldjuhul iseloomustavat nähtust tervikuna, vaid ainult kõige olulisemat sellest. Nt ei kajasta mõõtmistulemusi alati päris täpselt seda tunnust, mida nad iseloomustama peaksid. Eri põhjustel (puuduv teooria, mõõtmistehniline keerukus, moraal- ja õigusnormid, kulukus jm) ei

Analüüsitud modelid laiendused eeldaksid ka täiendavate mõõtvahendite loomist ja sellega kaasnevat andmekogumist. Praktilisi kaalutlusi arvestades tuleb tõdeda, et näites selgitatud variatsiooni hulk kahe tunnuse lisamisel muutuks vähe (nende eemaldamisel $R^2 = 0,455$, $F(1, 6989) = 5848,2$ $p < 0,001$).

Statistilised hinnangud ei ole kunagi täpsed ning nende kõrvutamisel tuleb arvestada alati hinnangu veaga, mille suurus on seotud analüüsitud juhtumite hulga ja andmete varieeruvusega. Lisandväärtuse arvutamisel saadud oodatav tulemus (prognoos) on ka statistiline hinnang, mille puhul tuleb arvesse vea suurus.

Kuna lisandväärtuse leidmine lähtub indiviidi tasemel (õpilase) tulemuste üldistamisest rühma tasemel, siis tuleks tähelepanu pöörata ka sellele, millised on statistilised vead analüüsi eri etappidel. Näiteks kui kasutame põhikooli eksamitulemuste alusel õpilaste kohta leitud

⁹ Nn kitsa ja laia matemaatika eksamitööd hõlmavad 50 punkti mahus ühiseid ülesandeid, mida saab kasutada analüüsides kõikide eksamisooritajate kaasamiseks. Ühisosa tulemusi korrutatakse kahega, et hõlbustada kõrvutamist teiste eksamitega, kus punktiskaala vahemik on nullist sajnani.

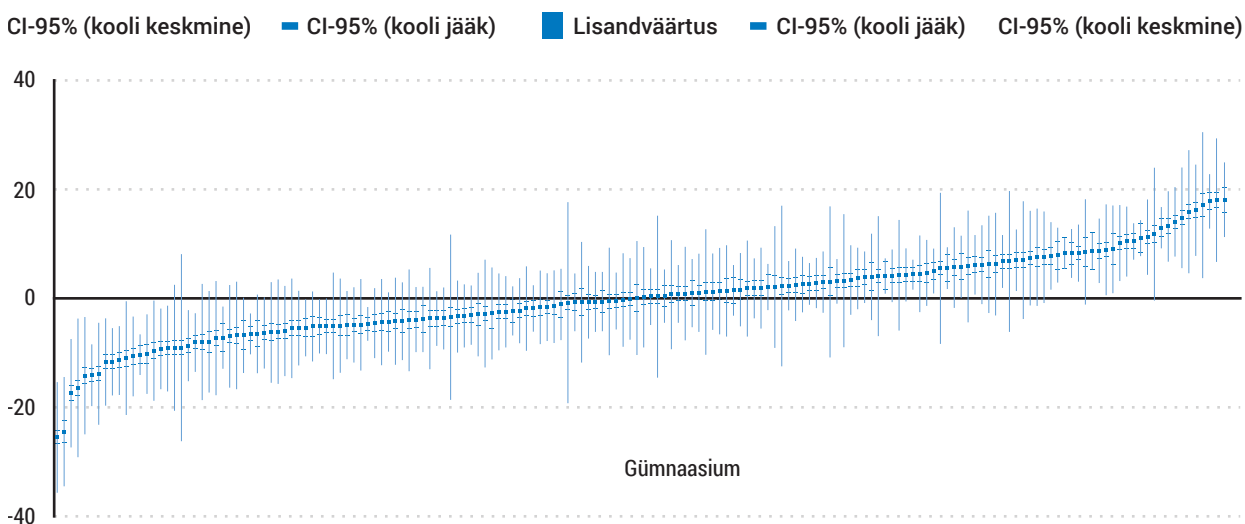
jääkväärtuste kooli keskmisi, tuleks vaadata, milline on nende keskmiste standardviga ning leida jääkväärtuste usalduspiirkonnad, kuhu ette antud usaldusnivool võiks tegelik populatsiooni keskmine jääda. Eesti koolivõrgu iseärasuste tõttu põhjustab vigade hindamine sageli kimbatust, sest mitmetes koolides on lõpetajaid alla kümne ning keskmised karakteristikud pole piisavalt täpselt kujunenudki, sest ühe õpilase lisandumine või lahkumine muudaks keskmisi tulemusi palju. Usalduspiirkond on liiga lai. Laiast usalduspiirkonnast tulenevatele raskustele nii eksamitulemuste keskmiste kui lisandväärtuse hinnangute eristusvõimele koolide vahel on osutatud ka teistes riikides (Goldstein ja Leckie, 2008).

hinnanguga, mida olemasolevad andmed võimaldavad. Täpsuse küsimust ei saa aga kuidagi ignoreerida avalikuse informeerimisel ning andmete kasutamisel koolide kohta otsuste tegemisel.

Kooli lisandväärtuse muutumine ajas

Esmapilgul võiks tunduda, et õpilaste algtasemega arvestamise järel võiks allesjäänud kooli panus olla läbi aja ligilähedane. Rahvusvaheline kogemus näitab, et nii see alati ei ole. On koole, kus lisandväärtus püsib aastati samal tasemel, aga on ka koole, kus see varieerub palju. Kindlasti tuleb arvestada, et lisaks õpilaste omadustele muutuvad ajas ka õpikeskkonna omadused – vahetuvad

Joonis 4 Gümnaasiumite lisandväärtus matemaatikas 2015. aastal (N=169, lõpetajaid igas koolis vähemalt 10)



Vea suurusega arvestamise olulisuse illustreerimiseks on joonisel 4 esitatud 169 gümnaasiumi lisandväärtust väljendavad õpilaste regressiooni jääkväärtuste keskmised, millele on lisatud usalduspiirkonnad. Kooli lisandväärtust väljendavale kooli õpilaste keskmisele regressioonijäägile on lisatud nii kooli prognoosi (kooli prognoos) kui õpilaste kohta leitud regressiooni jääkide keskmise (kooli keskmine) usalduspiirkonnad. Paljude koolide puhul võib õpilaste jääkväärtuste keskmise tõene väärtus erineda ulatuses, mis on suurem koolilt oodatava tulemuse (prognoosi) veast. See muudab küsitavaks antud kooli lisandväärtuse eristusvõime teiste koolide või kõikide koolide keskmise suhtes.

Paremini eristuvad teistest väga kõrge või väga madala lisandväärtusega koolid kui ka suurema õpilaste arvuga koolid. Koolis lisandväärtuse alusel oma õppetöö efektiivsuse jälgimisel ei ole hinnangute vigade arvestamine nii-võrd kriitilise tähtsusega, sest tegemist on ikkagi parima

õpetajad, õppevara, uuendatakse töökavasid ja meetodikat. Õppeprotsessis ei ole kooli ja õpilase sisendid eraldiseisvad, vaid toimivad vastastikmõjus – ühe lennuga võib töö õnnestuda paremini kui järgmisega. Koolile leitud lisandväärtus sõltub ka kõigist teistest analüüsi kaasatud koolide tulemustest. Kui teiste koolide õpetus muutuks varasemast tõhusamaks, langeks varasemaga sama head õpet korraldanud kooli lisandväärtus. Sisuliselt määrab lisandväärtus kooli suhtelise asetuse ja selle muutumise koolide rühmas (koolivõrgus, piirkonnas, koolitüübist lähtuvalt vms) ning ei väljenda eraldiseisvalt absoluutseid arenguid ühes kindlas koolis.

Seega hinnangu teatud muutumist ajas võiks kooli puhul pidada loomulikuks.

Lisandväärtuse hindamise oluliseks eesmärgiks on jälgida õppetöö tõhususe muutumist. Kooli käekäigu jälgimisel võiks olla üldjuhul mõistlik keskenduda lisandväärtuse muutumise trendile – kas see on püsiv, kasvab

või kahaneb. Väiksema intervalliga hindamistulemuste silumiseks on OECD (2008) eksperdid soovitanud lisandväärtust väljendada libiseva keskmisena nt kolme viimase aasta kaupa.

Ka lisandväärtuse ebastabiilsus on kõnekas. Pidevad suured muutused peaksid olema signaaliks, et koolis tuleb vastava aine õpetus üle vaadata.

Lõpueksamite tulemuste alusel hinnatud Eesti gümnaasiumite lisandväärtus varieerub ajas märgatavalt. Kasutame näitena gümnaasiumite lisandväärtuse muutumist matemaatikas 2014. ja 2015. aastal lõpetanud lendude põhjal. Mõlema lennu puhul oli lõpetajate eksamitulemuste tase põhikoolis (keskmine hinne vastavalt: $M=3,96$, $SD=0,80$ ja $M=4,00$, $SD=0,80$) ja gümnaasiumis (eksamipunktide keskmine vastavalt: $M=25,91$, $SD=13,89$ ja $M=25,10$, $SD=14,77$) lähedane. Seos põhikooli ja gümnaasiumi eksamitulemuste vahel on 2014. aasta lennul tugevam kui 2015. aasta lennul (vastavalt: $r=0,65$, $p<0,001$, $N=6878$; $r=0,43$, $p<0,001$, $N=6992$). Jooniselt 5 on näha, et teatav lisandväärtuse muutlikkus iseloomustab pea kõiki koole.

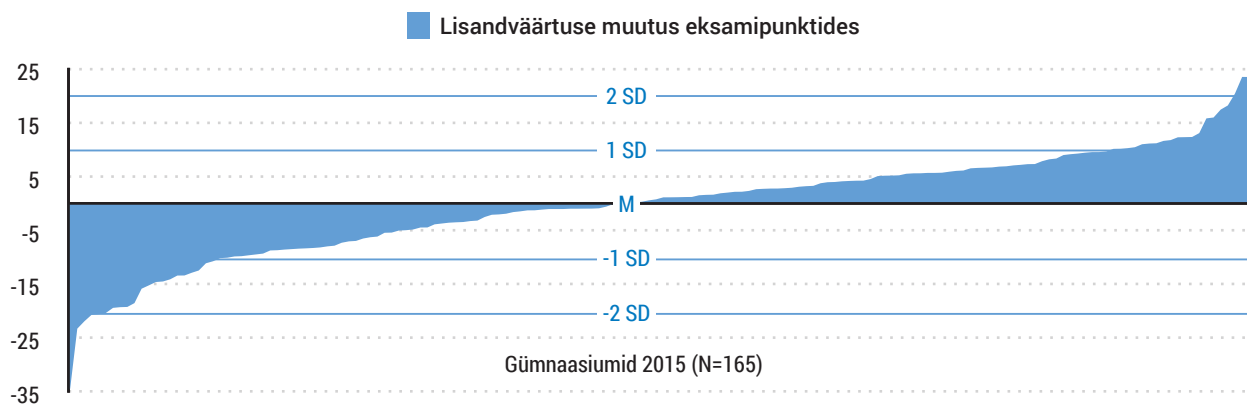
Seega võiks koolidele antav tagasiside sisaldada nii antud aasta lisandväärtust kui ka pikema perioodi keskmist.

Lisandväärtuse kasutamine kooli sees – õpilaste edasijõudmise jälgimine

Eelnevad näited puudutasid lisandväärtuse kasutamist kooli tasemel, keskendudes kooli teatud aineõppe panuse positioneerimisele teiste koolide suhtes. Lisandväärtuse saab arvutada ka ühe õpilase kohta. Õpilaste edasijõudmist kajastavaid andmeid saab kasutada õppetöö detailsemaks analüüsimiseks, mis toetab koolis kujundavat hindamist.

Sihtasutuses Innove on eraldi analüüsitud põhikooli eksamihinnetega „kolm“, „neli“ ja „viis“ õpilaste edasijõudmist koolide kaupa, tuginedes 2013¹⁰ ja 2014. aasta eksamitulemustele (joonis 6). Punktiiri otstes olevad punktid näitavad, kui suur juurdekasv oleks selles koolis Eesti keskmisel õpilasel. Kõige suurem kasv on gümnaasiumites reeglina põhikooli eksamil kolme saanud õpilastel ja väiksem viie saanud õpilastel. Siiski on lähtetasemetele vastava lisandväärtuse suuruse erinevus ja selle kasv

Joonis 5 Koolide lisandväärtuse muutused 2014–2015 matemaatika ühisosa alusel



Keskmine erinevus eelmisest lisandväärtuse hinnangust on 4,7 punkti (vahemikku +/- 4,7 punkti kuulub 70% analüüsis kaasatud koolidest). Samas on väike rühm koole, kus lisandväärtuse muutus on olnud enam kui kaks korda suurem. Kindlasti ei tuleks muretseda väiksemate muutuste pärast. Tõsiselt tuleks suhtuda erandlikult suures ulatuses lisandväärtuse vähenemise pärast, kui õpilaste arv koolis on piisavalt suur, et seda muutust võib pidada statistiliselt oluliseks. Samas on nt ootuspärane, et noore õpetaja kooli tulekul tema tulemusnäitajad on esimestel aastatel madalamad. Teavitades koole ainult mitme lennu pealt leitud keskmisest lisandväärtusest, võivad ootamatud suured kõikumised jääda tähelepanuta.

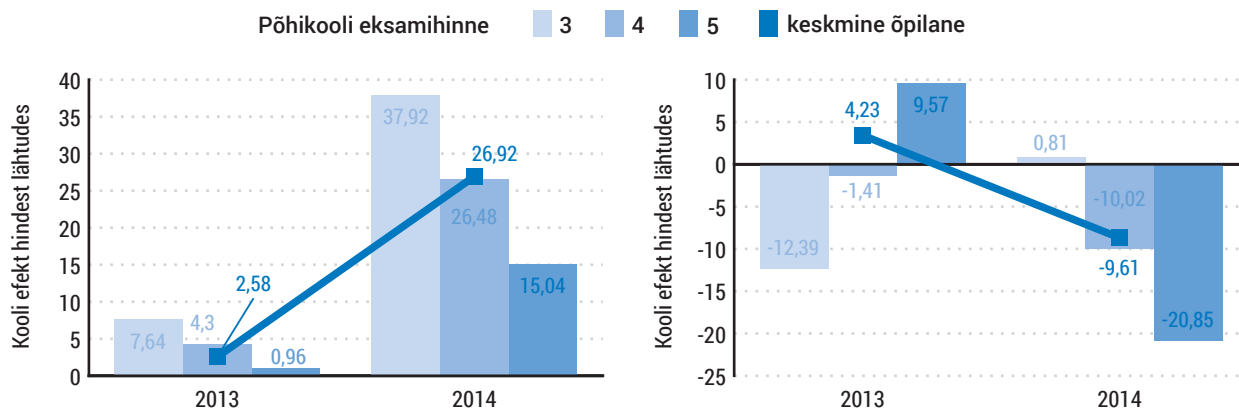
aastati varieeruv, ilmestades koolide õppetöö eripära. Joonisel on ka näidatud, kui suure juurdekasvu saaks selles koolis eesti keskmine õpilane.

Sellised seaduspärasused viitavad kujundava hindamise „reservidele“ koolides: kui nõrgemaid õpilasi toetatakse tõhusalt, võib kasutamata potentsiaali olla töötamiseks tugevamatega. Need tulemused osutavad samuti, et koolide lisandväärtus varieerub ajas. Samas selgub, et see varieerumine on erinev erinevate omadustega õpilaste puhul. Samasuguseid, enam õppetöö panuse

¹⁰ 2013. aastal oli matemaatika valitav eksam, mis võis piirata tulemuste võrreldavust selles aines järgmise aasta tulemustega.

Joonis 6

Kaks näidet koolide kaupa koostatud graafikutest, mis esitavad kooli lisandväärtuse matemaatikas õpilaste lähtetaseme kaupa kahe järgneva aasta kohta



nüansse avavaid analüüse saab teha ka õpilaste teiste tunnuste alusel (nt soost lähtudes). Samuti saaks analüüsida lisandväärtust eksamite osaoskuste kohta, võttes aluseks nt õpitulemuste pädevustasemed või teatud õppeteemad. Siiski on selliste lahenduste tõhusamaks kasutuselevõtmiseks vaja arendustööd, sh kasutatavate testide täiustamist.

Mitmes riigis (sh nt Holland, Belgia, Uus-Meremaa) kasutatakse õpilase ainealase edasijõudmise kohta kogutavaid andmeid üksikute õpilaste ja klasside käekäigu jälgimiseks. Sellised analüüsid eeldavad, et õpilase lähtetaseme põhjal saab määratleda tasemele vastava ootuspärase arengu. Järgnevatel testimistel põhjal hinnatakse, kas õpilase saavutused vastavad prognoositud arengule. Muutused, eriti prognoositud tasemetest mahajäämine, on õpetajale signaaliks, et õpet tuleb kohendada (vt selgitavat skeemi joonisel 7, kus katkendjoon tähistab õpilase lähtetaseme alusel prognoositud edasijõudmise kulgu õpingute käigus, pidevjoon õpilase tegelikku edasijõudmist. 2. ja 3. testimine osutavad õpilase kasvavale mahajäämusele lähtetasemele vastavast arengust. Kolmanda

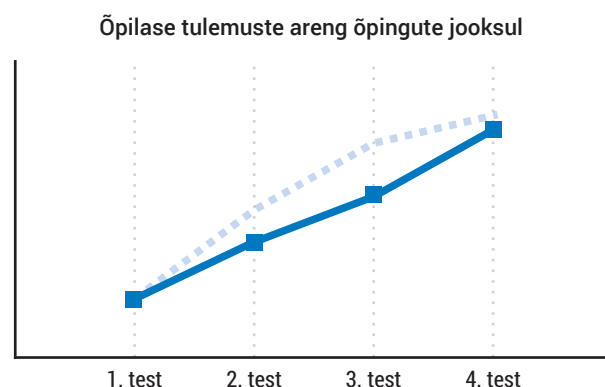
testimise järel on õppimist korrigeeritud.). Sellised lahendused eeldavad, et samu õpilasi testitakse korduvalt õpingute jooksul, et tagasiside oleks kujundaval hindamisel üldse kasutatav. Näiteks Hollandis testitakse õpilasi kaks korda aastas, sest siis on ilmnenud signaalide põhjal veel võimalik õpilane tagasi järje peale aidata. Tegemist võib olla ka tõsisema põhjusega, mis vajab aegsasti professionaalsemat sekkumist. Võimalik, et Eestis on tihedale elektroonilisele testimisele põhinevad lahendused arendatavad põhikooli jaoks tasemetööde kontekstis.

Kokkuvõte

Esitatud ülevaade osutab, et lisandväärtuse hindamine võib pakkuda mitmeid uusi võimalusi saada õppetöö mõjukuse kohta infot, kuid samas tuleb arvestada ka mitme piiranguga, et tagada tulemuste adekvaatsus ja asjakohane kasutamine. Ehkki lisandväärtuse hindamisel tuleb arvestada paljude tehniliste nüanssidega, võib siinkohal ühineda L. Saundersi (2001) seisukohaga: „Kooli tasemel mõõdetuna on lisandväärtus kõige täpsem viis arvutada, kuidas kool tuleb toime oma õpilastega“. Kindlasti tuleb meeles pidada, et koolivõrgu tasemel ei paku lisandväärtus ainuõiget ja sisukat koolide „pinge-rida“, kuid võimaldab välja tuua erandlikud koolid, kes võivad vajada abi oma ülesannetega toimetulekul. Ja ka koolid, kelle headest praktikatest on teistel õppida. Suurimat praktilist väärtust peaks omama sellise hindamissüsteemi kujundamine, mis lubab koolidel jälgida nii enda arengut kui ka oma kooli õpilaste ja klasside edasijõudmist. Praegune õpitulemuste välishindamine võimaldab mõne aine osas gümnaasiumite lisandväärtust hinnata. See on heaks lähtekohaks, et sisse töötada lisandväärtuse hindamismetoodika ja -viisid tagasiside esitamiseks koolidele ja avalikkusele. Teiselt poolt saaksid

Joonis 7

Õpilase arengu jälgimine



gümnaasiumid harjuda uut tüüpi näitajaga ja katsetada selle kasutamise võimalusi. Põhikoolide osas tuleb lisandväärtuse hindamisvõimalused alles kujundada. Tähelepanu peaks siin olema koolis kujundava hindamise toetamisel, st klasside ja õpilaste arengu jälgimine ja selles osas kooli panuse leidmine. Üldises plaanis tähendab lisandväärtuse hindamise kasutamine mitmeid õpitulemuste välishindamissüsteemi arendustegevusi, sh

- elektroonilise hindamise, andmeanalüüsi ja tagasisidevõimaluste rakendamist, et tagada andmestiku kvaliteet ja tulla toime mahuka analüütilise tööga;
- kasutatavate testide funktsionaalsuse täiendamist, et tagada lisandväärtuse hindamise adekvaatsus;
- testimiskorralduse loomist, mis võimaldaks põhikoolis õppekava eri valdkondades jälgida õpingute käigus õpilaste arengut;
- kasutajate (nt koolid, koolipidajad) informeerimist hindamismetoodikast ja võimalustest tulemuste asjakohaseks kasutamiseks;
- koostööd koolidega, et selgitada edastatud hindamistulemuste kasutusviise ja levitada selles osas häid praktikaid.

Kasutatud kirjandus

Amrein-Beardsley, A. (2014). Rethinking value-added models in education, New-York: Tylor & Francis.

Dweck, C. (2012). Mindset: How you can fulfil your potential, Mindset.

Goldstein, H. & Leckie, G. (2008). School league tables: what can they really tell us? Significance, 5(2), 67–69.

Hanushek, E. A. (1986). The economics of schooling: production and efficiency in public schools. Journal of Economic Literature, 24(3), 1141–1177.

Hattie, J. (2003). Distinguishing expert teachers from novice and experienced teachers. Professional learning and leadership development, NSW DET.

OECD (2008). Measuring improvements in learning outcomes. Best practices to assess the value-added of schools. OECD.

Saunders, L. (1999). 'Value-added' measurement of school effectiveness – a critical review. National Foundation of Educational Research.

Vögotski, L. (1978). Mind in Society. Development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

William, D. (2011). Embedded formative assessment, Solution Tree Press.

EESTI KEELE LISAÕPPE TOETAMISEST

Urve Rannaääre, Sihtasutuse Innove keelekümbuluskeskuse kvaliteedi peaspetsialist

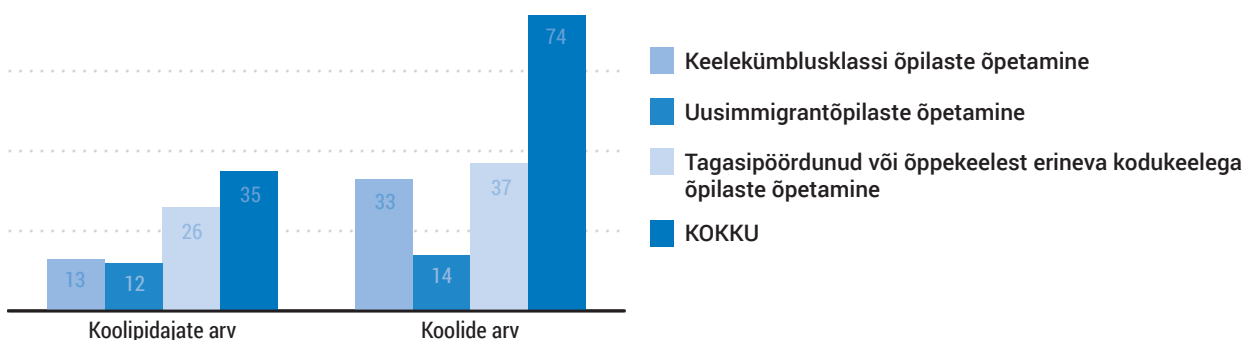


Aasta-aastalt suureneb nende õpilaste arv, kelle hariduslik erivajadus eeldab tugiteenusena täiendavat eesti keele õpet. Niisuguseid õpilasi on nii eesti kui ka vene õppekeele koolides. Eesti õppekeele koolides seob neid õpilasi fraas „muukeelne laps Eesti koolis“. Lähtutakse õpilaste koduse keele ja õppekeele erinevustest. Kirju ja hajusa rühma nendest õpilastest moodustavad uussisserändajad, kes Eestis on elanud lühikest aega. Märksa suurem rühm on selliseid lapsi, kelle kodune keel on vene keel, aga vanemad on otsustanud eestikeelse õppe kasuks, soovides hõlbustada lapse haridustee jätkamist Eestis. Kui pere elab valdavalt eestikeelses keskkonnas, on eestikeelse kooli valik esmane ja ka eesti keele omandamine lihtsam, tihtilugu jääb seal vene õppekeele kool kaugemale. Õppekeele valikul saab otsustavaks ka keelekümbuluslasteaias või eestikeelses lasteaias omandatud eesti keele oskus, mis võib kinnitada vanema usku lapse hakkamasaamises eesti keeles.

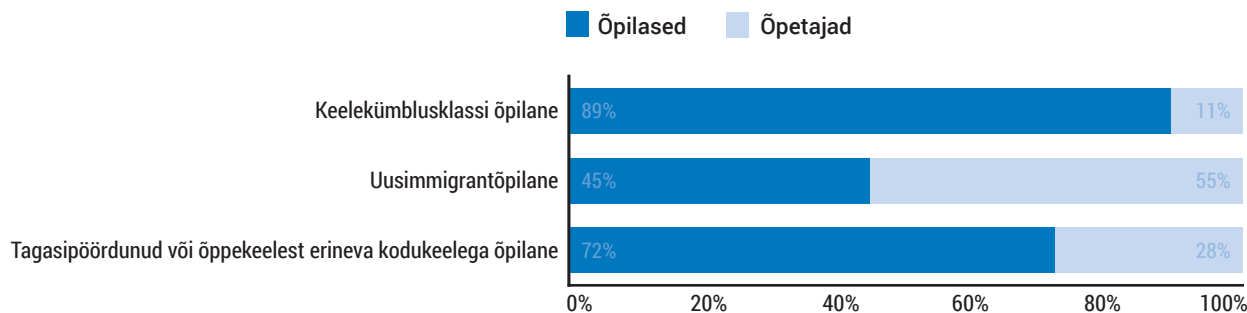
Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 17 lubab koolil korraldada eesti keelest erineva emakeelega õpilasele või välisriigist saabunud õpilasele, kelle eestikeelse õppe kogemus põhikoolis on olnud lühem kui kuus õppeaastat, vanema nõusolekul eesti keele õpet eesti keel teise keelena ainekava alusel. Eesti keele lisaõppeks saab kasutada valikainete tunde, vajadusel koostatakse individuaalne õppekava. Vene õppekeele koolides on lisaõppe võimaluseks nii valikainetundide kasutamine eesti keele õppeks kui ka ainete õpetamine eesti keeles.

Riik on aastaid suunanud kohalike omavalitsuste toetusfondi raha eesti keele kui teise keele õppeks. Oluliseks on peetud eesti keelest erineva kodukeelega õpilaste eestikeelse õppe toetamist, sh uusimmigrantõpilaste ja teistest riikidest Eestisse naasnud õpilaste, samuti vene õppekeele koolide õpilaste eesti keele lisaõppe rahastamist ning lõimitud aine- ja keeleõppe (LAK-õppe)

Joonis 1 Toetatud koolipidajate ja koolide arv 2014. aastal



Joonis 2 Toetatud õpilaste ja õpetajate arvude suhe 2014. aastal



Tabel 1 Toetusega seonduvad arvud alajaotuse ti 2014. aastal

Jaotus	Keelekümbklusklassi õpilane	Uusimmigrantõpilane	Tagasipöördu nud või õppekeelest erineva kodukeelega õpilane
Õpilaste arv	4511	33	215
Õpetajate arv*	541	41	83
Koolipidajate arv*	13	12	26
Koolide arv*	33	14	37

* Arvud ei ole summeeritavad, kuna sama õpetaja/kool/koolipidaja võib esineda korduvalt igas alajaotuses

rakendamist. Heaks näiteks on keelekümbklusklasside loomine vene õppekeelega koolidesse alates 2000. aastast. Keelekümbklus on jõudnud ka eesti õppekeelega koolidesse.

2014. aastast on Haridus- ja Teadusministeerium (HTM) eesti keele ja eestikeelse õppega seotud õpetajate lisaraha (1 miljon eurot) jaotamise suunanud sihtasutusse Innove. 2014. aastal sai taotlusi esitada kevadel ja sügisel. Jaotuse aluseks on Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) kantud andmed.

Toetust sai kasutada tööjõukuludena õpetajatele, kes õpetasid järgmisi sihtgruppe:

1. keelekümbklusklassi õpilane – EHISes seisuga 10.01.2014 keelekümbklusõpilase nregistreeritud õpilane;
2. uusimmigrantõpilane – EHISes seisuga 10.01.2014 uusimmigrandina registreeritud ja individuaalse õppekava (IÕK) rakendamise märkega õpilane;
3. tagasipöörduja – EHISes seisuga 10.01.2014 IÕK rakendamise märkega õpilane, kes on välismaal kolm või enam aastat õppinud ja jätkab õpinguid Eesti koolis;
4. õppekeelest erineva koduse keelega õpilane – EHISes seisuga 15.09.2014 IÕK rakendamise märkega õpilane, kes õpib eesti õppekeelega põhikooli 1.–9. klassis, kui õpilase (v.a tagasipöördujad, keelekümbklus- ja uusimmigrantõpilased) kodukeel ei ole eesti keel ja ta õpib põhikooli riikliku õppekava alusel.

2015. aasta toetuste eraldamisel tagasipöördu nud või õppekeelest erineva kodukeelega õpilaste rühmad ühitati, samuti on käesolevas artiklis andmed liidetud.

2014. aastal eeldas HTM eestikeelse õppe toetamisel, et vajaduspõhist toetust (lisatasu) saavad vähemalt 30 keelekümbklusklassi õpilase ja 30 uusimmigrantõpilase õpetajad ning tagasipöördujate või õppekeelest erineva koduse keelega õpilaste õpetajad. Tegelikult toetati 2014. aastal 35 koolipidaja kaudu 74 kooli vastava

sihtrühma õpilasi õpetanud õpetaja tööd. Toetatute hulgas oli 33 keelekümbklusklassi, 33 uusimmigrantõpilase, 215 tagasipöördu nud või eesti õppekeelest erineva kodukeelega õpilaste õpetajat.

Kõige rohkem olid taotlustes esindatud koolid, kus õppisid tagasipöördu nud või õppekeelest erineva kodukeelega õpilased. Silma paistsid õpilaste suurimate arvude poolest (s.o vahemikus 17–23) Juhan Liivi nim Alatskivi Keskkool, Aseri Kool, Kohtla-Nõmme Kool, Puhja Gümnaasium, Peetri Lasteaed-Põhikool ja Valga Põhikool. Suurima uusimmigrantõpilaste kontsentratsiooniga oli 2013/2014. õa-l kümne õpilasega Tallinna Lilleküla Gümnaasium ja kuue õpilasega Miina Härma Gümnaasium Tartus, teistes koolides olid üksikud uusimmigrandid.

Üle Eesti toetati kokku 4759 õpilase õpet, kellest 248 õpilase puhul oli õpe korraldatud IÕK alusel. Lisatasu sai 541 keelekümbklusõpetajat, 41 uusimmigrantõpilase ja 83 tagasipöördu nud või õppekeelest erineva kodukeelega õpilase õpetajat.

Jooniselt 2 nähtub, et keelekümbklusklassides on õpetajate osakaal väiksem, mis võib tuleneda sellest, et kogu klassi õpilasi õpetati valdavalt koos. IÕK toob sageli sisse üks-ühele õppe ja ühtlustab õpetajate/õpilaste arvu.

Sellise ulatusega toetusprotsess oli keelekümbkluskeskusele uus, mistõttu protsessi tagasisidestast keskuse juhi ettepanekul SA Innove siseaudiitor. Auditiga¹¹ hinnati põhikooli eesti keele ja eestikeelse õppe toetuse protsessi sihtotstarbelisust ja/või eesmärgipärasust 2014. aastal ja muudatusi 2015. aastal. Auditi toimingute tulemusel jõudis siseaudiitor järeldusele, et auditeeritud ulatuses on toetuse eraldamise süsteem läbipaistev ja arusaadav ning SA Innove tagas piisava kontrolli eesti keele ja eestikeelse õppe toetusraha kasutuse üle kohalikes omavalitsustes. Protsess vastab toetuse kujunemise arusaadavuse ja

¹¹ SA Innove kaudu põhikooli eesti keele ja eestikeelse õppe toetamise protsessi hindamine. Lõpparuanne, SA Innove, 17.07.2015.

lääbipaistvuse põhimõttele ning toetuse kasutamise üle piisava järelevalve ja kontrolli põhimõttele.

Iga uus algus vajab kohanemisaega. Esimese aasta toetusprotsessis ei peetud iga kord kinni menetlustäht-aegadest, kohati täideti taotlusi ebakorrektselt, mõningatel juhtudel olid EHISesse kantud andmed puudulikud. Sügisese taotlusvooru andmete kogumine oli raskenda-tud, sest EHISesse andmete esitamise tähtaeg ja taot-luste esitamise tähtaeg ei olnud kooskõlas. Esines ka inimlikke eksitusi, mis koostöös said parandatud. Paljudel juhtudel tuli suhelda nii koolide kui ka koolipidajate kon-taktisikutega ning selgitada EHISesse andmete kandmise täpsuse olulisust ja tuletada meelde, et 2015. aasta taot-lusvooruks võetakse andmed 10. novembri seisuga.

2014. aastal taotletud toetuse kasutamise aruan-dusega koos esitasid koolipidajad 2015. aasta jaanuaris ka vabas vormis lühikokkuvõtted toetuse mõjust õpilas-tele, millest siinkohal on toodud välja mõned nopped kooli juhtkondade ja õpetajate ning õpilaste poolt märgatud muudatuste kohta.

Esimestel nädalatel vastas võõrkeelsest keskkonnast tul-nud õpilane küsimustele sosinal, oli seejuures väga ebakindel, kartis öelda valesti, otsis väga kaua küsimustele vastuseid. Põhiline töö käis küsimuste-vastuste vormis ning suuliselt. Vastused olid seejuures väga lühikesed (ei, jah või siis üksi-kud sõnad). Kahe õppeveerandi möödudes on õpilane vastus-tes juba palju kindlam, räägib kõva ja selge häälega, ei karda nii palju eksida. Edaspidi tuleb õpilase toetamisel teha tööd sõnavara suurendamiseks, arendada suulist väljendusoskust ning õigekirja.

Õpetajad tegelesid septembrist detsembrini korra nädalas õpilastega, kelle kodune keel on õppekeelest erinev. Õpilased ütlesid, et nad on enesekindlamad ja julgevad oma arvamust avaldada. Paremini on kontakt õpetajaga. Poole aasta jooksul on nende sõnavara kinnistunud. Julgevad esineda. Tunnevad hästi, kui õpetaja ainult temaga tegeleb. Hirmutunne kaob, kui valesi vastab. Õpetajad ütlesid, et õpilased on muutunud tööülesannete täitmisel iseseisvamaks ja ka veidi tempoka-maks. Kohustuslikku lektüüri loevad meelsamini ja täidavad loetu põhjal ülesanded enamasti rahuldavalt.

Moodustatud on õpiabirühmad, õpiabitunnid toimuvad õpilastele 2–3 tundi nädalas. Õpiabitunde viib läbi õpetaja, kes on saanud vastava hariduse. I kooliastmes toetatakse õpiabitundides õpilaste eesti keele arendamist kõnes, kir-jas, suulisel eneseväljenduses ja sõnavaraarendust. II

kooliastmes lisanduvad ka teiste ainete (ajalugu, loodus-õpetus, vajadusel muud ained) sõnavaraarendus. Õpilastele, kes käivad õpiabitundides, on koostatud individuaalne õppekava eesti keeles. Rakendatud tugimeede toimib hästi. Kõikidel õpiabitundides osalevatel õpilastel on positiivsed õpitulemused.

Keeleõppe individuaalsed lisatunnid toimusid vastavalt konkreetse õpilase individuaalsele õppekavale ja vastavalt vajadustele kas kord või kaks nädalas (ühe õpilase puhul üks kord nädalas, viie õpilase puhul kaks korda nädalas). Tunde viisid läbi eesti keele ja õpiabiõpetajad, kes esmalt koostöös aineõpetajatega koostasid õpilasele individuaalse õppekava ning lülitasid oma tundidesse raskusi valmistavate õppeainete oskussõnavara ja tekste. Keeleõppe individuaal-setes lisatundides arendasid ja omandasid õpilased eesti-keelset sõnavara ja arutlusmalle, mis on vajalikud ainealaste teadmiste mõistmiseks ning klassile vastava keelepädevuse saavutamiseks.

Keeleõppe individuaalne lisatund oli oluline tugimeede õpilastele kooli poolt rakendatud logopeedilise abi, järele-aitamistundide, õpiabi ja tunnis kasutatud LAK-meetodite kõrval. Keeleõppe lisatunnid võimaldasid õpetajal õpilasega individuaalselt tegeleda ja pöörata tähelepanu konkreetse õpilase õpiraskusele ja keeleprobleemidele. Õpilased õppisid sõnavaralises töös abivahendeid kasutama, rakendama eri-nevaid eneseanalüüsimeetodeid ja arendasid oskussõnavara. Kõikide õpilaste keeleoskustase ja enesekindlus eesti keele kasutamisel suurenes, mida tõestasid ka positiivsed õpitule-mused (veerandihinded). Suuline tagasiside arenguveestlustel nii õpilastelt kui lapsevanematelt keeleõppe lisatundide osas oli positiivne.

Meil andsid esimesel poolaastal kaks õpetajat eesti keele õpet muukeelsetele õpilastele. Nii lapsed kui ka õpetajad on väga rahul. Õpetajad tunnistasid, et lapsed on tundides julgemad, ei karda tunnis sõna võtta, saavad rohkem aru, arutlevad, suhtlevad rohkem kaasõpilastega. Ka erinevate ainete õpetajad on öelnud, et lapsed on julgemad, avatumad, ei karda ka eksida. Lapsed vastasid, et sõnavara on täiene-nud, nad väljendavad julgemalt oma mõtteid ning nende keeleoskus on paranenud võrreldes esimeste tundidega. Õpetajad ja õpilased tunnistasid, et lisaõpe on neid aidanud ning soovivad selle jätkumist.

Õpilased on muutunud eneseväljenduses julgemaks. Arutelud klassis on aktiivsemad ja selliseid õpilasi, kes olek-sid lihtsalt vait, ei ole. Kõnes kasutatakse uusi sõnu. Õpetaja

abiga osatakse moodustada keerulisemaid täislausega vastuseid.

Õpetaja kirjutab: „Kõige parem tunne vene kodukeelega laste õpetamisel eesti keeles oli see, kui lapsed said oma uusi teadmisi päriselus rakendada (õppekäik postkontorisse). Neil oli väga tugev positiivne emotsioon, kui hiljem klassitunnis arutlesid, kuidas nad seal eesti keeles küsisid või vastasid.“

Teine õpetaja käis geograafiatundide ajal õues õppimas. Koos tehti ilmavaatlusi ja jälgiti lindude liikumist. Õpetaja poolt koostatud töölehed aitasid tähelepanu juhtida asjadele, mis igapäevaelus jäävad tähelepanuta. Lindude ja taimede nimesid oli küll raske meelde jätta ja kõnes kasutada, aga väikesed spikrid aitasid alati, arvasid 6. klassi õpilased. Päästeteenistuses käisid 2. ja 3. klassi õpilased inimeseõpetuse raames. Nende sõnavara on veel väike, aga küsimustele lühemaid vastuseid oskavad anda. Harjutati, kuidas peaks helistama telefonil 112 ja mida peaks ütlema. Samuti seda, et kõne peab olema selge ja arusaadav.

Õpetajad teevad iga päev oma tööd südamega ja annavad endast väga palju, et õpilaste teadmised ja oskused paraneksid igas tunnis.

M. saabus Inglismaalt Eestisse elama ja õppima jaanuaris 2014. Klassikollektiivi sulandus ruttu. Tugiisikuks oli tütarlaps, kes oskas veidi ka inglise keeles suhelda. Õpilane rääkis segamini nii inglise kui eesti keelt. Ema eestlane, isa inglane, kodune keel inglise keel. Oskas lugeda kergemat teksti. Mõisted ja väljendid polnud talle arusaadavad. Eriti raske oli loodusõpetus. Ta ei tundnud taimede, loomade eestikeelseid nimetusi ja palju muud. Tööjuhenditest aru ei saanud, õpetaja pidi talle eraldi lahti seletama. Tihti vajas ka ingliskeelset seletust. Kõne oli konarlik, sõnalõpuvigadega, ühildusmisvigadega, segamini olevik ja minevik. Õpilasele meeldis suhelda kaaslastega, esineda, jutustada loetust. Suur abi oli klassivälisest lugemisest, mis õpetas sisust arusaamist, küsimustele vastamist, oma arvamuse esitamist. Õpilasega töötas lisaks klassiõpetajale ka logopeed, kelle arvamus on järgmine: „Eestikeelsesse kooli saabudes vajas õpilane intensiivset lisatööd kõnearenduse osas. Laps õppis õpiabitundides eesti keelt läbi õppemängude ja lugemispalade. Suurt tähelepanu nõudis nõuetekohase käekirja omandamine, mis meie keeleruumis erineb inglise keelest. Õpilane vajas toetust ka normikohase r-hääliku häälduse osas. M. on väga teadmishimuline ja aktiivne, mistõttu lisatöö korral saab temast suurepärase teadmistega õpilane.“

Kehv oli õpilase käeline tegevus, sh töö- ja kunstiõpetuses, eriti aga kirjatehnikas. Kevadeks oli ta teinud suure

arenguhüppe eestikeelses koolis. Tänašeks päevaks on jõudnud klassi keskmisele tasemele. Tippu jõudmiseks, mida M. vaimsed võimed kindlasti lubavad, on vaja veel lisatööd teha.

Eraldatud toetus on üks teguritest, mis soodustab keelekümbusprogrammi arendamist, tõstab õpetajate motivatsiooni. Keelekümbusklasside õpetajad leiavad, et see on neile heaks toetuseks selle eest, et nad teevad palju lisatööd, s.o erinevate näidismaterjalide, töölehtede valmistamine, ürituste, õppekäikude ja õppereiside korraldamine, projektides osalemine jne, mis nõuab täiendavat ajaressursi. Õpetajad tunnevad end tunnustatuna, seepärast püüavad veelgi rohkem ning saavad aru, et keelekümbusprogramm on tähtis. Veel tähtsustatakse abiõpetaja või teise õpetaja olemasolu 1. ja 2. klassis, kus on kõige raskem töötada. Tihtilugu on kooli tulevad lapsed väga erineva ettevalmistusega. Mõne õpilasega on vaja teha algusest peale individuaalset tööd.

Kooli sisehindamise näitajate alusel võib järeldada, et keelekümbusõpilaste keskmised tulemused on kõrgemad kui tavaklassi õpilastel ja kui neid võrrelda aasta alguses ja lõpus, on näha, et aasta lõpupoole nad muutuvad positiivsemaks. Küsimustikest on näha ka seda, et õpetajad on enamasti rahul õpilaste tulemustega. Kooli õpetajad töötavad sihikindlalt ja pühendunult kvaliteedi nimel. Koolijuhina hindan kõrgelt keele- ja aineõpetajate entusiasmi, meisterlikkust, loovust, head meeskonnatööd ja valmidust panustada keelekümbusprogrammi arendamisse.

Saadud raha on võimaldanud keelekümbusklassi õppetööd diferentseerida, kasutada rohkem grupitunde ja see on võimaldanud suuremat individuaalset lähenemist õpilastele. Paranenud on õpilaste eesti keele oskus ja seeläbi ka õpitu-lemused teistes õppeainetes.

Koolis on läbi viidud õpilaste küsitlus, milles osales 125 õpilast. 78% nendest vastasid, et eesti keele tase paranes, nad hakkasid eesti keelest paremini aru saama ja võivad isegi suhelda eesti keeles. Keelekümbusklasside 66 õpilasest 83% leidsid, et nende eesti keele oskus paranes, sõnavara laienes ja on kergem õppida aineid eesti keeles. Samuti hindavad õpilased kõrgelt ainetundide läbiviimist (tunnid on huvitavad, õpetajad kasutavad tunnis aktiivõppe meetodeid), tunniväliseid üritusi ja tunde, mida viiakse läbi muuseumides, ning õppeekskursioone, mille käigus saab kasutada ning kuulata eestikeelset kõnet. 5. klasside õpilastest 72% vastasid, et tänu eesti keeles ainete õppimisele nende õppetulemus eesti keeles paranes.

Il õppeveerandi õppekvaliteet eesti keeles on kõrgel tasemel: keelekümbusklassides (6., 7., 8. kl) 95%, 5. klassides 90%.

Järelduseks võib öelda, et täiendavad rahalised vahendid on positiivselt mõjutanud õpilaste õpitulemusi ning tunduvalt on tõusnud õpetajate motivatsioon. Täname osutatud võimaluse eest tunnustada õpetajate tööd.

Õpetajad said tegeleda keelekümbusklasside õpilastega rohkem individuaalselt, mille tulemusena hakkasid õpilased rohkem ja paremini rääkima eesti keelt. Tänu õpetajate individuaalsele lähenemisele tekkis õpilastel suurem huvi eesti keele, kultuuri ja Eestimaa vastu, mistõttu hakkasid nad ka iseseisvamalt keelt kasutama ja suhtlema.

Alates oktoobrist on meil viis õpilast (uusimmigrandid), kes tulid Ukrainast. Õpilastel on soov ja tahe õppida eesti keelt ning tulemused on juba tuntavad. Keelekümbusklasside õpilaste eesti keele tase on hea, kohati väga hea (varane keelekümbus). Toetamine rahaliselt innustab õpetajaid kindlasti veel rohkem panustama oma töösse ning selle tulemusena paraneb õpilaste eesti keele ja teadmiste tase. Suur tänu õpetajate poolt eestikeelse õppe toetamise eest.

Koolis õpivad eesti keelt eraldi õpetaja käe all kaks noort, kes alustasid kooliteed Milanos. Kummalgi on üks lisatund nädalas. Aasta põhitoõ oli eesti keelt teise keelena õppivate õpilaste eesti keele sõnavara laiendamine ja tähenduste täpsustamine, arvestades erinevate õppeainete õppekava sisu ja õpitulemusi. Keeleliselt pöörasime rõhku erinevate käänete kasutamisele kõnes. Tüdrukud ise peavad kõige olulisemaks, et tänu täiendavale tööle erinevate ainete (eesti keel, kirjandus, loodusõpetus, bioloogia, ajalugu) sõnavara, terminoloogia ja tekstidega saavad nad edukalt hakkama kõikide õppeainete õppimisega eesti keeles. Seda näitavad õpilaste õppetulemused veerandi jooksul ja head veerandihinded. Töö tulemusi näitab ka lapsevanemate ja õpilaste rahulolu.

Oluliseks peavad nad lisaks headele õppetulemustele ka suhtlemisoskuse ja -julguse paranemist sel õppeaastal nii õpetajate kui kaasõpilastega. Nad on muutunud avatumaks ja rõõmsameelsemaks.

Tagasiside põhjal võib öelda, et toetus on avardanud õppe mitmekesistamise ja individuaalse õppekava rakendamise võimalusi. Õpetajad tajuvad toetust kui tunnustust, et nende panust hinnatakse. Õpilaste keeleoskus on lisaõppe tulemusena paranenud.

2015. aasta taotlusprotsessis taotles toetust 54 koolipidajat 109 kooli 5727 õpilasele. Võrreldes 2014. aastaga lisandus toetuse saajate hulka 19 koolipidajat, 35 kooli ja 968 õpilast.

Eelkõige suurenesid 2015. aastal õpilaste arvud nendel juhtudel, kui nõutav oli IÕK rakendamine. Uusimmigrantõpilaste arv suurenes 145%, tagasipöördunud või õppekeelest erineva kodukeelega õpilaste arv 132% ja keelekümbusklassi õpilaste arv 14% võrra. Oma osa muutustes oli EHISe täpsemal täitmisel, mida toetasid ka erinevad vestlused koolipidajate ja koolide esindajatega. Suurenevad arvud ja eesti keele lisaõppe hajumine paljudesse koolidesse panid mõtlema vajadusele lähemalt uurida, missuguseid lahendusi on leitud, kus on kitsaskohad. Tekkis mitmeid küsimusi, millele saaks/võiks leida vastuseid ka järelevalve kaudu.

Kokkuvõte

Eesti keele omandamine riikliku prioriteedina püsib tõenäoliselt veel mitu aastat. Õpilased, kellele lisaõpet pakutakse, on keelelises arengus ja oskustes väga erinevad. Samas on keeleoskus edukuse alus kõigis õppeainetes.

Hea eesti keele oskus loob rohkem valikuvõimalusi jätkata edasist õpiteed ja töötamist Eestis, valida soovitud karjääri. Seega on eesti keele lisaõppe jätkamine ja õpetajate töö tunnustamine väga olulised.

Tabel 2 Toetusega seonduvad arvud alajaotuse ti 2015. aastal

Jaotus	Keelekümbusklassi õpilane	Uusimmigrantõpilane	Tagasipöördunud või õppekeelest erineva kodukeelega õpilane
Õpilaste arv	5148	81	498
Koolipidajate arv*	13	17	35
Koolide arv*	35	29	51

* Arvud ei ole summeeritavad, kuna sama kool/koolipidaja võib esineda korduvalt igas alajaotuses

UUSIMMIGRANTIDE TOETAMISEST

Ave Härsing, Sihtasutuse Innove keelekümbluskeskuse peaspetsialist



Õpilased, kes vajavad eesti keele lisaõppe toetamist, ei ole ühesuguste vajadustega homogeenne grupp. On õpilasi, kellel on olemas seos eesti keele, Eesti riigi või Eesti kooliga. Nende hulka kuuluvad tagasipöördunud ehk välisriigist naasnud, aga ka vene õppekeelega koolist eesti kooli õppima tulnud õpilased.

Enim tähelepanu vajav grupp on aga uussisserändajad (Eesti Hariduse Infosüsteemis (EHIS) uusimmigrandid) – õpilased, kelle emakeel erineb kooli õppekeelest ning kes ei ole eesti keelt ega eesti keeles mitte kunagi õppinud. Selles grupis on Eestisse tööle, elama või lähetusse saabunute lapsed, aga ka rahvusvahelise kaitse saajate, sh pagulaste lapsed. Omaette grupi moodustavad teistest riikidest, aga vene kultuuriruumist vene õppekeelega kooli saabunud õpilased.

Eestisse saabumise põhjused ja siinviibimise kavatsus (lühiviisi või pikaajaliselt) määravad nii õpilaste motivatsiooni eesti keelt õppida kui ka nende vanemate pühendumise õppe toetamisel. Sestap on oluline iga kooli saabuva õpilase puhul esmalt välja selgitada, mis asjaoludel, kui kauaks ja mis kavatsustega on tulnud.

Erinevatest vajadustest tingituna tuleb ka igale õpilasele individuaalselt läheneda. Individuaalne õppekava (IÕK) annab selleks laialdased võimalused:

- IÕK võimaldab õpetada eesti keelt teise keelena ja vabastada õpilase B-võõrkeele õppimisest;
- IÕK võimaldab teha muudatusi õpitulemustes, hindamises, muuta tunnijaotusplaani;
- IÕKs kirjeldatud erisusi rakendatakse õpilasele ka riiklikes tasemetöodes ja põhikooli lõpueksamitel;
- IÕK võimaldab näidata ära õppekava koostamise ja täitmisega seotud isikud ja nende kohustused ning ülesanded, mis tagab õpilase õppe korraldamise süsteemsuse ja paneb paika vastutuse;
- IÕK paindlikkus võimaldab seda jooksvalt muuta, kui õpilase areng on oodatust kiirem või selguvad õppe seisukohast muud olulised aspektid.

Individuaalne õppekava oma võimalustega on esimene ja olulisim toetusmeede uussisserändajast õpilase õppe korraldamisel. Arvestades olukorda, et Eestisse saabuvad lapsed jaotuvad koolidesse üsna ebaühtlaselt, mõnes koolis on selliseid õpilasi parkümmend, teises on üks

õpilane ja kolmandas pole üldse, siis on haridusvaldkonna õigusaktides sätestatud toetusmeetmed pigem erinevaid vajadusi arvestav laiem raamistik, mille puhul on koolil suure vastutuse kõrval ka palju vabadust, kuidas õppekeelest erineva emakeelega õpilase õpet korraldada.

Vastutuse näevad ette Eesti Vabariigi põhiseadus ja haridusseadus, kus on sätestatud põhimõtte, et kõigil lastel, sõltumata nende emakeelest ja kodakondsusest, peab olema tasuta juurdepääs eestikeelsele põhiharidusele. Õppekeele oskus/oskamatus ei saa olla takistavaks teguriks kooli astumisel.

Põhikooli riiklikus õppekavas on omakorda sisse viidud erisused, pidades silmas õpilasi, kelle emakeel ei ole eesti keel:

1. kui õpilane asub eesti õppekeelega kooli õppima alates 4. klassist, siis võib ta eesti keelt õppida teise keelena, mitte emakeelena (Vabariigi Valitsuse 06.01.2011 määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava“ (PRÕK) § 17 lg 1);
2. Eestis vähem kui kolm aastat elanud õpilase puhul võib vanema taotlusel loobuda B-võõrkeele õppest ja selle arvelt näiteks suurendada õpilase eesti keele tundide arvu (PRÕK § 17 lg 2);
3. B-võõrkeeleks võib vastavalt võõrkeelte valdkonna ainekavale valida lisaks nimetatud keeltele ka muu keele, mis võib olla õpilase emakeel, kui kool selleks võimalused leiab;
4. õpilane, kes asus eesti õppekeelega koolis või klassis õppima viimase kuue õppeaasta jooksul, võib eesti keele eksami asemel sooritada eesti keele teise keelena eksami (PRÕK § 23 lg 4; haridus- ja teadusministri 17.09.2010 määruse nr 59 „Tasemetööde ning põhikooli ja gümnaasiumi lõpueksamite ettevalmistamise ja läbiviimise ning eksamitööde koostamise, hindamise ja säilitamise tingimused ja kord ning tasemetööde, ühtsete põhikooli lõpueksamite ja riigieksamite tulemuste analüüsimise tingimused ja kord“ § 8 lg 6);
5. varem välisriigis õppinud õpilane, kes on enne lõpueksamite toimumist Eestis põhikoolis õppinud kuni kolm järjestikust õppeaastat ning kellele on eesti keele õppimiseks koostatud individuaalne õppekava, võib eesti keele või eesti keele teise keelena eksami

sooritada temale koostatud individuaalse õppekava põhjal ettevalmistatud koolieksamina (PRÕK § 23 lg 4; haridus- ja teadusministri 17.09.2010 määruse nr 59 „Tasemetööde ning põhikooli ja gümnaasiumi lõpueksamite ettevalmistamise ja läbiviimise ning eksamitööde koostamise, hindamise ja säilitamise tingimused ja kord ning tasemetööde, ühtsete põhikooli lõpueksamite ja riigieksamite tulemuste analüüsimise tingimused ja kord“ § 8 lg 7);

6. kooli pidajaga kokkuleppele jõudmisel on võimalik põhikooli lõpueksamite (nt matemaatika) sooritamine mõnes muus keeles kui eesti ja vene keel. Eksamimaterjalide tõlkimis- ja hindamiskulud kannab kooli pidaja (haridus- ja teadusministri 17.09.2010 määruse nr 59 „Tasemetööde ning põhikooli ja gümnaasiumi lõpueksamite ettevalmistamise ja läbiviimise ning eksamitööde koostamise, hindamise ja säilitamise tingimused ja kord ning tasemetööde, ühtsete põhikooli lõpueksamite ja riigieksamite tulemuste analüüsimise tingimused ja kord“ § 8 lg 9).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus võimaldab neile põhiharidust omandavatele õpilastele, kelle ema- või kodukeel ei ole õppekeel, korraldada emakeele- ja kultuuriõpet (põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 21 lg 5). Seda tingimusel, kui niisugust õpet soovib vähemalt kümme sama emakeele või koduse suhtluskeelega õpilast. Harva satub ühte kooli kümme sama päritoluga uusimmigranti. Küll võib kohalik omavalitsus leida lahenduse, moodustades keele- ja kultuuriõppe õpperühmi erinevates koolides õppivatest õpilastest.

Rahaline toetus eesti keele lisaõppe korraldamiseks, millest on täpsemalt juttu U. Rannaääre artiklis „Eesti keele lisaõppe toetamisest“, võimaldab uussisserändajast õpilasele rakendada kohanemisperiodil täiendavat keeleõpet. Eesti keele kui emakeele õpetaja vajab veel harjumist mõttega, et keeleõpe, mida õppekeelest erinevat keelt kõnelevale õpilasele korraldada, erineb eesti keele emakeelena õpetamisest. Praktikas on osutunud tõhusaks lähenemiseks klassiõpetaja või võõrkeeleõpetaja eesti keelt õpetama panna.

Õppesisu ja õppematerjalide valikul saab õpetaja teada eesti keele kui teise keele ainekavadele ja Euroopa keeleõppe raamdokumendi eesti keele tasemekirjeldustele. Teemadevalikusse on võimalik lülitada tunnijao- tusplaanist lähtuvalt õpitavate ainevaldkondade tekste, mida kasutades keeleliste pädevuste arengut toetatakse ja omandatut kinnistatakse. Enamasti algab keeleõpe

suulise tegevusega. Mõistlik on valida teemad, mis on seotud ka õpilase vahetute kogemuste ja koolikeskkonnaga, igapäevase hakkamasaamisega.

Viimase viie aasta jooksul on Euroopa Liidu fondide toel viidud läbi pikaajalisi täienduskoolituskursusi, suurendamaks põhikooliõpetajate valmisolekut õpetada muukeelset last. Suurenenud on ülikoolide valmisolek selliseid kursusi pakkuda. Õpetajatel on abiks keelekümluse õppevara ja spetsiaalselt uussisserändajatele mõeldud toetavad keeleõppematerjalid. SA Innove nõustajaid on võimalik kutsuda igal õpetajal, kui koolis on õppekeelest erineva emakeelega õpilasi. Eesti koolide senist kogemust ja praktikat süstematiseerib ja üldistab õpetajatele mõeldud käsiraamat „Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis“, mis on pealkirja järgi hõlpsasti veebiversioonina leitav.

Õppekeelest erineva kodukeelega õpilasi on meie koolides täna juba mitusada ja nad astuvad üle kooliukse ka tulevikus. Eestis on koole, kellel on pikemaajalised (5–10 aastat) kogemused. Nad on otsinud ja katsetanud erinevaid lähenemisviise, rakendanud tugimeetmeid ja leidnud lahendusi. „Kogunud“ koolide kogemust üldistades võib öelda, et teatud sarnasustele vaatamata on iga juhtum, iga õpilane siiski eriline ja nõuab individuaalset lähenemist. Sellest põhimõttest tuleks lähtuda ka teiste kogemustest õppides. Ühes koolis töötava hea praktika üks ühele ülevõtmine ei pruugi teises koolis anda ootuspäraseid tulemusi, sest eeltingimused, õpilaste vajadused ja olemasolevad ressursid võivad erineda. Õpilase täiendava toe vajadus sõltub tema võimekusest, kultuuritaustast, varasemast õpikogemusest ja paljudest muudest teguritest.

Näide ühe Tallinna kooli tegevustest välisriikidest saabunud õpilaste toetamisel.

Koolis õpib >10 uussisserändajast õpilast, kes räägivad seitsmes erinevas emakeeles. Neist alla aasta on Eestis elanud 40%, 1–3 aastat 35%, 3–8 aastat 25%. Õpilase ja/ või lapsevanemaga kohtumise eest vastutavad nii kooli direktor, õppealajuhataja kui ka tulevane klassijuhataja. Õpilane määratakse uude klassi vestluse ja vanuse põhjal. Talle koostatakse individuaalne õppekava, mille aluseks on õpilase üldine ja ainetealane teadmiste tase ning õppekeele oskus. IÕK aineleotelu on õpilaseti erinev, kuid sisaldab peamiselt jutustavaid aineid: loodusõpetus, ajalugu, geograafia, inimeseõpetus, bioloogia jne. Uussisserändajast õpilase olemasolu ei mõjuta kogu klassi tunniplaani koostamist. Emakeele õppimise võimalus sõltub õpilase emakeelest, nt

Kool	Uuississerändajate arv 2014/2015
Tallinna Kristiine Gümnaasium	18
Miina Härma Gümnaasium	8
Tartu Annelinna Gümnaasium	7
Tallinna Järveotsa Gümnaasium	7
Tallinna Lilleküla Gümnaasium	6
Pirita Majandusgümnaasium	5
Tallinna Nõmme Gümnaasium	4
Pärnu Rääma Põhikool	3

inglise või vene keelt saab õpilane emakeelena õppida kaks tundi nädalas. Uuississerändajast õpilasi õpetaval õpetajal on võimalik kasutada nii koolipsühholoogi, logopeedi, teiste õpetajate kui ka tugioõpetaja abi. Tugimeetmeid rakendatakse vajadusel kogu õppeperioodi jooksul. Eesti keele õpet saab õpilane nii individuaalselt kui rühmatöona koos teiste välismaalt saabunud õpilastega, eesti keele teise keelena ainekava põhjal. Eesti keele õppeks eraldatud tundide arv nädalas sõltub õpilasest ja sellest, kui kaua ta on Eestis viibinud: alguses rohkem (8 tundi ja enam), hiljem vähem. Eesti keelt õpetavad eesti keele kui teise keele õpetaja ja algklasside õpetaja. Teadmiste ja oskuste mõõtmiseks kasutatakse erinevaid vahendeid. Õpilastele antakse jõukohased ülesanded, mis arvestavad nende vähest keeleoskust. Kui õpilane keelt veel üldse ei oska, siis teda ei testita. Hindamine toimub esimesel aastal ainetes (v.a eesti keel) sõnalise hinnangu andmisega ning edaspidi numbriliselt. Õpilasega suhtlemine ja vastamine toimub tunnis eesti keeles.

EHISe andmetel oli 2014/2015. õppeaastal uuississerändajaid 36 Eesti koolis (sh vene õppekeelega koolides) ja 19 omavalitsuses, kokku 95 õpilast. Koos varasematel aastatel saabunud õpilastega on Eesti koolides õppivate uuississerändajast õpilaste hinnanguline koguarv u 400. Suurema välisriigist saabunud õpilaste arvuga paistavad silma linnakoolid (tabel 1).

Eesti koolidesse hakkab üha enam õppima saabuma ka lapsi, kes on saanud Eesti riigilt rahvusvahelise kaitse ehk pagulasstaatuse. Hariduse korralduse poolest ei erine need lapsed muudest uuississerändajatest või tagasipöördujatest – nad vajavad eesti keele lisaõpet, individuaalset õppekava ja muid riikliku õppekavaga võimaldatavaid erisusi. Küll aga näeb rahvusvahelise kaitse andmise seadus välismaalasele ette tõlketeenuse ja keeleõppe kulude katmise kahe aasta jooksul.

Mida enam laieneb koolide ring, kus õpivad/on õppinud uuississerändajad, seda rohkem on meil võtta omast käest ja läbiproovitud lahendusi erinevate vajadustega laste toetamiseks.

EESTI JA VENE ÕPPEKEELEGA ÕPILASTE ENESEKOHASED HINNANGUD PISA 2012 UURINGUS

Tiit Lepmann, Tartu Ülikooli emeriidotsent



Eestis läbi viidud suuremad rahvusvahelised matemaatika tasemeuuringud (TIMSS 2003, PISA 2006, 2009 ja 2012) on näidanud eesti õppekeelega õpilaste olulist edumaad vene keelt kõnelevate eakaaslaste ees (tabel 1).

Loomulikult tekib küsimus, et millest selline erinevus. On selge, et põhjusi tuleb otsida kõige muu kõrval ka taustafaktoritest, milles vaadeldavad õpilasgrupid erinevad. PISA (Program for International Student Assessment) 2012 andmebaas annabki hea võimaluse võrrelda nende õpilasgruppide tausta. Selle uuringu keskseks valdkonnaks oli teatavasti matemaatika. See tõi kaasa võimaluse interpreteerida matemaatikas saavutatud tulemusi

eesmärki täitva küsimuse vastuste koondamisega ühte uude tunnusesse. Nii saadud uued näitajad on teisendatud uuele standardiseeritud skaalale, mille keskmiseks on 0 ja standardhälbeks 1. Seejuures väärtus 0 vastab PISA uuringus osalenud riikide vastavale keskmisele tulemusele. Selliselt saadud uute tunnuste skaalad hõlmavad vahemikus -3 kuni +399,74% õpilaste vastustest. Järgnevas analüüsis toetume nii üksikküsimustele kui ka indeksitele. Üksikküsimuste kui nominaaltunnuste puhul piirdume üldjuhul küsimuse vastuste jaotuste võrdlemisega, indeksite korral aga hindame T-testi abil ka keskmiste erinevuste olulisust.

Tabel 1 Rahvusvaheliste matemaatikatestide tulemused

Riik	TIMSS 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA 2012
Eesti	536	527	521	529
Vene	525	487	483	498
Erinevus	11	40	38	31

õpilaste ja koolide poolt täidetud põhjaliku ankeetküsimustiku andmete taustal. Seamegi järgnevas eesmärgiks leida õpilaste küsimustikele toetudes eesti ja vene keelt kõnelevate õppurite taustafaktorite erisused kui võimalikud matemaatilise edukuse põhjustajad.

Vaadeldav kontingent, küsimustik ja uurimismetoodika

Eestist osales PISA 2012 uuringus 206 kooli kokku 5867 õpilasega, mis on ligikaudu pool meie vastavaealiste õpilaste üldkogumist. 5876 õpilasest 4779 osalesid põhiuuringus, 1088 aga finantskirjaoskuse testis. Seega võib igati väita, et valimi tulemusi võib üldkogumile üldistada.

Põhiuuringu 4779 õpilasest täitis eestikeelse küsimustiku 3784 ja venekeelse 995 õpilast. Ankeedid olid koostatud selliselt, et teatavad küsimuste rühmad roteerusid erinevate ankeedivihikute vahel, seetõttu ei vastanud kõik õpilased kõikidele küsimustele. Enamus järgnevas analüüsis toetub küsimustele, millele vastajate arv oli vahemikus 3100–3200. Üksikküsimuste baasil on andmestikus koostatud nn indeksid. Need on saadud mitme üht

Õpilase küsimustiku võib tinglikult jaotada järgnevasse kahte rubriiki – enesekohasteks ja õpetajat puudutavateks. Järgnevas peatume vaid neil enesekohastel hinnangutel, kus ilmnesid suuremad erinevused vaadeldavate õpilasarühmade vahel.

Motiveeritus õppida matemaatikat ja matemaatikaärevus

Õpilase seesmise (intrinsic motivation) ja välise (aine vajalikkusele/kasulikkusele suunatud, instrumental motivation) motiveerituse hindamisele suunatud küsimuste grupi põhjal moodustati analüüsis vastavalt seesmise ja välise motivatsiooni indeksid. Selgub, et vene õppekeelega õpilased on seesmiselt oma eesti eakaaslastest oluliselt rohkem motiveeritud matemaatikat õppima (tabel 2). See, et nii eesti kui ka vene õppekeelt kõnelevate õpilaste motiveerituse indeksid on nullilähedased, kõneleb aga sellest, meie õpilased ei erine selle näitaja poolest oluliselt PISA keskmisest.

Eriti torkab sisemise motiveerituse erisus silma indeksis sisalduva järgmise kahe küsimuse korral: „Ma tegelen

matemaatikaga, sest see meeldib mulle“ ja „Ma olen huvitatud teemadest, mida matemaatikas õpin“ (joonised 1 ja 2). Näeme, et matemaatika meeldivust ja huvitavust peegeldavate väidetega nõustus vene õppekeelega koolide õpilastest vastavalt 51,1% ja 60,4%. Samas eesti eakaaslaste puhul olid need näitajad märgatavalt madalamad: 35,5% ja 46,7%. Seega vene õppekeelega kool on osanud õpilastele matemaatika märgatavalt meeldivamaks ja huvitavamaks teha.

Kuigi välise motivatsiooni indeksi puhul vene ja eesti õppekeelega koolide õpilaste vastustes statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmne, tuleb siiski märkida, et eesti õppekeelega kool on vene koolist mõnevõrra rohkem toetunud välisele motivatsioonile (tabel 3). Neljast indeksis sisalduvast väitest kolme puhul on eesti õppekeelega koolide õpilaste toetus välisele motivatsioonitegurile suurem kui vene õppekeelega õpilastel.

(indeksid vastavalt 0,2347* ja 0,0521*). Kokkuvõttes võime seega väita, et vene õppekeelega koolide õpilased on oma eestikeelsetest eakaaslastest matemaatika õppimiseks oluliselt rohkem seesmiselt motiveeritud. Samas seostavad nad ka oma tulevikuplaane matemaatikaga eestikeelsetest eakaaslastest oluliselt rohkem.

Kui tugev motivatsioon üldjuhul toetab matemaatika õppimist, siis matemaatikaärevus, hirm ja pinge selle ainega tegelemisel, võib osutada siin just piduriks. Vastav matemaatikaärevuse indeks (index of mathematics anxiety) näitab, et vene õppekeelega õpilased on matemaatika õppides oma eesti keelt kõnelevatest eakaaslastest oluliselt rohkem pinges ja hirmul (indeks vastavalt -0,0351* ja -0,1992*). Indeksi negatiivne väärtus näitab, et mõlema kontingendi korral on matemaatikaärevus siiski väiksem kõigi PISA uuringus osalenud riikide keskmisest.

Tabel 2 Õpilaste motiveerituse indeksid***

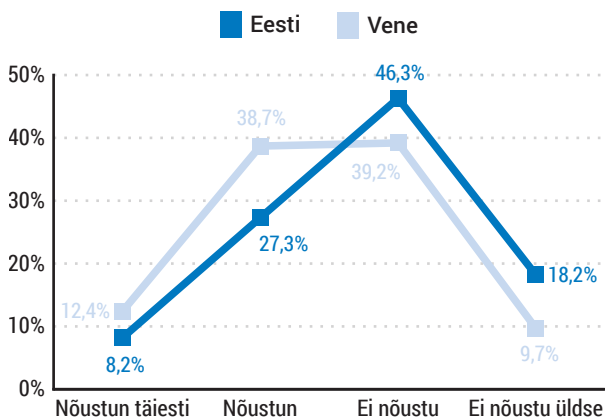
Testi keel	Sisemine motiveeritus		Väliline motiveeritus	
	N	Keskmine	N	Keskmine
Eesti	2499	-0,0460*	2498	0,0262
Vene	653	0,1636*	654	-0,0276

*** Tärniga varustatud näitajad siin ja edaspidi erinevad statistiliselt oluliselt, $\alpha = 0,05$.

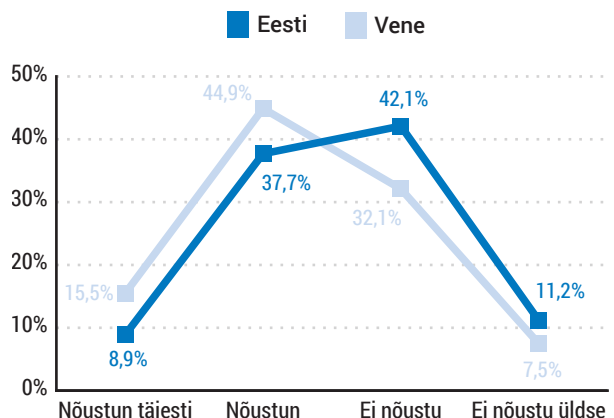
Nii seesmine kui ka väliline motivatsioon õppida matemaatika on ilmselt seotud õpilase tulevaste, matemaatika õppimisega seonduvate kavatsustega. Vastav, matemaatika jätkuõpinguid õpilase plaanides peegeldav indeks näitab, et vaatamata sellele, et vene õppekeelega õpilasel on eesti eakaaslasest mõnevõrra madalam välise motivatsiooni indeks, seostab ta oma tulevikuplaane matemaatikaga eesti eakaaslastest märgatavalt tugevamini

Detailsem, üksikväidetele toetuv analüüs näitab ka selle ärevuse olulisemad põhjustajad. Tabelist 4 näeme, et nii vene kui ka eesti õppurite matemaatikaärevuse peamiseks põhjustajaks on matemaatikatund. Kardetakse saada halbu hindeid ja muretsetakse selle üle, et tunnis on raske (väited 1 ja 5 tabelis 4). Kõige suuremad erinevused võrreldavate kontingentide vahel on halbade hinnete kartuse ja kodutöödest tingitud pinge osas. Mõlemal neist

Joonis 1 Tegelen, sest matemaatika meeldib mulle



Joonis 2 Matemaatikas õpitav huvitab mind



Tabel 3 Väline motivatsioon õppida matemaatikat

Väide	Nõustun täiesti või nõustun		
	Eesti (%)	Vene (%)	Vahe
Aitab töös, mida tulevikus teen	77,7	70,2	7,5
Parandab minu karjääri väljavaateid	82,2	66,5	15,7
Vajan matemaatikat edasiõppimiseks	81,7	77,1	4,6
Matemaatikas õpin asju, mis aitavad tööd leida	63,8	69,7	-5,9

juhtudest on raskemas seisus vene õppekeelega õpilased (väited 2 ja 5 tabelis 4).

Kokkuvõttes võime väita, et vene õppekeelega õppur on matemaatikat õppides oma eestikeelsest eakaaslasest oluliselt rohkem pinges. Selle erinevuse peamiseks põhjusteks on hirm halbade hinnete ees ja kodutöödest tingitud pinge.

Enesehinnangud oma võimetele matemaatikas

Hinnang oma võimetele mingis õppeaines kujuneb õpilasel väga mitmete tegurite koosmõjul. Loomulikult on seejuures määravaks õpilase tegelik võimekus vaadeldavas valdkonnas. Esmase informatsiooni saab sellest õppur just õpetaja hinnangute ja pandud hinnete kaudu. Veel on enesehinnangu kujunemisel väga tähtsad nii kaasõpilastelt kui ka kodust saadud hinnangud. Ei tohi unustada, et enesehinnangut ei saa vaadelda kui vaid teatavat tulemit. Enesehinnang on samas ka tugev edukust mõjutav faktor. Just selles plaanis me seda näitajat kasutamegi. PISA 2012 õpilase küsimustiku põhjal koostatud indeks *õpilase enesekuvand matemaatikas* (index of mathematics self-concept) näitab, et vene õppekeelega koolide õpilastel on eesti eakaaslastest oluliselt optimistlikum pilt oma matemaatilistest võimetest (indeksid vastavalt

0,1972* ja -0,0235*). Eriti reljeefselt tuleb see erinevus esile joonistel 3 ja 4 esitatud väidete korral.

Näeme näiteks, et väitega „Olen matemaatikas mit-tetugev“ nõustub üle poole eesti õppekeelega õpilastest (52,8%). Vene õppekeelega eakaaslaste puhul on seda meelt vaid ca kolmandik õpilastest.

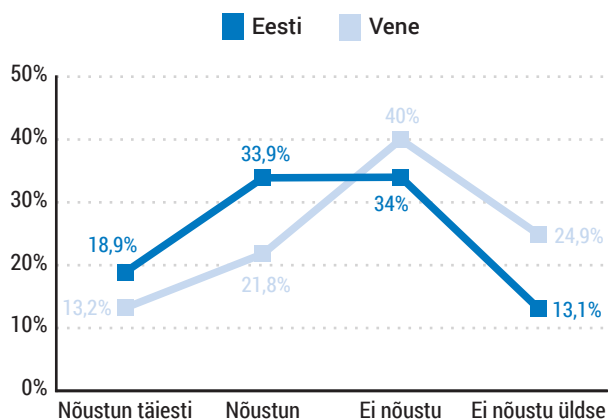
Teatavasti keskenduvad PISA uuringu testid oskusele rakendada matemaatikat igapäevaelu probleemide lahendamisel. Sellest lähtuvalt on huvitav teada ka õpilaste enesehinnangut oma võimetele sellist laadi matemaatikaülesannete lahendamise kohta. Õpilase küsimustikus esitati matemaatikaülesannete tekste, millest igaühe korral pidi õpilane andma hinnangu selle kohta, kui võrd kindlalt ta end tunneks antud ülesande lahendamisel. Osa neist ülesannetest võib kanda nn PISA-laadsete, osa aga puht matemaatiliste ülesannete hulka. Kõigi nende ülesannete põhjal arvutati nn ülesannete lahendamisoskuse kindlustundeindeks (index of mathematics self-efficacy).

Selgub, et eesti õppekeelega koolide õpilased tunneksid end pakutud ülesannete lahendamisel oluliselt kindlamalt kui vene õppekeelega eakaaslasted (indeksid vastavalt 0,0036* ja -0,0764*). Eriti torkab eestikeelsete õpilaste kindlustunne silma just PISA-laadsete ülesannete korral (ülesanded 1, 4 ja 6, tabel 5). Tüüpiliste puht

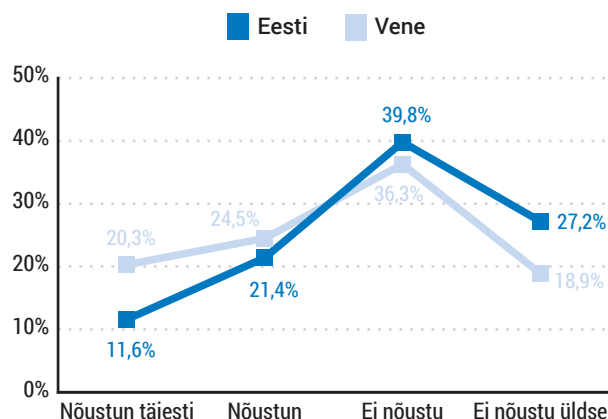
Tabel 4 Matemaatikaärevust kajastavad väited

Väide	Nõustun täiesti või nõustun (%)		
	Eesti	Vene	Vahe
Muretsen sageli, et mul on matemaatikatundides raske	52,8	55,8	-3
Lähen pingesse, kui pean matemaatika kodutööd tegema	25,9	36,8	-10,9
Lähen väga närviliseks, kui tegelen matemaatikaülesannetega	19,8	27,2	-7,4
Tunnen end abituna, kui tegelen matemaatikaülesannetega	24,9	22,9	2,0
Muretsen, et saan matemaatikas halbu hindeid	49,9	65,2	-15,3

Joonis 3 Olen matemaatikas mittetugev



Joonis 4 Matemaatika on minu üks parimaid aineid



matemaatiliste ülesannete nagu võrrandi lahendamise ja pindala arvutamise (ülesanded 3, 5 ja 7) korral on see erinevus praktiliselt olematu või hoopis negatiivne.

Seega võime õpilaste hinnangute kohta oma matemaatilisele võimekusele kokkuvõtvalt väita, et eesti õppekeelega koolide õpilased omavad vene eakaaslastest oluliselt madalamat hinnangut oma matemaatilistele võimetele. Samas selgub ka, et eestikeelsete koolide õpilased loevad end oluliselt tõhusamateks PISA-laadsete ülesannete lahendajateks kui nende vene õppekeelega eakaaslased. Viimati öeldu viitab ilmselt sellele, et eesti õppekeelega kool tegeleb seda liiki ülesannetega rohkem.

Õpilase hinnangud oma ebaedu põhjuste kohta ja töökusele ning hoolsusele

Kõikide eespool vaadeldud küsimuste korral püüti probleeme uurida mitte otsestest, vaid n-ö kaudsete küsimuste abil. Järgnevas vaatleme ankeedi neid küsimusi, kus

õpilasele esitati otsene küsimus. Nii küsiti ankeedis näiteks, mis võiks olla tema ebaedu põhjuseks matemaatikas. Osa sellistest küsimustest said aluseks õpilase nn ebaedu tajutud enesevastutuse indeksi (index of perceived self-responsibility for failing in mathematics) arvutamisele. See indeks näitab, et eesti õppekeelega õpilased otsivad oma ebaedu põhjuseid vene eakaaslastest oluliselt rohkem iseendas (indeksid vastavalt 0,3113* ja -0,1019*).

Seda, et eesti õppekeelega õpilased näevad oma halbade tulemuste põhjustajana sagedamini just ennast, näeme ka tabelist 6. Sellele viitavad kõige suuremad protsentide erinevused nende väidete juures, kus süüdlasena käsitletakse õpilast ennast. Tabelist 6 selguvad veel kaks huvitavat tõsiasja. Osutub, et eesti õppekeelega õpilane on oma venekeelsest eakaaslasest oluliselt kriitilisem ebaedu põhjuste otsimisel. Tabelis olevast kuuest väitest viie korral on väidet toetavate eesti

Tabel 5 Õpilase arvamus oma kindlustundest ülesande lahendamisel

Ülesanne	Väga kindlalt või kindlalt (%)		
	Eesti	Vene	Vahe
Arvutada busside sõiduplaani põhjal välja, kui kaua läheb aega ühest kohast teise jõudmiseks	85,9	73,7	12,2
Arvutada, kui palju on teler pärast 30% allahindlust odavam	79,8	73,1	6,7
Arvutada, mitu ruutmeetrit plaate on vaja põranda katmiseks	65,5	64,7	0,8
Aru saada joonistest ajalehtedes	86,3	71,1	15,2
Lahendada sellist võrrandit nagu $3x+5=17$	89,2	88,8	0,4
Arvutada kahe asukoha vaheline tegelik kaugus kaardilt mõõtkavaga 1:10 000	61,6	53,5	8,1
Lahendada sellist võrrandit nagu $2(x+3)=(x+3)(x-3)$	80,3	82,8	-2,5

õppekeelega õpilaste osakaalud vene eakaaslastest märgatavalt suuremad. Veel tuleks sellest tabelist esile tuua fakt, et nii eesti kui ka vene õppekeelega õpilased seavad oma ebaedu põhjusena esikohale õppematerjali raskuse.

Õpilase töökust ja hoolsust kajastavaid väiteid oli ankeedis üheksa. Neis tunti huvi selle vastu, kuivõrd korrektselt ja õigeaegselt esitab õpilane talle antud ülesanded, kuivõrd tähelepanelik on tundides, kuivõrd tõsiselt võtab teadmiste kontrollimiseks valmistumist, kuivõrd taotleb ainet arusaamist jne. Ühtset, kõiki samasisulisi väiteid koondavat indeksit siin andmebaas ei paku. Saadud andmestikust ei selgu ka üksikküsimuste korral suuri erinevusi erinevate rahvusgruppide vahel.

eakaaslaste puhul on need näitajad aga tunduvalt madalamad – 53,4% ja 58,8%.

Kokkuvõte

Mõned ülal esitatud PISA 2012 õpilasküsitlusega selgunud õpilaste enesekohased hinnangud võiksid pedagoogikas üldlevinud arusaamade põhjal olla soodustavaks faktoriks edukusele PISA-laadses matemaatikas. Vene õppekeelega koolide õpilaste puhul oleksid need järgmised: tugevam seesmine motivatsioon õppida matemaatikat; oma tulevikuplaanide tugevam seotus matemaatikaga ja optimistlikum pilt oma matemaatilistest võimetest. Samas eesti õppekeelega koolide õpilaste puhul võiks sellesse nimekirja kanda järgmised tegurid:

Tabel 6 Mis või kes võiks olla süüdi minu halvas tunnikontrolli tulemuses?

Väide	Väga tõenäoline või tõenäoline (%)		
	Eesti	Vene	Vahe
Ma ei ole matemaatikaülesannete lahendamisel eriti tugev	67,3	43,5	23,8
Mu õpetaja ei selgitanud sel nädalal mõisteid hästi	57,2	40,6	16,6
Sel nädalal pakkusin ma tunnikontrollis halbu vastuseid	60,7	39,1	21,6
Mõnikord on õppematerjal liiga raske	84,2	79,4	4,8
Õpetaja ei äratanud materjali vastu huvi	59,2	41,4	17,8
Mõnikord mul lihtsalt ei vea	61,7	62,9	-1,2

Esiletoomist väärivad vaid ehk järgmised kaks väidet: „Ma õpin seni, kuni saan matemaatika õppematerjalist aru“ ja „Matemaatikat õppides ma väldin tähelepanu hajumist“. Osutub, et eesti õppekeelega õppurid püüavad oma vene eakaaslastest märgatavalt rohkem õpitavast aru saada ja samas ka matemaatika õppimisega kontsentreeritumalt tegeleda. Nende väidetega nõustuvad vastavalt 58,9% ja 65,6% eestikeelsete koolide õpilastest. Venekeelsete

madalam matemaatikaärevuse näitaja; oluliselt kõrgem ülesannete, eriti PISA-laadsete ülesannete lahendamise tõhususe indeks; tugevam kriitika, eriti enesekriitika ja suurem toetus arusaamisele rajanevale õppimisele. Kui suurt rolli üks või teine neist teguritest PISA testide tulemustes mängib, antud uurimusest ei selgu. Küll aga näitab saadu kindlasti seda, millises suunas peaksid meie erinevate õppekeeltega koolid matemaatika õpetamisel liikuma.

ARVUTIPÕHINE MATEMAATIKA

Ülle Kikas, Haridus- ja Teadusministeeriumi nõunik

Carita Hommik, Tartu Ülikooli doktorant

Kristjan Korjus, Tartu Ülikooli doktorant



Haridus- ja Teadusministeerium (HTM) algatas aastal 2012 matemaatikahariduse uuendamise projekti, mille eesmärgiks oli tänapäevastada matemaatika õpetamist ja õppimist, arvestades infotehnoloogia poolt tekitatud muutusi.

Matemaatika roll ja võimalused teaduse ja tehnoloogia, aga ka majanduse ja ühiskonna arengus on määramatult kasvanud seoses infotehnoloogia arenguga. Aju- ja geeniuringud, objektide disainimine arvutis ja 3D printimine, üleilmsed finants- ja tehnoloogiavõrgustikud jpm nõuavad heade matemaatikaoskustega ja kriitilise mõtlemisega töötajaid. Seevastu matemaatika õppimine koolis on üsna vähe muutunud ja ei anna õppijatele oskusi, mida ühiskond neilt ootab.

„Eesti elukestva õppe strateegia 2020“ olulised eesmärgid on õpikäsituse muutmine ja digipöörde läbiviimine hariduses. Tehnoloogilisest innovatsioonist inspireeritud pedagoogiline ja koolikorralduslik haridusuuendus peab toimima süsteemselt, sest kogu elanikkonna parem tehnoloogia kasutamise oskus aitab kaasa majanduse tootlikumaks muutmisele. OECD uue innovatsioonistrateegia kohaselt on andmed ja nende analüüs muutunud innovatsiooni liikumapanevaks jõuks. See nõuab lähiaastatel suure hulga inimeste visuaalse ja statistilise kirjaoskuse tõhusat parandamist. Andmetega töötavaid spetsialiste on OECD riikides keskmiselt juba praegu 0,5% tööjõust (OECD Cross-Committee Workshop on the 2015 Innovation Strategy, 2015) ning nõudlus nende järele lähiaastatel kasvab.

Aastatel 2012–2014 läbi viidud arvutipõhise statistika (APS) projekt on näide süsteemsest haridusuuendusest, mille käigus toimus nii õpikäsituse uuendamine kui digimaailma võimaluste integreerimine õppetöösse. Projekti eesmärgiks oli tõsta visuaalse ja statistilise kirjaoskuse taset, muuta matemaatika õppimine õpilastele

huvitavaks, näidata, kuidas digitaalse maailma võimalused muudavad matemaatika õppimise ning selle reaalelus kasutamise mitmekülgsemaks ja efektiivsemaks.

Matemaatikahariduse muutmise vajadus ja valmisolek

Eesti matemaatikaharidus on rahvusvaheliselt konkurentsivõimeline. Põhikooli lõppu jõudnud 15aastaste õpilaste tulemused rahvusvahelistes PISA matemaatika-testides on püsivalt olnud riikide esimeses kolmandikus. PISA 2012 keskmiste tulemustega jagas Eesti 65 riigi hulgas 10.–14. kohta ja Euroopas 3.–6. kohta. Tippude osakaalu poolest oleme aga tagapool. Tipptasemel (PISA 5. ja 6. tasemel) 15aastaste õpilaste osakaal matemaatikas (14,6% aastal 2012) oli küll kõrgem PISA riikide keskmisest, kuid jäi parimatele märkimisväärselt alla. Tippude tagasihoidlikku osakaalu näitas ka 16–65aastaste täiskasvanute oskuste uuring PIAAC (2011–2012) (Halapuu ja Valk, 2013). Tipptasemel vastajad suudavad matemaatilisi mõisteid ja protseduure mitte ainult kirjeldada ja läbi teha, vaid ka uusi seoseid luua, probleeme lahendada ning teooriad või mudeleid rakendada.

Eesti põhikooli kolmanda astme õpilaste üldpädevuste uuring (Kikas ja Toomela, 2015) tõi välja, et matemaatika õpetamine ei toeta piisavalt probleemilahendusoskuste ja matemaatika üldpädevuse arendamist. Õpilastel on matemaatika protseduurilised teadmised paremad kui probleemide lahendamise oskus. Mitterutiinsed ülesanded jäetakse tihti hoopis lahendamata, sest õpilastele valmistab raskusi tekstis esitatud probleemi või andmete tõlkimine matemaatika keelde. Samas uuringus hinnati eraldi matemaatika ainealast ja matemaatika üldpädevust: esimest matemaatikatunnis toimunud matemaatikatestiga, teist aga eluliste ülesannetega, mis esitati õpilastele muid üldpädevusi mõõtvate testide osana.

Joonis 1 Arvutipõhise matemaatika probleemilahenduse etapid

MÄÄRATLE

küsimus



TÕLGI

matemaatikakeelde



ARVUTA

vastus arvutiga



TÕLGENDA

tulemust

Selgus, et aineväliselt lahendati ülesandeid märgatavalt halvemini. Selle üheks põhjuseks võib olla puudulik matemaatikateadmiste baas, kuid põhjus võib peituda ka kogemuste puudumises rakendada matemaatikateadmisi teistes eluvaldkondades (Palu ja Kikas, 2015). Viimast kinnitab kaudsel PISA 2012 uuring, millest selgus, et Eesti õpilastel on nõrgemad tulemused just matemaatika rakendamisevõimaluste nägemises, vastava mudeli koostamises ja saadud matemaatilise tulemuse tõlgendamises. Ka tekitab meie õpilastele raskusi jooniste, tabelite ja diagrammide koostamine ning tõlgendamine (Lepmann, 2013).

Erinevate uuringute valguses on tänase matemaatikahariduse nõrgaks kohaks matemaatika rakendamine väljaspool matemaatikatunni ja õpikuülesande konteksti. Traditsiooniline matemaatikaharidus ei anna ka oskust eluliste probleemide kohta matemaatilist formuleeritud küsimuste esitamiseks, mis on esimene samm nende lahendamiseks matemaatika meetoditega.

APS projekt keskendus tõenäosusteooria, andmete ja statistika osa uuendamisele, rõhutades probleemilahendusoskust ja arvuti kasutamist õppimise loomuliku osana. Just see matemaatikahariduse osa on tehnoloogia muutustest tugevasti mõjutatud – statistika ilma arvutita ei ole tänapäeval mõeldav. Andmete kujul kogutava info hulk maailmas aina suureneb. Selle mõtestamiseks on vaja tunda matemaatika ning statistika meetodeid, mis aitavad andmetes sisalduva info teadmiseks muuta. Arvuti teostab kiiresti keerulisi matemaatilisi arvutusi, tema suur eelis on andmete visualiseerimise võimalus. Õppeprotsessis võimaldab see tõhustada keerulistest matemaatilistest kontseptsioonidest arusaamist. Graafikutelt info lugemise oskus kuulub peamiste info-töötlusoskuste hulka, mida mõõdetakse nt ka PISA ja PIAAC testides.

Tõenäosusteooria ja statistika õpetamises ei ole välja kujunenud tugevaid traditsioone, mille muutmine tekitaks suurt vastuseisu. Põhikoolis on andmete ja statistika õpetamine hajutatud erinevatesse kursustesse 5.–9. klassis ning riiklik õppekava annab õpetajale suure vabaduse õpetamise meetodite ja sisu osas. Gümnaasiumi riiklikus õppekavas on eraldi kursus „Tõenäosusteooria ja statistika alused“ nii kitsas kui laias matemaatikas. Laia matemaatika kursusesse lisandus 2011. aastal mitmeid uusi teemasid (korrelatsioon, vahemikhinnang, keskvaartuse usalduspiirkond, statistilise hinnangu usaldusväärsus), mis eeldavad head kontseptuaalset arusaamist, kasutustingimuste analüüsi ning asjakohaste

lahendusstrateegiate valimist. Nende teemade õpetamist on seni vähe käsitletud õpetajate täienduskoolituses.

Eesti matemaatikaõpetajad on tehnoloogiasõbralikud. Ligi 800 matemaatikaõpetajat kuulub virtuaalsesse kogukonda m.o.t.t. (<http://mott.edu.ee>), mille liikmed kasutavad tundides nii spetsiifilist tarkvara (nt GeoGebra, Wiris), kontoritarkvara (Excel, Google spreadsheet), matemaatika õppimiseks mõeldud avatud internetiressursse (Ten Monkeys, Khan-Academy (Kae Kool), Wolfram Alpha) ning jagavad omatehtud õppematerjale. Suhtumine matemaatika õpetamisse arvutiga on valdavalt positiivne (Pihlap jt, 2012), kuid suures pildis on matemaatika õpetamine arvutiga olnud pigem õppimist huvitavaks muutev lisategevus, mis ei toimu kaugeltki kõigis koolides.

Arvutipõhise statistika projekt

Eesmärgiks seati uuenduse süsteemsus ja kompleksne teostus: koostada uus kontseptsioon andmete ja statistika õpetamiseks olemasoleva ainekava mahus, luua digitaalsed tunnimaterjalid arvutipõhiseks õpetamiseks ja õppimiseks, viia läbi piloteerimine koolides, seirata ja uurida piloteerimist ning kaasata projekti nõustamisse (akadeemilised) spetsialistid, kes annavad hinnangu uue kontseptsiooni rakendatavuse ja projekti laiendamise kohta. Projekti alustamisel võeti lõppsihiks statistikahariduse uuendamine kõigis koolides aastaks 2018.

APS projekti algatas ministeerium koostöös Wolframi konsortsiumi (<http://www.computerbasedmath.org/case-for-computer-based-math-education.html>) ning Tartu Ülikooliga.

Arvutipõhise statistika õppekava ja õppematerjalid

Eesti ja Suurbritannia ekspertide koostöös loodi kontseptuaalselt uus õppekava ja digitaalsed materjalid õppejärele ning õpetajale, lähtudes Conrad Wolframi arvutipõhise matemaatika kontseptsioonist (CBM™). APS toob õppekavasse mitu innovaatilist komponenti: rõhuasetus matemaatika üldpädevusele, arvuti kasutamine õppeprotsessi loomuliku osana, matemaatika lõimimine reaalelu andmetega, kontekstipõhine õpe: probleemi lahendamisest lähtuv matemaatika mõistete ja protseduuride omandamine (mitte vastupidine).

Suur osa õpiväljunditest taotleb (matemaatilise) mõtlemise arengut. Rõhutatakse matemaatiliste ideede rakendamistingimuste analüüsimist ning tulemuste tõlgendamist reaalelu kontekstis, matemaatiliste tööriistade kasutamise asjakohasuse hindamist jms. Õpiväljunditeks

on ka uute probleemide käsitlemise julgus, suhtlemine ja koostöö. Seega taotletakse matemaatika õppimisel ka selliste pädevuste arendamist, mida tavaliselt omistatakse ettevõtlikkusõppele.

Õppematerjalid koosnevad moodulitest, millest kuus on mõeldud põhikooli- ja üheksa gümnaasiumiastmele, kogumahuga ca 60 õppetundi. Mooduli õppetegevusi seob ühine probleem (nt kui palju eestikeelseid sõnu ma tean), mille lahendamiseks võetakse kasutusele järjest uusi matemaatilisi mõisteid ja protseduure. Mitmetes moodulites arendatakse oskusi, mis on hädavajalikud uurimistöö tegemiseks, nt kallutamata küsimuste koostamine, tulemuste usaldusvääruse hindamine, statistiliste seoste leidmine ja tõlgendamine, sobivate graafikute valik.

Õppematerjalid on mõeldud eelkõige õppimiseks tavalises koolitunnis õpetaja juhendamisel. Õpilase materjalides saab läbi teha erinevaid õppetegevusi, alla laadida ja sisestada andmeid, manipuleerida graafiliste objektidega, saata õpetajale arvamusi ja vastuseid. Vastuste põhjal saab õpetaja teha kokkuvõtteid, tunni käiku juhtida, arutelusid algatada ning õpilasi kujundavalt hinnata. Õpetaja materjalid sisaldavad kõike, mida saab kasutada õpilane, lisaks soovitusi õppeprotsessi läbiviimiseks ja selgitusi

käigus uuriti õpetajate ja õpilaste retseptsiooni ning mõju õpitulemustele.

Õpilased hindasid uut õpikäsitust ja õppematerjale valdavalt positiivselt. Hinnang kõikus sõltuvalt teemast ja koolist ning näitas muuhulgas, et ka õpilaste hulgas on nii uuenduste pooldajaid kui eitajaid. Kõrgelt hinnati elulisi praktilisi ülesandeid, visualiseerimist ja arvutipõhisust (tabel 1). Samas pidasid paljud (eriti gümnaasiumis) õppetegevusi keeruliseks, ei meeldinud põhjendamine ja graafikud (mis teisele osale väga meeldisid!). Põhikooliõpilased hindasid kursust kõrgemalt kui gümnaasiumiõpilased. Õpilaste arvamust toetasid eksperthinnangud, mis tõid välja põhikooli materjalide hea kvaliteedi ja sobivuse selles kooliastmes õpetamiseks. Samas viitasid ka eksperdid sageli gümnaasiumi materjalide nõrgemale didaktilisele läbimõeldusele ja tehnilistele vigadele.

Õpilaste testimine enne ja vahetult pärast kursuse läbimist näitas teadmiste ja oskuste kasvu nii pilootgrupis kui traditsioonilise õppega kontrollgrupis. Kahe grupi lõpptesti tulemused olid samal tasemel (ei eristunud 5% olulisuse nivool), vaatamata sellele, et pilootgrupis anti õpilastele minimaalselt kodutöid ning kursuse läbimist

Joonis 2 Näide õpetaja materjalide päisest

EESMÄRK	SAMMUD	MIDA ÕELDA	TEHNILINE JUHEND	VASTUSED	Ideede või arvamuste väljamõtlemine või seostamine
					Õpetaja Kogu klass 7 minutit

Kombineerige õpilaste ideid ja valige välja sobivad tunnused, mis on lihtsasti mõõdetavad

õppesisu ning õpilaste vastuste kohta (joonis 2). Joonise parempoolne osa näitab, millises tööetapis ollakse, vaskul pool avaneb õpetajat toetav lisainfo.

Õppematerjalid töötavad keskses serveris "Mathematica" tarkvara keskkonnas. Koolis on vaja hästi toimivat internetiühendust ning igasse arvutisse installeeritud tasuta CDF- mängijat, mis võimaldab CDF-formaadis interaktiivseid õppematerjale kasutada.

Piloteerimise kokkuvõte

Uue kontseptsiooni alusel õppis 2014. aasta kevadmestril regulaarsetes matemaatikatundides rohkem kui 1800 õpilast kokku 31 koolist, neist osa põhikooli kolmandas astmes ja osa gümnaasiumiastmes. Piloteerimise

hinnati liberaalselt. Seega saavutati pilootgrupis samad õpitulemused väiksema õppimiseks kulutatud ajaga.

Õpilaste endi hinnangul õppisid nad kursusel peamiselt kontekstiga seotut (nt millises riigis on inimesed rohkem või vähem õnnelikud) ning ei teadvustanud selgelt matemaatiliste mõistete ja protseduuride omandamist. Samas said nad lõpptestis nende rakendamisega hakkama. See tulemus on mõtlemapanev kontekstipõhise õppe laiema juurutamise seisukohast. Hindamise ja kinnistamise kaudu on kindlasti võimalik ka kontekstipõhises õppes rohkem matemaatilisi tööriistu selgeks õppida. Edaspidist uurimist vajab aga see, millise detailsuseni on vaja omandada konkreetseid definitsioone ja valemeid selleks, et statistikat arvutipõhises maailmas edukalt rakendada.

Projekti märkimisväärseks tulemuseks on uute õppematerjalide ja arvutipõhise statistika õpikäsitluse omaksvõtmine matemaatikaõpetajate poolt. Valdav osa piloteerinud õpetajatest sooviks õpetamist jätkata uute õppematerjalidega või kombineerida neid traditsioonilistega. Vaid viis õpetajat 36 vastanust soovib edaspidi jääda traditsioonilise õppekava ja õpiku juurde. Kolmveerand õpetajatest leidis aga, et nad vajaksid lisakoolitust õpetamise didaktika, tehnoloogia abil õpetamise ja reaalelu probleemide tausta osas; 5% sooviks lisakoolitust programmeerimisest.

Õpetajad tulid hästi toime arvutipõhise õpetamisega. Samas arvas enam, et arvutiklassis peaks õpetama mitte rohkem kui pooltes matemaatikatundides. Sellise arvamuse põhjused vajavad edasist uurimist haridusliku digipöörde üldisemas kontekstis. Enamasti peetakse arvutipõhise õpetamise takistuseks just sobiva õppevara puudumist. Selles projektis, kus õppevara oli täielikult olemas, kerkisid esiplaanile nähtavasti muud asjaolud, mille tõttu õpetajad ei pea liiga sageli arvutiklassis õpetamist otstarbekaks. Projektis kasutatud küsimustik ei võimaldanud kahjuks välja tuua õpetajate hoiakute põhjuseid.

Haridus- ja teadusministri poolt määratud projekti nõukoda andis soovitusena jätkata arvutipõhise statistika

juurutamist kõigis koolides. Selle eelduseks on piisav riigipoolne rahastus ja kvaliteetne infotehnoloogiline taristu koolides. Esmaste tegevustena soovitas nõukoda jätkata õppematerjalide täiendamist ja hindamisvahendite koostamist. Alustada tuleks uute õpetajate täienduskoolitusega, samuti on oluline tagada õppematerjalide tehniline jätkusuutlikkus ja õpetajate nõustamine. Nõukoda soovitas ka tõenäosusteooria ja statistika osa muutmist riiklikus õppekavas, et viia see vastavusse infotehnoloogia arengust tulenevate muutustega ühiskonnas.

Projektiga on tehtud oluline samm matemaatikahariduse vastavusseviimiseks tänapäeva digitaalse maailma võimaluste ja ootustega. Loodud õppekava ja -materjalid võimaldavad süsteemset muutust andmete, tõenäosusteooria ja statistika õpetamises. Projektis osalenud inimesed on loonud valmisoleku uue õpikäsitluse laiendamiseks nii teistele matemaatikaosadele kui ka teistele õppeainetele. Pikemas perspektiivis võimaldavad need abinõud tõsta visuaalse ja statistilise kirjaoskuse taset kogu riigis.

APS projekt on pälvinud laia rahvusvahelist huvi, sest meie eksperiment tundub tähelepanuväärne ja vajalik mitmete riikide hariduspoliitikutele ja praktikutele. See projekt on oluline mitte ainult Eesti mastaabis. Innovatsiooni

Tabel 1 Õpilastele kõige enam ja kõige vähem meeldinud aspektid (% õpilastest, kes nimetasid toodud aspekti kolme tähtsama hulgas neile antud pikemast loetelust)

Meeldis	Ei meeldinud
PÕHIKOOL	
Graafikud – 30%	Graafikud – 21%
Praktilised tegevused – 29%	Keeruline – 15%
Arvutipõhisus – 25%	Põhjendamine – 13%
Paaris/rühmatöö – 23%	Ebasobiv tempo – 10%
Uued teadmised – 18%	Tehnilised probleemid – 9%
Huvitavad ülesanded – 11%	
GÜMNAASIUM	
Rühmatöö ja esitlused – 25%	Tehnilised probleemid – 47%
Visualiseerimine – 20%	Keeruline – 30%
Arvutipõhisus – 20%	Ei saanud uusi teadmisi – 13%
Eluline ja praktiline – 19%	Graafikud – 13%
Uus ja huvitav kogemus – 18%	Ebasobiv tempo – 10%
Huvitavad ülesanded – 17%	
Kodutööde/kontrolltööde puudumine - 9%	

viimine idee tasandilt igapäevasesse hariduspraktikasse on keeruline ning nõuab kõigi osapoolte – arendajate, uurijate, hariduspoliitika kujundajate, koolide ja õpetajate suurt pühendumist. Lõpetuseks tänavad autorid kõiki koostööpartnereid, eriti aga piloteerimises osalenud koolide juhtkondi ning matemaatikaõpetajaid.

Kasutatud kirjandus

„Eesti elukestva õppe strateegia 2020“, www.hm.ee/index.php?popup=download&id=12568.

Halapuu, V., Valk, A. (2013). Täiskasvanute oskused Eestis ja maailmas. PIAAC uuringu esmased tulemused. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Lepmann, T. (2014). Eesti ja vene õppekeelega õpilaste enesekohased ning matemaatikaõpetaja tegevusega seonduvad hinnangud PISA 2012

uuringu. Kogumik PISA 2012 Eesti tulemused. Tallinn. http://issuu.com/innove/docs/pisa_2012_eesti_tulemused_2?e=2411359/5896292.

OECD Cross-Committee Workshop on the 2015 Innovation Strategy. Paris, 5-6 February 2015. STI/IND/STP/ICCP(2015)3/PART3.

Palu, A., Kikas E. (2015). Matemaatikapädevus. Kogumik „Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine“. Tallinn.

Pihlap, S., Pärn, P. (2012) Matemaatikaõpetajate ja koolide valmisolekust IKT võimaluste kasutamiseks vastavalt uue õppekava nõudmistele. Kogumik „Koolimatemaatika XXXIX“, TÜ ja Eesti Matemaatika Selts.

Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. (2015). Toimetanud Kikas, E., Toomela, A. Tallinn.

LOODUSAINETE ÕPETAMISEST EESTIS JA PISA HINDAMISINSTRUMENTIDE KOHASUS EESTI ÕPILASTE LOODUSTEADUSLIKE TULEMUSTE INTERPRETEERIMISEKS

Imbi Henno, Haridus- ja Teadusministeeriumi üldharidusosakonna peaekspert



Eesti õpilased on edukalt osalenud OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) rahvusvahelises õpilaste õpitulemuslikkuse hindamise programmi PISA (Program for International Student Assessment) 2006., 2009. ja 2012. aasta uuringutes ning meie õpetajad õpetamise ja õppimise 2008. ja 2012. aasta TALISE (Teaching and Learning International Survey) uuringutes. Nende uuringutega seonduvalt kerkisid üles mitmed küsimused. Näiteks mis tegurid määravad sooritus erinevusi Eesti eri õppekeelega koolides ning miks jõuab võrreldes teiste edukate riikidega Eestis viiendale ja kuuendale saavutustasemele vähem õpilasi. Lisaks kerkis veel üles küsimus, kuivõrd sobivad on üldse PISA indeksid Eesti õpilaste tulemuste interpreteerimiseks. Kõiki neid küsimusi analüüsis autor oma 2015. aasta kevadel kaitsitud doktoritöös „Loodusteaduste õppimisest ja õpetamisest Eesti koolides rahvusvaheliste võrdlusuuringute taustal“. Õpilaste sooritus erinevuste ja tippsooritajate vähesuse põhjustest aga andis autor ülevaate eelmise aasta välis-hindamise aastaraamatus (Henno, 2014).

Nüüdisaegsed õpitulemuste saavutamist kirjeldavad haridusmudelid jaotavad õpilaste õpitulemuslikkust mõjutavad tegurid haridussüsteemi, kooli, klassi ning õppija tasandi tegureiks/indikaatoriteks. PISA ja TALISE uuringute kontseptuaalsed raamistikud baseeruvad sellisel mudelil ja neis uuringutes kasutatakse nendest tasanditest lähtuvaid hindamisinstrumente. PISA ja TALISE õppimist ja õpetamist kirjeldavaid indekseid kasutas autor sekundaaranalüüsid.

Analüüsidele tuginedes saab väita, et vastused küsimustele, mis tegurid seletavad eri õppekeelega koolide õpilaste sooritus erinevusi ning viiendale ja kuuendale saavutustasemele jõudnud õpilaste ehk tippsooritajate vähesust loodusteadustes, peituvad klassiruumi tasandil. Eesti õpilaste häid tulemusi loodusteadustes rahvusvahelistes võrdlusuuringutes määrasid tunni selge struktureerimine ja õppetöö hea korraldamine klassis, mitte niivõrd konstruktivistliku praktika rakendamine. Eesti

positsioneerumine riikide järjestuse etteotsa on seotud sellega, et meil on vähe õpilasi alla teist ehk baasoskuste taset ja enamik õpilastest asub kolmandal ja neljandal tasemel.

Õppimise ja õpetamise hindamisinstrumentid PISAs ja TALISEs

21. sajandi alguses sai populaarseks sotsiaal-konstruktivistlikul teoorial põhinev õpetamispraktika (õpilasele orienteeritus ja kognitiivne aktiveerimine), sest seda hakati seostama õpilase motivatsiooniga ja paremate õpitulemuste saavutamise (Vieluf, Kaplan, Klieme & Bayer, 2012). Enamik PISA ja TALISE õppimise ning õpetamise hindamisega seotud indekseid on moodustatud konstruktivistlikule õppimiskäsitusele tuginedes.

P. L. Peterson jt (1989) eristasid õpetajate õpetamist käsitlevates seisukohtades konstruktivistlikku ja „otse-ülekanne“ veendumust ning neile kahele veendumusele tuginedes moodustati TALIS 2008s konstruktivistliku käsitluse ja nn teadmiste otseülekanne indeksid (OECD, 2009).

E. Klieme, F. Lipowsky, K. Rakoczy ja N. Ratzka (2006) kirjeldasid kolme õpetamispraktikat: struktureeritud tundi (hõlmab otseseid instruksioone), õpilasele orienteeritud tundi (hõlmab õpilast toetavat kliimat ja individuaalset juhendamist) ning õpilast kognitiivselt arendavat tundi (süvamõtlemise – deep learning, kõrgemaid mõtlemis- oskusi kujundavate ülesannete ja teiste arendavate ülesannete kasutamist) (Klieme et al., 2006). Neile tuginedes moodustati TALIS 2008s kolm õpetamise indeksit: struktureeritud õpetamine, õpilastele orienteeritud õpetamine ja kõrgemaid mõtlemis- oskusi kujundav õpetamine (praktika, mis võimaldab õpilastel iseseisvalt töötada pikema aja jooksul) (OECD, 2009).

Viimaste kümnendite empiirilised uuringud ongi näidanud, et ainult konstruktivistlikest tegureist ei piisa õppimise soodustamiseks. Kuigi teoreetilisest seisukohast peetakse struktureeritud õpetamist vähem

innovaatiliseks, on empiirilistest uuringutest selgunud, et klassitunni hea juhtimine ja struktureerimine on heade õpitulemuste saavutamisel niisama olulised kui õpilastele orienteeritus ja loovtegevused (Vieluf et al., 2012).

TALIS 2008 uuringu üldistustest selgus, et õpetajad eristuvad pigem kolme klassiruumipraktika kasutussageduse põhjal kui ühe või teise dimensiooni konkreetse eelistamise alusel. Enamikus TALISes osalenud riikides domineeris struktureeriva praktika kasutamine ning õpilaskeskset ja kõrgemate mõtlemisuskuste kujundamist toetavat praktikat rakendati vähem (Vieluf et al., 2012). Võrdlusuuringuist on ühtlasi selgunud, et õpetamispraktika rakendamine on ainespetsiifiline. Nii nagu on näidanud TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), et kõigis riikides domineerivad matemaatika- ja loodusteaduste tundides traditsioonilised õpetamisviisid, nii ilmnes ka TALIS 2008st, et võrreldes teiste aineõpetajatega kasutavad matemaatika- ja loodusainete õpetajad märksa rohkem struktureerivat praktikat ja vähem uuenduslikku praktikat (OECD, 2009).

Tuleb rõhutada, et TALIS 2013 uuringus moodustati ainult kaks õpetamispraktika indeksit: passiivne ja aktiivne õpetamine. Eesti õpetajate hinnanguil kasutasid nad TALISes keskmisest vähem aktiveerivaid meetodeid ning TALISes keskmisega samal tasemel passiivseid meetodeid (Übius, Kall, Loogma & Ümarik, 2014).

Eesti on osalenud kolmes viimases PISA uuringus ning nendes on analüüsitud õpilaste soorituse seost kas siis õpetamisega või õpistrateegiatega ning metakognitsiooni kasutamisega. Kui TALISes õpetajate uuringus kasutati teadmiste „otseülekande“ ja struktureeritud praktika rakendamise indekseid juba 2008, siis õpilaste soorituse seost teadmiste „otseülekande“ ja struktureeritud õpetamise rakendamisega mõõdeti esimest korda alles PISA 2012s.

PISA 2006s mõõdeti õpilaste loodusteadusliku akadeemilise edukuse seost loodusainete tundides valitseva õpetamispraktikaga. Õpilastele esitatud nõustumise/mittenõustumise väited olid iseloomulikud ainult konstruktivistlikule õppimiskäsitusele ja neist väiteist moodustati neli loodusteaduste õpetamist ja õppimist kirjeldavat indeksit: õpetatava seostamine igapäevaelu nähtustega, praktiline tegevus loodusainete tundides, interaktiivne õpe loodusainete tundides ja õpilasuuringud (OECD, 2007).

PISA 2009 töötas välja õpilaste poolt õpistrateegiatega rakendamise kirjeldamise mõõdikud. PISA 2009s mõõdeti soorituse ja mälu-, töötlus-, kontrolli-, struktureerimisstrateegiatega ning samuti metakognitiivsete strateegiatega

kasutamise vahelist seost. PISA 2012s võimaldasid õpilaste taustaküsimused aga juba analüüsida, kas õpilaste või õpetajakeskne õpetamine ning kognitiivsete aktiveerimisstrateegiatega ja kujundava hindamise tõhusam rakendamine toob kaasa õpilase soorituse paranemise.

Loodusainete õpetajate hinnangud õpetamispraktikale

Autori õpetamisviiside hinnangute võrdlusest selgus, et eri õppekeelega loodusainete õpetajad ei eristunud loenguvormis õpetamise, arutluse ja iseseisva töö rakendamise ning kontrollitööde küsimustes. Ilmselt need ongi kõige tüüpilisemad tegevused eesti ja vene õppekeelega koolide loodusainete tundides. Ka erinevate õpetamisviiside kasutamise üldine muster oli ühesugune. Nii eesti kui ka vene õppekeelega koolide loodusainete õpetajad väitsid rakendavat üldiselt kõige enam struktureeritud praktikat. Mõlema õppekeelega koolide loodusainete õpetajad rakendasid õpilaste kõrgemate mõtlemisuskuste kujundamise praktikat aga alla TALISes keskmist. Õpetajate pedagoogiliste veendumuste võrdlusest nähtus, et vene õppekeelega koolide loodusainete õpetajate hinnangud olid statistiliselt oluliselt kõrgemad teadmiste „otseülekandmist“ käsitlevates küsimustes ja eesti õppekeelega koolide loodusainete õpetajad hindasid kõrgemalt konstruktivistlikke arusaamu.

Õpetajate veendumuste võrdluses võis Eestit pidada üheks konstruktivistlikke arusaamu kõige tugevamini toetavaks riigiks (Loogma, Ruus, Talts & Poom-Valickis, 2009). TALIS 2013 näitas jätkuvalt, et Eesti õpetajad usuvad konstruktivistlikku õpikäsitlusele, kuid klassitunnis rakendavad realselt harva õpilasi aktiveerivat praktikat – rühmatöid, projektõpet ja IKT vahendite kasutamist (Übius et al., 2014).

E. Kikas (2013) on üldistanud, et eesti õpetajad on küll omandanud verbalistliku teadmise, et „konstruktivism on hea, seda tuleb klassis rakendada“, kuid realselt seda siiski ei rakendata. Võib-olla on õpetajate isiklikud koolikogemused seotud õpetajakeskse vaatekohaga, mis oli valdav nende kooliajal, ja nad ei ole suutnud loobuda kasutamast harjumuspäraseid õpetamisviise (Kikas, 2013).

Enamiku õpetamist puudutavate hinnanguliste väidete puhul olid kõikides PISA ja TALISes uuringutes vene õppekeelega koolide õpetajate hinnangute keskvaartused kõrgemad. Autori analüüsides ei ole võimalik järeldada, et õpilasekesksemate õppetegevuste sagedasem rakendamine ei võiks olla vene õppekeelega loodusainete

tunni igapäevaelu reaalsus. Samas, kui vene õppekeele kooli õpetaja väidab, et nende ainetundides toimub rohkem uurimuslikke ja õpilaste kõrgemaid mõtlemisoskusi kujundavaid tegevusi, siis peaks vene õppekeele õpilasi jõudma protsentides rohkem kõrgematele saavutustasemetele. Kõik PISA uuringud on sedastanud aga vastupidist. Pigem on alust väita, et vene õppekeele koolides korraldatakse uurimuslikke tegevusi harvemini, kui seda väidavad õpilased ja õpetajad. Seda, et vene õppekeele koolides rakendatakse uurimuslikke tegevusi harvem, tõestavad ka autori varasemad analüüsid. Nimelt mõõdeti PISA 2006 uuringus õpilaste loodusteadusliku kirjaoskuse alaoskusi ehk rakendusoskusi, mida võib seostada uurimusliku õppega. Eesti õpilased olid rahvusvahelises võrdluses nõrgemad just loodusteaduslike küsimuste esitamises ja teadusliku tõendusmaterjali kasutamises, samas olid vene õppekeele õpilased eesti õppekeele õpilastest kõigis rakendusoskustes veelgi nõrgemad. Nähtavasti tuleb vene õppekeele koolide õpilaste ja õpetajate hinnanguid, et nende kooli loodusainete tundides kasutatakse konstruktivistlikke õpetamisviise sagedamini, seletada pigem nende „positiivsema“ vastamismustriga.

Loodusteadusliku soorituse ja õpetamise vaheline seos

Autori regressioonanalüüsides ilmnes, et kui PISA 2006 õpetamisega seonduvate indeksite väärtused suurenesid poole standardhälbe võrra, siis Eesti õpilaste sooritus hoopiski halvenes. Nii vähenes Eesti õpilaste loodusteaduslik sooritus interaktiivse õppe indeksi ühikulise kasvuga 13, praktiliste tegevuste indeksi ühikulise kasvuga 24 ning õpilasuuringute indeksi ühikulise kasvuga 31 punkti. Seda, et edukalt sooritavate riikide õpilaste tulemused on seotud negatiivselt hoiakute ja uurimusliku õppega, on nentunud teisedki uurijad (Sjøberg, 2012).

Õpilaste vastustele tuginedes analüüsiti PISA 2012s detailsemalt kognitiivse aktiveerimise, erinevate õpetamispraktikate ja kujundava hindamise kasutamist tundides. Õpilaskesksed tegevused peaksid aktiveerima õpilasi kognitiivselt, suurendama nende motivatsiooni ja enesetõhusust ning seeläbi soodustama paremat sooritust. Sekundaaranalüüsist aga ilmnes, et kui vene koolide õpilased väitsid sagedamini kogevat õpetajakeskset õpetamist, siis sellega kaasnes mõnepunktiline loodusteadusliku soorituse kasv, aga eesti õppekeele õpilastel hoopis soorituse vähenemine. Kognitiivse aktiveerimise strateegiate kasutamisel vene õppekeele

õpilaste sooritus paranes, aga eesti õppekeele õpilastel praktiliselt mitte.

Õppekeelest sõltumata kahanes märgatavalt nii eesti kui vene õppekeele koolide õpilaste loodusteaduslik sooritus, kui õpilased hindasid sagedamaks õpetamisviise, mille puhul õpetaja annab eri võimekusega õpilastele erinevaid ülesandeid, õpilased töötavad pikaajaliste projektide kallal ja väikestes rühmades või kavandavad ise tunnitegevusi. Samuti kahanes eesti õpilaste loodusteaduslik sooritus kujundava hindamise tõhusama rakendamise korral. Need tulemused on vastuolus Eesti uutes riiklikes õppekavades sätestatuga.

Üldistades PISA 2006 ja PISA 2012 analüüse, tuleks väita, et õpilasele orienteeritud ja õpilaste kognitiivsele aktiveerimisele orienteeritud praktikaga ning uurimuslike ja praktiliste tegevuste rakendamisega kaasneb Eestis õpilaste soorituspunktide kahanemine.

Autori analüüsid, aga ka teiste riikide näited osutavad tõigale, et just edukamate riikide, sh Eesti õpilased hindavad kognitiivsete aktiveerimisstrateegiate, õpilaskeskse õpetamispraktika ja kujundava hindamise rakendamise sagedust tundides harvemaks. Niisugune tulemus on ilmselt vastuolus PISA konsortsiumi algselt kavandatud konstruktivistlikule õpetamisteooriale tugineva küsimustike väljatöötamise loogikaga ning arusaamaga, et parem sooritus seostub konstruktivistliku õpetamisega (kognitiivne aktiveerimine ja õpilaskeskne õpetamine).

PISA-laadsete mõõtmisinstrumentide kohasus Eesti õpilaste tulemuste hindamisel

Viimastel aastatel on rahvusvahelisel tasandil tõstatatud teravalt PISA usaldusvääruse temaatika ja PISA-laadsete mõõtmisinstrumentide kohasus hariduse hindamisel. Kuigi standardiseeritud teste on kasutatud aastakümneid, on väidetud isegi, et PISA on järsult suurendanud sõltuvust kvantitatiivsetest mõõdikutest, kitsendanud mõõdetavaid aspekte hariduses, tekitanud orientatsiooni lühiajalistele eesmärkidele, toonud kaasa nn PISA-laadsete ülesannete rakendamise tundides, vähendanud õpetajate autonoomiat ning kallutanud koole vastama eelkõige tööturu nõuetele (Meyer et al., 2014).

Tuleb veel märkida, et PISA tulemuste interpreteerimisel ei arvestata loodusainete õpetamise traditsioone eri riikides. Kui TIMSS jagab tulemuste üldistamisel riigid loodusainete õpetamise alusel kaheks: riikideks, kus õpetatakse põhikooli vanemas astmes bioloogiat,

geograafiat, füüsikat ja keemiat eraldi õppeainetena (nt Eesti, Läti, Venemaa, Soome, Leedu) ning integreeritud õpet rakendavateks riikideks (nt Ameerika Ühendriigid, Ühendkuningriik, Kanada, Austraalia), siis PISAs seda ei tehta. Eesti koolides ja Ida-Euroopas keskendutakse traditsiooniliselt nähtuste teaduslikule selgitamisele ning loodusteaduslike põhiteadmiste ja teooriate tundmisele, aga loodusaineid integreeritult õpetavates riikides rohkem uurimuslikule õppele. Oluline on ka rõhutada, et just Ameerika Ühendriikide ja Ühendkuningriikide kasvatusedlased juhivad PISA loodusteaduste kontseptuaalse raamistiku ja hindamisülesannete koostamist (Meyer et al., 2014) ning seetõttu on mõistetav, miks PISA 2006 loodusteaduslikus uuringus mõõdeti just uurimusliku õppe, mitte niivõrd struktureeritud õpetamise rakendamist.

PISA 2006 kontseptsioon ja mõõtevahendite süsteem töötati välja aastaid tagasi. Kui 2007. aastal saadeti uuringu autorile ja tolaeagsele PISA 2006 riiklikule koordineerijale versioon esialgselt PISA 2006 lõppraportist, sisaldas see eraldi peatükki loodusteaduste õppimisest ja õpetamisest. Tulemuste avalikustamisel oli see peatükk OECD lõppraportist eemaldatud. Ilmselt ei sobinud saadud üldistused õpilaste loodusteadusliku soorituse ja uurimuslikul õppel rajaneva loodusteadusliku õppe seoste iseloomustamiseks.

Mälu-uuringutega on viimastel kümnenditel kahtluse alla pandud nii konstruktivismi kui ka avastusõppe tõhusus. Viimase raames eeldatakse pigem tegevuslikku aktiivsust kui kognitiivset aktiivsust. Õppijate puhul, kellel on vähem eelteadmisi, tuleks eelistatult rakendada struktureeritud õppetegevusi (Mayer, 2004; Kirschner, Sweller & Clark, 2006). J. Baumert jt (2010), B. P. M. Creemers ja L. Kyriakides (2008) on osutanud, et heade kognitiivsete tulemuste saavutamiseks on määravamad tunni selge struktureerimine ja õppe läbimõeldud korraldamine klassiruumis. Üldiselt ollakse üksmeelel, et õpetamine peab olema eesmärgistatud, aktiveeriv ja struktureeritud ning konstruktivistlikud eesmärgid, õpilastele orienteeritus ning edukas klassiruumi juhtimine ja õpilaste kaasamine on seotud (Vieluf et al., 2012).

Saab teha üldistuse, et suur osa PISA konstruktivistlikku õppimist ja õpetamist kirjeldavaid muutujaid ei näi sobivat seletama loodusainete õpetamist Eestis, kus õpilaste akadeemilise soorituse näitajad on kõrged, loodusainete õpetamine tugineb traditsioonilisele aineõpetusele ning õpetajad rakendavad enamasti traditsioonilist struktureeritud praktikad ja harva uurimuslikku õpet.

Kokkuvõte

Eesti õpilaste häid tulemusi loodusteadustes määrasid tunni selge struktureerimine ja õppe hea korraldamine klassis, mitte niivõrd konstruktivistliku õpetamispraktika rakendamine. Rahvusvahelises võrdluses on traditsiooniline õpetamispraktika taganud meile edu ja selle, et meil on vähe õpilasi alla teist taset ja enamik õpilastest jõudnud kolmandale ja neljandale tasemele. Selleks aga, et rohkem õpilasi jõuaks kõrgematele saavutustasemele, tuleks siiski tõhusamalt rakendada õpilaste kõrgemaid kognitiivseid võimeid arendavat õpetamispraktikat. Õpilaste loodusteaduslike baasteadmiste ja -oskuste kujundamisel tuleks jätkuvalt tugineda struktureeritud õpetamisele, aga kõrgemate mõtlemisoskuste, sh loovuse ning kriitilise mõtlemise kujundamisel uurimuslikule õppele.

Kasutatud kirjandus

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.

Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge, New York.

Henno, I. (2014). Eri õppekeelega koolide sooritus erinevuste ja tippsooritajate vähesuse põhjustest Eestis OECD võrdlusuuringute põhjal. – Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2013/2014. õppeaastal. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 77–80.

Henno, I. (2015). *Loodusteaduste õppimisest ja õpetamisest Eesti koolides rahvusvaheliste võrdlusuuringute taustal*. Doktoritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool, 225 lk.

Kikas, E. (2013). Õpilasekesksest õppimisest ja õpetamisest. Kogumikus „Seestpoolt suurem Eesti. Haridus ja haritus“. Metsaülikool Eestis 2011–2012, koost. M. Kass, 70–83. Tartu: SE & JS.

Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 46(2), 75–86.

Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und wirksamkeit von mathematikunterricht: Theoretische grundlagen und ausgewählte ergebnisse des projekts „Pythagoras“. In

M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Eds.), Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule, Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms, 128–146. Münster: Waxmann.

Loogma, K., Ruus, V. R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. (2009). Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.

Mayer, R. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59(1), 14–19.

Meyer, H.D. et al. (06.05.2014). OECD and PISA tests are damaging education worldwide – academics. *The Guardian, Letters*. <http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics> (15.08.2015).

OECD (2007). PISATM 2006 science competencies for tomorrow's world. Volume I. Analysis. Paris: OECD.

OECD (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Teaching and learning international survey. Paris: OECD.

Peterson, P. L., Fennema, E., Carpenter, T. P. & Loef, M. (1989). Teachers' pedagogical content beliefs in mathematics. *Cognition and Instruction*, 6(1), 1–40.

Sjøberg, S. (2012). The PISA project: „Mission Impossible?“ The politics, the unrealistic ambitions and the intriguing results. Paper presented at the XV IOSTE International Symposium 29 October–2 November 2012, Yasmine Hammamet, Tunisia.

Vieluf, S., Kaplan, D., Klienne, E. & Bayer, S. (2012). Teaching practices and pedagogical innovations: Evidence from TALIS. OECD Publishing.

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K. & Ümarik, M. (2014). Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele: OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused. Tallinn: SA Innove.

PISA JÄLGEDES: AUS ENESEVAATLUS VIIB EDASI

Maie Kitsing, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik



Loovus avaldub probleemide lahendamise oskuses

- *Probleemülesannete lahendamisoskus on võtmeteguriks õpilaste eesmärkide ja püüdluste saavutamisel ning neid oskusi saab omandada kõikides õppeainetes.*
- *Õpilaste loovus, heal tasemel loogiline ja kriitiline mõtlemisoskus ilmneb nii probleemülesannete lahendamise kui ka keerukamate ülesannete lahendamise tulemustes – tippriigid on samad.*

Eesti kuulub PISA tulemuste järgi riikide hulka, kus õpilased saavutasid probleemülesannete lahendamisel häid tulemusi (44 osalenud riigi hulgas 12. järjestus). Matemaatika ja probleemülesannete lahendusoskuse vahel oli tugev seos. Antud seose põhjal on Eesti aga riikide hulgas, kus tulemused olid nõrgemad, kui võis eeldada matemaatikatumuste põhjal.

Uuringutulemused näitavad, et kooli õppekava ja õpetamine mõjutab olulisel määral õpilaste probleemülesannete lahendamise oskusi.

Usk, et õpilaste diferentseerimine ja selekteerimine toetab paremate õpitulemuste saavutamist, on müüt

- *Kui õpilane mõistab ja usub, et matemaatikateadmisi on tal tulevikus vaja, on õpilasel kõrgem motivatsioon matemaatikat õppida. Tulemused näitavad, et õpilased, kel selline usk on olemas, saavad ca pooleaastase õpingute aja võrra paremaid tulemusi matemaatikas.*
- *Õpilaste motivatsioon matemaatika õppimiseks on madalam haridussüsteemides, kus valitakse ja grupeeritakse õpilasi erinevatesse koolidesse ja/või eristatakse õppekavati.*

Koolisüsteemide ja õpilaste soorituste analüüs näitab, et õpilaste motivatsioon on madalam nendes süsteemides, kus õpilasi selekteeritakse tulemuste järgi nooremas koolieas ja kus vastavalt tulemustele õpetatakse lapsi erinevate õppekavade järgi. Samuti on õpimotivatsioon madalam neil õpilastel, kes on suunatud õppima teise kooli kas kehvade õpitulemuste või käitumisprobleemide tõttu või peavad õppima ainult kutse- või eelkutseõppekavade järgi.

Homogeenne õpilaskond võimaldab õpetajal küll iga grupi vajadustele pühenduda, kuid selekteerimine toimib kaudselt õpilaste segregeerimise vahendina, mis tugevdab sotsiaalmajanduslikku ebavõrdsust ega loo õpilastele võrdseid õppimisvõimalusi. Selle tulemusena demotiveeritakse suurt hulka õpilasi, kes tunnevad, et neile ei ole antud võrdseid võimalusi edu saavutamiseks.

Finantskirjaoskus on igapäevaelus hakkamasaamiseks sama oluline kui matemaatika- ja lugemisoskus

- *Igapäevaelus toimetulek nõuab meilt kõigilt finantsalaseid oskusi. Riigid lähenevad järjest keerulisemaks muutavas majandusmaailmas õpilaste toimetuleku kindlustamisele erinevalt.*
- *Kuigi matemaatika- ja lugemisoskus on finantskirjaoskusega tugevalt seotud, ei tähenda ühe põhioskuse hea valdamine finantskirjaoskuse kõrget taset. Austraalias, Tšehhi Vabariigis, Eestis, Belgia flaami kogukonnas ja Uus-Meremaal oli näiteks õpilaste finantskirjaoskus parem, kui võiks nende matemaatika- ja lugemisoskuse põhjal ennustada.*

PISA uuringus osalenud OECD riikides saab paremal sotsiaalmajanduslikul järjel olev õpilane keskmiselt 41 punkti võrra parema tulemuse kui kehvemal järjel olev õpilane, mistõttu peaksid koolisüsteemid oluliselt suuremat tähelepanu osutama nõrgema sotsiaalmajandusliku taustaga õpilaste finantskirjaoskuse arendamisele. Õpilaste finantskirjaoskuse kindlustamiseks on mõned riigid muutnud majandushariduse üheks oma õppekava osaks, samal ajal kui teistes riikides pannakse rohkem rõhku matemaatika õpetamisele lootuses, et õpilased oskavad saadud teadmisi ära kasutada finantsküsimumuste lahendamisel. Eesti koolis lähenetakse õpilaste finantskirjaoskuse arendamisele integreeritult erinevate õppeainete kaudu.

Koolidevahelise konkurentsi positiivne mõju õpitulemustele on osutunud samuti müüdi

- *Haridussüsteemides, kus peaaegu kõik 15aastased õppisid koolides, mis konkureerisid õpilaste pärast, oli*

keskmise tulemus sarnane sellega, mis oli süsteemides, kus konkurents oli väike. Võttes arvesse aga õpilaste sotsiaalmajanduslikku tausta, siis ei ole haridussüsteemides konkureerivate ja mittekonkureerivate koolide tulemustel erinevust.

- Lapsele kooli valides peavad vanemad oluliselt erinevaid kriteeriume. Osadele vanematele on valikukriteeriumiks kooli kõrge akadeemilised tulemused, teistele aga akadeemilise surveta arengukeskkond või kulude suurus, mis kaasneb õppimisega.
- Koolid, kel on vähe konkurente (samas koolis käivad erinevatest ühiskonnagrupidest pärit õpilased), paistavad silma ühiskondliku kaasatuse kõrge taseme poolest.

Enamikes koolisüsteemides käivad üle 50% 15aastasest õpilastest koolides, mis konkureerivad teiste koolidega, et saada endale õpilasi samast piirkonnast.

Klassikursuse kordamine ja õpilase madal sotsiaalmajanduslik taust on sageli omavahel seotud

- OECD riikides on üks kaheksast õpilasest korranud klassi vähemalt korra enne 15. eluaastat.
- Paljud riigid vähendasid klassikordamist ajavahemikul 2003 kuni 2012.
- Üks viiest kehvemal majanduslikul järjel olevast 15aastasest on klassi korranud. Isegi sarnaste akadeemiliste saavutustega õpilaste hulgas on madalama sotsiaalmajandusliku taustaga õpilaste tõenäosus klassikordamiseks 1,5 korda suurem kui kaasõpilastel.

PISA uuringud näitavad seega, et nõrgemal majanduslikul järjel olevad õpilased on tõenäolisemad klassi kordama, mis võib suurendada ühiskonnas ebavõrdsust. Klassikordamise põhjused võivad olla erinevad. Akadeemiline edasijõudmatus on ainult üks võimalikest põhjustest. Arvestada tuleb ka sotsiaalmajanduslike teguritega ja koolikultuuriga. Õpiraskustega nõrgema sotsiaalmajandusliku taustaga õpilastel võib puududa varajane tugi oma tulemuste parandamiseks võrreldes õpilastega, kel tugevam taust. Vanemate teadlikkus abivajadusest või ka nende finantsilised võimalused oma lapsele abi kindlustamiseks sõltub suuresti vanemate haridusest ja jõukusest. Klassikordamine võib olla nõrgema taustaga õpilaste jaoks ainuke võimalus õppimise järjele jõuda. Samas võib klassikordamine olla ka üheks viisiks, kuidas karistatakse korda rikkunud õpilasi. Kehvema koduse taustaga õpilased kalduvad tõenäolisemalt kooli hilinema

ning tundidest puuduma. Klassikordamine ei aita aga sellist käitumist parandada. Tulemuseks on nende õpilaste õpivõimaluste piiramine ja sotsiaalmajanduslikust taustast tuleneva ebavõrdsuse suurendamine.

Õpilaste soolist ebavõrdsust õpitulemustes on võimalik vähendada vanemate suhtumise, koolide tegevuse ja hariduspoliitika kaudu

- Kuigi PISA uuringud näitavad, et 15aastased tüdrukud on lugemises poistest paremad, jääb vahe poiste ja tüdrukute tulemuste vahel väiksemaks, kui hinnatakse digitaalset lugemisoskust. Täiskasvanute oskuste uuring väidab aga, et 16–29aastaste hulgas ei ole poiste ja tüdrukute digitaalse kirjaoskuse vahel üldse olulist erinevust.
- Poisid saavad tõenäolisemalt madalamaid õpitulemusi, kui nad käivad koolis, kus on suur kogukond sotsiaalmajanduslikult kehvemal järjel olevaid õpilasi. Selle väite üks võimalikke järeldusi on, et koolikeskkond mõjutab poisse väga oluliselt. Kooli ülesanne on kindlustada vajalik tugi õpilastele, kes seda vajavad, sõltumata, kas toe vajadus on tingitud õpilase kehvast sotsiaalmajanduslikust taustast või võimetest.
- Kui statistiliselt võtta arvesse nii tüdrukute kui ka poiste eneseusk oma võimetes, siis sooline vahe õpitulemustes väheneb. Õpetajatel on võimalik tõsta õpilaste eneseusku oma võimetes. Eelkõige vajaksid vastavat tuge tüdrukud.
- Vanemad ootavad oma poegadelt rohkem, et nad valiksid elukutse teaduse, tehnoloogia, tehnika või matemaatika erialal. Seda isegi juhul, kui nende 15aastane poeg ja tütar saavad matemaatikas sarnaseid tulemusi. Vanemate hoiakute muutmine ses osas aitaks toetada tüdrukute reaalvaldkonna õppeainete õpinguid ja ehk ka mõjutaks tüdrukuid valima vastava valdkonnaga seotud erialasid.

15aastaste vanusegrupis saavad poisid PISA uuringute põhjal tüdrukutest tõenäolisemalt nõrgemaid tulemusi. PISA 2012 põhjal ei saavutanud 14% poistest ja 9% tüdrukutest kolmes hindamisvaldkonnas – lugemises, matemaatikas ja loodusteaduses – baastasemele vastavaid tulemusi. Võimalikke põhjusi, miks poisid saavad nõrgemaid tulemusi, on palju, mitmed neist on seotud poiste ja tüdrukute erineva käitumisega. Näiteks kulutavad poisid nädalas kodutööle tund aega vähem kui tüdrukud. Iga tund, mis on kodutööle kulutatud, annab

lugemises, matemaatikas ja loodusteaduses nelja punkti võrra parema tulemuse.

Õpetaja ja õpilase vahelised suhted mõjutavad õpilase heaolu koolis ja õpitulemusi

- OECD riikides nõustuvad neli õpilast viiest, et nad on koolis õnnelikud ja et nad tunnetavad end kuuluvat kooliperesse.
- Õpetaja ja õpilase suhted on tugevalt seotud matemaatika tulemustega ning õpilase koolis tunnetatava õnne ja kuuluvustundega.
- OECD riikides käib keskmiselt 71% õpilastest koolides, mille direktor väitis, et õpilaste sotsiaalne ja emotsionaalne areng on sama tähtis kui matemaatikaoskuste ja -teadmiste omandamine matemaatikatundides.

PISA uuringu põhjal on õpetaja ja õpilase vaheline positiivne ning konstruktiivne suhe seotud paremate tulemustega matemaatikas. Koolides, kus õpetaja ja õpilase vahelised suhted olid paremad, hilinesid ja puudusid õpilased koolist vähem.

Suhete parandamine võib olla üheks peamiseks meetodiks, mille kaudu saavad koolid edendada õpilaste ühiskondlikku ja emotsionaalset heaolu.

Vanemad peavad akadeemilise keskkonna kõrval oluliseks ka turvalist keskkonda ja kooli mainet

- Kõikides uuringus osalenud riikides peavad vanemad kooli kõrgeid akadeemilisi saavutusi oma lapsele kooli valides oluliseks, kuid sageli muretsevad nad rohkem kooli turvalisuse, keskkonna ja maine pärast.
- Lapsed, kelle vanemad peavad kõrgeid akadeemilisi saavutusi oluliseks, saavad matemaatikas 46 punkti kõrgemaid tulemusi kui nende vanemate lapsed, kes ei pea saavutusi oluliseks. Pärast õpilaste sotsiaalmajandusliku tausta arvessevõtmist langes vahe 32 punkti, mis on võrdsustatav peaaegu ühe õppeaasta õpingute ajaga.

Kuigi vanemad peavad kooli valides mitmeid kriteeriume oluliseks, on nende jaoks kõige tähtsamaks kooli akadeemilised saavutused ja teised kooli kvaliteeti iseloomustavad näitajad. Paljud vanemad aga peavad akadeemilistest saavutustest olulisemaks kooli turvalist õpikeskkonda ja kooli mainet. Soov turvalise koolikeskkonna järele viitab, et vanemad muretsevad järjest enam kiusamise ja vägivalda pärast, mis toimub koolis ja selle ümbruses. Kooli valikul on oluliseks ka kooli kaugus kodust, majanduslikud tegurid ja kooli õppesuund.

Enamik vanemaid soovivad, et nende laps läheks parimasse kooli, kuid kõigi jaoks ei ole see valik majanduslikult võimalik. PISA uuring näitab, et sotsiaalmajanduslikult kehvemal järjel olevad vanemad peavad kooli valides kõige olulisemaks majanduslikke tegureid ja õpetamise kvaliteet on nende jaoks teisejärgulise tähtsusega.

Kasutatud kirjandus

OECD (2013). PISA 2012 Results: Ready to Learn. Students' engagement, drive and self-beliefs. Volume III. 520 p. OECD Publication.

OECD (2013). PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, policies and practices. Volume IV. 542 p. OECD Publication.

OECD (2014). Are 15-Year-Olds Creative Problem-solvers? PISA in Focus N° 38. OECD Publication.

OECD (2014). Are Grouping and Selecting Students for Different Schools Related to Students' Motivation to Learn? PISA in Focus N° 39. OECD Publication.

OECD (2014). Do 15-year-olds Know How to Manage Money? PISA in Focus N° 41. OECD Publication.

OECD (2014). When is Competition Between Schools Beneficial? PISA in Focus N° 42. OECD Publication.

OECD (2014). Are Disadvantaged Students more Likely to Repeat Grades? PISA in Focus N° 43. OECD Publication.

OECD (2015). What Lies Behind Gender Inequality in Education? PISA in Focus N° 49. OECD Publication.

OECD (2015). Do teacher-student relations affect students' well-being at school? PISA in Focus N° 50. OECD Publication.

OECD (2015). What do parents look for in their child's school? PISA in Focus N° 51. OECD Publication.

PISA 2012 JA KOOLI MIKROKLIIMA

Maie Kitsing, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik



Eesti kuulub riikide hulka, kus mitmed õpitulemust tavapäraselt mõjutavad näitajad nagu õpilaste sotsiaal-majanduslik taust, koolidevaheline erisus, ressursside jaotus seostuvad õpitulemustega vähe. Seetõttu peame otsima muid näitajaid, millele tähelepanu osutamine peaks aitama meie tulemusi tõsta või vähemasti säilitada. Üheks selliseks valdkonnaks saame pidada kooli mikrokliimat, mida iseloomustatakse PISA 2012 uuringus mitme näitajaga.

Antud analüüsis võrreldakse mikrokliimat iseloomustavate näitajate osas Eestit riikidega, kus õpilaste sooritus matemaatikas oli Eesti tulemusest kõrgem. Meie õpilastest oli matemaatika keskmine tulemus kõrgem Shanghais, Singapuris, Hongkongis, Taipei (Hiina), Koreas, Macaus (Hiina), Jaapanis, Liechtensteinis, Šveitsis ning Hollandis. Lisatud on ka Soome kui meie n-õ hariduspoliitiline eeskujuriik. Järgnevas analüüsis nimetatakse antud riike kokkuvõtvalt tippriikideks.

Mikrokliimat iseloomustavate näitajate väärtused kujunesid õpilaste ja koolijuhtide küsimustike vastuste põhjal. Antud analüüsis kasutatakse ainult õpilaste küsitluste vastuseid. Õpilased andsid tagasisidet mitmete mikrokliimat iseloomustavate näitajate osas, antud töös on vaatluse all õpilaste puudumine, suhted õpetajatega ja tunnis valitsev distsipliin.

Õpilaste puudumine

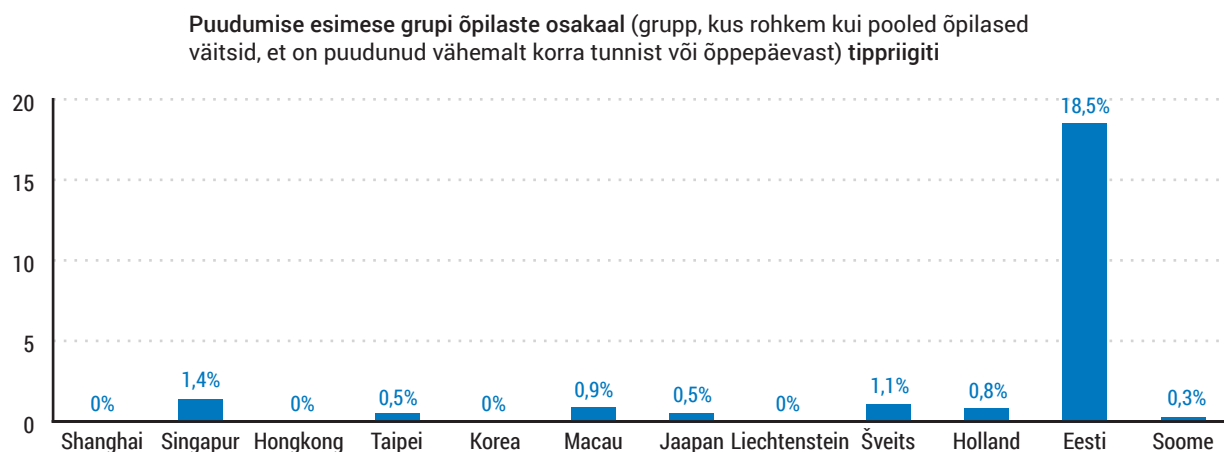
Eesti eristub tippriikidest õpilaste puudumise osas oluliselt. Uuringule eelnenud kahe nädala jooksul oli valitud riikide grupis Eesti õpilaste osakaal, kes olid puudunud, kõrgeim (15,3%). Shanghais oli seevastu vastav protsent 0,7. Ka Soomes puuduvad õpilased meie õpilastest vähem (10,4%).

Grupeerides õpilased nelja gruppi (esimene grupp – rohkem kui 50% õpilastest puudusid õppetunni või õppepäeva; teine grupp – rohkem kui 25% õpilastest, kuid vähem kui 50%, puudusid õppetunni või õppepäeva; kolmas grupp – rohkem kui 10% õpilastest, kuid vähem kui 25%, puudusid õppetunni või õppepäeva ja neljas grupp – 10% õpilastest või vähem puudusid õppepäeva või õppetunni), saab tippriigiti võrrelda õpilaste nelja gruppi jaotumist. Eesti eristus teistest riikidest oluliselt – esimesse gruppi kuulus peaaegu 1/5 õpilastest (joonis 1).

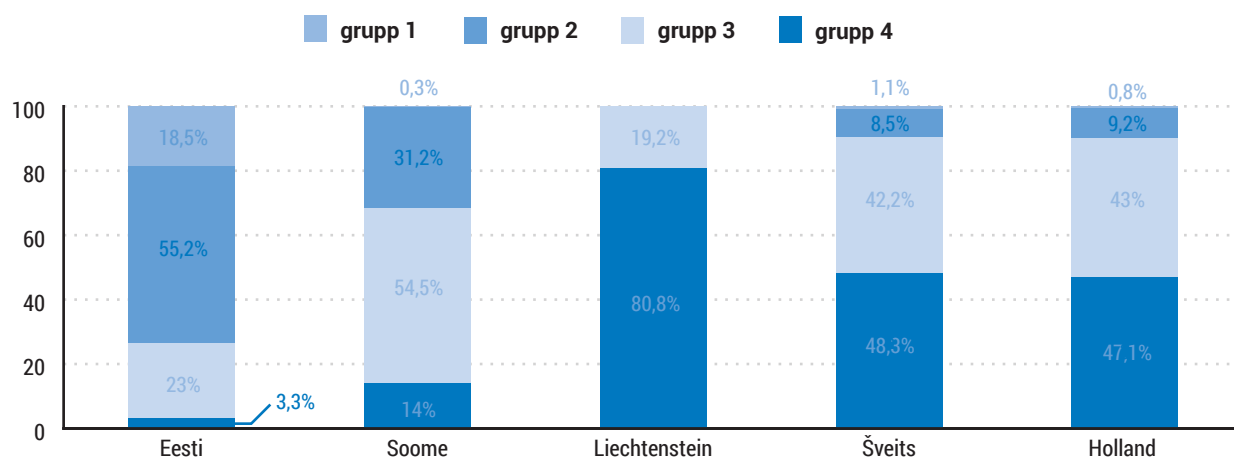
Tavapäraselt viidatakse Aasia riikide õpilaste kohusetundlikkusele ja koolikorrast kinnipidamisele. Kui võrrelda aga antud analüüsis valitud Euroopa tippriike, siis Eesti eristub ka nende hulgas õpilaste suure puudumiste osakaalu poolest (joonis 2).

PISA 2012 tulemuste põhjal on vähemalt ühe õppepäeva puudunud õpilaste ja matemaatika tulemuste vahel ootuspäraselt negatiivne seos – mida sagedasem puudumine, seda madalamad testi tulemused ($r = -0,23$). Seos on küll nõrk, aga kui võrrelda puudumist kahe õpilaste

Joonis 1 Õpilaste osakaal esimeses grupis tippriigiti



Joonis 2 Õpilaste protsentuaalne jaotus gruppide vahel



grupi vahel – alla kolme õppepäeva puudunud õpilaste grupp ja grupp, kes on puudunud kolm või veelgi rohkem päevi, siis on nende õpilaste keskmised tulemused oluliselt erinevad. Vahe kahe grupi tulemustes on matemaatikas 36 punkti, mis on võrdsustatav peaaegu ühe õppeaasta õppetööga.

Õpilaste ja õpetajate vahelised suhted

Analüüsis kasutatakse nn suhete indeksit, mis sisuliselt on agregeeritud näitaja ja mis on kujunenud viie suhteid käsitleva üksikväite baasil:

- õpilased saavad läbi enamiku õpetajatega;
- enamik õpetajaid on õpilaste heaolust huvitatud;
- enamik õpetajaid tõesti kuulavad, mida ma räägin;
- kui vajan lisaabi, saan seda oma õpetajatelt;
- enamik õpetajaid kohtleb mind õiglaselt.

Vaadeldes PISA uuringu tippriike, on näha, et Aasia riigid eristuvad teistest riikidest. Võrreldes osalenud riikide õpilaste vastuseid suhete valdkonnas, siis näib, et Aasia riikides on suhted koolis paremad kui Euroopa riikides.

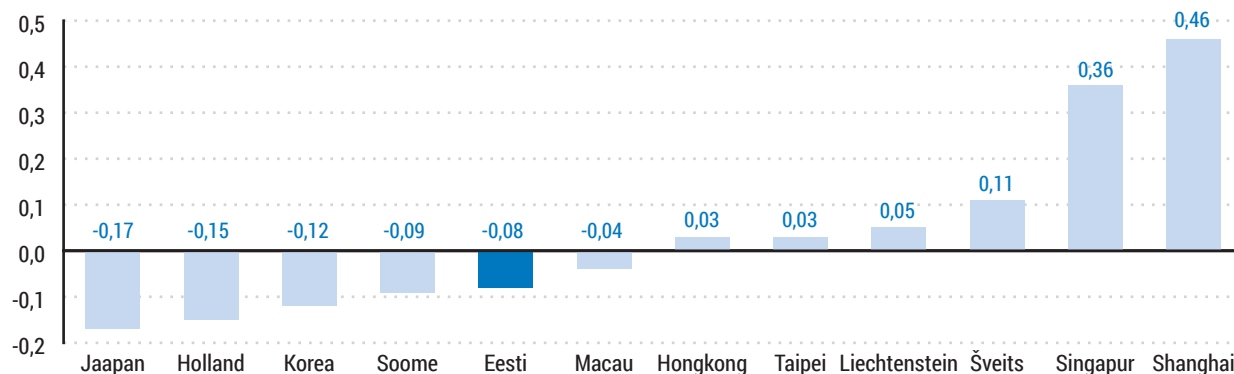
Poolte tippriikide suhete indeks on positiivne, Eesti järjestub seitsmendale positsioonile ($M = -0,08$; joonis 3) ($MIN = -3,11$; $MAX = 2,16$; $S.E. = 0,01$; Cronbachi alfa 0,81). Eesti õpilaste ja õpetajate suhete indeksi varieeruvus on tippriikides väiksemate hulgas, standardhälve on 0,89, sama on ka Koreas. Hollandi õpetajate ja õpilaste suhete indeksi varieeruvus on meist veelgi väiksem ($SD = 0,78$). Tippriikidest suurim varieeruvus on Liechtensteinis ($SD = 1,09$).

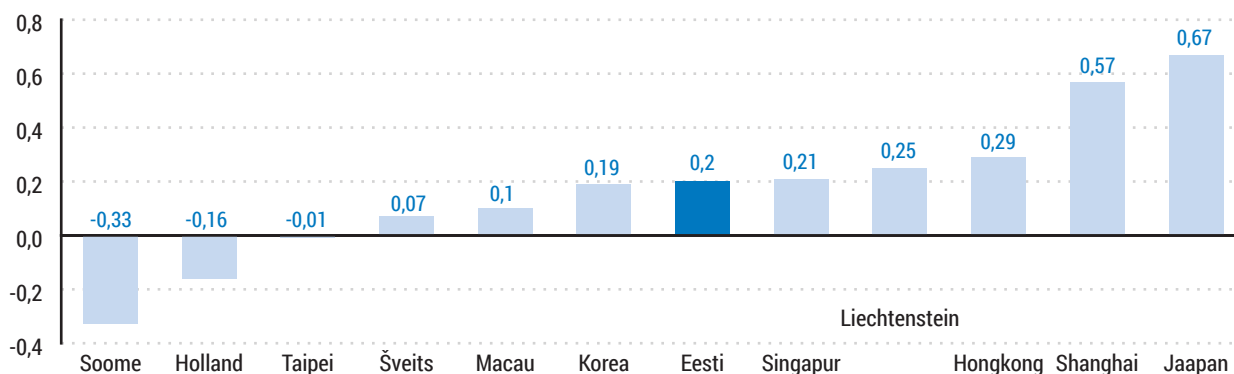
Tippriikide puhul õpilaste ja õpetajate vahelised suhted kirjeldavad tulemuste variatiivsusest ära väga väikese osa: Eesti puhul ainult 0,2%. Vaatluse all olevatest riikidest on kirjeldusprotsent suurim Singapuris (3%) ja Koreas (2,2%). Nende puhul tooks suhete indeksi ühe ühiku võrra suurenemine arvestuslikult kaasa märkimisväärse tulemuste tõusu – Singapuris 16,9 ja Koreas 16,4 punkti. Eesti puhul oleks tegu vaid 3,4punktilise tulemuste tõusuga.

Distsipliin koolis

Õpilased hindasid PISA uuringus tunnidistsipliini neljasel skaalal. Hinnatavad väited olid järgmised:

Joonis 3 Tippriikide järjestus õpilaste ja õpetajate suhete indeksi alusel





- õpilased ei kuula, mida õpetaja räägib;
- õpetaja peab kaua ootama, kuni õpilased maha rahunevad;
- klassis on müra ja korralagedus;
- õpilased ei suuda hästi töötada;
- õpilased ei hakka peale tunni algust tükk aega tööle.

Agregeeritud näitaja ehk indeksi keskmine oli 0,2 (MIN = -2,48; MAX = 1,85, SD = 0,96; Cronbachi alfa 0,88). Mida madalam oli indeksi väärtus, seda madalam oli ka õpilaste matemaatika keskmine tulemus. Üldvalimi puhul on seos küll nõrk ($r = 0,21$), kuid mida madalamad tulemused matemaatikas, seda nõrgem on ka distsipliin tunnis. Indeksi järjestuse esimeses kvartiilis on matemaatika keskmine tulemus 498 ja neljandas kvartiilis 540 punkti, vahe on arvestuslikult võrdsustatav pisut rohkem kui ühel õppeaastal õpitavaga.

Distsipliini indeksi¹² järjestuse järgi on Eesti tippriikide hulgas kuendal positsioonil. Viis riiki – Korea, Singapur, Liechtenstein, Hongkong ja ka Eesti on indeksi väärtuse järgi üsna sarnases grupis (joonis 4).

Oluliselt parem distsipliin on Jaapanis ja Shanghais, seevastu Soomes näib kord olevat tunnis probleemiks. Eesti puhul varieerub distsipliini indeks koolide vahel oluliselt enam kui Soomes – peaaegu kaks korda (indeksi variatsiooni protsent Soomes 8,49; Eestis 15,74).

Teisisõnu võib öelda, et Eestis distsipliin kooliti erineb, Soomes on koolidevaheline erinevus ses osas väiksem.

Arvestades, et Eestis on kooli mõju õpilaste tulemustele Soomest ca kaks korda suurem ja ka distsipliini varieeruvus kaks korda suurem, siis võib nõrgemate tulemustega Eesti koolidele olla distsipliini tõstmine üsna tõenäoliselt üks võimalikke tulemuste parandamise viise. Kui suudaksime distsipliini veelgi parandada, arvestuslikult distsipliini indeksi ühe ühiku võrra, siis Eesti keskmine tulemus matemaatikas tõuseks näiteks 16,8 punkti võrra.

PISA tulemused on näidanud, et võrreldes teiste riikidega on meie 15aastased õpilased üsna heade teadmiste ja oskustega. Samas on õpilasi, kel pole siiski omandatud baasteadmisi elus hakkamasaamiseks ja ka neid õpilasi, kelle teadmised võiksid olla veelgi paremad, teisisõnu – õpilaste potentsiaal on kõrgem, kui näitavad tulemused. Valitud kolme näitaja analüüsi tulemuste kohaselt võib väita, et suurema tähelepanu osutamine õpilaste puudumistele ja õppetunnis distsipliini kindlustamisele akadeemilistelt tulemustelt nõrgemates koolides toetaks kõrgemate õpitulemuste saavutamist.

Kasutatud kirjandus

- PISA 2012 siseriiklik andmebaas. SA Innove.
 OECD (2013). PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Volume 14. 542 p. OECD Publication.

¹² Tegu on agregeeritud näitajaga, mis on arvatud viie distsipliini käsitleva üksikküsimuse põhjal.

OECD RAHVUSVAHELINE ÕPETAMISE JA ÕPPIMISE UURING TALIS

Ülle Übius, Sihtasutuse Innove uuringute ja analüüsi üksus, TALISE koordinaator



OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring TALIS (Teaching and Learning International Survey) on rahvusvaheline võrdlusuuring, milles uuritakse õpetajate töökeskkonda ja õppekeskkonda koolides. 2013. aastal osales TALISE uuringus 34 riiki, teiste hulgas Eesti. Uuringus analüüsitakse, mil viisil tunnustatakse ja hinnatakse õpetajate tööd, kuna õpetajate värbamine, nende koolis hoidmine ja arendamine on prioriteediks kõigis koolisüsteemides üle maailma. TALISE uuringus hinnatakse, mil määral on õpetajate enesetäiendamise vajadused rahuldatud. Uuring võimaldab kindlaks määrata õpetajate uskumused ja väärtushinnangud ning klassis kasutatava pedagoogilise praktika. Uuringus kirjeldatakse koolijuhtide rolli ning analüüsitakse nende poolt õpetajatele pakutavat toetust, mis soodustab tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomist koolis. Samuti analüüsitakse uuringus õpetajate tööga rahulolu ja enesetõhusust.

Kes on meie õpetajad ja millistes koolides nad töötavad?

Eestile on väljakutse parandada ühiskonnas õpetajakutse mainet ning suunata noori senisest tõhusamalt õpetaja elukutse juurde. Eesti õpetajate keskmine vanus on 48 eluaastat. 16% õpetajaskonnast on 60aastased või vanemad ja võivad siirduda tõenäoliselt lähiaastatel pensionile. Kui alla 30aastaseid õpetajaid oli aastal 2008 11%, siis 2013. aastal on nende hulk 7,4%. Seega on noorte õpetajate osakaal viie aastaga vähenenud. Uuringus osalenud Eesti õpetajatest 85% on naised.

Eesti koolid ja klassid on maailma mastaabis võrdlemise väikesed. Keskmiselt on Eesti koolides õpilasi ligi 300 ja keskmine klassi suurus on 17 õpilast, ühe õpetaja kohta on kaheksa õpilast. Kõik need näitajad jäävad alla TALISE riikide keskmise. Võrreldes 33 riigi keskmise tulemusega on Eestis ka pedagoogilist personali õpetajate kohta suhteliselt palju: kui õpetajate arv pedagoogilise tugipersonali kohta on Eestis 9,5, siis TALISE riikide keskmine näitaja on 14,4. Teiselt poolt ilmnevad Eestis piirkonniti suured erinevused klasside suuruses: maapiirkonna koolides on keskmiselt 12 õpilast klassis, kuid näiteks Tallinna koolides 22.

Koolijuhid hindavad koolis valitsevat professionaalset kliimat ja õpilaste ning õpetajate vahelisi suhteid valdavalt väga heaks, seda nii TALISE uuringus keskmiselt kui ka Eestis. Ka õpetajad hindavad koolikliimat väga heaks. Samas esineb direktorite hinnanguil sageli aga õpilastega seotud probleeme nagu kooli hiline mine, puudumine, spikerdamine ja vaimne vägivald kaasõpilaste ning õpetajate suhtes. Eesti õpetajate käitumine on direktorite hinnanguil aga korrektne. Koolides, kus vähemalt kord nädalas esineb tööle hiline mist, töötab vaid 3% õpetajatest ning Eesti koolides ei ole õpetajate puudumist.

Kes on meie koolijuhid ja millega nad tegelevad?

Eesti koolijuhi keskmine tööstaaž on 12 aastat. 23% koolijuhte on pikaajalise, üle 20aastase tööstaažiga ning 19% koolijuhte on värskest ametisse astunud ehk alla 3aastase tööstaažiga. Eesti koolijuhtide juhtimiskoolituse tase on võrreldes TALISE riikide keskmise näitajaga väga kõrge. Samuti on Eesti koolijuhtide seas keskmisest suurem naiste osakaal (60%). Eesti koolijuhtidest 70% töötab täiskoormusega ilma õpetamiskohustusega (TALISE riikide keskmine näitaja on 62%) ja 25% täiskoormusega koos õpetamiskohustusega (TALISE riikide keskmine näitaja on 35%). Eesti koolijuhtidel kulub administratiiv- ja juhtimisülesannete täitmise peale 47% tööaega ning märkimisväärselt vähem aega õppekava ja õpetamisega seotud tegevustele (17%).

Eesti koolijuht on võrreldes oma rahvusvaheliste kolleegidega vähem hõlmatud õppe-kasvatustööd toetavatesse tegevustesse. Ainult 7% Eesti koolijuhtidest külastab regulaarselt tunde jälgimise eesmärgil (TALISE keskmine näitaja on 49%) ning 41% koolijuhte võtab kasutusele meetmeid, toetamaks õpetajate koostööd uute õpetamismeetodite väljaarendamiseks (TALISE keskmine näitaja on 64%). Eesti koolijuhtide taseme- ja täienduskoolituse planeerides on senisest enam vaja tähelepanu pöörata õppe-kasvatustööd toetava juhtimisstiili arendamisele.

96% Eesti koolijuhtidest on oma tööga üldiselt rahul ning 92% naudivad töötamist selles koolis. Mõnevõrra

madalamalt hinnatakse rahulolu kutsealaga. 84% koolijuhtidest valiks ikka selle töö/ameti uuesti alustamise korral ning 79% peab selle ameti eeliseid puudustest selgelt suuremaks. Teiste riikide taustal tõuseb Eesti koolijuhtide silmis probleemkohana esile õpetaja madal staatus ühiskonnas – vaid 12% Eesti koolijuhtidest leiab, et õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud, TALISE keskmise näitaja on 44%. Sarnane tendents õpetajate madala staatuse kohta ilmnes ka Eesti õpetajate hinnangutes. Kui õpetajad tunnevad, et neil on võimalik osaleda oma kooli otsustusprotsessides, suurendab see neis tunnet, et õpetajaametit ühiskonnas väärtustatakse. Sellest tulevalt on väga oluline koolijuhtide arendamisel rõhutada koolijuhi olulist rolli koostöökultuuri kujundamisel ning õpetajate kaasamisel otsustusprotsessidesse.

Mil määral osalevad õpetajad enesetäiendustegevustes?

24% Eesti õpetajatest tunnetab suurt vajadust õpetamiseks vajalike info- ja kommunikatsioonioskuste (IKT), 21% töökohal kasutatavate uute tehnoloogiate ning 20% hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskuste järele. Enesetäiendamise vajadused varieeruvad suuresti nooremate ja vanemate õpetajate vahel. Kui üle 30aastased õpetajad vajavad kõige enam IKT ja uute tehnoloogiate oskuste täiendamist, siis alla 30aastased õpetajad vajavad hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamise, õpilaste hindamise, käitumise ja klassi haldamise, aine- ja ametiüleste ning pedagoogiliste oskuste arendamist.

Eesti õpetajatest suurem osa (37%) peab edasise professionaalse arengu seisukohast takistuseks selle võimalikku kallidust, ka potentsiaalsed konfliktid töögraafikuga tekitavad märkimisväärsele osale (35%) muret. Teiselt poolt vaid 19% ütleb, et neil puudub stiimul neis tegevustes osaleda. Eesti õpetajate osakaal jääb pea kõigi takistuste nimetamisel alla TALISE uurigus osalenud riikide keskmist. Uuringu tulemustest ilmnes, et naisõpetajatel, õpetajatel, kes töötavad nädalas enam kui 50 tundi ja Tallinna ning Tartu koolide õpetajatel on suurem tõenäosus enesetäiendustegevustes osaleda.

Kuidas kasutatakse õpetajate hindamist ja tagasisidestamist?

Formaalne õpetajatöö hindamine on Eesti koolides küllalt levinud. Vaid 2% Eesti õpetajatest töötab koolides, kus direktorite hinnangul ei ole õpetajate tööd

mitte kunagi hinnanud ei koolijuht ise, teised juhtkonna liikmed, mentorid, kaasõpetajad ega koolivälised isikud või ametkonnad.

Kui võrrelda kaht uuringukorda, on veelgi kasvanud nende Eesti õpetajate osakaal, kes hindamise ja tagasiside süsteeme peamiselt formaalsuseks peavad (2008. aasta 28% vs. 2013. aasta 43%), ning vähenenud nende osakaal, kelle sõnul on koolides koostatud õpetajate tarvis koolitus- või arengukava eesmärgiga parandada nende tööd õpetajana (64% vs. 57%).

Uuringu tulemused näitavad, et sisulise õpetajatööga seotud tagasiside saamine motiveerib õpetajaid kõige enam, ning vastupidi, õpetajatöö hindamine formaalsete kohustuste täitmiseks toob kaasa suurema rahulolematuse.

Mis toimub klassiruumis?

Eesti õpetajad on ühed tublimad aja tõhusal kasutamisel õppetunnis, kulutades tunniajast 84% õpetamisele ja õppimisele, 9% korra hoidmisele klassis ja 6% administratiivsete ülesannete täitmisele.

Viie aastaga on Eesti koolis klassikliima näitajad paranenud. Peale tunniaja tõhusa kasutamise tajuvad õpetajad ka suhteid õpilaste, kolleegide, juhtkonna ja lapsevanematega positiivsena. Märkimisväärne on, et viie aastaga on kaheksa protsendipunkti võrra kasvanud nende Eesti õpetajate osakaal, kes nõustuvad, et enamikku õpetajaid huvitab õpilaste arvamus.

Eesti õpetajad usuvad konstruktivistlikesse pedagoogilistesse, õpilasi aktiveerivatesse õpikäsitustesse, kuid reaalset rakendavad klassitunnis harva õpilasi aktiveerivat praktikat – rühmatööd, projektõpet ja IKT vahendite kasutamist.

Õpetaja professionaalsuse teine oluline aspekt õpetamispraktika kõrval on õpetajate koostöö. Eesti õpetajatele on omane tegeleda aktiivselt esimese koostöövormi – igapäevase teabevahetuse ja töökoordineerimisega, sh kolleegidega õppemetoodiliste materjalide vahetamise, õpilaste õppe edukuse üle arutamise ja meeskonna nõupidamistel osalemisega. Teine koostöövorm – professionaalne koostöö – on seotud õpetajate professionaalsuse kõrgema tasemega ning toob kaasa sagedama uute õpetamismeetodite kasutamise. Paraku ei ole aga Eesti õpetajatest ligi kolmandik osalenud kunagi teise koostöövormi tegevustes – kolleegide tundide külastamises ja neile tagasiside andmises ning ühtse meeskonnana samas klassis õpetamises.

Mis tagab õpetajate kõrge enesetõhususe ning toob kaasa suurema rahulolu tööga?

TALIS 2013 uuringust ilmneb, et osalemine professionaalsetes koostöövõrgustikes mõjutab positiivselt õpetajate enesetõhusust ja tööga rahulolu ning sellel on positiivne mõju õpetajate enesetäiendamisele, mis omakorda toob kaasa sagedama uute õpetamismeetodite kasutamise. Samuti tõstab õpetajate enesetõhusust ning suurendab rahulolu sisuline ja õpetajatööks vajalik tagasiside andmine ja hindamine. Eesti õpetajad peavad eriti oluliseks tagasiside saamist klassi juhtimise ja õpilaste käitumise kohta. Paraku väidab 2013. aasta uuringus 43% õpetajatest, et nende tööd hinnatakse ja tagasisidestatakse peamiselt administratiivsete formaalsuste täitmiseks (2008. aastal väitis nii 28% õpetajatest). Sellest tulenevalt on Eesti koolis praegu väljakutseks sisulise, otseselt õpetajatööd puudutava tagasiside andmine õpetajatele, mis tõstab nende enesetõhusust ja suurendab tööga rahulolu.

Üks olulisemaid tööga rahulolu soodustavaid või pärsivaid tegureid on klassikeskkond. Andekate laste suhteliselt suur osakaal (üle 10%) suurendab õpetajate rahulolu, kuid suhteliselt suur käitumis- ja õpiraskustega õpilaste osakaal (üle 10%) klassis vähendab õpetajate rahulolu. 61% Eesti koolijuhte toob välja, et erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajate puudus on kõige olulisem õpetamist piirav ressurss. 20% uuringus osalenud õpetajatest väidab, et nad vajavad hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamiseks enesetäiendamist. Seega on jätkuvalt väga vajalik toetada ja arendada õpetajat, et ta oleks pädev õpetama erivajadustega õpilasi.

Eesti õpetajad on oma töö ja kooliga üldiselt rahul, kuid rahulolematud õpetajaameti väärtustatusega Eesti ühiskonnas. 90% õpetajatest väidab, et nad on oma tööga

üldiselt rahul, 80,7% väidab, et nad naudivad töötamist sellest koolis, 88,6% väidab, et nad on rahul oma tööülemustega selles koolis, 79,9% väidab, et nad soovivad oma kooli kui head kohta töötamiseks, 70,3% väidab, et kui nad saaksid uuesti otsustada, valiksid ikkagi õpetajatöö ning 69,3% väidab, et õpetajaameti eelised on puudustest selgelt suuremad.

86% Eesti õpetajatest leiab, et õpetajaamet ei ole Eesti ühiskonnas väärtustatud (TALISi keskmine näitaja on 69%). 88% Eesti koolijuhtidest arvab, et õpetajaamet ei ole Eesti ühiskonnas väärtustatud (TALISi keskmine näitaja on 56%). Ka Eesti lisaküsimuse tulemus näitab, et Eesti õpetajate ja koolijuhtide üks olulisi rahulolematuse põhjusi on õpetajate positsioon ühiskonnas. Lisaks mõtleb märkimisväärne hulk – 37% õpetajatest, et võib-olla oleks olnud parem valida mõni teine amet. Arvestades veel asjaoluga, et 30aastasi õpetajaid oli 2008. aastal 11% ning 2013. aastal vaid 7,4%, on Eesti jaoks suur väljakutse õpetajaameti maine ja staatuse tõstmine meie ühiskonnas. Kui õpetajad tunnevad, et neil on võimalik osaleda oma kooli otsustusprotsessides, suurendab see tunnet, et õpetajaametit ühiskonnas väärtustatakse. Lisaks on õpetajate arusaam oma töö väärtusest tugevasti sõltuv sellistest teguritest nagu õpetajate meediakuvand, palga suurus, õppekava maht, maine lastevanemate ja õpilaste silmis, töökoormus, tööga seotud paberimajandus, kodu huvi ja toetus õpilase arengule, mille kaudu on samuti võimalik süvendada õpetajates tunnet, et õpetajaametit ühiskonnas väärtustatakse. Naaberriikidest tasub parimat praktikat eeskujuks võtta Soomest, kus 58,6% õpetajatest väidab, et õpetajaamet on Soome ühiskonnas väärtustatud, mis on parim tulemus Euroopa Liidu liikmesriikide hulgas.

Lisainformatsioon: <http://uuringud.ekk.edu.ee/est/talis/>.

EESTI ÜLDHARIDUSKOOLI JUHTIDE TÖÖÜLESANDED NING NENDE TÄITMISEGA KAASNEV STRESS

Hasso Kukemelk, Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi hariduskorralduse dotsent
Jaan Mikk, Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskonna haridusteaduste instituudi
emeritprofessor



Detsembrist 2014 kuni veebruari lõpuni 2015 viidi läbi koolijuhtide uuring, selgitamaks, kuivõrd nende erinevad tööalased tegevused tekitavad stressi. Uuringut finantseeris täies ulatuses Haridus- ja Teadusministeerium. Uuringu aruanne on kättesaadav internetis (Kukemelk, Mikk, 2015), allpool on sellest aga lühikokkuvõtte.

Koolijuhtimist on käsitletud teaduskirjanduses üsnagi erinevalt ning seda mõjutab oluliselt hariduskorralduslik raamistik, milles kool ja selle juht toimetama peavad. Eestis ja Skandinaaviamaades usaldatakse üsna palju juhtimisalaseid otsuseid koolijuhile, kuid Lõuna- ja Kesk-Euroopas on koolijuhi volitused pigem sarnasemad Eesti süsteemi direktori asetäitjale õppetöö alal kui kooli direktorile. Samas on Šveitsis veel kantoneid, kus koolijuhti kui niisugust koolis polegi – õppeasutuse tööd korraldab kohalik omavalitsus ning koolis juhib õpetajate tööd sõna otseses mõttes juhtiv õpetaja (head teacher).

EPNoSL-i võrgustikus (European Policy Network on School Leadership) suhtutakse koolijuhtimisse kui mitmetahulisse protsessi, milles kasutatakse strateegiliselt ära õpetajate, õpilaste ja lapsevanemate erioskusi ja teadmisi ühiste hariduseesmärkide saavutamiseks (Kollias, 2013). Suuresti sellest arusaamast lähtutakse ka Eestis koolijuhtimise käsitlustes, kuid lisanduvad finants- ja personalijuhtimise temaatikad.

Uuringud on andnud vastukäivaid tulemusi koolijuhtimise toimest kooli akadeemilisele tulemuslikkusele (Hendriks ja Scheerens, 2013) – on uuringuid, kus positiivne efekt on märgatav (Chin, 2007; Leithwood ja Mascall, 2008), ning samas on uuringuid, kus õppe tulemuslikkusel puudub igasugune seos (või see on isegi negatiivne) kooli juhtimisega (Leithwood, Jantzi, McElheron-Hopkins, 2006).

Scheerens (2013) tõi oma suulises ettekandes Roomas välja tema poolt läbi viidud analüüsist tulenevad neli koolijuhtimise mõjuvälja kooli efektiivsusele:

- õppeasutuse organisatoorne võimekus (parentuste fookus, standardite seadmine, õpilaste

tugisüsteemide kvaliteet, meeskonna professionaalne võimekus ja süstemaatiline hindamine);

- õpetajate pühendumus ja koostöö;
- kooli akadeemiline kliima;
- õppetöö läbiviimise tingimused.

Scheerens rõhutas, et koolijuhi esmane ülesanne ongi fokuseerida oma professionaalne tähelepanu nendele neljale valdkonnale, et õpilaste õpiefektiivsust tõsta. Iseküsimus on, kuidas ühes või teises koolisüsteemis seda tegema peaks.

Kooliarenduse aluseks (ka Eestis) on viimastel aastakümnetel olnud erinevad kvaliteedijuhtimise põhimõtete rakendused hariduses (Türk et al., 2011; Kukemelk, Lillemaa, Tondi, 2011 jt). Sellest tulenevalt on keskseteks teemadeks hariduskorralduses tõusnud õppeasutuse visioon ja missioon, kooli arengukavad, personalikoolitused, erinevate huvirühmade kaasamine ning loomulikult ka tulemused ühiskonna kontekstis. Kõik need erinevad lähenemised on taandatud nn Demingi ratta (Deming, 2000) toimimisele, mis annab ka suuresti teoreetilise kontseptsiooni tänasele koolijuhtimisele Eestis. Samas näitas viis aastat tagasi kogutud andmestik, et Eesti koolid keskenduvad ennekõike akadeemilistele tulemusnäitajatele ning vähe tähelepanu pööratakse õpilaste ja õpetajate rahulolule koolis (Türk et al., 2011) ning sotsiaalsetele kompetentsidele. Sarnane õpilaste ja õpetajate rahulolematuse õpikeskkonnaga oli täheldatav ka TALIS uuringutes (Loogma, Ruus, Talts, Poom-Valickis, 2009; Übius, Kall, Loogma, Ümarik, 2014).

Käesoleva uuringu eesmärk oli välja selgitada koolijuhtide ja õppealajuhatajate tööalased tegevused ja tööaja kasutus ning stressi põhjustavad faktorid.

Uurimismeetod

Antud uuringus kasutati andmekogumisel koolijuhtide ankeetküsitlust. Vastajate valimi moodustamisel lähtuti EHISE andmetest ning tagati üle-eestiline representatiivsus nii põhikoolide kui gümnaasiumite osas.

Andmete kogumiseks saadeti elektroonne küsimustik valimi 400 koolile, milles on kas põhikooli 3. aste ja/või gümnaasiumiaste. Küsimustikule vastas 220 koolijuhti (55% valimi koolidest) ning 106 õppealajuhatajat (26% valimi koolidest).

Instrumendi väljatöötamise aluseks võeti Stephan Huberi uurimisrühma (Huber, Wolfgramm, Kilic, 2013) poolt Šveitsis, Austrias ja Saksamaal läbi viidud uurimus kasutatud Eesti tingimustele kohandatud mõõtevahend. See mõõteinstrument jagas koolijuhi tegevused üheksasse valdkonda: õpetamise arendamine; õpilaste kasvatamine; personalitöö, sh arendustegevused; kooli administreerimine; kvaliteedi tagamine kooli põhitegevustes; kvaliteedi tagamine juhtimises; kooli esindamine; koostöö partneritega; koostöö koolis ja koolijuhi ajakulu valdkondadele vastamisele eelneval nädalal.

Mõõteinstrument kasutas Likerti-tüüpi 5pallist skaalat, kus igale väitele oodati hinnanguid tegevuse stressirohkuse (koormavuse) osas ning hinnanguid töömahu osas (kui palju ületunde antud tegevus nõuab). Arvestamaks erinevate koolide iseärasusi, lisati skaalale veel 0 valik, mis tähendas, et antud tegevusega vastaja ei tegele. Nii koolijuhtidel kui õppealajuhatajatel paluti hinnata, kas antud tegevus põhjustab stressi ning samas hinnata ka, kui võrd töömahukas see tegevus on (kas see tegevus mahub tööaja sisse või nõuab ületunde selle sooritamise perioodil), kus 1 – üldse ei tekita stressi kuni 5 – tekitab väga stressi; ning ületundide skaalal vastavalt 1 – ei nõua ületunde kuni 5 – nõuab alati ületunde.

Vastajatest torkab silma naiste rohkus, eriti õppealajuhatajate hulgas, kuid ka vastanud koolijuhtidest olid 64% naised, mis ületab EHISe vastavat näitajat peaaegu 10% võrra. Tüüpiline koolijuht (nii õppealajuhataja kui direktor) Eesti koolis on naisterahvas, kelle 40. sünnipäev on möödunud ning pooled neist juhivad suhteliselt väikeses maa kohas (küla või alev) kooli. Valdav enamus vastajatest on eesti õppekeelega munitsipaalkoolidest, kus õpilaste arv varieerub üsna suurel määral. 60% koolijuhtidest on koolis töötanud üle 20 aasta, kuid ainult napilt 29% nendest on olnud ka üle 20 aasta koolijuhid. Seega valdav enamus koolijuhtidest on alustanud oma pedagoogi karjääri õpetajana ning jätkanud siis koolijuhina.

Õppealajuhatajatest 74% on töötanud koolis enam kui 20 aastat, kuid vastaval ametikohal on neist olnud sama kaua vaid veerand vastanutest. Samas ainult 10% vastanud õppealajuhatajatest olid oma esimesel viiel tööaastal. Seetõttu võib väita, et vastanud õppealajuhataja oli kogemustega kooli tundev naispedagoog (ligi 20aastane

koolis töötamise staaž), kes on juhi ametit pidanud üle viie aasta.

Tulemused ja arutelu

Koolijuhtide keskmine stressitase osutus suhteliselt madalaks, küündides vaid üksikute tegevuste puhul üle kolme ja sedagi valdavalt konfliktide lahendamise, finantside hankimise ja haldamise ning kooli omanikuga suhtlemise osas. Samas, kõrvutades neid tulemusi saksakeelsete maade uurimuse tulemustega, saab täheldada, et seal olid stressi näitajad mõnevõrra kõrgemad, küündides nelja lähedale, kuid hoopis teiste tegevuste osas – kooliarenduse, erinevate aruannete koostamise ning kooli ja õpilasandmete haldamise osas.

Tähelepanuväärne on, et kolmandik Eesti koolijuhtidest ei tegele tundide ettevalmistamisega ning kooli ja õpilaste andmete haldamisega ning neljandik õppekomplektide tellimisega kooli. See mõneti kinnitab TALISE uuringu tulemust, et Eesti koolijuhid on sageli pigem määndžerid kui õpetuslikud liidrid. Kõige vähem stressi valmistavateks (meeldivamateks) tegevusteks hinnati koolijuhtide poolt koostööga seotud tegevusi ning kaastöötajatega seotud positiivseid või emotsionaalselt neutraalseid tegevusi.

Kõige vähem ületunde nõudvateks tegevusteks osutusid koostöö arendamine koolis ning õpetajate professionaalsuse arendamine. Seda viimast võib selgitada ka asjaoluga, et suuremates koolides on need sageli just õppealajuhataja tööülesandeks.

Õppealajuhatajate vastused andsid huvitavad tulemused tegevuste osas, mida nad koolis täidavad – ainult kümnendik õppealajuhatajatest on kaasatud aastaeelarve koostamisse ja selle kaitsmise protsessi ning kaks õppealajuhatajat viiest on seotud õpetajate lisatasude ja preemiate määramisega. Samuti on nad vaid kolmandikul juhtudel kaasatud hoonete ja inventariga seotud probleemide lahendamisse. See tulemus kirjeldab üsna üheselt, et kooli direktor on kooli finants- ja haldusjuht ning harva on õppealajuhataja sellesse protsessi kaasatud. Märksa sagedamini (umbes ¾ juhtudest) ütleb õppealajuhataja sõna sekka uute õpetajate valimisel, kuid harvem töölepingu sõlmimisel, ning nende professionaalse arengu kujundamisel ja kooli esindamisel kas omaniku ees või erinevatel üritustel. Ka kooli hoolekoguga kontakti hoidmine on vaid 40% juhtudest õppealajuhataja tööülesanne.

Õppealajuhatajad hindasid kõige stressirohkemateks tegevusteks sarnaselt direktoritega erinevate konfliktide lahendamist ning kooli sisekorrareeglitest kinnipidamise

tagamist. Üllatuslikult põhjustavad kõrgemat stressi ka vastutuse võtmine kooli toimimise eest ning kooli esindamine erinevates situatsioonides. Õppealajuhatajad hindasid kõige vähem stressi pakkuvateks tegevusteks (meeldivamateks tegevusteks) valdavalt suhtlemisele ja koostööle orienteeritud toiminguid.

Kõige töömahukamateks tegevusteks hindasid õppealajuhatajad (palju ületunde nõudvad tegevused) toiminguid, mis on seotud mitmesuguste taotluste koostamise ja põhjendamise, kooli arendamise ja tegevuste planeerimisega ning igapäevase koolitöö korraldamisega.

Õppealajuhatajatele valmistavad kõige vähem stressi tegevused, mis on seotud õpetajate igapäevase töö korraldamisega ning koostöö koolis.

Koolijuhtide poolt nädala jooksul kulutatud tööaeg erinevatele tegevusvaldkondadele oli nende endi hinnangul nädala jooksul keskmiselt 47 töötundi. Kui valik „muud tööülesanded“ kõrvale jätta, siis kõige ajamahukamad tegevusvaldkonnad on personalijuhtimine ja arendamine ning kooli arengu strateegiline kavandamine ja juhtimine (tabel 1). Sama tabel näitab, et õppealajuhatajad kulutavad enamuse oma tööajast õppetöö arendamisele, kasvatustööle koolis ja personalijuhtimisele (jättes kõrvale „muud tööülesanded“). Kokku kulutavad õppealajuhatajad endi hinnangul tööülesannete täitmisele keskmiselt 44,5 tundi nädalas.

Võiks arvata, et suuremat stressi tekitavad tegevused, mis nõuavad ka rohkem aega. Kontrollisime seda, arvutades korrelatsioonid tegevuste stressirohkuse ja ajakulu hinnangute vahel. Korrelatsioonid kõikisid tegevuseti väga suurel määral, olles 0,1 ja 0,8 vahel. See tähendab, et mõne tegevuse puhul ajakulu ei seostu stressiga, teise puhul on aga stress kuni 2/3 osas seotud ajakuluga tegevusele. Suurem ajakulu ja stress käisid direktorite hinnangutes käsikäes näiteks järgmiste tegevuste puhul – koolikohustuse täitmise tagamine, lapsevanemate ja õpetajate vaheliste konfliktide vahendamine.

Kui võrrelda saadud tulemusi Saksamaa vastava uurinuga, siis näeme koolijuhtide stressi põhjuste seas mõningaid kokkulangevusi. Mõlemal maal tekitavad stressi erinevate aruannete koostamine (Eestis stressihinnang 2,85; Saksamaal 3,63), kooli sisehindamise läbiviimine (hinnangud vastavalt 2,84 ja 3,40), täiendavate finantsressursside hankimine koolile (hinnangud 2,95 ja 3,39), koolihoonete ja inventari säilimise tagamine (stressihinnang Eestis 2,24; Saksamaal 3,22). Erinevalt Saksamaast tekitavad Eestis koolijuhil tugevat stressi õpetajatega konfliktilahenduskõneluste pidamine (3,51), lapsevanemate ja õpetajate vaheliste konfliktide vahendamine (3,37), vestlus töökorralduseregleid rikkunud töötajaga (3,28), aastaelarve kaitsmine (3,13) jm. Samas võime rahul olla sellega, et

Tabel 1 Koolijuhtide ja õppealajuhatajate töötundide hulk erinevate tööülesannete täitmiseks ühel tööpäeval.

Tegevus	Õppealajuhataja	Koolijuht
Õppetöö arendamise suunamine, sh kooli õppekavaarendus, õppekomplektide tagamine, tundide külastamine	6,61	4,14
Kasvatustöö, sh käitumisreeglite väljatöötamine ja nende täitmise tagamine, vastavad vestlused nii õpilaste, õpetajate kui vanematega	6,00	5,50
Personalijuhtimine ja arendamine, sh töövestlused kolleegidega, õppetöö ja ürituste külastused, kaastöötajate toetamine	5,92	6,08
Organisatsioon ja juhtimine, sh strateegiline kavandamine ja juhtimine, eelarvete koostamine ja kaitsmine, info levitamise tagamine	3,74	6,85
Kvaliteedi tagamine koolis, sh kooli sisehindamine, riigieksamid ja tasemetööd, tagasiside huvigruppidele	3,11	2,85
Kooli esindamine, sh erinevad esinemised, osalemine üritustel	2,70	5,00
Koostöö kooliväliste partneritega, sh osalemine kooliga seotud võrgustikes, suhtlemine teiste õppeasutustega, projektitöö	2,37	4,20
Koolisisene koostöö, sh koostöö õpilasesindustega, erinevate töörühmade ja meeskondade juhtimine, aineülesannete tegemise juhtimine	4,09	4,31
Muud tööülesanded	9,92	8,24

Eesti koolijuhid hindavad oma stressi taset mõnevõrra madalamaks kui Saksamaa koolijuhid.

Eesti ja Saksamaa koolijuhtidel oli ka meeldivate tegevuste osas kokkulangevusi. Meeldivateks loeti tegevused, mille stressihinnang oli madalaim. Näiteks Saksamaa koolijuhtidele oli kõige meeldivam tegevus õpetamine (keskmine hinnang 4,30) ja Eestimaa koolijuhtidele meeldis tundide ettevalmistamine (4,31). Saksamaa koolijuhtidele meeldis koostöö arendamine (4,29) ja ka Eestimaa koolijuhtidele meeldis koostöö korraldamine kooli juhtkonnaliikmete vahel (4,29) ja veelgi rohkem koostöö õpilasesindusega (4,69). Rääkimine teiste koolijuhtidega meeldis koolijuhtidele nii Saksamaal (4,28) kui Eestis (4,22), samuti külaliste vastuvõtmine koolis (4,16 ja 4,13) ja kaastöötajate toetamine (Saksamaal 4,14; Eestis 4,48). Saksamaa koolijuhtidele meeldis individuaalselt õpilaste probleemidega tegelemine (4,15), aga Eesti koolijuhtide jaoks oli see pigem stressi tekitav (meeldivuse hinnang 2,96, mis vastab stressi hinnangule 3,04). Eesti koolijuhtidel olid meeldivateks tegevusteks veel õpetajate tundide külastamine ja tagasisidestamine (4,65), õpetajate koolitusvajaduse väljaselgitamine (4,63), kooli õppekomplektide hankimine (4,61), suhtlemine õpetajate esindajatega (4,56) jne.

Kokkuvõte

Kuigi koolijuhil ja õppealajuhatajal on mõneti erinev funktsioon koolis, olid nende vastused siiski üsna lähedased. Nii koolijuhtidel kui õppealajuhatajatel olid kolm tugevamat stressorit seotud konfliktide lahendamise ja vestlusega töötajaga, kes on rikkunud töökorraldusreegleid. Tugevat stressi tekitasid veel aastaelarve kaitsmine, probleemide selgitamine meedias, kooli huvide eest seismine kooli omaniku ees ja vestlemine lastevanematega kasvatusküsimustes. Sisuliselt viitavad ülaltoodud tulemused koolitusvajadusele konfliktide ennetamise ja nende lahendamiseks arendamiseks. Lastevanematega kasvatusküsimustes vestlemine võiks koolijuhi jaoks olla mitte stressor, vaid meeldiv tegevus, kui tal oleks hea ettevalmistus, harjumus ja aeg kasvatuses rääkida vanematega juba probleeme ennetavalt.

Kõige vähem stressi tekitasid nii koolijuhtidele kui õppealajuhatajatele koostöö õpilasesindusega, koostöö teiste koolidega ja kooliväliste organisatsioonidega, kaastöötajate toetamine. Koostöö viitab sellele, et tunnetatakse ühist eesmärki ja koos püütakse selleni jõuda parimal viisil.

Kõige rohkem ületunde nõudis nii koolijuhtidelt kui õppealajuhatajatel täiendavate finantsressursside hankimine, näiteks projektide ja toetuste taotlemine. See on tegevus, mis nõuab spetsiifilisi teadmisi ning kus koolijuhtidel võiks abi olla vastavast spetsialistist maa-konnas. Ka kooli sisehindamine ja erinevate aruannete koostamine olid koolijuhtidel ning õppealajuhatajatel väga aeganõudvad.

Vähem ületunde nõudvate tegevuste suhtes langesid koolijuhtide ning õppealajuhatajate hinnangud hästi kokku. Kõige vähem võttis neil mõlemal aega koostöö kooli õpilasesindusega. Vähe ületunde nõudsid koostöö korraldamine kooli juhtkonna vahel, õpetajate tundide külastamine ja kooli õppekomplektide hankimine.

Koolijuhtide jaoks oli kõige rohkem ületunde nõudev ja stressi tekitav täiendavate finantsressursside hankimine koolile. Sellele järgnesid konfliktide lahendamine ja kooli sisehindamise läbiviimine. Ilmselt vajab ka kooli sisehindamise korraldus ja koolijuhtide ettevalmistus selleks senisest suuremat tähelepanu. Aastaeelarve ja erinevate aruannete koostamine oli koolijuhtide jaoks töömahukas ning stressirohke. Koolijuhtide jaoks olid meeldivad ning vähe ületunde nõudvad koostöö õpilasesindusega ning kooli juhtkonna liikmetega, aga ka kaastöötajate toetamine ning õpetajate koolitusvajaduste väljaselgitamine.

Õppealajuhatajate puhul oli tegevuste järjestus stressi ja ületundide koondnäitaja järgi suuresti sama kui koolijuhtidel. Õppealajuhatajatel oli kõige stressirohkemaks ning ajakulu nõudvaks tegelemine kooli õppekava väljatöötamisega/arendamisega. Õppealajuhatajate meeldivate ning vähe ajakulu nõudvate tegevuste seas on koostöö, kaastöötajate toetamine ja tööintervjuud õpetajakandidaatidega.

Koolijuhtidel oli stressi tekitamise ülekaal suur konfliktide lahendamisel, aastaelarve kaitsmisel ja koolikohustuse täitmise tagamisel. Vähe stressi, kuid suurt ajakulu nõudsid koolijuhtidelt tundide ettevalmistamine, kooli esindamine ametlikel üritustel, kooli külaliste vastuvõtmine jne. Õppealajuhatajatel oli suur stressi tekitamise ülekaal käitumisreeglitest kinnipidamise tagamisel ja konfliktide lahendamisel, aga ka vastutuse võtmisel kooli toimimise eest. Nii nagu koolijuhtidele, nii ka õppealajuhatajatele tekitasid vähe stressi, kuid suurt ajakulu tundide ettevalmistamine, kooli esindamine ametlikel üritustel, kooli külaliste vastuvõtmine jne. Õppealajuhatajatel nõudis palju aega, kuid ei tekitanud kuigivõrd stressi kooli huvide eest seismine kooli omaniku ees ja esinemine meedias kooli nimel positiivse sõnumiga.

Nii TALIS (2013) kui PISA (2012) uuringud on näidanud, et Eesti koolijuht on suuresti administraator ning määndžer ja ta tegeleb otseste kooli õppekava täitmise ning õppe- ja kasvatustöö korraldamise küsimustega vaid erandjuhul (selleks on suuremates koolides õppealajuhataja). Selle uuringu põhjal tegeleb ka direktori asetäitja õppealal paljude üldiste korralduslike küsimustega ning tema tööalasesse fookusesse mahuvad nii finantsid kui ka suhtlemine kooliomanikuga lisaks õppetöö planeerimisele ja korraldamisele. Samas osa direktoreid (eriti väikekoolidest) on kaasatud kõigisse tegevustesse ning nende tööalal on õppekava täitmisega ning õpetajate professionaalse arenguga seotud küsimused. Koolijuhi niigi suurt töökoormust arvestades ei saa lugeda mõistlikuks taastada kunagine nõukogudeaegne tava, et iga koolijuht annab ka teatud arvu tunde nädalas (soovitus TALIS uuringust). Samas on sellel soovitusel ka positiivne pool olemas – tundide andmine aitab koolijuhil oma õpilasi paremini tundma õppida.

Soovitused uuringust lähtuvalt

- Koolijuhtide ettevalmistamisel pöörata suuremat tähelepanu:
 - finantside juhtimisele ja taotlemisele;
 - koostööle meediaga ning konfliktide lahendamisele;
 - koostööle lastevanematega (eriti kasvatusküsimustes);
 - sisehindamise kui protsessi planeerimisele ja läbiviimisele.
- Vaadata üle suhete alused kooli juhi ja selle omaniku vahel, kuna majanduslikult nõrk kooli omanik põhjustab täiendavaid probleeme koolijuhtimises.
- Kuna koolijuhid ei tule välja 40tunnise töönädalaga, siis tuleks vaadata üle nende ametikohustuste loetelu ning koolitada neid ajaplaneerimise/kasutamise osas.
- Vaadata üle koolide juhtimise põhimõtted Eestis – kas teatud õpilaste arvust väiksema kooli puhul on mõttekas palgata eraldi koolijuhti.

Kasutatud kirjandus

Chin, J. M.-C. (2007). Meta-analysis of Transformational School Leadership Effects on School Outcomes in Taiwan and the USA, *Asia Pacific Education Review* 8(2): 166–177.

Deming W. E. (2000). *The New Economics for Industry, Government, Education*. 2nd Edition, MIT Press.

Hendriks, M. A. & Scheerens, J. (2013) School Leadership Effects Revisited: a Review of Empirical Studies Guided by Indirect-effect Models, *School Leadership & Management*, 33(4), 373–394.

Huber, S., Wolfgramm, C. & Kilic, S. (2013). Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln: Ausgewählte Ergebnisse aus der Schulleitungsstudie 2011/2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz. *Jahrbuch Schulleitung*, pp 259–271.

Kollias, A. (ed.) (2013). *The Critical Factors in the discourse on SL from the perspective of equity and learning*. EPNoSL Project.

Kukemelk, H., Lillemaa, T. & Tondi, J. (2011). Teachers' professional involvement in creating a general learning environment in Estonian schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 11, 47–51.

Kukemelk, H., Mikk, J. (2015). Eesti üldhariduskooli juhi ning tema asetäitja õppealal tööülesanded ning nende täitmisega kaasnev stress, <http://dSPACE.utlib.ee/dSPACE/bitstream/handle/10062/45646/Koolijuhtide%20uuringu%20aruanne.pdf?sequence=1>.

Leithwood, K., Jantzi, D. & McElheron-Hopkins, C. (2006). The Development and Testing of a School Improvement Model, *School Effectiveness and School Improvement* 17(4): 441–464.

Leithwood, K. & Mascall, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement, *Educational Administration Quarterly* 44(4): 529–561.

Loogma, K., Ruus, V.-R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. (2009). Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Tallinna Ülikool, 107 lk.

Scheerens, J. (2013). *School Leadership and School Effectiveness. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Presentation at the Conference on Educational Leadership in Latin Countries. Rome, 5-7 December, 2013.

Türk, K., Haldma, T., Kukemelk, H., Ploom, K., Irs, R. & Pukkonen, L. (2011). Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid. Tartu: Tartu Ülikool, 424 lk.

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K. & Ümarik, M. (2014). Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused. SA Innove, 178 lk.

ÕPIKOGUKONDADE PROJEKT

Maria Jürimäe, Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse peaspetsialist
Jaanika Piksööt, Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse analüütik



2014. aasta algusest toetab Haridus- ja Teadusministeerium 12 Eesti koolis kooliuuendust ja õpetajate professionaalset arengut õpikogukondade meetodil. Kogukondade tööd koordineerib, nõustab ja samal ajal ka uurib Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus, kaasates vajaduse korral ka teiste valdkondade eksperte, näiteks videoanalüüsi, kiusamisvastase tegevuse, juhtimise jt alade asjatundjaid.

Õppimine õpikogukonnas

Paljudes koolides kogu maailmas, ka Eestis, koonduvad õpetajad õpikogukondadesse. Selliste kogukondade aluseks on kaks ideed:

1. Õppimine praktilise tegevuse kaudu (Learning by Doing) on eluline ning osalejate jaoks motiveeriv õppimise viis, mille kaudu omandatud oskused ja teadmised on uuringute põhjal osutunud kõige püsivamateks (Marzano, 2003).
2. Õppimine (professionaalide) kogukonnas, kus reflekteeritakse oma (õpetamis)praktikat, kohtutakse, et oma tööd analüüsida (Brookhart, jt, 2008), jõuda jagatud arusaamadeni, vahel ka konsensuseni, teadvustades samas arvamuste paljusust.

Kogukonna toel saab õpetaja oma töös julgelt katsetada erinevaid võtteid ja lähenemisi. Juhul, kui kõik kohe ei õnnestu, mis on suuremate muudatuste puhul pigem reegel kui erand, aitab kolleegide tugi oma tööd erinevatest vaatepunktidest analüüsida ning annab tuge ja julgust uuesti katsetada, mitte ennatlikult loobuda (Stoll jt, 2006). Just sedalaadi koostööd peetakse õpetajate professionaalse arengu toetamisel kõige tõhusamaks (DyFour, 2004; Fullan, 1991; Senge jt, 2009), ent nt TALISE uuringu tulemused näitavad, et Eestis koolis pole selline õppimiskultuur veel kuigi levinud (Loogma jt, 2009).

Kogukonnast ei saa kasu ainult üksikõpetajad – sinna kuuluvad õpetajad arenevad ning nende kaudu areneb ka kogu organisatsioonikultuur. Juba aastane koostöökogemus kogukondadega näitab, et aja jooksul muutuvad sügavamaks ja süsteemsemaks kohtumiste aruteluteemad, samuti süveneb arusaam ühisest vastutusest kõigi õppijate arengu toetamisel. Sarnaste

tulemusteni on jõudnud ka teised uurijad (nt Wegner jt, 2002; Nummenmaa & Karila, 2006). Kogukonnas õppimine, jagamine ja ühiste eesmärkide nimel töötamine kujundavad õpetajates valmidust mõelda ja tegutseda oma aimest või klassist laiemalt ning töötada terviklikku kooliarendust eeldavate haridusuuendustega (nt õppimist toetav hindamine, kiusamisvastane töö, lõiming ja koostöö, üldpädevuste arengu toetamine).

Õpikogukondade kohta levib mitmesuguseid müüte. Antud artikli piiratud mahu tõttu peatume neist vaid kolmel levinumal.

1. müüt: igasugune õpetajate grupp (töörühm) ongi õpikogukond

Mõnikord peetakse igasugust õpetajate töörühma (nt ainekomisjoni, õppekava teatud osa koostamise/muutmise töörühma) automaatselt õpikogukonnaks. Nii see siiski pole – selleks, et moodustada õpikogukonda, peavad õpetajad mitte üksnes regulaarselt kohtuma, vaid ka koos õppima: reflekteerima oma praktika üle, seostama praktikat teooriaga ja vastupidi, jagama kogemusi ja tegema samme oma praktika pidevaks parendamiseks ning õppijate arengu võimalikult tõhusaks toetamiseks.

2. müüt: õpikogukond tähendab üht kindlat, detailselt ettemääratud formaati

Eestis on levinud mõned õpetajate kogukondade variandid, nt õpikeskkonna pedagoogilisele analüüsile keskenduv LP-mudel (Nordahl, 2005), Brookharti (2008) kujundava hindamise professionaalsed õpikogukonnad, õpiringid jne. Kõigi nende puhul on ette nähtud teatud formaat – kindel kohtumiste sagedus, osalejate arv, kogunemise „protokoll“. Selleks, et kogukonnameetod ei devalveeruks, tuleb teadvustada, et pole olemas üht ja ainuõiget õpikogukonna formaati – valiku teeivad konkreetsed õpetajad, lähtuvalt nende endi ja nende õpilaste/kooli vajadustest.

3. müüt: kõik kooli õpetajad peavad kuuluma õpikogukonda

Ehkki ideaalis moodustavad tõepoolest kõik kooli töötajad professionaalse kogukonna ning kuuluvad

erinevatesse õpikogukondadesse, ei saa siin kasutada „peab“ lähenemist. Uuringutulemused (nt Hargeaves, 2013; Stoll jt 2006) näitavad, et niipea, kui kogukonda kuulumine muutub „ülalpoolt“ pealesunnitud kohustusseks, kahjustab see kogukonna tegevust – kui panustada formaalselt, ise asjasse uskumata, ei kaasne ka loodetud edasiminekut.

Professionaalide kogukond ja väline tugi

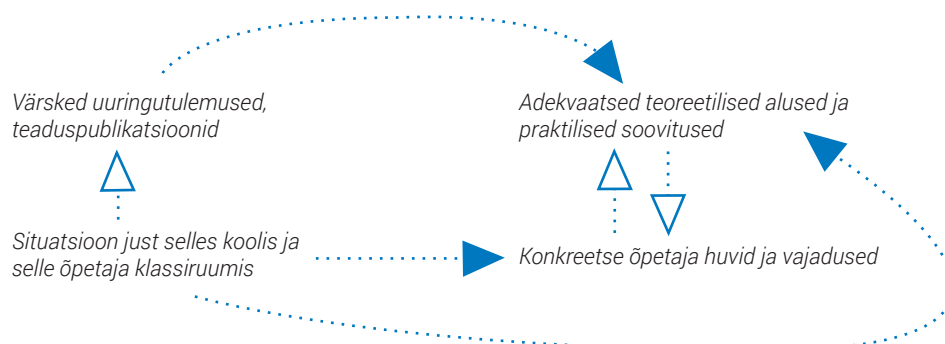
Paljud autorid näevad õpetajate kogukonda eelkõige seestpoolt juhitud – selle algatajateks on õpetajad ise, st initsiatiiv tuleb „alt üles“, mitte algatatuna „ülalt alla“ kooli juhtkonna või haridusministeeriumi poolt. Samas on haridusmuudatusteks kõige soodsam selline olukord, kus kogu kool kujuneb õppivaks kogukonnaks (DuFour 2004). Ka meie 12 kogukonnakooli hulgas on selliseid, kes otsivad nn „väikese“ kogukonna edust tiivustatuna võimalusi kogukonnas õppimise viimiseks kogu kooli tasandile. Selleks on erinevaid teid ja võimalusi. Juhtkonna roll on siin määrav – juhtkond ei saa küll sundida õpetajaid

pole ette antud, vaid on otseselt seotud uuritava grupi igapäevaelu ja vajadustega. Protsess: konkreetne sekkumine võtab kuju koostöös osalejatega läbirääkimiste teel. Nii saavad osalejatest muutuste aktiivsed algatajad, nn muutuste agendid, kes tajuvad oma valikuvabadust ja otsustamisõigust ning sellega kaasnevat vastutust ja omanikutunnet. Seega on kujundava sekkumise peamiseks väljundiks see, et osalejad ise saavad muutuste agendiks, muutuste „omanikuks“ ja võtavad selle eest vastutuse. Eksperti roll on eelkõige luua tingimused ja pakkuda vajadusel tuge ning sisendit selleks, et kujuneks välja jätkusuutlik muudatuste protsess, mida juhivad osalejad ise ning mille eest nad tahavad vastutust võtta.

Andmepõhine õpikogukond

Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus on 12 koolis toetanud andmepõhiste kogukondade teket – koolid said kogukonnatöö eesmärgistamisel lähtuda mitte üksnes tunnetatud vajadusest, vaid ka esmase kaardistuse tulemustest. See tõi kaasa suure

Joonis 1 Andmepõhine õpetaja professionaalse arengu toetamise mudel



kogukonda astuma, ent ta saab luua sellise organisatsioonikultuuri, kus kõik õpetajad tunnetavad, et sellest on nende arengule kasu ja nad tahavad kogukonda kuuluda, et olla paremad õpetajad oma õpilastele.

Ehkki tugeva kogukonna loomisel on oluline õpetajate ja kooli initsiatiiv ning omavastutus, näitab meie koostöökogemus ka seda, et tihti vajab kool või kogukond nii mõneski valdkonnas väljastpoolt tulevat tuge või abi. See ei tähenda, et vajataks eksperti, kes probleemid lahendab või õpetajad „välja õpetab“. Toetus peab lähtuma konkreetse kooli ja kogukonda kuuluvate õpetajate vajadustest, st vaja on nn formatiivset ehk kujundavat sekkumist.

Yrjö Engströmi (2011: 606) põhjal on kujundava sekkumise puhul olulised järgnevad tunnused. Algsupunkt

variatiivsuse koolide vahel: osa koole alustasid eelkõige ühe teemaga (nt lõimimine, kiusamisvastane tegevus, õppimist toetav hindamine, pädevuspõhine õpe), osa koole tajusid kohe, et teemad on omavahel seotud ja hakkasid ka kogukonnas tegutsema mitmel rindel. Vajadusel said kogukonnad tuge ekspertidelt: toimusid ühised arutelud, tunni analüüsid (reaalajas ja videosalvestuste põhjal), webinarid jm. Õpetajate sõnul pakkus suurt lisaväärtust koostöö teiste koolide kogukondadega ning üksteise koolide külastamine.

Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskusest on igal koolil oma konsultant, kelle rolliks pole olnud olla „tark, kes ütleb, kuidas teha“, vaid pigem otsida koos õpetajate kogukonnaga vajalikke tööriistu, et koguda

andmeid õpetajate/kooli jaoks oluliste probleemide kohta, et olukorda kaardistada, tagasisidestada, koos lahendusi otsida ja analüüsida.

Kaardistusvahendeid on mitmeid – (tundide)vaatlused, vestlused, mängud, küsimustikud. Oluline on see, milleks neid vahendeid kasutatakse. Erinevalt klassikalisest teadusuuringust, kus rõhku pannakse pigem üldistamist võimaldavate andmete kogumisele, on selliste uuringute eesmärk saada infot olukorra kohta just selles koolis ja klassiruumis.

Muudatused õppijate jaoks

Kogukondade käivitamisel kasutasime koostöös koolidega erinevaid kaardistamisvahendeid: vestlused kogukonda kuuluvate õpetajate ja kooli juhtkonna liikmetega, fookusgrupivestlused õpilastega, erinevad tegevused (nt hindamismäng, dilemmade mängud). Kogukonda kuuluvatele õpetajatele ja nende õpilastele pakuti ka võimalust täita e-küsimustik, millega kaardistasime nende hinnanguid erinevatest õppimist ja õpetamist puudutavates aspektides. Küsimustik puudutas järgnevaid teemasid: kujundav hindamine, lõiming, õpetajatevaheline koostöö, juhtimine, koolikliima, õpimotivatsioon, koolikiusamine.

Aasta pärast kogukonnaprojekti algust viisime läbi korduskaardistamise, mille tulemused viitavad sellele, et juba lühiajaline kogukonnatöö on toonud kaasa muudatusi mõnedes olulistest valdkondades.

- Kogukonda kuuluvate õpetajate õpilased hindasid nende õpetajate poolt õpetatavaid aineid võrreldes eelmise aastaga huvitavamaks ja elus vajalikumaks.
- Vähenenud on nende õpilaste osakaal, kelle arvates on kõige tähtsam saada häid hindeid ning kelle meelest ei tohi tunnis teha vigu. Samuti on tagasiside õpilastele nende endi hinnangul varasemast tõhusam, toetavam.
- Paranenud on õpilaste hinnangul õpetajatevaheline koostöö ning lõiming ehk seoste loomine varemõpitu ja teiste ainetega toimub sagedamini.

Kasutatud kirjandus

Brookhart, S., Moss, C. & Long, B. (2008). Formative assessment that empowers. *Educational Leadership*, 66(3), 52–57.

DuFour, R. (2004) What Is a Professional Learning Community? *Schools as Learning Communities Educational Leadership* 61(8), 6–11.

Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology* 21(5), 598–628.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, E. (2013). Assessment for learning and Teacher Learning Communities: UK teachers' experiences, *Teaching Education*, 24:3, 327–344.

Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221–227.

Loogma, K., Ruus, V.-R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. (2009). Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.

Marzano, R. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.

Nordahl, T. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 19/05.

Nummenmaa, A. R. & Karila, K. (2006). Collaborative planning in multi-professional day care centre – problem-based learning as a strategy and script for learning at work. In: Poikela E, Nummenmaa AR (eds) *Understanding Problem-Based Learning*. Tampere.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2009). *Õppiv kool. Viie distsipliini käsiraamat haridustöötajatele, lapsevanematele ja kõigile, kellele haridus korda läheb*. Tartu: Atlex.

Shulman, L. S. & Sherin, M. G. (2004). Fostering communities of teachers as learners: Disciplinary perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 135–140.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.

Wenger E., McDermott R. & Snyder W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

HUVITAV KOOL ON VÕIMALUSTE KOOL

Pille Liblik, Haridus- ja Teadusministeeriumi üldharidusosakonna asejuhataja, algatuse Huvitav Kool koordinaator



Algatuse Huvitav Kool esimesel aastal kogesime suurt toetust nii kooliga seotud inimeste kui hariduse sõprade poolt. Siiski ei julgenud me arvata, et teame, missugused ootused koolile ja vajadused muutuste järele on tekkinud aasta pärast. Me soovisime, et hariduse sisu ja koolis toimuv pakuks senisest rohkem huvi avalikkusele ja et sarjamise asemel oldaks valmis koolidele abikätt ulatama. Tahtsime jõuda selleni, et haridusest kõneldes oleks sisu vormist tähtsam.

Eesti kooli edulood ja kasutamata võimalused

2014. aasta haridusdebattides olid peateemadeks Eesti kooli edulood: meil on olemas nüüdisaegsel õpetamisfilosoofial põhinevad riiklikud õppekavad, meil on hariduses kokku lepitud suunad ja eesmärgid kogu elukaare vältel, PISA (Program for International Student Assessment) tulemuste üle võime uhked olla. Me rõõmustasime ühiselt näiteks selle üle, et põhikooli lõpetab vähemalt 98,8% üheksandikest, et kvalifikatsiooninõuetele vastavaid õpetajaid töötab koolis 91%, et 74% meie koolijuhtidest on läbinud juhtimisalase koolituse ja neil on võrreldes mitmete teiste riikidega suur otsustusõigus kooli personalipoliitika ja eelarve osas. Igas maakonnas rakendusid tööle tugisüsteemid õppe- ja karjäärinõustamiseks, meie õpilaste arengut toetab stabiilne huvitegevus ja paljud koolid on liitunud erinevate väärtusprogrammidega – kiusamisvaba kool, ettevõtlik kool, hea kool jt.

Edulugude kõrval peeglistse ja peegli taha vaadates peame samas tunnistama, et praegusel kujul kogutud ja esitletud tasemetööde ja eksamite tulemused annavad ühekülgseid sõnumeid õpilaste arengust, et meil on õpilasi, lapsevanemaid ja õpetajaid, kes on rahulolematud kooliga või tajuvad tõrjutust, kuuluvustunde puudumist. Tõrges suhtumine lapsevanemate poolt ja nõrk koolikultuur on vaid mõned tõrjutuse ja kuuluvustunde puudumise ilmingud, mida on üllatuslikult toonud esile õpetajad. Rahvusvaheline õpetajate uuring TALIS (Teaching and Learning International Survey) näitas, et meie kvalifitseeritud õpetajatest enamus ei planeeri oma tööd samas klassis meeskonnana, direktorite ja õpetajate

enesetäienduses osalemine ei taga veel õppekava nüüdisaegset elluviimist ja et õppeviisi muutmisel võivad langeda ka meie säravad PISA tulemused. Kõik üldhariduse sihtgruppide (koolijuhid, õpetajad, lapsevanemad, koolipidajad) tehtud valed valikud annavad paratamatult siirdeid kutse- ja kõrgharidusse, teadusesse, see tähendab riigi ja rahva kestlikkusesse. Kui õpingute katkestajate määr on kutsehariduses 20% ja kõrghariduses 11 100 tudengit aastas, viibutatakse kaudselt näppu üldhariduses omandamata oskusele juhtida õppimist.

Edulugude edenemiseks ja võimaluste kasutamiseks oleme koondanud avalikkuse ootused hariduse toimimisele nii õpetajahariduse, välishindamise kui õppekavade arendamise osas ning võtnud vastutuse kuulata ära, viia kokku, luua eeldused lahenduste leidmiseks erinevatele osapooltele, kes kooliga seotud. Samuti selgitada arusaadavalt, miks nüüdisajastatakse õpetaja ametit, kuidas toetavad testid ja eksamid õpetamist ja õppimist, missuguseid võimalusi kätkeb riiklik õppekava ja milline tähendus on õppimisel ja õpetamisel kooli õppekava kehtastuses kogukonna jaoks. Peamine sõnum seisneb selles, et algatus Huvitav Kool ei kohusta kedagi millekski, vaid pakub võimalusi.

Huvitavale Koolile esitatud ootused on täitumas

Huvitava Kooli üleriigilistes mõttekodades 2014. aasta alguses esitati rida ootusi, mille täitumine aitaks kaasa õppimise ja õpetamise motiveerimisele ja koolikultuuri kujundamisele, avatusele, kaasamisele. Üheks selliseks ootuseks oli regionaalsete ümarlaudade algatamine ja eestvedamine osapoolte kaasamiseks ja aktiveerimiseks, samuti koolide väikeste edusammude toetamine ning jagamine. Aasta jooksul on Huvitava Kooli mõttekojad toimunud kaheksas maakonnas, neis on osalenud koos õpetajate-õpilastega ca 540 kohalikku arvamusiidrit ja eestvedajat.

Mõttekodades räägitakse mitte vormist, vaid sisust, tuuakse esile maakondlikud edulood, otsitakse koha pealsete haridusprobleemide põhjusi ning pakutakse lahendusi. Igas maakonnas on lepitud kokku, mida erinevad osapooled saavad teha nüüd ja kohe, et saavutada

aastaks 2020 senisest suurem rahulolu kooli ja koolis toimuvaga. Igalt koolijuhilt, õpetajalt, õpilaselt, lapsevanemalt, koolipidajalt oodatakse, et nad ka reaalselt teeksid seda, mis on nende ülesanne. Ei oodata ülejõukäivaid pingutusi, vaid pühendumust ja suhtumise muutust. Mõned nopped mõttekodadest:

- kool peab muutuste läbiviimiseks lapsevanemaid kooliellu rohkem kaasama;
- õpihuvi tõstmiseks ja hariduse kaasajastamiseks tuleb kõigi kooliga seotud huvirühmade koostöö süsteemsemalt planeerida ja ühiselt eesmärgistada;
- koolid peavad leidma julgust kiiresti muutuv asuühiskonnas konservatiivset õpikeskkonda muuta ja kogukonna toel traditsioonilistest raamidest väljuda;
- kool peab õpilasi rohkem kaasama õppekorralduslike otsuste tegemisse ja nende arvamusega kooliarenduses senisest enam arvestama.

Algatusega on liitujaid väljastpoolt haridussüsteemi ning hariduse sõbrad on initsieerinud kohalikke mõttekodasid koolides ja valdades – teadaolevalt on neid toimunud 15, aga tõenäoliselt rohkemgi. Ka ootused koolijuhitide järelkasvu/täienduskooolituse programmi elluviimisele ja õpetajahariduse ning välishindamise ja õppeprotsesside kaasajastamisele on realiseerumas.

Vastavalt avalikkuse ootusele oleme jaganud Huvitava Kooli sotsiaalmeediakanalites parimaid haridusuuenduslikke praktikaid ja sündmusi. Kui lisada veel erinevate partnerite veebimeedia, siis on enam kui kunagi varem internetis kättesaadavad koolide edulood, mis innustavad teisi koole uusi õpetamisviise kasutusele võtma. Huvitava Kooli kogukond suureneb keskmiselt 20 inimese võrra nädalas ja liikmete seas on arvukalt kooliväliseid inimesi. Huvitava Kooli blogi kui teavitushendi olulisusest kõneleb enam kui 2000 lugejat kuus ning äärmiselt palju ja ilmselt korduvalt loetakse artikleid, mis on otseselt suunatud muutunud õpikäsituse elluviimisele.

Algatusele on tõendatult terekäe andnud ca 75 kooli ehk 13% kõigist põhikoolidest ja gümnaasiumidest, kuid tõenäoliselt on Huvitava Kooli põhimõtteid järgivaid koole rohkem. Huvitava Kooli logo saab kasutada iga kool, kes võtab vastutuse kinnitada, et nad on ellu viimas muutunud õpikäsitlust rakendavaid uudseid õpetamismeetodeid ning on kogukonnale avatud. Algatuse eesmärgiks ei ole sildistada koole ega võrrelda võrreldamatut – koolid katsetavad uusi õpimeetodeid ja koolielu korraldamise viise õueõppes pööratud klassiruumini, projektõppes õpimängudeni, avatud klassiruumist õpipõisõppeni.

On palju põnevaid ideid ja originaalseid lähenemisi. Haridusuuendus võib olla seotud õpetamispraktikaga (nt mängude rakendamine keeleõppes), aga ka muutustega õppetöö korraldamises (nt õppetundide pikkuse varieerimine lähtuvalt õpilase jõuvarudest erinevates kooliastmetes või tema erivajadusest). Ühe kooli haridusuuendus võib teise jaoks olla järeleproovitud võte või meetod.

Meil puuduvad põhimõtted ja instrumendid hindamiseks, kuidas muutused on mõjutanud koolide ja õpilaste arengut. Toimub omamoodi pimeduses kobamine või „kauboharidus“. Kindel on see, et näiteks need 48 kooli, kes osalesid SA Innove juhitud üldhariduskoolide koostööprojekti „Üldõpetus ja ainetevaheline lõiming kooli õppekava rakendamisel“ või need, kes esitasid 94 ideed uute õpitoodete konkursile, on astunud huvitavuse ja motiveerimise teele. Ennekõike peab motiveeritud olema õpetaja, mistõttu mõlemad projektid olidki suunatud õpetajate professionaalsuse tõstmisele. Koolide koostööprojekt on üks võimalustest, mille algatus Huvitav Kool on loonud lähtuvalt ootustest soodustada vastastikust õppimist, võrgustikutööd ja mentorlust. 2014. aasta kevadel liitusid 12 kooli õpikogukondade kujundamiseks, et muutunud õpikäsitust süsteemsemalt ellu viia. Projektis toetab Tartu Ülikool iga kooli konkreetsest vajadusest lähtuvalt, mis tähendab, et koolid saavad kasutada omanäolist rätsepitööd enda arenguks. Professionaalsed õpikogukonnad on parim viis koostöökultuuri arendamiseks: selle asemel, et olla oma õpilastega üksi, on igal õpetajal võimalik kasutada kõigi oma kolleegide teadmisi, kogemusi, oskusi ja ideid.

Algatusega saab end seostada ka erinevatel konkursidel osaledes, mida Huvitav Kool toetab ja võimalusel eripreemiaga tunnustab. Olgu selleks siis „Ettevõtlik Kool“, „Keskkonnakäpp“, „Digipööre“ või mõni teine konkurss. Tunnustamisel lähtume Huvitava Kooli põhimõtetest – avatus, intellektuaalse pingutuse soosimine ja valikute pakkumine.

Kooli toimimiseks on vääramatult vaja koolipidaja tuge, kuid veel enam vajab kohaliku omavalitsuse kindlakäelist juhtimist valla/linna haridusvõrk kui tervik, kus igaühel oleks võimalus õppida elukestvalt. Hea näide koolide ja kogukonna koostööst koolipidaja toel on Tartu linna projekt „Tuluke“, aga ka Viljandi, kus koolipidajad ühiselt moodustasid sihtasutuse Viljandi Hariduse Arengufond, või Haapsalu oma haridusinnovatsiooni algatusega. Selliselt juhitud arengute puhul võetakse varem või hiljem omaks uus mõtteviis õppimise ja õpetamise nüüdisaegseks korraldamiseks.

Partnerid aitavad algatusele kaasa

Aasta jooksul on algatusega ühendust võtnud ligikaudu 90 ettevõtet, vabaühendust ja võrgustikku, kes soovivad panustada koolielu huvitavamaks ja õppimise-õpetamise nüüdisaegsemaks muutmisesse. On kooli valik, kas ja kuidas ta pakutavaid võimalusi kasutab. Kas ta teeb seda juhuslikult või tehes koostööd kogukondlike partneritega süsteemselt ja õppekavas fikseeritult.

Algatuse innukad toetajad on „Noored Kooli“ ja „Tagasi Kooli“ liikumine. Noored tunnevad, et nende mõtteviisil ja õpetamisviisidel on riigipoolne tugi ning „Noored Kooli“ õpetajad on panustanud kogukondlike mõttekodade korraldamisse. „Tagasi Kooli“ liikumise külalisõpetajad aga aitavad õpetajatel tuua õpilasteni teadmisi „päris elust“, mille puhul võib pedagoogilisest ettevalmistusest vajaka jääda.

Ent kooli partnerid ei tule ainult mittetulundus- ja äri-sektorist. Näiteks kõrgkoolidel on valmisolek toetada koole uurimusliku õppe ja sujuvama ülemineku osas gümnaasiumist kõrgkooli. Eesti teatrite repertuaar ja lavastuste valmimine seostatakse üha enam riiklike õppekavade sisuga ning võimaldatakse läbi viia projekt-õpet erinevate õppeainete omandamiseks teatritehniliste vahenditega. Muuseumid teevad üha enam koostööd omavahel ja koolidega, et pakkuda õppekavaga tihedalt seostatud huvitavaid õppeprogramme. Lapsevanemate initsiatiivgrupp on koostöös Tallinna Ülikooliga korraldanud Huvitava Kooli toetusel loovhariduse seminare.

Huvitava Kooli temaatika oli ka üheks üleriigiliseks aruteluteemaks Eesti Noorteühenduste Liidu korraldatavates noorte osaluskohvikutes. Noorte poolt pakuti reaalseid lahendusi õppe elulisemaks ja vähemruutiinseks muutmiseks. Oodatakse rohkem lõimingu, õpetajate ja koolijuhtide hoiakute ning eelarvamuste muutumist, õppimisvõimalusi välismaal, energialaenguid vahetundides, hindamise eristamist gümnaasiumis ja põhikoolis, teises koolis õpitava arvestamist, õppereise, tõrjutuse vähendamist õpilaste ja õpetajate seas, koduste tööde vähendamist, tundide mitmekesistamist, huvihariduse seostamist tavaõppega, rohkem valikuid, koostööd kutseõppeasutuste ning kõrgkoolidega. Paljud neist võimalustest on tänases koolis kasutamata.

Tulevikuplaanid

Huvitava Kooli nõukoja hinnangul on esialgsed põhimõttelised küsimused teemal, mis on huvitav kool, muutunud praktilisemaks. Algatusega on loodud foon uue

õpikäsitluse mõtestamiseks ning kõik tegevused on olnud kui erinevad tööriistad mõtteviisi levitamiseks. Algatuse edenemine seisneb mitte regulatsioonide kehtestamises, vaid nende vajalikkuse põhjendamises. Nõukoda on ühel meelel, et algatusest on kujunenud kaubamärk ning mõttekodasid, konkursse, koostöö initsieerimist ja positiivsete kogemuste jagamist tuleb jätkata. Huvitava Kooli näol pole tegemist pealesunnitud lisakohustusega, vaid eelkõige võimalusega muutuda avatumaks.

Huvitava Kooli kolmandat õppeaastat kavandades soovime kindlasti jätkata sügiskonverentsi ja parimate praktikate päevaga, mis õpetajate tagasiside põhjal on paremad kui nii mõnigi koolitus. Need on kujunenud traditsiooniks ja äärmiselt populaarsed võib-olla ka seetõttu, et osalejatel on võimalik kogu päeva vältel pidevalt aktiivselt osaleda, seda nii vahetute arutelude ja koostööharjutuste kui ka nutiseadmete kaudu. Kindlasti jätkame maakondlike mõttekodadega ja jaanuarist 2016 keskendume temaatilistele aruteludele, milleks üldhariduses ainest jätkub. Jättkuvalt peame väga tähtsaks koolide edulugude jagamist, milleks ootame koolide panust – oma saavutuste levitamine ei ole uhkustamine, vaid toetab haridussuunduste levikut.

Loodame, et saame partnerite abil jätkata ka koolidevaheliste koostööprojektide korraldamist. Oleme seda meelt, et Huvitav Kool pole kampaania ega programm, mille kohta ühel kindlal ajahetkel saame raporteerida tulemustest ja joone alla tõmmata. Ehkki kindlustunnet Huvitavale Koolile lisab see, et Vabariigi Valitsuse tegevusprogrammis soovitakse algatus kujundada laiapõhjaliseks kooliuuendusliikumiseks, väljendab meie taotlusi parimal viisil Gustav Adolfi Gümnaasiumi direktori tõdemus - huvitav kool peab olema mõtteviis.

Kirjandus

Halapuu, V., Valk, A. (2013). Täiskasvanute oskused Eestis ja maailmas: PIAAC uuringu esmased tulemused. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium,

Henno, I., Jukk, H., Kitsing, M., Lepmann, T., Lindemann, K., Lorenz, B., Puksand, H., Tire, G., Täht, K. (2013). PISA 2012 Eesti tulemused.

Kall, K., Loogma, K., Übius, Ü., Ümarik, M. (2014). Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused.

Lillemägi, I. (2015). Kauboiharidusele tagasi vaadates. http://www.v-maarja.ee/vmgym/Indrek_Lillemagi_Kauboiharidusele_1134.htm.

HARIDUSTÖÖTAJATE TUNNUSTAMINE „EESTIMAA ÕPIB JA TÄNAB“



Maie Kitsing, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik

Tarmu Kurm, Haridus- ja Teadusministeeriumi kommunikatsiooniosakonna asejuhataja



„Eestimaa õpib ja tänab“ logol hoiab väike pois peopesal maakera. Ühest küljest kannab see mõtet, et kogu maailma teadmised on käeulatuses, teisalt on tänu teadmistele maailm ise käeulatuses. Tõsi, enne tuleb kõvasti õppida, ja on suurepärane, kui leidub inimesi, kes õppijat igakülgsest aitavad ja toetavad.

Õpetajad, kes teevad oma tööd entusiasmiga ja pühendumisega, vajavad esiletõstmist ja riiklikku tunnustust. Samavõrra on oluline õpetajate ja koolide tegevuse tutvustamine. Teame ju pedagoogikast, et hea eeskuju on mõnigi kord mõjusam ja vajalikum kui teoreetiline tarkus.

Suurejoonelise gala juured ulatuvad vähemalt aastasse 1993, mil Haridustöötajate Koolituskeskus kuulutas välja konkursi „Aasta õpetaja“. Aasta hiljem oli konkursi eestvedajaks lisaks Haridustöötajate Koolituskeskusele ka Haridustöötajate Ametiühingu Vabariiklik Liit. 1994. aastal „Õpetajate Lehes“ avaldatud kuulutuses oli konkursi eesmärgiks kirjutatud selline lause: „Tõsta esile ja tutvustada üldsusele lasteaeade kasvatajaid, üld-, huvi-, ameti- ja kutsekoolide õpetajaid ja koolijuhte, kelle töö ja isiklik eeskuju on kaasa aidanud noorte kujunemisele tarkadeks, omanäolisteks demokraatliku ühiskonna kodanikeks ja igakülgsest arenenud isiksusteks, ja kelle tegevus on mõjutanud kooli ja selle ümbruskonna ühiskondlikku elu“.

„Aasta õpetaja“ konkursi viidi koostöös Haridus- ja Teadusministeeriumiga läbi kuni 2012. aastani. Õpetajaameti auväärsemaks muutmist toetas teinegi ettevõtmine: aastatel 1994–2004 korraldas Arno Tali Sihtkapital konkursi „Õpetaja Laur“, mis oli suunatud maapiirkondade koolihariduse edendamisele ja maaõpetajate tunnustamisele.

1990ndate algusesse jääb ka rahvusvahelistel konkurssidel edukalt esinenud õpilaste ja nende juhendajate tunnustamise traditsiooni loomine.

Eeskujuväärivaid ja innovaatilisi tegevusi otsides algatas Haridus- ja Teadusministeerium 2005. aastal konkursi „Väärt tegu hariduses“. Kuigi õpetajaid tunnustati jätkuvalt „Aasta õpetaja“ raames, jäid avalikkuse eest pisut varjule

koolijuhtide, koolipidajate või õpetajate kooliarendusprojektid, mis muutsid õppetöö põnevamaks ja toetasid lapse arengut. Esimese konkursi laureaatideks osutusid Pärnu-Jaagupi Gümnaasiumi projekt „Käsitöömeistrite päev“, Surju Põhikooli „Oma riik“, Kodila Põhikooli „Tee lapseni“, Narva Pähklimäe Gümnaasiumi „Heade tegude nädal“ ja Tallinna Lilleküla Gümnaasiumi projekt „Pikapäevarühm - õppimise rühm“. Aastati olid konkursid pisut erineva rõhuasetusega, kuid kõik need toetasid õpivõimaluste mitmekesistamist ja uuenduslike meetodite rakendamist. Konkurssi „Väärt tegu hariduses“ korraldati 2009. aastani.

Eelmisel Euroopa Sotsiaalfondi perioodil oli Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna üheks ülesandeks töötada välja üldhariduse hindamisalane programm, mille üheks alaprogrammiks oli haridustöötajate tervikliku tunnustussüsteemi loomine. Eesmärgiks seati nii haridustöötajate tunnustamine kui ka tulemuslike ja innovaatiliste ettevõtmete tutvustamine. Programmi elluviijaks oli Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus ja vastavasse töörühma kuulusid esindajad mitmetest organisatsioonidest ja institutsioonidest: Eesti Alushariduse Juhtide Ühendus, Eesti Koolijuhtide Ühendus, Eesti Lastevanemate Liit, Eesti Linnade Liit, Eesti Maaomavalitsuste Liit, Hariduskorralduse Nõukoda ning Haridus- ja Teadusministeerium. Konkurss „Eestimaa õpib ja tänab“ kuulutati välja 2010. aastal ja 2011. aastal korraldati Vanemuise kontserdisaalis haridustöötajate tunnustusüritus, aasta hiljem toimus see Tallinna Lillepaviljonis.

Paralleelselt korraldas Haridus- ja Teadusministeerium koostöös Eesti Haridustöötajate Liiduga õpetajate tunnustusüritust „Aasta õpetaja“ edasi. Mõjukuse ja kõlapinna suurendamiseks tegi ministeerium ettepaneku kaks suurüritust ühitada, kolmandana lisati sellele ka õpilaste ja juhendajate tunnustamine. Samuti kaasati tunnustamisse kutseharidusega seotud õpetajad ja juhid. Algatus tipnes 5. oktoobril 2013 Vanemuise kontserdisaalis galaõhtuga, millest tegi otseülekanne Eesti Televisioon. Ürituse peakorraldajad olid Haridus- ja Teadusministeerium, SA

Innove ning Eesti Haridustöötajate Liit. Uuendatud juhendi järgi seati eesmärgiks tõsta esile olulisi ettevõtmisi, väljapaistvaid tulemusi ja positiivset kogemust, samuti ühtlustada arusaamu hariduse kvaliteedist ja võrrelda oma tegevust teiste õppeasutustega.

2013. aasta haridusvaldkonna auväärased tiitlid jagati järgmiselt:

Aasta lasteaiaõpetajaks nimetati Tartu Lasteaed Helika suurepärase õpetaja Tiina Mitt.

Aasta klassijuhatajaks sai Tallinna Õismäe Gümnaasiumi tõeliselt särav klassijuhataja ja saksa keele õpetaja Aina Porman.

Aasta klassiõpetajaks tituleeriti Tallinna Reaalkooli õpetaja ja hinnatud üliõpilaste juhendaja Aili Hõbejärv, kes on muuhulgas andnud ka tähelepanuväärse panuse kujundava hindamise põhimõtete väljatöötamisse oma koolis.

Aasta põhikooliõpetajaks sai Tartu Hiie Kooli eesti keele õpetaja Aune Tammi, kes õpetab nii, et kõik saavad aru, hoolib väga oma tööst ning õpilastest.

Aasta gümnaasiumiõpetaja tiitli sai Neeme Katt Jõgeva Ühisgümnaasiumist, kes loomingulise õpetajana suunab noori isikliku eeskujuga, aidates kaasa nende teaduspõhise maailmapildi kujunemisele.

Aasta kutsekooli õpetajaks kuulutati Räpina Aianduskoolist Reti Randoja-Muts, kes on äärmiselt mitmekülgne, aktiivne, töökas ja väga päikseline inimene, keda hindavad kõrgelt nii õpilased kui kolleegid.

Aasta õppeasutuse juhiks nimetati Pärnumaa Kutsehariduskeskuse direktor Riina Mürsepp, kes on tõeline kutsehariduse edendaja, kelle juhtimisel on kool kujunenud kaasaegseks õppe- ja töökeskkonnaga koolilinnakuks.

Noortele programmeerimise ja robotika õpetamise eest sai aasta üldhariduse sõbraks Vaata Maailma Sihtasutus projektiga „Nutilabor“.

Aasta kutsehariduse sõbraks nimetati AS Suwem, kuhu alati võetakse vastu praktikante ja kus suhtutakse noorte inimeste koolitamisse väga positiivselt.

Aasta juhendajaks nimetati suurte kogemustega õppejõud Uno Mäeorg Tartu Ülikoolist. Aasta õppuriteks, kes esindasid Eestit edukalt rahvusvahelistel õpilasvõistlustel, kuulutati Eva-Maria Tõnson, Janno Veeorg ja Sten Raide. Eva-Maria Tõnson võitis Iraanis toimunud loodusteaduste olümpiaadil pronksmedali ja Luksemburgis Euroopa Liidu loodusteaduste olümpiaadil võistkondliku kuldmedali. Janno Veeorg sai Austraalias informaatika olümpiaadil pronksmedali ja Kolumbias matemaatika olümpiaadil

pronksmedali. Sten Raide võitis rahvusvahelisel leiutajate olümpiaadil Gruusias kuldmedali.

Aasta haridusteoks 2013 kuulutati projekt „Juku Akadeemia“, millega populariseeritakse teadust Konguta Kooli algkooliõpilaste ja lasteaialaste seas. „Juku Akadeemia“ toetab õppimisvõimaluste mitmekesistamist, õppekava ja igapäevaelu ühendamist, infotehnoloogia-alaste õpioskuste kujunemist.

Ka 2014. aasta tunnustuskonkursile said kandidaate esitada kõik soovijad. Maakondlikud komisjonid ja riiklik komisjon valisid kokku ligi 800 kandidaadi seast välja iga kategooria parimad, konkurss tipnes jällegi Vanemuises galaõhtuga, mida kandis üle Eesti Televisioon.

Aasta lasteaiaõpetajaks 2014 sai ennast lastele ja lasteaiale pühendanud õpetaja Julia Faizullova Tartu Lasteaiast Kelluke.

Aasta klassijuhataja 2014 tiitli sai Rakvere Täiskasvanute Gümnaasiumi õpetaja Aare Veedla, kes on oma klasside jaoks olemas igal ajal ka väljaspool kooli, kes oskab märgata ja mõista õpilaste probleeme.

Aasta klassiõpetajaks nimetati Gustav Adolfi Gümnaasiumi õpetaja Kristi Rähn, kes kuulub vaieldamatult uuendusmeelsete õpetajate hulka, sest tema juhendamisel kasutavad juba esimese klassi õpilased enamikes õppeainetes erinevaid arvutiprogramme.

Aasta põhikooliõpetajaks 2014 kuulutati Tallinna 21. Kooli õpetaja Lydia Rahula, kes väärrib tunnustust Eesti muusikahariduse arendamise, rahvuskultuuri ja traditsioonide alalhoidmise ning tutvustamise eest.

Aasta gümnaasiumiõpetajaks 2014 sai Hugo Treffneri Gümnaasiumi õpetaja Aare Ristikivi, kes on silmapaistev ühiskonnaõpetuse, ajaloo ja filosoofia õpetamise ideede genereerija ning arendaja. Aasta kutseõppeasutuse õpetaja 2014 aunimetuse sai Aino Mölder Luua Metsanduskoolist. Tänu tema tööle on Eesti rikkam väärt metsameeste, maastikuehitajate ja loodusretkejuhtide poolest.

Aasta õppeasutuse juhiks 2014 nimetati Tallinna Rahumäe Põhikooli direktor Matti Martinson.

Aasta üldhariduse sõbraks kuulutati MTÜ Tapa Gümnaasiumi Lapsevanemad Merle Ružitsi ja Marika Taliga eesotsas, nende initsiatiivil avati Tapa Gümnaasiumis tervislikku toitu pakkuv söögikoht. Tegu on mittetulundusühinguga.

Aasta kutsehariduse sõbraks sai SA Haapsalu Neuroloogiline Rehabilitatsioonikeskus, mis on kutseharidust väärtustav organisatsioon, kus on õppuritele loodud parimad võimalused elukutse praktiseerimiseks.

Aasta õppuriteks 2014 kuulutati Katrina Lehis, Taavet Kalda ja Ottomar Ladva. Katrina Lehis on juunioride maailmameister vehklemises, Taavet Kalda võitis kolm pronksmedalit ja ühe hõbemedali rahvusvahelistel füüsika- ja loodusteaduste olümpiaadidel ning Ottomar Ladva sai pronksmedali Euroopa noorte kiirmale võistlusel. Aasta juhendajaks nimetati Mihkel Kree, kes on juhendanud paljusid olümpiaadivõitjaid.

Aasta teo tiitel anti Viimsi Keskkooli teadmiskeskusele Collegium Eruditionis, mis suudab tuua lastele sära silma ning paneb ka õpetajad ja lapsevanemad vaimustuma, sest aitab tuua teadust laste igapäevastesse toimetustesse.

Traditsioon jätkub ka 2015. aastal, ettevõtmise mastaabid isegi laienevad. Uuendusena lisanduvad aasta õppejõu ja aasta suunaja (hariduse tugiteenuste

spetsialistid, sealhulgas karjäärispetsialistid) kategooriad ning samuti laienevad õppeasutuse juhi, sõbra ja aasta teo kategooriad, mis hõlmavad nüüd nii koolieelset lasteasutust, üldhariduskooli, kutseõppeasutust kui ka kõrgkooli.

Eesti haridus on maailmas hea mainega, meie noortel on head teadmised ja oskused. Õpilase töö ehk õppimise ja õpetaja töö ehk õpetamise hindamine on ühtviisi raske. Kuskil pole välja mõeldud seda kõige õigemal kaalu, mille järgi saame öelda, et üks õpetaja on teisest oluliselt rohkem panustanud õpilaste heasse käekäiku. Siiski püüame jätkuvalt üheskoos tõsta esile neid, kelle töö on teistele eeskujuks ning kes jäävad säravate inimestena meile kõigile meelde kogu eluks. Kindel on see, et neid kõiki ühendab üks omadus – vastutustunne tuleviku suhtes.

