



ÜLEVAADE HARIDUSSÜSTEEMI VÄLISHINDAMISEST 2016/2017. ÕPPEAASTAL





HARIDUS- JA
TEADUSMINISTEERIUM

ÜLEVAADE HARIDUSSÜSTEEMI VÄLISHINDAMISEST 2016/2017. ÕPPEAASTAL

TARTU 2017

Koostanud Kädi Alanurm, Anna Golubeva, Imbi Henno, Kristin Hollo, Maie Kitsing, Katrin Kivisild, Reet Kost, Marge Kroonmäe, Sigre Kuiv, Merike Kull, Pille Kõiv, Annely Köster, Liia Lauri, Mihkel Lees, Tiit Lepmann, Pille Liblik, Anu Lihtmaa, Hele Liiv-Tellmann, Kristina Lindemann, Helen Link, Birgy Lorenz, Karin Lukk, Kaidi Maask, Heli Mattisen, Allan Padar, Kärt-Katrin Pere, Kadri Peterson, Maret Pihu, Helin Puksand, Urve Rannaääre, Inge Raudsepp, Kersti Raudsepp, Mariann Rikka, Keiu Rõa, Liana Roos, Kristi Semidor, Kaire Soomets, Reet Taimsoo, Mati Taru, Gunda Tire, Karin Täht, Triin Vihalemm, Stefan Vingerfeld, Hille Voolaid

Toimetanud Hille Voolaid
Kujundanud Lii Ranniku / Ecoprint

© Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond, 2017

ISSN 2585-5611



Sisukord

Eessõna	4	Varajane mitmekeelsus ja keeleõpe	72
Kristin Hollo		Anna Golubeva, Kärt-Katrin Pere	
Ülevaade Euroopa Liidu indikaatoritest	5	Keelekümlusasutus sisehindamise fookuses	75
Anu Lihtmaa		Urve Rannaääre	
Statistiline ülevaade Eesti haridussüsteemist	7	Koolieelsete lasteasutuste eesti keele kui teise keele	
Anu Lihtmaa		metoodikakeskuste tegevusest	80
Kooli ning hariduse kvaliteet ja õpilaste arengu toetamine:		Kadri Peterson	
Euroopa Komisjoni töörühma vaade Eesti hariduspoliitikale	11	Õppematerjal – teadlik nõudlus, kättesaadavus ja	
Pille Liblik, Pille Kõiv		õpetajate ühenduste kasvav roll	82
Suundumused õppeasutuste järelevalves Euroopa Liidu		Mariann Rikka, Kristi Semidor	
liikmesriikides	14	Üldhariduskooli ja kogukonna koostöös tugevneb	
Hille Voolaid		ühtekuuluvustunne ja paikkonna eripära väärtustamine ...	84
Üldharidusõppeasutuste riskipõhine hindamine	18	Inge Raudsepp, Kädi Alanurm	
Keiu Rõa		Uued ja uuendatud valikkursused	85
Ülevaade järelevalvest koolieelsetes lasteasutustes	21	Hele Liiv-Tellmann	
Kaidi Maask		Uuendustest hindamises Tartu linnas	86
Ülevaade üksikküsimuste järelevalvest	21	Karin Lukk	
Kaidi Maask		Loovtööd põhikoolis õpilase arengu ja loovuse toetajana ..	89
Ülevaade temaatilisest järelevalvest üldhariduskoolides ...	24	Inge Raudsepp	
Kaidi Maask		Ekspérimentaal! –	
Ülevaade üksikküsimuste järelevalvest	26	kõrvalpilk hariduse rakenduslikule väärtusele	90
Kaidi Maask		Annely Köster	
Ülevaade koolitus- ja tegevuslubadega seotud järelevalvest	29	Kool kujundab laste liikumisharjumust	93
Sigre Kuiv		Merike Kull, Mihkel Lees, Triin Vihalemm	
Ülevaade järelevalvest kutseõppeasutustes	31	Kehalise kasvatuse ümberkujundamine	
Hille Voolaid		liikumisõpetuseks	96
Kutseõppe õppekavarühmade akrediteerimise		Maret Pihu	
2016. aasta tulemused	34	Ujumisoskuse edendamine kooliujumise kaudu	99
Marge Kroonmäe, Reet Taimsoo		Helen Link	
Kõrgharidusõppe kvaliteedi hindamise tulemused		Kas nutitund on jõudnud igasse kooli?	102
2012–2016	37	Birgy Lorenz	
Liia Lauri, Heli Mattisen		Ettevõtlikkuse ja ettevõtlusõppe süsteemne arendamine	
Haridus- ja Teadusministeeriumile ning maavalitsustele		kõigil haridustasemetel	104
edastatud pöördumistest	42	Katrin Kivisild	
Hille Voolaid, Stefan Vingerfeld		Kutsehariduse rahvusvahelistumine õpilasrände kaudu ...	106
Õppeasutuste järelevalvest 2001–2017	47	Allan Padar	
Hille Voolaid		Varane lahkumine haridussüsteemist ning	
PISA 2015 põhisõnumid	54	kutseõppe roll selle vastu võitlemisel	109
Imbi Henno, Maie Kitsing, Tiit Lepmann, Kristina Lindemann,		Kersti Raudsepp	
Helin Puksand, Gunda Tõre, Karin Täht		Ootused tööandjatele ja haridusasutustele valdkondlike	
Õpilaste eluga rahulolust PISA 2015 uuringu põhjal	57	oskuste kujundamisel OSKA raportite põhjal	112
Karin Täht		Liana Roos	
Mõtteainet PISA 2012 ja 2015 uuringute tulemustest	59	Noorsootöö teenuse arendamine riigi ja kohalike	
Maie Kitsing		omavalitsuste koostöös	115
Loodusteaduste trendid PISA 2006–2015	62	Kaire Soomets	
Imbi Henno		Noorsootöö võimalused noorte ettevõtlikkuse toetamisel.	118
Õpilaste madalatel akadeemilistel tulemustel on põhjused.	67	Reet Kost	
Maie Kitsing		Lühiülevaade „Erasmus+“ programmi vahehindamise	
PISA fookuses ehk kümme küsimust matemaatikaõpetajale		tulemustest Eestis. Programmi roll ja mõju	
... ja kuidas PISA aitab neile vastata	70	noortevaldkonnas	121
Maie Kitsing		Marti Taru	



Eessõna

Seekordne aastaraamat pakub põnevat lugemist kõigil haridustasemetel. Palju tähelepanu on pälvinud ka noorsootöö ning rahvusvahelised projektid.

2017. a on olnud muutuste aasta järelevalve korralduses. Kui viimased 15 aastat on püütud järelevalvet koondada ühtse juhtimise alla, siis sel aastal sai see riigireformi kaudu ka teoks. Sellest, milliseid muutusi järelevalvesüsteem kõigi nende aastate jooksul läbi on teinud, saab aastaraamatust lugeda pikemalt, nagu ka sellest, missuguses suunas liikumas oleme. Ülevaade SICI tegemistest annab kinnitust, et oleme astumas järelevalve arendamisel üht jalga teiste Euroopa Liidu riikidega. Aastaraamat on ka kokkuvõtte eelmise õppeaasta järelevalve ning kutse- ja kõrghariduse akrediteerimise tulemustest.

Eesti Vabariigi president Kersti Kaljulaid algatas Pärnu haridusjuhtide aastakonverentsil arutelu varajase mitmekeelsuse teemal. Varajasest mitmekeelsusest, keelekümbusest ja eesti keele kui teise keele metoodikakeskuste tegemistest saab lugeda põhjalikumalt. On palju innustavaid näiteid sellest, kuidas vene õppekeele lasteaedades ja koolides eesti keelt õpitakse. Keelekümblejad on võtnud eraldi fookusesse ka sisehindamise arendamise ning asunud agaralt arendama õppeasutuste tunnustamist kvaliteediauhinna kaudu. Saame lugeda paljudest õnnestunud üritustest ja ettevõtmistest.

Kui informaatikaõpetajate seltsi artiklist loeme ägedatest nutilahendustest, siis Tartu ülikooli liikumislabor on võtnud ette liikumisharrastuste propageerimise ning lugeda saame nii ujumisõpetuse kaasajastamisest kui kehalise kasvatus ümberkujundamisest liikumisõpetuseks.

Eesti õpilaste head teadmised, mida kinnitavad ka PISA uuringu tulemused, on saanud laialdast tunnustust üle maailma. PISA näol on tegemist suurima ja tuntuima haridusuuringuga maailmas ning PISA teema on olnud aastaraamatute lahutamatuks osaks. Eesti laste tubliduse kinnitamise kõrval tuleb oluliseks pidada märkuandeid, mida ja kuidas saaksime ning võiksime paremini teha.

Aastaraamatusse koondatud teemad ja lood näitavad hästi seda, et riiklik välishindamissüsteem ei ole kaugeltki ainuke ega kõige olulisem vahend õppe kvaliteedi ja tulemuslikkuse tagamisel ning meie edasiste suundumuste eesmärgiks on pakkuda eelkõige tuge nii koolimeeskondadele kui haridusasutuste pidajatele teadmistepõhisel tegutsemisel.

Kristin Hollo

Haridus- ja Teadusministeeriumi
välishindamisosakonna juhataja

Ülevaade Euroopa Liidu indikaatoritest

Anu Lihtmaa, Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakonna nõunik

Strateegiate „Euroopa 2020“, „Eesti 2020“ ja Euroopa koostööraamistiku hariduse ja koolituse 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 neli aastat kuni koolikohustuse alguseni (Eestis 4–6aastased) osalevad alushariduses;
- madala funktsionaalse lugemisoskuse, matemaatilise ja loo-

dusteadusliku 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% („Eesti 2020“ siht)².

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

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

		Eesti		ELi keskmine	2020 eesmärgid	
		2010	2016	2016	Eesti	EL
Alushariduses osalemine (4aastased kuni koolini), osakaal		90,4	91,6 ¹⁵	94,8 ¹⁵	95	95
Madala sooritus-tasemega õpilaste (15aastased) osakaal PISA uuringu järgi	funktsionaalne lugemisoskus	13,3 ⁰⁹	10,7 ¹⁵	19,7 ¹⁵		<15
	matemaatika	12,6 ⁰⁹	11,2 ¹⁵	22,2 ¹⁵		<15
	loodusteadus	8,3 ⁰⁹	8,7 ¹⁵	20,6 ¹⁵		<15
Madala haridustasemega (põhiharidus või madalam) mitteõppivate noorte (18–24aastased) osakaal		11,0	10,9	10,7	9,5*	<10
Eri- ja kutsealase hariduseta täiskasvanute (25–64) osakaal		31,7	28,5		30*	
III haridustasemega noorte osakaal (30–34aastastest)**		40,2	45,4	39,1	40	40
Täiskasvanud (vanuses 26–64) elukestvas õppes, osakaal		11,0	15,7	10,8	20	15
Teadus- ja arendustegevuse investeeringute tase, % SKPst		1,58	1,5 ¹⁵	2,03 ¹⁵	3	3

Allikas: Eurostat; Statistikaamet (eri- ja kutsealase hariduseta täiskasvanute osakaal)

Märkused: ⁰⁹ – 2009, ¹⁵ – 2015

* Nende kahe näitaja osas erinevad kahe strateegia, „Eesti 2020“ ja „Eesti elukestva õppe strateegia 2020“ sihid. Antud juhul on tegemist „Eesti 2020“ sihtidega. „Eesti elukestva õppe strateegias 2020“ on sihid vastavalt 9 ja 25%.

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

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

Eestis osales 2015. aastal **alushariduses** 91,6% **4–6aastastest lastest**, mis on madalam tase kui ELi keskmine. Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) alushariduses osalemise andmete põhjal on alust arvata, et aastaks 2020 sihttase saavutatakse.

Madala funktsionaalse lugemisoskusega noorte osakaal 15aastaste noorte hulgas oli Eestis 2015. aastal 10,7% (2009–13,3%), milles oleme ELi keskmisega võrreldes oluliselt paremas olukorras. ELi keskmist ületame märkimisväärselt ka matemaatikas ja loodusteaduses. Vaatamata kõrgele kohale PISA riikide pingereas ja teiste riikidega võrreldes suurepärasele

tulemustele, on Eesti puhul siiski murettekitav madalal tasemel oskustega õpilaste osakaalu kasv viimase kolme aasta jooksul: funktsionaalne lugemisoskus 2012–9,1%, 2015–10,7%; matemaatika 2012–10,5%, 2015–11,2%; loodusteadus 2012–5%, 2015–8,7%.

Madala haridustasemega mitteõppivate 18–24aastaste noorte osakaal on viimase kaheksa aasta jooksul langenud 14,4%-lt 2007. aastal, mis on kõige kõrgem tase aegreas, 10,9%-ni 2016. aastal³. Samas näitavad EHISe andmed, et u 20% noortest ei omanda ka seitsme aasta jooksul pärast põhihariduse lõpetamist keskharidust ning Eesti on ainus OECD riik, kus keskhariduse omandajate osakaal nooremate hulgas langeb. Endiselt tekitavad ka muret soolised erinevused – madala haridustasemega mitteõppivaid mehi on umbes kaks korda rohkem kui naisi.

¹ „Eesti 2020“ eesmärk erineb „Eesti elukestva õppe strateegia 2020“ vastava näitaja eesmärgist, mis on 9%.

² „Eesti 2020“ eesmärk erineb „Eesti elukestva õppe strateegia 2020“ vastava näitaja eesmärgist, mis on 25%.

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

Eri- ja kutsealase haridusega täiskasvanute (25–64) osakaal on Eestis 28,5% (2016), mis on hinnanguliselt umbes 200 000 inimest, sh ka need, kes on asunud erialast haridust omandama, kuid on õpingud katkestanud. Strateegias „Eesti 2020“ seatud siht on saavutatud, kuid sama näitaja sihiks „Eesti elukestva õppe strateegias 2020“ on viie protsendipunkti võrra väiksem number ning selle saavutamisest oleme kaugel. Võrreldes üldkeskharidusega inimestega, kes moodustavad ülalnimetatud grupist enamuse, on tööturul eriti haavatavas olukorras madala haridustasemega ehk põhi- või keskharidusega inimesed.

Kolmanda taseme haridusega 30–34aastaste inimeste osakaalu sihttase (40%) on Eestis ületatud juba viimasel seitsmel aastal (v.a 2012–39,5%). ELis keskmiselt oli vastav osakaal 39,1% (2016). Eesti 2016. aasta tase (45,4%) on aastati konkurentsilt kõrgeim 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 öelda, et vähemalt 40% meie 30–34aastastest noortest on kõrgharidusega.

Täiskasvanute (25–64) osalus elukestvas õppes⁴ kerkis

2016. aastal kõigi aegade kõrgeimale tasemele – 15,7%, varem on osalusmäär olnud umbes 12% ringis. Kasvanud on eelkõige mitteformaalõppes osalemine, koolituse tüübi järgi moodustavad üle poole (57,1%) kõikidest kursustest tööalased kursused. Eraldi tähelepanu tuleb pöörata arenguvajadustele eri sihtgruppides: eri haridustasemega inimesed, eestlased ja mitte-eestlased, vanuseline ja sooline jaotus.

Alates 2012. aastast on **Eesti teadus- ja arendustegevuste (TA) investeeringute tase** olnud languses: 2,31%-lt SKPst (2011) oleme langenud 1,5%-ni (2015), sh on ettevõtlussektori investeeringud langenud 1,48%-lt 0,72%-le. Aastaks 2020 on seatud eesmärgiks, et erasektori TA kulutuste osakaal moodustaks vähemalt 2/3 ehk 67% TA kogukulutustest. 2015. aastal oli erasektori panus alla poole. Samuti on madal ettevõtlussektori TA tellimus avalikule sektorile, mis moodustab 4,6% avaliku sektori TA mahust. 2020. aasta siht on 7%. Samas oli see viimase viie aasta parim tase. Eesti TA süsteemi eripära on kõrge projektipõhisus ja välismaiste rahastusallikate (tõukefondid ja Horisont 2020) suur osakaal teaduse rahastamises, eriti avaliku sektori teadus- ja arendustegevuse puhul.

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

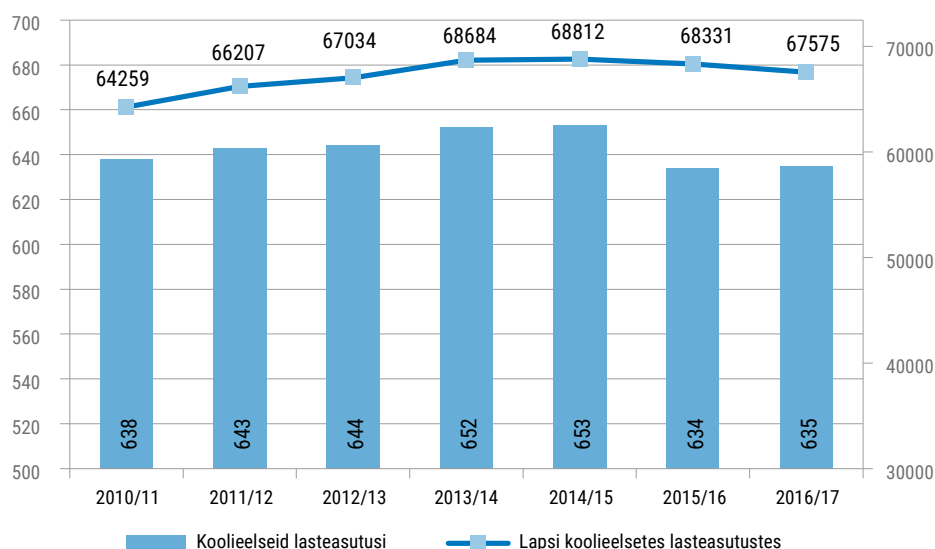
Statistiline ülevaade Eesti haridussüsteemist

Anu Lihtmaa, Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakonna nõunik

Alusharidus

2016/2017. õppeaastal tegutses Eestis 635 koolieelset lasteasutust, kus õppis kokku 67 575 last (joonis 1). Neid õpetas 7927 õpetajat, sh ka eesti keele, liikumis-, ujumis- ja muusikaõpetajad, kes töötasid 7555 õpetaja ametikohal. Viimase seitsme aas-

taga on laste arv koolieelsetes lasteasutustes kasvanud 5,2% ja lasteasutuste arv vähenenud 0,5%. Õpetajate arv on samal ajal kasvanud 9% ja ametikohtade arv 7,4%.



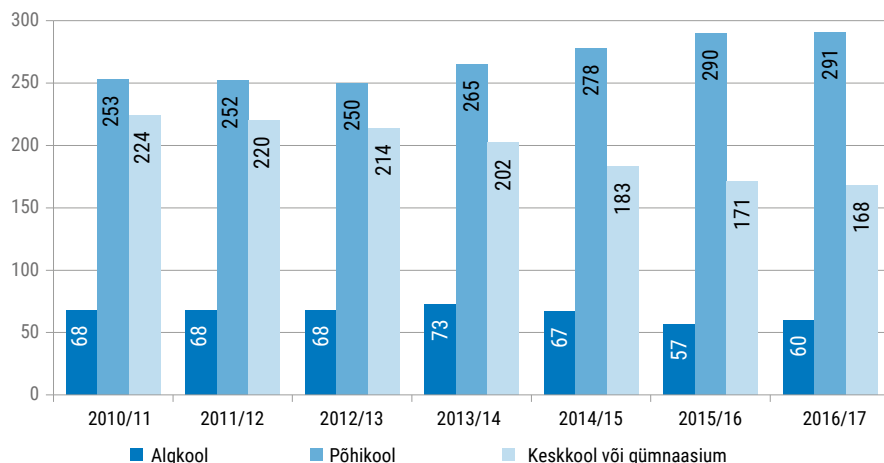
Joonis 1. Koolieelsed lasteasutused ning lapsed koolieelsetes lasteasutustes õppeaastatel 2010/2011–2016/2017

Allikas: Eesti Hariduse Infosüsteem (EHIS)

Üldharidus

Eestis oli 2016/2017. õppeaastal 535 üldhariduskooli, sh 16 täiskasvanute gümnaasiumi, 38 haridusliku erivajadusega õpilaste kooli ja 481 tavakooli. Võrreldes eelneva õppeaastaga kasvas

statsionaarse õppevormiga koolide arv ühe kooli võrra – algkoolide arv kasvas kolme, põhikoolide arv kasvas ühe ja keskkoolide/gümnaasiumide arv vähenes samal ajal kolme kooli võrra (joonis 2).



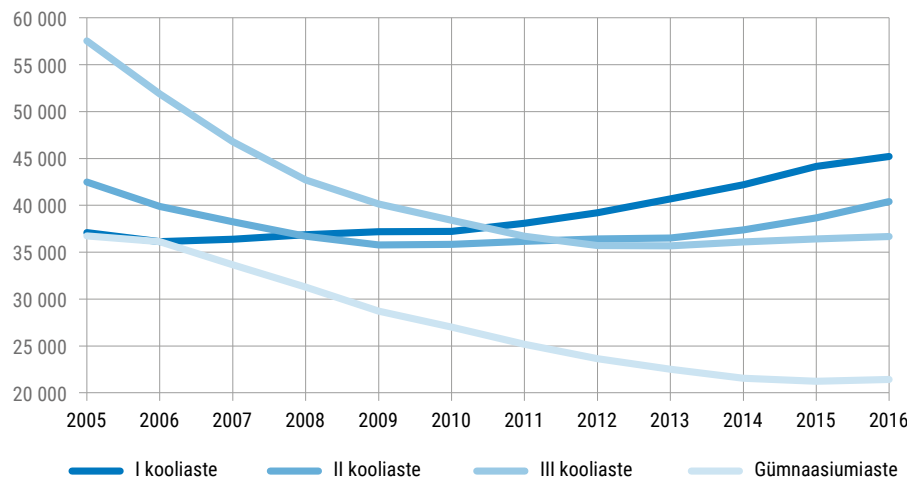
Joonis 2. Statsionaarse õppevormiga koolide arv kooli tüübi lõikes õppeaastatel 2010/2011–2016/2017

Allikas: EHIS

2016/2017. õppeaastal töötas üldhariduskoolides 14 581⁵ õpetajat 12 067 õpetaja ametikohal⁶. Õpilasi õppis statsionaarses õppevormis 143 713, mis on 5265 õpilast (3,8%) vähem kui seitse aastat tagasi ehk õppeaastal 2010/2011. Õpetajate arv kasvas samal ajal 1,3% ja õpetaja ametikohtade arv 0,8%.

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 16 aasta jooksul toimunud langust.



Joonis 3. Õpilaste arvu muutus kooliastmeti 2005–2016, statsionaarne õpe

Allikas: EHIS

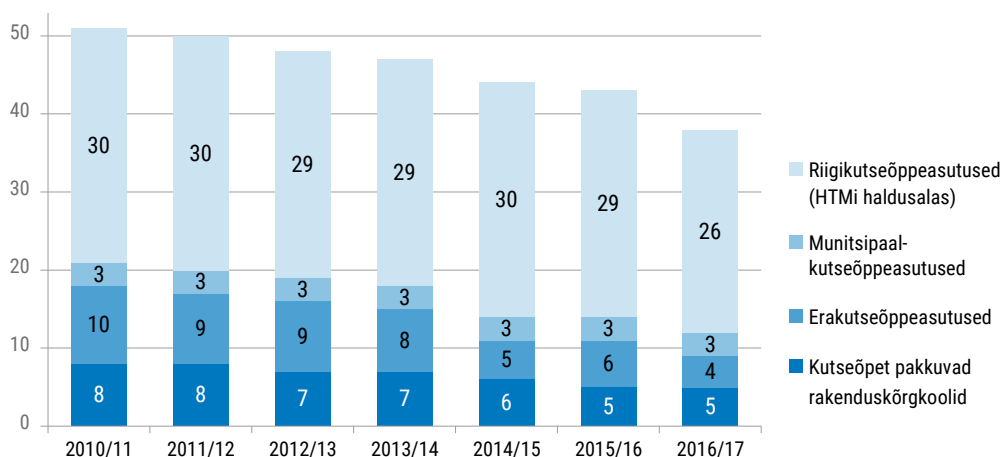
Koolivõrgu kohanemine vähenenud õpilaste arvuga põhi- ja üldkeskhariduse tasemel on koolipidajatele oluliseks väljakutseks. Sündide arv on olnud regionaalselt ebaühtlane, mistõttu mõnedes

omavalitsustes on lähiaastatel vaja luua uusi õpilaskohti, enamikes aga mitte.

Kutseharidus

Eestis oli 2016/2017. õppeaastal 33 kutseõppeasutust, neist 26 riigi-, kolm munitsipaal- ja neli erakutsekooli. Kokku oli kutseõpet pakkuvaid koole 38, sest kutseõppe tasemel oli võimalik õppida ka viies rakenduskõrgkoolis (joonis 4). Kutseõppeasutustes töötas

2015/2016. õppeaastal 2173 õpetajat 1364 õpetaja ametikohal⁷. Viimase seitsme aastaga on õpetajate arv vähenenud 2,3% ja õpetaja ametikohtade arv 19,8%.



Joonis 4. Kutseõppeasutuste arvu muutumine õppeaastatel 2010/2011–2016/2017

Allikas: EHIS

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.

Kutseõpet omandavate õpilaste arv on viimasel kuuel aastal olnud languses ning jõudnud 28 012 õpilaselt 2010/2011. õppeaastal 25 071 õpilaseni 2016/2017. õppeaastal (langus 10,5%). Suurimat mõju on sellele avaldanud 1990ndate teise poole madal sündivus.

Õppeliikide lõikes (tabel 1) õppisid 2016/2017. õppeaastal ligi pooled (45,1%) õpilastest kutsekeskharidusõppes, sh neljanda taseme kutseõppe esmaõppes.

Tabel 1. Õpilaste arv õppeliikide lõikes õppeaastatel 2010/2011–2016/2017

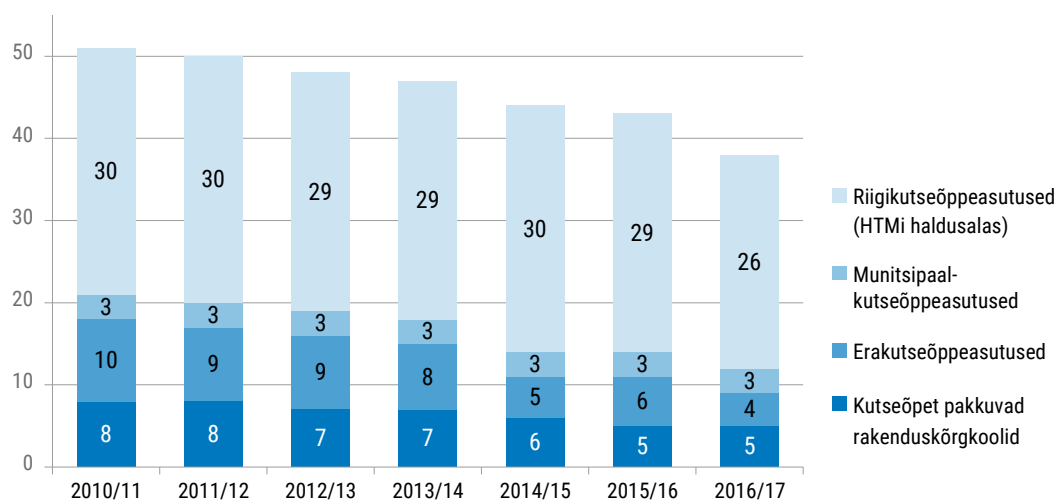
Õppeliik	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Põhihariduse nõudeta kutseõpe ⁸	354	366	421	371	448	816	1 120
Kutseõpe põhihariduse baasil ⁹	581	655	966	1 005	2 121	4 660	6 674
Kutsekeskharidusõpe ¹⁰	16 897	15 428	14 152	13 245	12 420	11 700	11 308
Kutseõpe keskhariduse baasil ¹¹	10 180	10 597	10 633	11 078	10 248	7 731	5 969
Kokku	28 012	27 046	26 172	25 699	25 237	24 907	25 071

Allikas: EHIS

Kõrgharidus

2016/2017. õppeaastal sai kõrgharidust omandada 21 õppeasutuses, mis omandivormi ja tüübi alusel jagunesid järgmiselt: kuus avalik-õiguslikku ülikooli, üks eraülikool, kaheksa riigi- ja kuus

erarakenduskõrgkooli (joonis 5). Õppeasutuste arvu vähenemist eelnevatel aastatel on mõjutanud ka üleminekuhindamine ja demograafilised protsessid.



Joonis 5. Õppeasutuste arv, kus saab õppida kõrghariduse õppekavadel 2010/2011–2016/2017, õppeaasta alguse seisuga

Allikas: EHIS

⁷ Vt eelnev märkus üldhariduskoolide õpetajate osas.

⁸ Põhihariduse nõudeta kutseõpe (ISCED 2C) = põhihariduse nõudeta kutseõpe + teise taseme kutseõpe + kolmanda taseme kutseõpe.

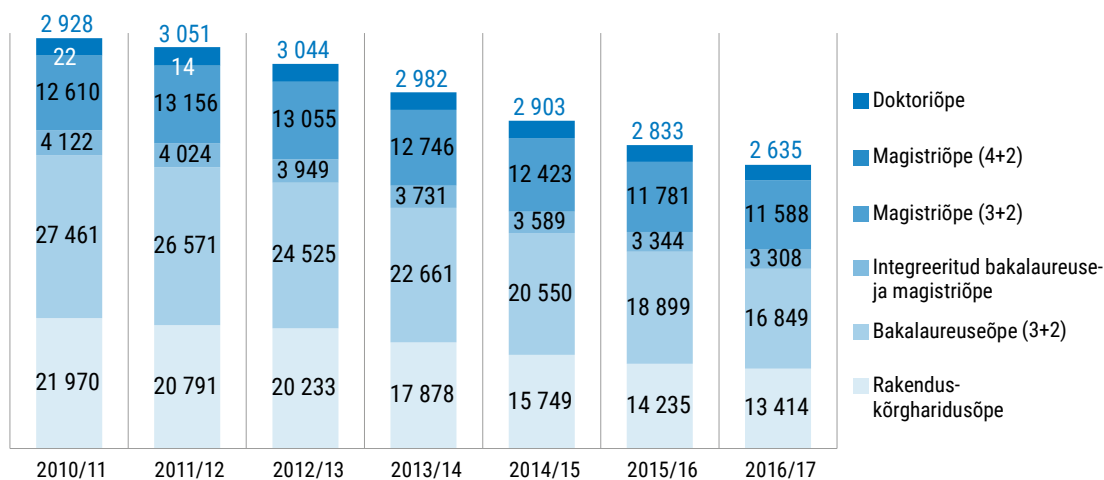
⁹ Kutseõpe põhihariduse baasil (ISCED 3C) = kutseõpe põhihariduse baasil + neljanda taseme kutseõppe esmaõpe + neljanda taseme kutseõppe jätkuõpe.

¹⁰ Kutsekeskharidusõpe (ISCED 3B) = kutsekeskharidusõpe + neljanda taseme kutseõppe esmaõpe (kutsekeskharidusõpe).

¹¹ Kutseõpe keskhariduse baasil (ISCED 4B) = kutseõpe keskhariduse baasil + viienda taseme kutseõppe esmaõpe + viienda taseme kutseõppe jätkuõpe.

2016/2017. õppeaastal omandas kõrgharidust kokku 47 794 üliõpilast, mis on 3298 üliõpilast vähem kui aasta tagasi ning 21 319 üliõpilast ehk 30,8% vähem kui seitse aastat tagasi (joonis

6). Sealhulgas on doktorantide ja magistrantide arv samal ajavahemikul, s.o alates 2010/2011. õppeaastast, langenud tunduvalt vähem, vastavalt 10% ja 8,3%.



Joonis 6. Üliõpilaste arv kõrghariduse õppekavadel õppetasete lõikes õppeaastatel 2010/2011–2016/2017

Allikas: EHIS

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

Kooli ning hariduse kvaliteet ja õpilaste arengu toetamine: Euroopa Komisjoni töörühma vaade Eesti hariduspoliitikale



Pille Liblik, Haridus- ja Teadusministeeriumi üldharidusosakonna asejuhataja

Pille Kõiv, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

2009. aastal seadis Euroopa Liidu (EL) Nõukogu hariduse ja koolituse valdkonna strateegilises koostööraamistikus „*Education and Training 2020*“ ühised eesmärgid, mille kohaselt tuleb kõikidel haridus- ja koolitustasanditel reaalsuseks muuta elukestev õpe ja õpiliikuvus, parandada hariduse kvaliteeti ja tõhusust, edendada võrdseid võimalusi, sotsiaalset sidusust ja kodanikuaktiivsust ning suurendada loovust ja innovaatilisust, sh ettevõtlikkust. Nende eesmärkide saavutamiseks püüavad Euroopa Liidu liikmesriigid tagada tingimused, et võrdsed võimalused kvaliteetseks hariduseks ja õppes osalemiseks oleks kõikidel õppijatel, sh ka keerulise ja erineva taustaga õppijatel. 2015. aastal määratleti raamistiku rakendamiseks kuus prioriteetset teemat, millega tegeldakse Euroopa Komisjoni (EK) juhitatavates eksperttöörühmades aastatel 2016–2020:

- asjakohased ja kvaliteetsed teadmised, oskused ja pädevused, mida arendatakse elukestva õppe jooksul, keskendudes õpitulemustele, et saavutada tööalane konkurentsivõime, innovatsioon, kodanikuaktiivsus ja heaolu;
- kaasav haridus, võrdsed võimalused, mittediskrimineerimine ja kodanikupädevuse edendamine;
- avatud ja innovaatiline haridus ja koolitus, sealhulgas täielik jõudmine digiajastusse;
- tugev toetus õpetajatele, koolitajatele, koolijuhtidele ja teistele haridustöötajatele;
- oskuste ja kvalifikatsiooni läbipaistvus ning tunnustamine, et hõlbustada töötajate õpiliikuvust;
- haridus- ja koolitussüsteemide jätkusuutlikud investeeringud, kvaliteet ja tõhusus.

Töörühmadesse kuuluvad ELi liikmeriikide, kandidaatriikide ja EK liikmed, kaasatud on huvigruppide katusorganisatsioonid, nt lastevanemate, õpilaste, tööandjate, ametiühingute esindajad. Üldhariduse töörühm (*Working Group of Schools, WGS*) keskendub vastavalt EK antud volitustele neljale omavahel tugevalt sidustatud põhiteemale:

- 1) kooli kvaliteedi ja arengu toetamine;
- 2) õppija arengu toetamise järjepidevus;
- 3) õpetaja professionaalsus;
- 4) võrgustike tegevused ja ressursikasutus.

Kohtumistel ja vastastikuse õppimise seminaride aruteludes esitletakse riigipõhiseid eksperthinnanguid, levitatakse eri riikides poliitikate rakendamisest saadud häid tavasid ja õppetunde. Perioodil 2016–2018 on töörühmal valminud poliitikasoovitused neljast põhiteemast esimese kahe kohta.

Mitmekesised ja avatud vahendid kooli ning hariduse kvaliteedi ja arengu tagamiseks

Kaasaja ühiskonna vajadustele ja huvigruppide ootustele vastamiseks on vaja uuendada õpetamist nii, et see toetaks õppimist,

mis omakorda seab ülesandeks nüüdisajastada vahendid, millega tagatakse kooli ja hariduse kvaliteet ning antakse selle kohta tagasisidet. Eesti kontekstis on selleks välis- ja sisehindamine – eksamid, tasemetööd, infosüsteemi kantavad andmed, aga ka nt kooli sisehindamine. Ainealaseid akadeemilisi teadmisi ja oskusi hindavate eksamite ja tasemetööde kõrval rakendatakse Eestis rahuloluküsimustikke ning eksamite ja tasemetööde taustaküsimustikke. Viimaste eesmärk on koguda tagasisidet õpilaste ja õpetajate õpistrateegiate ja -uskumuste kohta. Õppimise efektiivsemaks toetamiseks peab õpetaja teadma, kuidas ja miks õpilane õpib ning saama peegelduse ka enda õpetamismeetodite ja uskumuste kohta. Lisaks arendatakse Eestis üldpädevuste hindamise vahendeid ja metoodikat. Eesti elukestva õppe strateegia seab eesmärgiks aastaks 2020 luua võimalused õppijate võtmepädevuste hindamiseks.

Kõikidel vahenditel on oma kasutamise eesmärk ja otstarve, kuid nad täiendavad üksteist ja annavad informatsiooni, kuidas saavutada paremini seatud eesmärgid nii kooli kui ka riigi tasandil. Enamuses Euroopa riikides ongi kasutusel kombinatsioon erinevatest kvaliteedi hindamise vahenditest. Eesti mõistes tähendab see nt seda, kuidas tõlgendatakse ja mil määral tähtsustatakse riigieksameid ja kas nende kõrval on muid võimalusi koolide tõhususe hindamiseks.

Autonoomses haridussüsteemis tähendab kvaliteedi kindlustamine seda, et seatakse eesmärgid ja võetakse vastutus nende saavutamise eest, kuid seda teeb iga liikmesriik vastavalt välja kujunenud tavadele ja süsteemile. Kui Eesti kooli ülesanne on võrdselt hariv ja kasvatav, noorte ettevalmistamine loovaks, mitmekülgseks isiksuseks ning selleks vastava õppimist ja arengut toetava õpikeskkonna kujundamine, siis selle eesmärgi saavutamise kvaliteeti me ka mõeldame. Sise- ja välishindamise abil on võimalik valida vahendeid, mis kinnitavad juurdunud arusaamu hindamise vajalikkusest, aga ka uuenduste vajadust. Eestis oleme üle vaatamas tasemetööde ja lõpueksamite süsteemi ja korraldust, et selle abil parimal ja kaasaegsemal viisil toetada iga õppija arengut.

Ekki riigiti on haridussüsteemid erinevad, on siiski liikmesriikidele omased üldised ja ühised jooned: õppijakesksete eesmärkide seadmine, erisusi arvestavate, detsentraliseeritud ja mitmetasandiliste hindamisvahendite väljatöötamine, huvigruppide ootustega arvestamine, hindamisel kogutud andmete läbipaistvus ja avatud kasutamine, otstarbekas raha ja inimressursi kasutamine hindamisprotsessis. Enamus liikmesriike on kasutusele võtnud uusi siseriiklikke kvaliteedi hindamise vahendeid, aga pööravad põhjalikumat tähelepanu rahvusvaheliste uuringute, nt PISA tähenduslikumale tõlgendamisele ja tulemuste kasutamisele. Nii Eestis kui teistes liikmesriikides on tõsiselt arutusel, kuidas saavutada olukord, kus hariduse kvaliteedi hindamise käigus kogutud andmed kajastaksid objektiivset informatsiooni, oleksid avalikkusele arusaadavad ja usaldusväärsed, maandaksid andmete võimalikust väärkasutamisest tekkida võivaid riske ja



toetaksid kooli ning õppijate arengut. Kvaliteedi hindamine peab aitama välja töötada võimalikult head lahendused, mis soodustavad eri taustaga õppijate võimekuse toetamist.

2016. aastal Tallinnas toimunud WGS hariduse kvaliteedi teemalisel seminaril töötati välja üldised põhimõtted, mida kasutada nii Euroopa kui liikmesriikide, sh kohaliku ja kooli tasandi hariduspoliitika väljakujundamisel. Sõltumata sellest, kas arendustegevus toimub kooli või riigi tasandil, peetakse väga oluliseks võrgustikutööd ja kaasavaid arutelusid selle üle, mida tähendab hariduse kvaliteedi mõõtmine ning kuidas kogutud andmeid võimalikult asjakohaselt kasutada. Eestis välja töötatud e-hindamisvahendite ja tegevusnäitajate süsteem, samuti tasemetööde arendus, on tekitanud elava rahvusvahelise huvi.

Riiklikult tagatud haridus peab olema kvaliteetne. Kvaliteedi hindamine ning andmed, mida kasutatakse, peavad vältima võimalikku kihistumist haridusele juurdepääsul. Ühiskonnas peab kujunema arusaam sellest, miks on vaja anda tagasisidet kooli arengu kohta mitmekesiste vahenditega. Eestis kasutatava ja arendatava hariduse infosüsteemi abil saame avaldada aina parimal moel erinevaid andmeid, et koolide arengu- ja tegevusnäitajatest oleks loodud võimalikult mitmekesine ja objektiivne pilt nii haridusasutustele endile kui avalikkusele.

Õpilaste arengu toetamine on rätsepatöö

Vajadus õppetegevuse paindlikkuse ja avatuse järele eeldab, et hariduspoliitika on ühtne alates lasteaiast ja põhikoolist kuni kõrg-, kutse- ja täiskasvanuhariduse ning -koolituseni, toetades seeläbi elukestvat õppe põhimõtet.

Viimase aja uuringud toovad esile, et lapse arengu toetamisel lasteaiast kuni kohustusliku hariduse lõpuni on vaja arvesse võtta ja rakendada erinevaid õpistrateegiaid. Kooli ülesanne on leida õpetamisviis, mille abil iga õpilane saaks parima õpikogemuse ja säilitaks usu oma võimetesse. Õpiteed võivad olla erinevad õpilaseti või õpilaste rühmade kaupa ning üksnes õpetajate, koolijuhitide ning lapsevanemate koostöös selgub parim toetusviis ja parimad otsused lapse arenguks. Koostööga peavad kaasnema sobivad vahendid lapse toetamiseks ja vajalike andmete ning info jagamine võrgustikku kuuluvate osapoolte vahel. WGSi ühise õppimise seminaridel on liikmesriikide esindajad ühel meelel selles, et õpilase tervikliku arengu toetamiseks on vaja hoida õppeprotsessis tasakaalus teadmised ja oskused selliste hoia-kutega, mida ootab ühiskond tulevaselt kodanikult.

Analüüsides parimaid toetamisviise, peab WGS silmas kõige laiemat spektrit tuge vajavatest õpilastest – haridusliku erivajadusega, uussisserändajad, tagasipöördujad, õpilased, kes vahetavad kooli või õppekava jne. Õpilase arengu toetamisel kaasavas

keskkonnas ei ole ühte mudelit, mis sobiks kõigile, mistõttu on vältimatu rakendada kohandatud õppekava ja kavandada õpet ning kujundada õpikeskkonda, lähtudes õpilase individuaalsest taustast nii üleminekul järgmisele haridustasemele, liikumisel ühest haridussüsteemist teise ning vajadusest anda arengu mõõtmise tulemustest teada asjasse puutuvatele isikutele.

Oluline on võimalikult varajane märkamine, paindlikkus niivõrd kui riigi haridussüsteem seda võimaldab, jagatud vastutus ja kõike seda saavutada aitav tugi õpetajatele ja koolijuhitidele, et nemad mõistaksid oma võimalusi ja mõjutaksid positiivset suhtumist õpilase arengu ja üleminekute toetamisse.

Varasemaga võrreldes tähtsustatakse õppija arengus järjest enam näiteks nn suvevaheaja kadu, mis tähendab, et sügisel kooli naastes saadakse aru, mil määral üht või teist on eelnevalt õpitud sügavamalt ja tähenduslikumalt. Eesti kontekstis toetab sellisele õppimisele tagasiside andmist tasemetööde sooritamise tulevikus mitte kooliastme lõpus, vaid järgmise alguses. Teist tüüpi haridusasutusse liikumine toob esile võimaliku lõhe akadeemiliste teadmiste ja kutsealaste oskuste vahel siis, kui ei ole loodud tähenduslikku õppimist toetavat sotsiaalset-emotsionaalset keskkonda. Eesti kogemusest on liikmesriikidele huvi pakkunud võrgustikutööd toetav algatus Huvitav Kool, tugispetsialistide süsteem ning Rajaleidja keskuste tegevus. Eesti esindajatenäi tööühmas on heameel tõdeda, et oleme oma senistes arengutes arvestanud peamiste teguritega, mis mõjutavad õppija arengu toetamise järjepidevust. Me oleme arendamas õppimist toetava hindamise aluseid ja korraldust, kus standardile vastavuse kõrval peame oluliseks ka õpilase individuaalset arengut; taotleme, et õpetamine toimuks ühtsetel alustel, kuid oleks korraldatud erinevaid võimeid arvestades, nt kehalises kasvatuses, lihtsustatud õppe korral, juhul, kui õpilasel on juba taotletavad teadmised ja oskused omandatud (varasema õpi- ja töökogemuse arvestamine).

WGS mandaadist tuleneva kahe olulise teema rakendamiseks koostatud poliitikasoovitused liikmesriikidele on läbi arutatud EK hariduse peadirektoraadi üldhariduse üksusega ning need on üheks sisendiks komisjoni teatisele „Koolide arendamine ja õpetamise täiustamine, et anda noortele edasiseks eluks hea stardipositsioon“, mis on suunatud Euroopa Parlamendile, ELi Nõukogule, Euroopa Majandus- ja Sotsiaalkomiteele ning Regioonide Komiteele.

Eestil on ELi eesistujana suur väljakutse võõrustada haridus- tasemetülel konverentsi „Õppimise ja õpetamise nüüdisaegsed suunad“, mis keskendub õppimise ja õpetamise ajas muutunud rollile. Tehnoloogiavaldkonna jõulised sammud ja selle kõrval uued teaduslikud arusaamad inimkäitumisest peavad võimalikult kiiresti jõudma kooliharidusse, toetamaks kvaliteetset haridust ja arvestades eri taustaga õppijate vajadusi.

Cedefop (2016). Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume II: evaluating policy impact. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper, No 58. <http://dx.doi.org/10.2801/967263>.

Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. and Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research* 66(3): 227-268.

Downes, P. (2016a) Developing a School System Governance Framework to Promote Quality for Transitions: Key Issues to Consider for a Differentiated, Holistic Strategy for Transitions. Keynote Presentation, ET2020 Working Group on Schools, European Commission, Directorate-General, Education and Culture, Rue Joseph II Brussels.
https://www4.dcu.ie/sites/default/files/edc/pdf/transitions_presentation_et2020schoolwgseptember_2016.pdf.

Education and Training 2020. ET2020 Working Groups 2016–2018.
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/et2020-presentation_en.pdf.

Education and Training 2020. ET2020 Working Group Schools 2016–2018 mandate, overarching principles and key policy messages.
http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/schools_en.

Education and Training 2020 (2017). Quality Assurance for school development. Guiding principles for policy development on quality assurance in school education. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/2017-school-development-quality-assurance_en.pdf.

Education and Training 2020 (2017). Continuity and transitions in learner development. Guiding principles for policy development on learner pathways and transitions in school education. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/2017-learner-development-guiding-principles_en.pdf.

Eesti õpetajate õpikäsitlused ja õpetamispraktikad ning nende seosed õpilaste arengu ja õppimisega, 2010–2014, projekt nr AU/8410, projektijuht Eve Kikas. <https://www.etis.ee/Portal/Projects/Display/bf7b6aaf-2394-49bf-bbd6-482e2b5cd7a7>.

ELi koostöö hariduse ja koolituse alal (HK2020). <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:ef0016&from=EN>.

Nõukogu ja komisjoni 2015. aasta ühisaruanne hariduse ja koolituse valdkonna üleeuroopalise koostöö strateegilise raamistiku (HK2020) rakendamise kohta „Hariduse ja koolituse valdkonna üleeuroopalise koostöö uued prioriteedid”.
[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN).

Valk, A. (2016). Publishing school performance indicators. Presentation ET2020 Working Group on Schools, Tallinn.

Voronina, A. (2016). Digitalisation of assessment instruments. Presentation ET2020 Working Group on Schools, Tallinn.



Suundumused õppeasutuste järelevalves Euroopa Liidu liikmesriikides

 **Hille Voolaid**, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna asejuhataja

Haridus- ja Teadusministeerium on Alalise Rahvusvahelise Konverentsi SICI (*The Standing International Conference of Inspectorates*) liige, mis ühendab riiklikke ja regionaalseid hariduse järelevalveasutusi Euroopas. SICI toetab oma liikmeid konverentside, töötubade ja projektide läbiviimisel. Lisaks korraldatakse SICI liikmetele omavahelisi arutelusid hariduspoliitika teemadel, kus keskendutakse järelevalvele ja õppeasutuste hindamisele.

SICI liikmeskond

SICI on loodud 1995. aastal ning sellega on 2017. aastaks ühinenud 38 liiget – Alam-Saksimaa (Saksimaa), Albaania, Austria, Baieri (Bavaria, Saksimaa), Belgia hollandi (*Dutch Speaking Community*), prantsuse (*French Speaking Community*), saksa keelt (*German Speaking Community*) kõnelevad kogukonnad, Bulgaaria, Eesti, Hamburg (Saksimaa), Hessen (Saksimaa), Iirimaa, Itaalia (INVALSI), Inglismaa, Küpros, Leedu, Luksemburg, Lõuna-Tirol (*German Speaking Community*, Itaalia), Malta, Montenegro, Norra, Portugal, Prantsusmaa, Põhja-Iirimaa, Põhja-Rein-Vestfaal (North Rhine-Westphalia, Saksimaa), Reinimaa-Pfalz (Rhineland-Palatinate, Saksimaa), Rootsi, Rumeenia, Saksimaa (Saxony, Saksimaa), Serbia, Slovakkia, Soome, Šotimaa, Taani, Tšehhi, Holland, Türgi, Wales.

SICist saadud kontaktide kaudu oleme tutvunud lähemalt riskipõhise hindamisega Hollandis ja Norras, andmeanalüüsiga Tšehhi Vabariigis ning õppeasutuste kvaliteedikeskuse (*Finnish Education Evaluation Center*, <http://karvi.fi/en/>) tegevusega Soomes.

SICI töörühmad

Igal aastal toimub kolm-neli töörühma ning peaassamblee. Teave SICI tegevuste kohta on kättesaadav SICI tegevust kajastaval veebilehel <http://www.sici-inspectorates.eu/>. Eesti on korraldanud SICI töörühma 2012. ja 2016. aastal.

Tallinnas 14.–16.09.2016 toimunud haridusinspektorite rahvusvahelise konverentsi teema „*Use of Operation Indicators and Measurements in External and Internal Evaluation in Schools*” oli seotud andmete kogumisega õppeasutuste sise- ja välishindamisel. Konverentsil osales rohkem kui 90 haridusinspektorit 20 riigist: Albaania, Austria, Belgia, Eesti, Holland, Iirimaa, Luxembourg, Malta, Norra, Portugal, Prantsusmaa, Rootsi, Saksimaa, Serbia, Slovakkia Vabariik, Soome, Inglismaa, Šotimaa, Taani, Tšehhi Vabariik.

Konverentsil kuulati ettekandeid õppeasutuste hindamisest Eestis, Soomes, Taanis ja Hollandis, töörühmades arutati, milliseid andmeid õppeasutuste kohta kogutakse, kuidas neid kasutatakse, kas ja kui palju andmeid avalikustatakse erinevates riikides, avalikustamise head ja vead, poolt- ja vastuväited, riskid ja varjuküljed. Arutati ka selle üle, missuguseid andmeid kasutatakse õppeasutuse tulemuslikkuse hindamisel, mis on aluseks järelevalve algatamisele.

Külalitati nelja Tallinna kooli: Tallinna Kesklinna Põhikool, Tallinna 21. Keskkool, Tallinna Inglise Kolledž, Tallinna Kesklinna

Vene Gümnaasium, kus tutvuti nendes õppeasutustes rakendatavate hindamissüsteemidega, sh andmete kasutamisega: milliseid andmeid koolid kasutavad, analüüsivad, mil määral avalikustavad. Toimused tunniavaatlused, arutelud.

SICI strateegiline plaan 2016–2020

2016. aastal võeti vastu SICI strateegiline plaan aastateks 2016–2020, mida esitleti esimest korda 2016. aastal Itaalias Bolzanos toimunud peaassambleel. Strateegilise plaani töötas välja SICI juhtkomitee koos SICI liikmetest moodustatud meeskonnaga (strateegiline grupp), kasutati ka väliseksperdi abi. SICI strateegilisi eesmärgi on kolm. Need määratlevad, mida SICI soovib saavutada ja millised olulised tegevused on vaja järgneva nelja aasta jooksul ellu viia.

Eesmärk

Inspektuuride arengu ja inspektorite professionaalsete kompetentside toetamine

- Eesmärk peegeldab SICI panust pidevalt arendada inspektuure ja inspektoreid.
- SICI on entusiastlik kogukond, mis ühendab erinevaid hariduse järelevalveasutusi üle Euroopa. SICI pakub inspektoritele võimalust koos töötada, et jagada kogemusi ja leida lahendusi väljakutsetele, millega inspektuurid eri riikides kokku puutuvad.
- SICI liikmeks olemine pakub võimalust üksteiselt õppida ja arendada uusi lähenemisviise, mis kõnetaksid inspektuure. Selle tulemusena panustab SICI inspektorite professionaalsesse arengusse.
- SICI üritustel, sh töötubades ja konverentsidel jagatakse uusi teadmisi ja parimaid praktikaid eesmärgiga võimaldada haridussüsteemidel ja koolidel kujuneda õppivateks organisatsioonideks.
- SICI peamine väljakutse on kindlustada, et inspektuurid saavad kohandada ja kasutada saadud kogemusi viisidel, mis on kohalikus kontekstis sobilikud. SICI soovib ka kindlustada, et liikmed saavad kasu kollektiivsest nõust ja teiste inspektuuride kogemustest.

Võtmetgevused

- Arendada välja terviklik ja ühtne õppeprogramm, et kindlustada kvaliteeti ja toetada inspektuuride arengut.
- Suurendada SICI võimekust koguda, juhtida ning levitada olulist informatsiooni ja teavet inspektuuride vahel.
- Arendada edasi SICI organisatsioonilist võimekust, et jagada kogemusi töötubades ja konverentsidel.
- Pakkuda nõu, tuge ja tõendus põhiseid kogemusi, et suurendada inspektorite professionaalset õppimist.
- Julgustada kõikide liikmete inspektuure looma riikliku koordinaatori ametikohta, kes korraldaks kohalikul tasandil info levitamist ja informeeriks SICI tegemistest.
- Arutada SICI liikmetega läbi iga-aastaste töötubade ja konverentside teemad.

Eesmärk

Inspektuuridevahelise partnerluse ja koostöö edendamine ja toetamine

- SICI soovib tugineda juba loodud mehhanismidele, et täiustada partnerlust ja koostööd inspektuuride vahel, et tõsta inspekteerimise kvaliteeti. SICI on ühendus, mille kaudu saavad kohtuda inspektorid üle kogu Euroopa.
- SICI jaoks on oluline arendada inspektuuride ühist võimekust, et ühiselt õppida, väärtustades koostöötamist ja partnerlust, mis peaks juba iseenesest saama hariduse arendamisel edasiviivaks jõuks.
- Igal aastal korraldavad kolm või neli inspektuuri töötuba. Töötubade eesmärk on toetada koostööd ja partnerlust kogemuste vahetamise ja jagamise, oluliste teemade arutamise ja arendustöö kaudu.
- SICI edendab ja toetab koostööl põhinevaid inspektuuridevahelisi projekte, mida algatavad ja arendavad SICI liikmed. Projektides õpitut jagatakse laiemalt, et võimaldada ka teistel liikmetel sellest kasu saada.
- SICI saab aidata kaasa ekspertide leidmisel, et kahe või rohkema riigi vahel toimuva koostöö tulemusel saaks aidata jagada häid praktikaid ka teistes inspektuurides.

Võtmetegevused

- Pakkuda liikmetele võimalusi regulaarselt kohtuda, et toetada partnerluse ja koostöö arendamist.
- Aidata rahastada projekte, kus osalevad vähemalt kolm riiki või regiooni, kes töötavad ühiselt kooskõlas SICI eesmärkide ja prioriteetidega.
- Toetada jätkuvalt ühiste huvidega regionaalsete rühmade arengut, et võtta vastu ühiseid väljakutseid ja otsida uusi ideid ning jagada praktikaid.
- Täiustada SICI veebiteenuseid, et edendada võrgustikku ja teabe jagamist, et toetada koostööd inspektuuride vahel.
- Pakkuda inspektuuridele asjatundlikku abi, mis võimaldaks inspektuuridel ja inspektoritel leida SICI liige, kellelt nad soovivad õppida.

Eesmärk

Hariduse hindamise ja kvaliteedi parandamise teemalistes rahvusvahelistes aruteludes aktiivselt osalemine

- Inspektuuride iseseisvuse tõttu on SICI tugeval positsioonil, et tagada usaldusväärseid ja erapooletuid hinnanguid haridusele.
- SICI liikmed jagavad inspektuurides läbi viidud uuringute tulemusi ja praktilisi kogemusi ning osalevad aruteludes, mille teemaks on koolide hindamine ja hariduse kvaliteet üldisemalt.
- Inspektuuridel on võimalus osaleda debattides ja kriitilistes aruteludes, et ühiselt mõista hariduse kvaliteeti ja rolli, mida inspektuur saab hariduse arengu toetamisel täita.
- SICI näeb arutelusid kui võimalust kujundada rahvusvahelist mõistmist, koostööd ja ideevahetust, mis võib aidata kujundada viise, kuidas inspektuurid saavad mõjutada hariduse kvaliteeti ja kvaliteedi arendamist koolides.
- On oluline, et SICI aitaks suurendada inspekteerimisel kogutud andmete kasutamise nähtavust ja tähtsust, et teavitada hariduse edusammudest. See tutvustaks SICI kui mõjukat inspektuuride võrgustikku, mis toetab hariduse parendamist inspekteerimise kaudu.

Võtmetegevused

- Arendada organisatsioonilist võimekust, et võrrelda, analüüsida ja tuua välja rahvusvahelisi murekohti, mis mõjutavad inspektuure ja hariduse kvaliteeti.

- Pakkuda võimalusi aruteludeks SICI töötubades ja konverentsidel.
- Suurendada SICI nähtavust, luues ja avaldades ülevaateid ning analüüse kokkulepitud teemadel.
- Konsulteerida liikmetega võtmeteemadel, et informeerida neid iga-aastastest arutelude teemadest.
- Koguda liikmetelt inspektuuride kohta andmeid ja avaldada veebis kokkuvõtteid peamistest tähelepanekutest.
- Levitada SICI uurimistulemusi rahvusvahelistel hariduskonverentsidel ja -üritustel.
- Korraldada perioodilisi konverentse, kuhu on oodatud ka need, kes pole SICI liikmed, ja kasutada SICI kokkuvõtteid ning temaatilisi ülevaateid aruteludes.

Mida saavad SICI liikmed?

Strateegilise plaani elluviimisel saavad SICI liikmed kasutada järgmisi võimalusi:

- Panustada peamistesse teemadesse, mis moodustavad SICI töötubade, konverentside ja muude ürituste sisulise osa.
- Osaleda iga-aastases õppeprogrammis, kaasa arvatud töötubades, konverentsidel ja ühistevõrgustuses.
- Osaleda debattides ja kriitilistes aruteludes hariduse hindamise ja kvaliteedi arendamise teemadel.
- Kohtuda jätkuvalt teiste sarnaste huvidega liikmetega regionaalsetes rühmades, et jagada kogemusi, tulemusi ja ressursse.
- SICI riikliku koordinaatori määramine toetab SICI kohta käiva info levitamist ja võimaldab jagada teavet teiste liikmetega.
- Saada rohkem teavet teiste liikmete töö kohta.
- Kasutada SICI uuendatud veebilehte.
- Saada ligipääs ja kasutada kokkuvõtteid ning temaatilisi ülevaateid.
- Jätkuvalt esitada ettepanekuid ja saada rahastust, et toetada ühisprojekte.
- Lugeda kokkuvõtteid ühisprojektidest, mis on saanud SICI-lt rahastust.
- Võimaldada SICI liikmetele osalemist rahvusvahelistel konverentsidel ja üritustel.
- Saada teavet teiste inspektuuride liikmetelt.

Strateegilise plaani elluviimine

Strateegiline plaan on ambitsioonikas. SICI peab arenema, et maksimeerida teadmisi ja teavet, mis pärineb SICI liikmetelt. Strateegia eeldab liikmete pühendumist ja aktiivset tegutsemist nii individuaalsel kui ka kollektiivsel tasandil, sealhulgas oodatakse liikmetelt valmisolekut panustada aja, info ja teadmistega. Riiklikul koordinaatoril on märkimisväärne roll, toetamaks strateegilise plaani elluviimist.

SICI viib strateegiat ellu, koostades detailise aastase tegevuskava, mis täpsustab, milliseid tegevusi kavandatakse. Tegevuskava vaadatakse üle ja uuendatakse iga aastal.

Edusammudest teavitamine

Juhtkomitee esitleb iga aastal peaassambleel tulemusi ja edusamme, mis on saavutatud SICI eesmärkide nimel töötades ja strateegilises plaanis ning tegevuskavas täpsustatud tegevusi täites. Juhtkomitee regulaarsetel kohtumistel jälgitakse tegevuskava täitmist. Juhatus jagab liikmetele infot SICI veebilehe kaudu. SICI strateegiline plaan „Strategic plan 2016–2020“ on täismahus kättesaadav SICI veebilehel.

Ofstedi uuring „Kas kaks sama kooli inspekteerivat inspektorit teevad sarnaseid otsuseid?“

SICI liikmed jagavad ka oma riikides läbi viidud uuringute tulemusi. Märtsis 2017 avaldati Ofstedi uuringu tulemused „Kas kaks sama kooli inspekteerivat inspektorit teevad sarnaseid otsuseid?“, mis oli viidud läbi 2015. aasta septembris lühiinspekteerimiste (*short inspections*) usaldusväärsuse hindamiseks. Uuring oli vastuseks kriitikale, mille järgi polnud inspektoraat teinud varasemalt piisavalt palju, et kinnitada koolides tehtud järelevalve tulemuste usaldusväärsust ja järjepidevust. Eesmärgiks oli hinnata, kui tihti kaks inspektorit, kes inspekteerivad samal päeval sama kooli, nõustuvad selles, kas kooli tase on hea või kas on vaja rohkem uuringuid, et kindlalt otsustada. Seega hindas uuring usaldusväärsust (reliaablus), mitte valiidsust ehk kehtivust (sisulist täpsust ja õigsust).

Uuringu tegemiseks valiti just lühiinspekteerimised, et vähendada inspekteerimiste koormust. Lühiinspekteerimine algas eeldusega, et kool on endiselt hea. Eesmärk oli selgitada, kas kool täidab jätkuvalt hea hariduse standardit ja kas õpe on efektiivne. Hea tasemega koolides tehakse iga kolme aasta järel lühiinspekteerimist, mille viivad läbi üks või kaks inspektorit ja mis kestab ühe päeva. See lähenemine on operatiivsem, võrreldes tavapäraselt iga viie aasta järel läbi viidava inspekteerimisega, mis on mõeldud kehva tulemustega koolide tuvastamiseks. Ühendkuningriigi süsteemis ei anna inspektorid lühiinspekteerimise ajal põhjalikke hinnanguid. Lühiinspekteerimise lõppedes jääb kool kas heaks või juhul, kui inspektori arvates on vaja rohkem tõendeid, muudetakse inspektuur täisinspekteerimiseks.

2015. aasta kevadel korraldati pilootjärelevalveid, et testida usaldusväärsuse meetodikat. Uuring viidi läbi õppeaastal 2015/2016. Kokku korraldati suuremates põhikoolides 24 inspekteerimist. Kõiki inspekteerimisi viisid läbi Tema Majesteedi Inspektorid (*Her Majesty's Inspectors, HMI*). Ühte inspektoritest tutvustati kui juhtivinspektorit ja teist kui meetodikainspektorit. Lisaks mõlema inspektori poolt iseseisvalt tehtud otsustele koguti infot ka inspektorite ankeetidest, mida täideti inspekteerimise ajal, ja inspekteerimisjärgsetest intervjuudest osalejatega. Nelja inspekteerimise ajal jälgisid sõltumatuid vaatlejaid, et kahe inspektori vahel poleks suhtlust, mis võiks testi tulemused kehtetuks muuta.

Uuringu tulemused näitasid, et kahe inspektori ühine arusaam oli väga sarnane. Inspektorid nõustusid oma iseseisvates otsustes 24 inspekteerimisest 22 juhul selles, kas kooliga on kõik korras või on edasine uuring vajalik. Kahe kooli puhul jõudsid inspektorid erinevatele tulemustele.

Uuringu valiidsus sõltus suuresti sellest, kui edukalt viidi inspekteerimisi läbi nii, et üks inspektor tahtmatult teist ei mõjutanud. Ühe juhtumi puhul oli selge, et juhtivinspektor oli meetodikainspektori lähenemist mõjutanud. See inspekteerimine eemaldati tulemuste hulgast. Ülejäänute kohta saab öelda, et nende puhul viisid kaks inspektorit inspekteerimist läbi iseseisvalt. Kaks juhust, kus inspektorid ühel arvamusel ei olnud, näitavad, et inspektorid olid oma otsustes sõltumatud. Seda kinnitavad ka nende inspekteerimiste tulemused, kus osalesid sõltumatud vaatlejad.

Metoodikainspektorite leitu suunas uuringu autorid töötama välja hüpoteesi, mille järgi on reliaablusega seotud neli olulist faktorit. Kaks esimest seostuvad uuringus kogutud tõenditega:

- Triangulatsioon (kolmallika meetod, mis nõuab põhimõtteliselt alati vähemalt kolme eri andmeallika kasutamist, et saada situatsiooni ja tulevikuväljavaadete hindamiseks enam-vähem usaldusväärsed hinnangud) – vestlus õppealajuhataja/

direktoriga on võrreldes teiste tõenditega oluliseks reliaabluse mõjutajaks. Eri sorti tõendite kogumine tagab tulemuste suurema usaldusväärsuse.

- Inspekteerimise raamistik ja detailne hindamisjuhis inspektori käsiraamatus tagavad väiksema subjektiivsuse.

Kaht järgmist hüpoteesi ei katsetatud uuringus ning seega esitletakse neid väiksema kindlusega:

- Uuringu autorid arvavad, et Ofstedi kvaliteedikontrolli protseduurid tagavad, et inspektorid teevad asjakohaseid ja täpseid otsuseid, kuigi uuringu meetodikaga polnud võimalik seda uurida.
- Uuringu autorid pakuvad hüpoteesina, et inspektorite koolitamine omab märkimisväärset mõju inspektori tegevuses ja hinnangutes, mis viib omakorda inspekteerimise raamistikust kinnipidamiseni ja seega suurema reliaabluseni. Seda faktorit samuti ei testitud ning seega oleks vaja seda tulevikus uurida.

Üldiselt võib uuringu tulemuste järgi mõõduka kindlusega järeldada, et inspektorite otsused olid usaldusväärsed ja järjepidevad. Tulemuste tõlgendamisel tuleb siiski ettevaatlik olla. Inspekteerimiste väike arv ja spetsiifiline valim tähendavad, et uuringu tulemusi ei tohiks suuremal tasandil üldistada, eriti kõigi Ofstedi lühiinspekteerimiste osas. Suurem valim ja rohkem sõltumatuid vaatlejaid tugevdaks uuringust saadavaid järeldusi.

Selle uuringu järgmine loogiline samm on uurida, milline lühiinspekteerimise meetodika on kõige efektiivsem, et tagada ühtlased ja täpsed inspekteerimise tulemused.

Võtmeleid

- Enamike inspekteerimiste puhul jõudsid inspektorid samale otsusele (22 juhul 24st).
- 22 inspekteerimise puhul polnud kogutud info erinevus – tõendite erinevus või nende erinev tõlgendamine – nii suur, et see oleks mõjutanud üldist tulemust. Inspektorid jõudsid samale arvamusele, hoolimata sellest, et nad viisid läbi erinevaid tegevusi või tegid samu tegevusi erinevas järjekorras.
- Inspekteerimiseelsed ettevalmistused, mille inspektorid määratlesid ise, kaldusid olema sarnased.
- Fakt, et kahe inspekteerimise puhul jõuti eriarvamusele, näitab, et inspektorid järgisid uuringu tingimusi ja jõudsid otsusteni sõltumatult. Uuringus järgiti enamjaolt sõltumatuse printsiipi – seda tõendasid ka vaatlejad ja inspektorite enda täidetud reflektiivsed ankeedid.
- Mõned väiksed rikkumised tuvastati siis, kui inspektorid rääkisid omavahel või osalesid koos tegevustes, mis polnud kokku lepitud meetodikas ette nähtud. Selle põhjuseks võis olla kooli suutatus valmistada meetodikatestiks või nõustumine inspektorite ettepanekuga vähendada inspekteerimisega kaasnevat koormust või vältida arutelude kordumist. Seega – inspektorite tahtmatut mõju ei saa välistada.
- Hoolimata katsetest teha uuringu formaat nii meetodikaku kui ka juhtivinspektorile võimalikult õiglaseks, leidsid siiski mõned osalenud inspektorid, et protsess oli liiga kunstlik. Kui juhtivinspektoril oli eelisõigus terve inspekteerimise vältel selle osas, kuidas ta inspekteerimist kavandas ja teostas, siis meetodikainspektoril oli kohati keeruline valida ja viia läbi inspekteerimisega seotud tegevusi nii, nagu nad tavaliselt teeksid. Lõplikku otsust mõjutas see küll harva. Meetodikainspektorid tutvusid üldjuhul piisavalt palju tõenditega, mis viis nad juhtivinspektoritega sarnasele arvamusele.

- Inspektorid, keda intervjueriti, osutasid, et lähenemine töötas paremini ja õiglasemalt koolides, mida hinnati heal tasemel olevaks.
- Inspektorite arvamused uuringu osas olid erinevad. Mõned inspektorid nägid protsessi kui head võimalust professionaalseks arenguks ja võimalust oma tegevuse üle mõelda. Mõned inspektorid mainisid, et nende meelest oli rahustav jõuda kolleegiga samale tulemusele – nad tundsid, et see justkui valideeriks nende oma tegevust inspektorina. Teistpidi leidsid mõned metoodikainspektorid, et oli pingeline.
- 11 koolis otsustati peale lühiinspekterimist viia läbi täies mahus inspekterimine. Sinna hulka kuulub kaks inspekterimist, mille puhul inspektorid erinevale arvamusel jõudsid. Mõlema kooli puhul leiti pärast täisinspekterimist, et kool on heal tasemel.
- 11 inspekterimise tulemus osutab, et lühiinspekterimise metoodika töötab kui tõrkekindel mehhanism, mis kindlustab, et täpseid otsuseid võetakse rutiinselt vastu.
- Inspektorid tõlgendasid kohati erinevalt tõendeid, mida esitleti algsel kohtumisel kooli juhtkonnaga. Lühiinspekterimise lõpuks inspektorite vahel erimeelsused siiski lähenesid, kuna tõendeid koguti laiemalt. Siit võib järeldada, et koolijuhtidega kohtumine pole piisav, et inspektorid jõuaksid samale arvamusel.

Ofstedi hüpoteesiks on, et Ofstedi kvaliteedi kindlustamise protseduurid ja inspektorite koolitamine moodustavad koos lühiinspekterimise raamistiku ja asitõendite triangulatsiooniga neli faktorit, mis on seotud lühiinspekterimisel suurema usaldusväärsuse saavutamiseks.

Kokkuvõte

SICI üheks põhiliseks eesmärgiks on näidata erinevaid võimalusi järelevalve arendamiseks, kuna haridussüsteemide ja koolide

arendamine ning innovatsioon on erinevate riikide hariduspoliitikas kesksel kohal. Arengud välismaailmas, näiteks ühiskonnas ja tehnoloogias, survestavad koole järjest rohkem radikaalsematele muutustele. Seepärast keskendub järelevalve nii Euroopas kui väljaspool järjest rohkem koolide ja haridussüsteemide pideva arengu toetamisele. SICI toetab nii enda liikmeid kui poliitikuid ja haridusega seotud huvigruppe laiemalt, samuti on eesmärgiks teavitada avalikkust järelevalve jätkuvast olulisusest protsessis, millega parandada Euroopa noortele pakutava hariduse kvaliteeti.

SICI peaassambleel Edinburghis (2014) kiideti heaks järelevalve- ja innovatsioonialane memorandum, mille eesmärk on toetada arendustegevuste planeerimist organisatsioonides ja toetada SICI liikmeid järelevalvesüsteemide arendamisel. Esile tõstmist väärib, et eraldi äramärgmist on memorandumis leidnud Eestis kehtestatud kohustuslik sisehindamine.

Memorandumis toodi välja, et hariduspoliitika rahvusvaheliseks muutumisest tingituna on hakanud ilmne ka muutused järelevalve eesmärgis ja ülesannetes. Sellest tulenevalt on suurenenud vajadus inspektuuride kiireks tegutsemiseks, et analüüsida riske ja toetada suutlikkuse tõstmist nii kooli kui haridussüsteemi tasandil. Järelevalve peab olema paindlik ja innovaatiline, et tulla toime muutustega haridusvaldkonnas.

2014. aasta juunis avaldas SICI juhtkomitee raporti „*Supporting school improvement: the role of Inspectorates Across Europe*“ järelevalve arengusuundade kohta, andes ülevaate sellest, mil viisil 23 riiklikku järelevalveasutust üle kogu Euroopa hoiavad koole vastutavana ja edendavad nende arengut pärast inspekterimist. Raportis on peamiste järeldustena toodud välja, et enamikes riikides toimub koolide regulaarne inspekterimine, kuid liigutakse rohkem riskipõhise lähenemise või sellise süsteemi poole, mille puhul inspekterimine toimub kaebuste esinemisel. Inspektuurid erinevad selle poolest, millises ulatuses nad otseselt sekkuvad koolide arengu jätkuvasse toetamisse. Suund on sellele, et inspekteritakse just nõrgemaid koole. Sama teed on liikumas ka Eesti.

Kirjandus

Ofsted (2017). Do two inspectors inspecting the same school make consistent decisions? <http://www.sici-inspectorates.eu/Activities/Development-and-Research/Research/Do-two-inspectors-inspecting-the-same-school-make> (24.08.2017).

SICI (2016). Strategic plan 2016–2020. <http://www.sici-inspectorates.eu/About-us/Vision-mission> (24.08.2017).

SICI (2014). The Bratislava Memorandum on Inspection and Innovation. <http://www.sici-inspectorates.eu/About-us/Vision-mission/The-Bratislava-Memorandum-is-on-the-Website> (24.08.2017).

SICI (2014). Supporting school improvement: the role of Inspectorates Across Europe. <http://www.sici-inspectorates.eu/Activities/Development-and-Research/Research/The-Role-of-Inspectorates-Across-Europe> (24.08.2017).



Üldharidusõppeasutuste riskipõhine hindamine

 **Keiu Rõa**, Ernst & Young Baltic ASi ärikonsultatsioonide juhtivkonsultant

Suund riskipõhisele hindamisele

Õppeasutuste järelevalve eesmärk põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest tulenevalt on kontrollida õppe- ja kasvatustegevust reguleerivatest õigusaktidest tulenevate nõuete täitmist ning analüüsida probleeme nende ülesannete täitmisel. Haridus- ja teadusministri 03.06.2014. aasta käskkirjaga nr 238 kinnitatud „Üldhariduse välishindamise ülesanded, põhimõtted ja arendamise alused aastani 2020“ näeb ette, et lähiaastatel vähendatakse ilma konkreetse ajendita tehtavat rutiinset järelevalvet ning järelevalve ettevalmistamisel kasutatakse tõhusamalt koolide kohta riiklikes andmebaasides koondatud näitajaid. Seega on sarnaselt mitmete teiste riikidega ka Eestis võetud suund koolide riskipõhisele hindamisele.

Riskipõhise hindamise peamiseks tunnuseks on põhjaliku järelevalve selektiivsus: ulatuslikum ja detailne kontroll viiakse läbi ainult õppeasutustes, mille puhul esmane andmeanalüüs tuvastab probleeme või usaldusväärse ohu probleemide tekkeks. Taolised hindamismudelid suurendavad järelevalve kulutõhusust eeldusel, et efektiivne ja süstemaatiline andmekogumine ja -analüüs võimaldab õppeasutuste seast usaldusväärset eristada sekkumist vajavad koolid, mis omakorda võimaldab järelevalveasutuse ressursse paremini juhtida.

2016. aasta lõpus algatasid Haridus- ja Teadusministeerium ning SA Innove üldharidusõppeasutuste riskipõhise hindamise kontseptsiooni ja hindamislahenduse väljatöötamise projekti, mille partneriks valiti konsultatsiooniettevõtte Ernst & Young Baltic AS. Riskipõhise hindamislahenduse eesmärk on võimaldada tuvastada raskustesse sattunud või potentsiaalselt raskustesse sattuvaid õppeasutusi. Töö tulemusel valmis hindamiskontseptsioon ja hindamislahenduse kirjeldus, mis sisaldas nimekirja koolide tulemuslikkust iseloomustavatest indikaatoritest ning ettepanekut hindamisprotsessi läbiviimise kohta. Mudeli lõplik väljaarendamine, st väljapakutud indikaatorite asjakohasuse valideerimine, peaks toimuma koos tegelike andmete analüüsiga arendusprojekti järgmises etapis.

Riskipõhise hindamise teoreetiline taust

Koolide tulemuslikkust võib määratleda kui suutlikkust saavutada riiklikes õppekavades seatud õppe- ja kasvatustöö eesmärgid ning tagada õpilase õppimist ja arengut toetav õpikeskkond. Selleks, et hinnata koolide suutlikkust oma eesmärgid täita, on oluline teada õppe- ja kasvatustöö tulemuslikkust mõjutavaid tegureid.

Koolide tulemuslikkuse uuringuid alustati juba 1960ndatel, kuid vaatamata valdkonna küllalt pikale ajaloole ei ole uurijad jõudnud täiesti ühesele arusaamale ning lõplikke kausaalseid seoseid erinevate tegurite ja kooli tulemuslikkuse vahel ei ole üldjuhul võimalik välja tuua. Eelkõige saabki rääkida erinevate tegurite seosest õppeasutuse edukusega, mitte tuua välja edukuse aluseks olevaid mõjupõhuseid.

Teadustööd on kinnitanud, et kõige enam sõltuvad õpitulemused õpilase taustast (eelkõige kognitiivsed võimed, aga ka sotsiaal-majanduslik staatus, vanemate haridustase, varasem

õppeedukus jmt tegurid) ning muudest taustateguritest (nt kooli asukoht ja kooli õpilaste keskmine sotsiaal-majanduslik staatus). Uuringud näitavad, et kooli mõju õpilaste õpitulemustele on nõrk, kuid sellegipoolest oluline. Erinevate uuringute põhjal seletab n-ö „kooli efekt“ 10–20% õpilaste õpitulemuste varieeruvusest. Varasemate uuringute alusel võib välja tuua olulisemad kooli kontrollitavad tegurid, mis avaldavad mõju põhikoolide ja gümnaasiumite tulemuslikkusele:

- **koolikliimaga seotud tegurid**, sh turvaline, korda rõhutav koolikliima, mida iseloomustavad head õpilaste-õpetajate vahelised suhted, õpetajate koostöö, õpilaste rahulolu;
- **õpetamise kvaliteediga seotud tegurid**, sh õpetajate professionaalsus (kvalifikatsioon) ja kogemus, efektiivsete õppemeetodite kasutamine;
- **kooli juhtimise kvaliteediga seotud tegurid**, sh direktorite juhtimisstiil, eesmärkide ja arengukavade olemasolu ja järgimine, kooli autonoomsus;
- **kooli ressurssidega seotud tegurid**, sh õpetajate-õpilaste arvu suhe (väiksem suhtarv võimaldab personaalsemat lähenemist ja seetõttu eeldatavalt paremaid tulemusi), kooli füüsiline infrastruktuur.

Kooliõpetajate lasteasutuste puhul tuvastati, et tulemuslikkust mõjutavad kõige enam õppeprotsessi kvaliteeti puudutavad tegurid: positiivsed ja emotsionaalselt toetavad interaktsioonid laste ja õpetajate vahel ning õppimisele suunatud, stimuleerivad interaktsioonid. Kaudsemalt mõjutavad lasteasutuse efektiivset toimimist struktuuritegurid, mis soodustavad kvaliteetsete interaktsioonide toimumist, sh õpetajate kvalifikatsioon ja õpetajate-lastesuhet.

Teiste riikide praktika

Valdavalt toimub Euroopas koolide järelevalve regulaarselt teatud ajavahemike järel ning hõlmab kõiki õppeasutusi, kuid viimastel aastatel on üha rohkemates haridussüsteemides hakatud rakendama järelevalves riskipõhist lähenemist, nt Taanis, Iirimaa, Hollandis, Rootsis, Inglismaal, Põhja-Iirimaa. Riskipõhisele hindamisele ülemineku ajendiks on enamasti efektiivsus ning seda nii eelarve seisukohalt kui ka lähtuvalt põhimõttest, mille kohaselt tuleks tähelepanu ja ressursid suunata sinna, kus neid on kõige enam vaja. Mudeli tõhusus ja seeläbi ka järelevalve kasutegur sõltub aga olulisel määral analüüsi aluseks olevate indikaatorite valikust ja täpsusest. Üldiselt on peamiseks hindamise aluseks õpilaste tulemuslikkuse indikaatorid: riiklike testide ja eksamite tulemused. Antud näitajaid täiendab aga ka muu informatsioon, nagu näiteks kooli finantsandmed (Hollandis), huvigruppide küsitluste tulemused (Rootsis), õpilaste koolist väljalangemise ja tundides kohaloleku statistika (Iirimaa) või eelnevate hindamiste käigus tehtud järeldused (Inglismaa ja Põhja-Iirimaa).

Erinevates riikides kasutusel olevates mudelites esineb nii sarnasusi kui ka erinevusi. Ernst & Youngi teostatud projektis uuriti põhjalikumalt kolme riigi, Taani, Rootsi ja Hollandi riskipõhiseid lahendusi. Tabelis 1 on toodud kokkuvõtte nende riikide hindamismudelite põhikomponentidest.

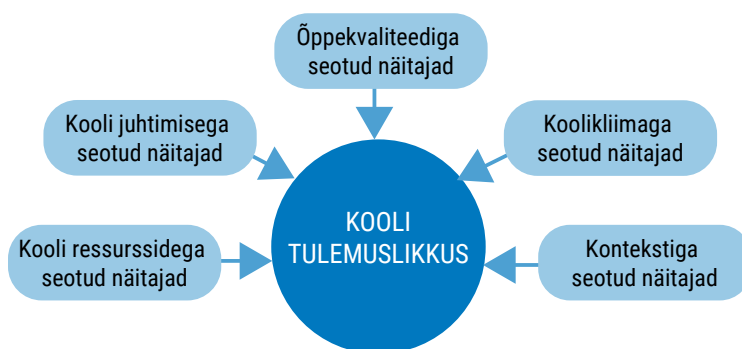
Tabel 1. Hollandi, Rootsi ja Taani koolide riskipõhise hindamissüsteemi ülevaade

Tunnus	Holland	Taani	Rootsi
Järelevalve etapid	1. Riskihinnang 2. Ekspertanalüüs 3. Põhjalik või põhijärelevalve	1. Riskihinnang 2. Ekspertanalüüs 3. Põhjalik või põhijärelevalve	1. Riskihinnang 2. Põhjalik või põhijärelevalve
Riskihinnangu andmise loogika	Koolid jaotatakse riskigruppidesse: a) tõsine risk, b) risk, c) vähene risk, d) risk puudub, e) teadmata risk	Koolid jaotatakse kahte riskigrupi: a) riskiga koolid b) riskita koolid	Iga kool saab konkreetse riskiindeksi
Esialgse riskianalüüsi indikaatorid	Õpitulemused Ohusignaalid Aruandlusdokumendid	Õpitulemused Keskkooli vastuvõtu määr Õpilaste heaolu	Õpitulemused Õpikeskkonna hinnangud Kooli juhtimise hinnangud Kontrollinfo
Mudeli komponentide võrdsus	Kõik indikaatorid on võrdse kaaluga	Kõik indikaatorid on võrdse kaaluga	Õpitulemustel 2 x suurem kaal kui teistel komponentidel
Sotsiaal-majandusliku tausta arvestamine	Jah (õpitulemuste võrdluses)	Jah (õpitulemuste võrdluses)	Ei
Sihtgruppide kaasatus	Kaudselt (kaebuste esitamise kaudu) kaasatud kõik huvirühmad	Otseselt (küsitlusega) kaasatud õpilased; kaudselt (kaebuste esitamise kaudu) kaasatud kõik huvirühmad	Otseselt (küsitlusega) kaasatud õpetajad, õpilased ja lastevanemad; kaudselt (kaebuste kaudu) kaasatud kõik huvirühmad
Ajaloolise info kasutamine	Jah (õpitulemuste puhul)	Jah (õpitulemuste puhul)	Jah (varasemate järelevalve tulemuste puhul)
Koolide %, kus viiakse läbi põhjalik järelevalve	< 3%	< 3%	u 20–25%
Riskimudeliga hinnatud koolitasemed	Põhikool ja gümnaasium	Põhikool (<i>folkeskole</i>)	Põhikool ja gümnaasium (eelkoolid piloteerimisel)

Eesti üldhariduskoolide riskipõhise hindamise kontseptsioon

Tuginedes välisriikide praktikale, varasematele empiirilistele uuringutele ning seotud huvigruppidega läbi viidud tagasisidele,

koostati Eesti üldharidusõppeasutuste riskipõhise hindamise kontseptsioon. Lahenduse kohaselt on mudelisse kaasatud viis kooli tulemuslikkuse mõjutegurit: õppekvaliteedi, juhtimise, ressursside, kliima ja kontekstiga seotud näitajad (joonis 1).



Joonis 1. Riskihindamise kontseptsioon: koolide tulemuslikkust mõjutavad näitajad

Uuringus esitati gümnaasiumite riskimudeli jaoks kokku 30, põhikoolidele 31 ja koolieelsetele lasteasutustele 20 indikaatorit. Täpne indikaatorite nimekiri on välja toodud projekti aruandes. Tegemist oli esialgse indikaatorite nimekirjaga, mille maht vähe-

neb (eeldatavasti) mudeli arendamise järgmistes etappides, mil andmeanalüüsi põhjal elimineeritakse vähem lisaväärtust omavad indikaatorid ning tuvastatakse väiksem hulk n-ö võtmeindikaato-reid, mille põhjal saab riskihinnangu anda.

Võimalik hindamisprotsess Eestis

Uuringus pakuti välja riskipõhine hindamislahendus, mis jaguneb kolmeks etapiks.

- Esimene etapp: **esialgne riskianalüüs** (hõlmab kõik õppeasutused).
- Teine etapp: **ekspertanalüüs** (viiakse läbi ainult potentsiaalselt riskiolukorras olevates õppeasutustes, u 10–15% õppeasutustest).
- Kolmas etapp: **põhjalik järelevalve** (hõlmab < 5% asutustest; sisaldab kooli külastamist).

Esmane riskianalüüs on korrapärane, kord aastas toimuv kõiki õppeasutusi hõlmav skriining. Esmase analüüsi põhjal kategoriseeritakse asutused **võtmeindikaatorite analüüsi alusel kolme riskigruppi**: riskita, keskmise riskiga või tõsise riskiga üldharidusõppeasutused. Riskita koolid tunnistatakse toimivateks ning nende jaoks sellega riskihindamine piirdub. Keskmise ja tõsise riskiga koolid liiguvad edasi riskihindamise teise etappi.

Ekspertanalüüsi raames teevad eksperdid keskmise ja tõsise riskiga koolide osas täiendava analüüsi, kogudes vajadusel ka lisainfot. Kui esimese etapi andmeanalüüs hõlmas väiksemat

hulka võtmeindikaatoreid, siis teises etapis analüüsitakse koole ka ülejäänud lisaindikaatorite alusel, mis võivad kooli probleemide sisu detailsemalt avada ning ka probleemide võimalikele põhjustele viidata. Antud etapi tulemuseks on lõplik otsus, kas koolikülastus ja põhjalik kontroll on vajalik või mitte. Kolmandas etapis viiakse läbi järelevalve nendes koolides, mis on ekspertanalüüsi põhjal klassifitseeritud riskikoolideks või raskustesse sattumise ohus olevateks koolideks.

Kokkuvõte

Üha enam riike on valinud haridusasutuste järelevalve tegemisel riskipõhise lähenemise, et võimaldada tõhusamat ja täpsemat järelevalvet. Ka Eestis on võetud suund riskipõhisele hindamisele, milles kasutatakse tõhusamalt koolide kohta riiklikes andmebaasides olevaid näitajaid. Riskipõhise hindamise läbiviimiseks on erinevaid lahendusi, millel on oma eelised ja puudused. Antud projekti põhjal pakuti välja hindamislahendus Eesti haridusasutustele, mis arvestab teiste riikide parima praktika, aga ka Eesti haridussüsteemi eesmärkide ja eripäradega.

Projekti tulemused on kättesaadavad Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehel <https://www.hm.ee/et/valishindamine>.

Ülevaade järelevalvest koolieelsetes lasteasutustes

 **Kaidi Maask**, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

2016/2017. õppeaastal oli alushariduses temaatilise järelevalve prioriteediks lapse individuaalsete vajaduste ja võimetega arvestamine õppe- ja kasvatustegevuses, sh lapsevanemate ja hoolekogu kaasamine õppekava koostamisel ja valikute võimaldamisel; lapse arengu toetamine õppe- ja kasvatustegevuste läbiviimisel.

Seisuga 01.09.2016 oli Eestis 635 lasteasutust, nendest 510 lasteaeda ja 125 ühe asutusena tegutsevat üldhariduskooli ja lasteaeda. Temaatilist järelevalvet teostati 39 koolieelses lasteasutuses, neist 30 lasteaias ja üheksas ühe asutusena tegutsevas üldhariduskoolis ja lasteasutuses (edaspidi kõik *lasteasutus*).

Lapse individuaalsete vajaduste ja võimetega arvestamine õppe- ja kasvatustegevuses

Lapsevanemate ja hoolekogu kaasamine õppekava koostamise ning arendamise protsessis

Koolieelse lasteasutuse seaduse (KELS) § 16 lg-st 3 lähtudes peavad lasteasutuse pedagoogid koostama lasteasutuse õppekava, kaasates lapsevanemaid. Lasteasutuse õppekava kinnitab direktor pedagoogilise nõukogu ettepanekul, kuulates ära hoolekogu arvamuse.

Lasteasutuse õppekava oli pedagoogilise nõukogu ettepanekul direktori poolt kinnitatud 37 lasteasutuses. Hoolekogu arvamus kuulati ära 32 lasteasutuses, viies lasteasutuses ei olnud lasteasutuse õppekava hoolekogule arvamuse andmiseks esitatud, ühes lasteaias oli õppekava esitatud hoolekogule tutvumiseks neli kuud peale õppekava kinnitamist ja ühes lasteasutuses ei olnud hoolekogu tööd protokollitud.

Lasteasutuse õppekava koostamise ja arendamise protsessi olid pedagoogid kaasatud 37 asutuses, lapsevanemate kaasamine õppekava koostamisse ja arendamisse toimus hoolekogu kaudu. Hoolekogudes võeti õppekava muudatused teadmiseks, kuid õppekavade sisulisi arutelusid ei toimunud, millest järeldub, et lasteaedades tuleb leida mitmekülgsemaid võimalusi lastevanemate aktiivsemaks kaasamiseks.

Lasteasutuse eripära

Vabariigi Valitsuse 29.05.2008 määruse nr 87 „Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava“ (koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava) § 2 lg 4 sätestab, et lasteasutuse õppekavas esitatakse lasteasutuse eripära.

Lasteasutuse eripära oli välja toodud 29 lasteasutuse õppekavas 39st. Eripärana oli kõige enam välja toodud looduse ja keskkonna väärtustamist, pärimuskultuuri, rahvakalendritähtpäevade tähistamist ja rahvatantsu, väärtustati ka terviseedendust ja õuesõpet. Peaaegu poolte lasteasutuste tegevused ning suunad olid tihedalt seotud koduloo, maaelu, liikluskasvatuse, kiusamisest vaba metoodika, avastusõppe, muuseumiõppe ja draamaõpetuse rakendamisega.

Järelevalves selgus, et kui õppekavades oligi lasteasutuse eripära toodud välja, oli see sageli kas liiga üldine või ei osatud ise oma asutuse eripära selgitada.

Lasteasutuse õppeaasta tegevuskava seotus õppekava ja arengukavaga ning arengukava tegevuskava seotus sisehindamise tulemustega

Haridus- ja teadusministri 31.08.2011 määruse nr 44 „Koolieelse lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuse alaste kohustuslike dokumentide loetelu ja nende täitmise kord“ § 4 lg 1 kehtestab, et lasteasutuse tegevuskava on dokument, milles määratletakse lasteasutuse ühe õppeaasta tegevuskava, lähtudes lasteasutuse arengukavast ja õppekavast, õppeaasta üldeesmärkidest ja eelmise õppeaasta sisehindamise tulemustest.

Õppeaasta tegevuskavad olid nõuetekohaselt koostatud 29 lasteasutuses. Järelevalves toodi välja puudusi tegevuskava koostamisel ja kinnitamisel kümnes asutuses. Töö tulemuslikkuse analüüsimiseks ja hindamiseks koostatud sisehindamise aruanne oli aluseks arengukava koostamisel 35 lasteasutuses. Neljas asutuses tehti direktorile ettekirjutus puuduva arengukava kohta.

Lapsevanemate kaasamine ja ettepanekutega arvestamine õppe- ja kasvatustsükli kavandamisel ning läbiviimisel

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava § 10 lg 3 kohaselt võimaldatakse lapsevanemal osaleda õppe- ja kasvatustsükli kavandamises ja läbiviimises ning anda tagasisidet lasteasutuse tegevusele.

Järelevalves selgus, et 36 lasteasutuse lapsevanemad olid kaasatud õppe- ja kasvatustsükli kavandamisse ja läbiviimisse ning kinnitust ei leidnud vanemate kaasamine kolmes asutuses. Lapsevanemate kaasamine toimus kõige enam üld- ja rühma-koosolekute, arenguvestluste, rahuloluküsitluste, igapäevaste vestluste ning hoolekogu kaudu. Vanemate ettepanekuid õppekäikude planeerimiseks ja läbiviimiseks ning erinevate ürituste korraldamiseks arvestati kõikides kontrollitud lasteasutustes. Lastevanemate ettepanekud olid rohkem seotud lapse turvalisuse ja heaoluga kui õppeprotsessi korraldamisega.

Lapsevanemate informeerimine

KELSi § 18 lg 1 p-de 3 ja 4 kohaselt on vanematel õigus tutvuda lasteasutuse õppe- ja päevakavaga ning saada teavet lasteasutuse töökorralduse kohta.

Lapsevanemate informeerimine toimus kõikides valimis olnud lasteasutustes ning kasutati erinevaid võimalusi. Enamlevinud olid infostendid, koosolekud ja igapäevased suulised vestlused. Teabe edastamiseks kasutati ka e-kirja, Facebooki, rühma või lasteaia blogi, elektroonset päevikut Eliis või e-kooli. Kõige rohkem soovisid vanemad igapäevast suulist tagasisidet, miskaudu saadakse kiire ülevaade päeva jooksul toimunust. Lasteaedades, kus kasutati elektroonset päevikut, peeti seda oluliseks, kuid juhtide arvates vajavad lapsevanemad e-lasteaia harjumiseks veel aega.

Lapsevanemate rahulolu väljaselgitamine

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava § 10 lg 3 kohaselt tuleb võimaldada lapsevanemal anda tagasisidet lasteasutuse tegevusele.



Lapsevanemate rahulolu väljaselgitamiseks kasutati lasteasutustes erinevaid meetodeid. Kõige enam (34 lasteasutuses) kasutati iga-aastast rahuloluküsitlust, mille kaudu sooviti saada teada lastevanemate arvamus lasteaia töökorralduse ning õppe- ja kasvatustegevuste läbiviimise kohta. Kahes lasteasutuses viidi rahuloluküsitlusi läbi üks kord kolme aasta järel. Lastevanemate rahulolu väljaselgitamiseks kasutati ka arenguvestlusi, igapäevast suhtlemist, koosolekuid ja perevestlusi. Saadud tulemusi kasutati nii töökorralduse kui ka õppe- ja kasvatustegevuste parendamiseks, nt muudeti lasteaia lahtiolekuaega, analüüsiti lastele pakutava toidu mitmekesisust ja tervislikkust, planeeriti uusi üritusi ning väljasõite. Probleemiks oli laste keelelise arengu toetamine, kuna mitmes lasteaias ei olnud lapsevanemad rahul logopeedilise teenuse tagamisega. Lähtudes haridus- ja teadusministri 11.09.2015 määruse nr 42 „Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseis“ § 4 lg-tes 5 ja 6 sätestatust, tuleb lasteasutuses luua logopeedi ametikoht või osta logopeedilist teenust sisse, et tagada kõneravi vajavatele lastele logopeediline abi.

Lapse arengu toetamine õppetöö läbiviimisel

Õppe- ja kasvatustegevuse mitmekesistamine

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava § 4 kohaselt on lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuste läbiviimise põhimõtteks lapse individuaalsuse ja tema arengupotentsiaali arvestamine.

Õppe- ja kasvatustegevuse mitmekesistamiseks korraldati õppekäike, õuesõppe päevi ja üritusi, külastati teatrietendusi, uuriti ja avastati ümbritsevat loodust, pakuti võimalust osaleda huviringide tegevuses. Neljas lasteaia toimus ujumisõpetus. Laste arendamiseks ja silmaringi laiendamiseks kasutati ka uurimuslikku õpet ja kunstitegevusi, korraldati teemapäevi ning liiklusteemalisi üritusi, külastati raamatukogusid ja muuseume.

Tegevused väikestes gruppides ja individuaalselt

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava § 7 lg 2 kohaselt peab pedagoog arvestama õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisel lapse arengutaset, vanust ja lapse huvisid.

Järelevalves selgus, et enamasti viidi tegevusi läbi kogu rühmaga. Lasteasutuste rühmades töötati peamiselt kahe õpetaja ja õpetaja abi süsteemis, mis tähendas, et korraga oli tööl kaks töötajat. Õppe- ja kasvatustegevuste läbiviimisel kahes grupis juhendas õppetegevust õpetaja, nt käelised tegevused või tegevused koolieelikutega, aga mängulisi tegevusi juhendas õpetaja abi. Individuaalselt tegelesid õpetajad lastega hommiku- ja õhtupoolikul, kui oli vähem lapsi ning sai keskenduda paremini ühele lapsele. Individuaalseid tegevusi viis läbi ka logopeed. Mõnes lasteasutuses viidi õppetegevusi läbi ka vanuselistes gruppides, näiteks ujumisõpetus, eesti keele õpe ja pilliõpe, kus ühe grupiga tegeles õpetaja ning teisega õpetaja abi.

Valikute pakkumine lasteaias

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava § 5 lg 3 kohaselt kaasatakse laste tegevuste kavandamisse, suunatakse tegema valikuid ning tehtud analüüsi.

Valikute pakkumine lasteaedades oli vähene. Kõige rohkem toodi välja võimalust valida vabategevusi, kus laps sai ise teha valiku, millega ta soovib tegeleda või kellega koos mängida.

Laste loovuse arendamine ja loovmängu võimalused

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava § 4 lg 1 p-de 3 ja 4 kohaselt on lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuste läbiviimise põhimõtteks lapse loovuse toetamine ja mängu kaudu õppimine.

Laste loovuse arendamisele pöörati tähelepanu kõikides lasteaedades, kus viidi läbi järelevalvet. Lastele oli loodud võimalusi

loovmängu mängimiseks erinevates tegevuskeskustes – ehitus-, kodu-, poe-, juuksuri- ja arstimäng. Loovuse arengut toetasid erinevad kostüümid, peakatted, näpu- ja käpiknukud, mida kasutati rollimängudes ja draamaõpetuses. Kaheksas lasteasutuses oli loovustuba, kus oli arendavaid mänguasju, muusika- ja kunstivahendeid.

Lapse arengu dokumenteerimine

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava § 24 lg 6 kohaselt peab pedagoog viima vähemalt üks kord õppeaastas lapse arengu hindamiseks ja toetamiseks lapsevanemaga läbi arenguvestluste, mis annab tagasisidet lapse arengust ja õppimise tulemustest.

Järelevalves selgus, et kõigis kontrollitud lasteasutustes dokumenteeriti lapse arengut ning seda iseloomustavad dokumendid olid koondatud arengumappi. Õpetajad kasutasid lapse arengu hindamiseks vaatlusi ja arengu hindamise tabeleid, mida osades lasteaedades täideti kaks korda aastas. Lapse arengust anti vanematele tagasisidet iga-aastastel arenguvestlustel, kuid paljudes lasteaedades oli arenguvestlustel osalejate arv väike. Seega tuleb lasteasutustes mõelda läbi, kuidas kaasata lapsevanemaid, et täita kohustust viia vähemalt üks kord õppeaastas lapsevanemaga läbi arenguvestlust.

Õpetajate ja õpetaja abide koostöö tegevuste ettevalmistamisel ja lapse arengu hindamisel

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava § 4 lg 2 kohaselt on lapse arengu toetamine lasteasutuses meeskonnatöö, mille toimimise eest vastutab lasteasutuse juhataja.

Kontrollitud 39 lasteasutusest 37s tegid õpetajad ja õpetaja abid koostööd tegevuste ettevalmistamisel ja läbiviimisel, ürituste planeerimisel ja korraldamisel. Kahes lasteasutuses toodi välja, et omavahelist koostööd tegid õpetajad, kuid õpetaja abi ei kaasatud. Õpetajate ja õpetaja abide koostöö toimus peamiselt kattuval tööajal. Lapse arengu hindamiseks kaasasid õpetajad oma abisid vähestes lasteasutustes ning koostöö selles valdkonnas vajab parendamist.

Kokkuvõte

Alushariduses oli temaatilise järelevalve prioriteediks lapse individuaalsete vajaduste ja võimetega arvestamine õppe- ja kasvatustegevuses, sh lapsevanemate ja hoolekogu kaasamine õppekava koostamise protsessis ja valikute võimaldamisel; lapse arengu toetamine õppe- ja kasvatustegevuste läbiviimisel.

Järelevalve tulemusena selgus:

- 1) Lapsevanemaid oli kaasatud õppekava arendamise ja muutmise protsessi hoolekogu kaudu, kuid nad osalesid pigem kuulaja rollis. Lasteasutuste juhtide ja pedagoogide ülesandeks on leida mitmekesisemaid võimalusi vanemate kaasamiseks nii õppekava arendamisel kui ka õppe- ja kasvatustegevuste planeerimisel ja läbiviimisel.
- 2) Õppekavades oli lasteasutuse eripära toodud välja, kuid see oli sageli kas liiga üldine või ei osatud oma asutuse eripära selgitada.
- 3) Lasteasutuse töö tulemuslikkuse analüüsimiseks ja hindamiseks koostatud sisehindamisaruanne oli aluseks lasteasutuse arengukava koostamisel enamuses lasteasutustes, kuid neljas asutuses arengukava puudus. Puudusi esines tegevuskava koostamisel. Õppeaasta tegevuskava koostamisel peavad lasteasutuste juhid lähtuma eelkõige sisehindamise tulemustest ja arengukavast, määrama tegevuste täitmiseks konkreetsed tähtajad ja vastutajad ning hindama eesmärkide ja tegevuste täitmist.
- 4) Lapsevanemaid oli kaasatud õppe- ja kasvatusprotsessi kavan-

damisse ja läbiviimisse, vanemate ettepanekuid oli arvestatud kõikides kontrollitud lasteasutustes. Lapsevanemate informeerimine toimus kõikides valimis olnud asutustes ning selleks kasutati erinevaid võimalusi. Lapsevanemate rahulolu väljaselgitamiseks kasutati erinevaid meetodeid, kõige enam iga-aastast rahuloluküsitlust.

- 5) Õppe- ja kasvatustegevusi viidi enamasti läbi kogu rühmaga, vähe grupis või individuaalselt, mistõttu oli vähene ka arvestamine lapse arengutaseme, vanuse ja huvidega. Laste loovuse arendamisele pöörati tähelepanu kõikides lasteaedades.
- 6) Kõigis kontrollitud lasteasutustes dokumenteeriti lapse arengut. Lapse arengust anti vanematele tagasisidet iga-aastastel arenguevestlustel, kuid paljudes lasteaedades oli arenguevestlustel osalevate vanemate arv väike.
- 7) Lapse arengu hindamiseks kaasasid õpetajad oma abisid vähestes lasteasutustes ning koostöö selles valdkonnas vajab parendamist.

Järelevalve tulemustest jäeldub, et lasteasutustes tuleb rohkem tähelepanu pöörata alljärgnevates õigusaktides kehtestatud:

- 1) Lastevanemate kaasamisele õppekava muutmisel ja arenda-

misel, lähtudes KELSis kehtestatud, mille kohaselt peavad lasteasutuse pedagoogid koostama lasteasutuse õppekava, kaasates lapsevanemaid.

- 2) Lasteasutuse eripära määratlemisele, individuaalsele lähenemisele lastele, valikute pakkumisele, lapsevanemaga läbiviidavatele arenguevestlustele ning õpetajate ja õpetaja abide koostööle, lähtudes koolieelse lasteasutuse riiklikust õppekavast.
- 3) Lasteasutuse tegevuskava koostamisele, lähtudes haridus- ja teadusministri 31.08.2011 määrusest nr 44 „Koolieelse lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuse alaste kohustuslike dokumentide loetelu ja nende täitmise kord“, mis kehtestab, et lasteasutuse tegevuskava on dokument, milles määratletakse lasteasutuse ühe õppeaasta tegevuskava, lähtudes lasteasutuse arengukavast ja õppekavast, õppeaasta üldeesmärkidest ja eelmise õppeaasta sisehindamise tulemustest.
- 4) Logopeedilise teenuse tagamisele, lähtudes haridus- ja teadusministri 11.09.2015 määruses nr 42 „Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseis“ sätestatud, mille kohaselt tuleb lasteasutuses luua logopeedi ametikoht või osta logopeedilist teenust sisse.



Ülevaade üksikküsimuste järelevalvest

 **Kaidi Maask**, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

2016/2017. õppeaastal teostati haldusjärelevalvet üksikküsimustes kahes Harju- ja kahes Raplamaa lasteasutuses ning ühes Jõgevamaa üldhariduskooli lasteaia osas.

Harjumaa lasteasutuses kontrolliti õppe- ja kasvatustegevuste läbiviimisel laste individuaalsete vajaduste ja võimetega arvestamist ning lasteasutuse juhtimise korraldust. Järelevalve ajaks oli lasteaia direktor vahetunud ning uus juht oli asunud korrastama lasteaia tööd reguleerivaid dokumente. 2016/2017. õppeaastal ei olnud järelevalve ajaks toimunud veel ühtegi hoolekogu koosolekut ning eelneva õppeaasta koosolekute protokollid olid allkirjastamata. Antud probleemidele juhti ka lasteasutuse pidaja tähelepanu. Rahuloluküsitlusi ei olnud viimastel aastatel läbi viidud ning järelevalves tehti lasteasutuse direktorile ettepanek viia läbi rahuloluküsitlus, et selgitada välja lapsevanemate rahulolu õppe- ja kasvatustegevustega.

Teises Harjumaa lasteaia kontrolliti õppe- ja kasvatustegevuse vastavust kehtivale seadusandlusele. Järelevalves uuriti, kuidas on lasteasutus koostöös pidajaga lahendanud probleemid, mille kohta oli 2015. aastal edastatud lastevanemate poolt maavalitsusele kaebus. Pöördumises olid toodud välja lasteaia toimunud vaimse ja füüsilise vägivalda juhtumid, kus pedagoogid olid kasutanud füüsilist jõudu, lastele haiget teinud ning süüdistanud lapsi halvasti käitumises. Tagamaks lasteaia laste tervist ja arengut soodustav õpikeskkond, oli lasteaia pidaja moodustanud komisjoni, mis oli teinud direktorile rea ettepanekuid tegevuse parendamiseks, mida direktor oli ka arvestanud. Järelevalves juhti direktori tähelepanu puudustele põhimääruses, õppekavas ning vajadusele koostöös vallavalitsusega kehtestada lasteasutuse lahtiolekuajad.

Raplamaa lasteasutuse järelevalve eesmärk oli kontrollida asutuse parendustegevusi lähtudes 2015/2016. õppeaastal läbi viidud järelevalve tulemustest. Selgus, et lasteaia õppekava oli täiendatud, aga lasteasutuse kodukorras ei olnud sätestatud laste ja töötajate turvalisust ohustavate olukordade ennetamise, neile reageerimise ja juhtumitest teavitamise, juhtumite lahendamise ning meetmete rakendamise korda. Lasteaia arengukava ei olnud pidaja poolt kinnitatud. Tugispetsialistidest töötasid lasteaia logopeed ning eripedagoog, kuid kõikidele logopeedilist abi vajavatele lastele ei olnud logopeedi teenus tagatud.

Teise Raplamaa lasteasutuse järelevalve eesmärk oli kontrollida hariduslike erivajadustega laste toetamist õppe- ja kasvatustegevuses ning tugisüsteemide rakendamist. Lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuse läbiviimisel lähtuti lasteaia õppekavast. Lasteaia toetati andekaid ja hariduslike erivajadustega lapsi. Logopeedilist abi vajavatele lastele oli logopeedi teenus tagatud. Lapse arengu jälgimiseks ja arengu hindamiseks olid õpetajad planeerinud arengutabelite täitmise kaks korda aastas ning üks kord aastas arenguvestluse lapsevanemaga. 2015/2016. õppeaastal osales arenguvestlusel 95% lapsevanematest. Lasteasutuse pidajale ning direktorile ettepanekuid ja ettekirjutusi ei tehtud.

Jõgevamaa ühendõppeasutuses hinnati pedagoogilise personali töökorraldust, lapse arengu analüüsimist ja hindamist ning laste, sh hariduslike erivajadustega laste toetamist õppe- ja kasvatustegevuses. Järelevalves selgus, et lasteaia töökorraldus toetab õppe- ja kasvatustegevust. Lapse arengu hindamise põhimõtted

olid välja toodud lasteaia õppekavas. Olulisel kohal lapse arengu hindamisel olid lapse arengu jälgimise tabelid, mida täideti kaks korda aastas. Igal aastal toimusid arenguvestlused. 2015/2016. õppeaastal osales seal 90% lapsevanematest. Logopeedilist abi vajavaid lapsi toetas logopeed, kes töötas lasteaia koormusega 0,25. Ühele lapsele, kelle koduseks keeleks oli vene keel, rakendati eesti keele tugiõpet.

Avalduste ja pöördumiste lahendamine

Õppeaasta jooksul lahendati 52 pöördumist, mis olid seotud 36 lasteasutuse tegevusega. Võrreldes eelmise õppeaastaga on pöördumiste arv suurenenud, eelmisel aastal oli 38 pöördumist 23 lasteasutusest. Kõige rohkem kaebusi tuli lahendada seoses lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuse juhtimisega.

Lasteasutuse juhtimine

Koolieelse lasteasutuse seaduse (KELS) § 21 lg 1 kohaselt on direktori ülesanne tagada lasteasutuse tulemuslik töö ja juhtida lasteasutuse tegevust koostöös pedagoogilise nõukogu ja hoolekoguga.

Lasteaia juhtimisega seoses esitati kaebusi 25 korral 19 asutusest – töökorraldus lasteaia, direktori käitumine ning probleemide lahendamise oskus, direktori vaba ametikoha täitmine, tööülesanded, lasteaiaühemate komplekteerimine ja lasteaia kohta saamine, õpetajate ebapedagoogiline käitumine ja lastega toimunud juhtumid, mida lasteaia juhtkond ei olnud osanud või soovinud kiiresti lahendada. Pöörduti ka lasteaia kohta kasutamise seotud probleemidega.

Direktori vaba ametikoha täitmise küsimustega pöörduti kahel korral. Ühel juhul avaldasid lapsevanemad rahulolematust direktori vaba ametikoha konkursikomisjoni otsusega. Kontrollimisel selgus, et konkurss oli korraldatud õiguspäraselt. Teisel juhul anti teada, et linna lasteasutuste direktorite ametikohtadest pooled on täidetud direktori kohusetäitjatega ning ametikohtade täitmisega aktiivselt ei tegeleta. Ühel korral pöördus lasteaia juht ning avaldas rahulolematust pidaja otsusega korraldada lasteasutuste tegevus ümber. Kaebus esitati ka seoses asjaoluga, et lasteaia direktor ei tee koostööd hoolekoguga. Pöördumised lahendati koostöös pidajaga.

Personalitöö

KELSi § 22 lg 2 sätestab, et pedagoogid loovad tingimused laste kasvamiseks ja arenemiseks vastastikusel lugupidamisel ning üksteisemõistmisel laste ja nende vanematega, samuti hoolitsevad laste elu ja tervise eest lasteasutuses.

Kaheksast lasteasutusest esitati kaebusi seoses personalitööga – rahulolematust õpetaja töö, logopeedi kvalifikatsiooni ja ametikohtade täitmisega. Rahulolematust õpetaja tööga toodi esile kuuest lasteasutusest: lapsevanemad ei olnud rahul õpetaja käitumisega, sest õpetaja karjus laste peale, jättis lapse harjutamise perioodil omapead ning suhtles vanematega lugupidamatult.

Ühel juhul kaevati, et lasteaia töötab logopeed, kelle kvalifikatsioon ei vasta nõuetele. Haridusministri 26.08.2002 määruse nr 65 „Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“ § 31 kohaselt on lasteasutuse logopeedi kvalifikatsiooninõu-

deks erialane magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon või logopeedi kutse. Kontrollimisel selgus, et töötaja kvalifikatsioon vastas nõuetele.

Esitati ka pöördumine, et lasteasutusel on olemas vajadus ametikoha täitmiseks, kuid lasteaia juht ei soovi ametikohta täita. Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseisu nõue on sätestatud haridus- ja teadusministri 11.09.2015 määruses nr 42 „Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseis”. Antud määrusest lähtuvalt määrab lasteasutuse personali koosseisu lasteaia direktor.

Koostöös lasteaedade direktoritega antud probleemid lahendati.

Õppe- ja kasvatustegevus

Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonna pöördumised olid seotud õppetegevuse korraldamise, kasvatuse, vaimse ja füüsilise turvalisusega.

KELSi § 92 lg 2 sätestab, et laste ja lasteasutuse töötajate vaimset ja füüsilist turvalisust ohustavate olukordade ennetamise, neile reageerimise, juhtumitest teavitamise, nende juhtumite lahendamise ning meetme rakendamise kord sätestatakse lasteasutuse kodukorras. Lasteaedade kodukordades sätestatud tegevused on täitmiseks kohustuslikud lasteaia personalile ja lapsevanematele. Kahest lasteasutusest esitati kaebus, et lasteaias ei ole tagatud laste vaimne ja füüsiline turvalisus. Antud probleemid lahendati koostöös lasteaedade direktorite ning pidajatega.

Lähtudes KELSis §-s 17 sätestatust on igal lapsel õigus vaimselt ja füüsiliselt tervislikule keskkonnale ja päevakavale ning pedagoogid peavad tagama lastele turvalise ja arendava keskkonna.

Muud küsimused

Ühel korral esitati Haridus- ja Teadusministeeriumile taotlus järelevalve algatamiseks, põhjuseks töötajate rahulolematuse lasteaia juhtimisega ning ettekirjutuse mittetäitmine. Üks lapsevanem pöördus seoses lasteaia kohta mitterahuldavate kaebustega. KELSis § 10 lg 1 kohaselt loob valla- või linnavalitsus vanemate soovil kõigile pooleteise- kuni seitsmeaastastele lastele, kelle elukoht on selle valla või linna territooriumil ning ühtib vähemalt ühe vanema elukohaga, võimaluse käia teeninduspiirkonna lasteasutuses. Kohaliku omavalitsusele selgitati seadusest tulenevat kohustust.

Kokkuvõte

- Üksikküsimuses teostati järelevalvet kahes Harju- ja kahes Raplamaa lasteasutuses ning ühes Jõgevamaa üldhariduskooli lasteaia osas. Kõige rohkem oli lasteasutustes probleeme õppe- ja kasvatustegevuse korraldamise ning dokumentatsiooniga.
- Kõige enam pöördumisi ning kaebusi edastati õppeaasta jooksul seoses lasteaia juhtimisega – töökorraldus lasteaias, direktori tööülesanded, rühmade komplekteerimine. Kaebused lahendati koostöös nii lasteaedade juhtide kui ka pidajatega.
- Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonna pöördumised olid seotud õppetegevuste korraldamise, vaimse ja füüsilise turvalisusega. Õppeasutuste juhtidel tuleb senisest enam pöörata tähelepanu KELSis §-s 17 sätestatule, mille kohaselt on igal lapsel õigus vaimselt ja füüsiliselt tervislikule keskkonnale ja päevakavale. Õpetajad peavad tagama kõikidele lastele vaimselt ja füüsiliselt turvalise keskkonna ja võrdsed tingimused ning abi vajavatele lastele tuleb pöörata kõrgendatud tähelepanu.



Ülevaade temaatilisest järelevalvest üldhariduskoolides

 **Kaidi Maask**, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

2016/2017. õppeaastal oli üldhariduses temaatilise järelevalve prioriteediks õpilaste, vanemate, hoolekogu, õppenõukogu ja õpilasesinduse kaasamine õppekava koostamise ja arendamise protsessis ja valikute võimaldamisel; õpilase arengu toetamine õppetöö läbiviimisel, sh õpilase arengu toetamine loovtöö, õpilasuurimuse või praktilise töö korraldamisel. Seisuga 01.09.2016 oli Eestis 535 üldhariduskooli. Temaatilist järelevalvet teostati 38 üldhariduskoolis, neist 19 põhikoolis, 12 gümnaasiumis ja seitsmes ühendõppeasutuses.

Kaasamine õppekava koostamise ja arendamise protsessis ja valikute võimaldamisel

Õpilaste, lapsevanemate ja teiste huvirühmade esindajate kaasamine õppekava koostamisse ja arendamisse

Kooli õppekava kehtestab direktor. Õppekava ja selle muudatused esitatakse enne kehtestamist arvamuse avaldamiseks kooli hoolekogule, õpilasesindusele ja õppenõukogule (Vabariigi Valitsuse 06.01.2011 määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava“ (põhikooli riiklik õppekava) § 24, Vabariigi Valitsuse 06.01.2011 määruse nr 2 „Gümnaasiumi riiklik õppekava“ (gümnaasiumi riiklik õppekava) § 19). Kõikides koolides, kus järelevalvet läbi viidi, oli õppekava direktori poolt kehtestatud, kuid neljas koolis ei olnud õppekava eelnevalt esitatud arvamuse andmiseks hoolekogule. Õpilasesinduselt oli õppekava kohta arvamust küsitud 25 koolis 38st. Õpilasesindused said tutvuda õppekavadega, kuid sisulisi muudatusi õppekava muutmiseks õpilased ei esitanud. 11 koolis ei olnud õpilasesindust kaasatud ning kahes koolis ei olnud õpilasesindust loodud. Lapsevanemaid oli kaasatud 25 koolis hoolekogu kaudu. Koolijuhtidel soovitati kasutada erinevaid võimalusi, kaasamaks õpilasi ja lapsevanemaid kooli õppekava arendamisse.

Õpilastele pakutavad erinevad valikud kooli õppekavas, sh kooli eripärast tulenevad valikud

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (PGS) § 17 kohaselt koostab kool riiklike õppekavade alusel kooli õppekava, mis on koolis õpingute alusdokument ja milles tuuakse välja kooli eripärast tulenevad valikud riiklike õppekavade raames. Põhikoolis ei ole valikainete pakkumine kohustuslik.

Õppekavas kooli eripära väljatoomist ei peetud väga oluliseks, kuid vestlustes juhtidega selgus, et koolid püüavad eristuda ning pakkuda õpilastele rohkem erinevaid valikuvõimalusi. Valimis olnud 38 õppeasutusest 31s pakuti õpilastele valikaineid. Kõige enam oli valikainena pakutud informaatikat, karjääri-, majandus- ja draamaõpetust. Üksikutes koolides oli õpilastel võimalik õppida valikainena prantsuse keelt, matemaatikat, kodulugu, kultuurilugu, robotikat, meediaõpetust.

Kõigis 12 gümnaasiumis, kus viidi järelevalve läbi, olid kooli õppekavas kohustuslikud kursused, valikkursused ja -õppeained kirjeldatud. Valikainete ja -kursuste pakkumisel püüti arvestada õpilaste huvisid ja soove, aga rohkem arvestati siiski kooli võimalusi ning valikaine õppimisest huvitatud õpilaste arvu.

Lastevanemate ja õpilaste soovide väljaselgitamine

PGSi § 6 p 3 kohaselt lähtub kool oma tegevuse korraldamisel riiklikes õppekavades ühiskonna ootustest, õpilaste vajadustest ja huvidest, arvestades võimaluse korral õpilaste ja vanemate ettepanekuid ja piirkonna eripära. Lastevanemate soovide ja ettepanekute selgitamiseks oli koolides korraldatud üld- ja klaskoosolekuid ning viidud läbi rahuloluküsitlusi. Vanemate tehtud ettepanekuid arvestati õppe- ja kasvatustöö korraldamisel, nt nutiseadmete kasutamine õppetöös, erinevate valikainete pakkumine, huvitegevuse arendamine, e-kooli kasutamine, projektipäevade ja bussiliikluse korraldamine, kodulehe täiendamine.

Õpilaste soovid ja ettepanekud selgusid arenguvestluste, rahuloluküsitluste, õpilasesinduse ning aine- ja klassijuhatajate tundide kaudu. Koolides arvestati õpilaste ettepanekutega võimaluste piires, nt valikkursuste pakkumisel, toitlustamisel, erinevate ürituste korraldamisel, numbrilise hindamise tagasisidestamisel.

Õpilaste arenguvajaduste ja huvidega arvestamine valikute pakkumisel ja õppetöö korraldamisel

PGSi § 37 lg 1 kohaselt jälgivad õpetajad õpilase arengut ja toimetulekut koolis ning vajaduse korral kohandavad õpet õpilase vajaduste kohaselt. Õpilase võimete ja annete arendamiseks tuleb koolis selgitada välja õpilase individuaalsed õpivajadused, valida sobivad õppemeetodid ning korraldada vajaduse korral diferentseeritud õpet.

Järelevalves selgus, et kõigis 38 koolis oli kasutatud meetmeid õpilaste huvide ja arenguvajaduste arvestamiseks. Tähelepanu pöörati valikainete ja -kursuste pakkumisele lähtudes õpilaste soovidest. Mõnes koolis arvestati õppekavavälisist õppimist ja korraldati e-õppe päevi. Õpilaste toetamiseks oli koolides loodud õpiabi- ja pikapäevavähi. Õppetöö paremaks korraldamiseks oli moodustatud erinevaid tasemegruppe eesti keeles, matemaatikas ja võõrkeeltes. Õppeaine õpetamine tasemegrupis aitas õpetajal paremini toetada õpilase arenguvajadusi.

Kohustuslike õppeainete ja läbivate teemade nimistu muutmine valikainete kasutamiseks

Järelevalves selgus, et koolides ei olnud muudetud kohustuslike õppeainete ja läbivate teemade nimistut valikõppeainete kasutamiseks ega muudetud põhikooli tunnijaotusplaani.

Õpilase arengu toetamine ja valikute võimaldamine loovtöö, õpilasuurimuse või praktilise töö korraldamisel

Kooli õppekavas kirjeldatud loovtöö, õpilasuurimuse või praktilise töö korraldus

Põhikooli riikliku õppekava § 24 lg 6 p 4 kohaselt esitatakse kooli õppekava üldosas III kooliastme loovtöö temaatika valiku, juhendamise, töö koostamise ja hindamise kord.

Loovtöö temaatika valimise põhimõtted olid kirjeldatud kõigi koolide õppekavades, ühe kooli õppekavas ei olnud sätestatud juhendamise, koostamise ja hindamise põhimõtteid. 22 koolis oli koostatud täiendav abistav juhendmaterjal loovtöö koostamiseks,

milles olid välja toodud töö koostamise etapid, nõuded vormistamisele ja hindamise põhimõtted.

Gümnaasiumi riikliku õppekava § 19 lg 6 p 2 kohaselt esitatakse kooli õppekava üldosas õpilasuurimuse või praktilise töö korraldus. Õpilasuurimuse või praktilise töö korraldus oli kirjeldatud kõigi 12 gümnaasiumi õppekavades. Viies koolis oli välja töötatud täiendav juhendmaterjal õpilasuurimuse ja praktilise töö koostamiseks, vormistamiseks ja hindamiseks.

Loovtöö, õpilasuurimuse või praktilise töö valimise kriteeriumid

Loovtöö temaatika oli määratud 23 koolis, 14 kooli õppekavas ei olnud määratud kindlat loovtöö temaatikat ning õpilastel oli võimalus ise otsustada ja valida sobiv teema, lähtudes oma huvidest ja teadmistest. Gümnaasiumiastme uurimistöö ja praktilise töö teemavaldkonnad olid määratud viies koolis, kuid õpilasel endal oli võimalus otsustada sobiv teema. Kõikides teistes koolides ei olnud määratletud teemavaldkondi ning peeti oluliseks, et iga õpilane langetaks ise otsuse, lähtudes oma huvidest. Õpilaste valikud olid väga erinevad ning omanäolised.

Õpilase toetamine loovtöö, õpilasuurimuse või praktilise töö teema valikul ning õpilase arengu hindamine töö sooritamisel

Järelevalves selgus, et kõigis 36 koolis toetasid õpetajad õpilasi loovtöö, õpilasuurimuse või praktilise töö teema valikul. Õpetajad ootasid eelkõige õpilase initsiatiivi valida sobiv teema ning vajadusel pakkusid teemasid, mis võiksid õpilastele huvi pakkuda. Selgus ka, et õpilased tahavad pigem ise pakkuda välja huvipakkuvat teemat ning õpetajalt oodati eelkõige toetust ja juhendamist.

Haridus- ja teadusministri 12.10.2011 määruse nr 62 „Õpilasuurimuse ja praktilise töö ettevalmistamise ning hindamise tingimused ja kord” § 2 kohaselt on õpilasuurimuse ja praktilise töö ettevalmistamisel ja hindamisel eesmärgiks õpilase loova eneseväljenduse, koostöö ja iseseisvalt töötamise oskuse arendamine.

Õpilase arengule seoses loovtöö, õpilasuurimuse või praktilise töö sooritamisega anti hinnang 18 koolis. Ülejäänud 18 koolis pöörati hindamisel tähelepanu õpilase algatusvõimele, eneseväljendusoskusele ja üldpädevuste kujunemisele. Hinnati loovtöö, õpilasuurimuse või praktilise töö sisu, vormistamist ja esitlemist, samas õpilase arengu hindamine hinnangutes ei kajastunud.

Õpilase arengu toetamine õppetöö läbiviimisel

Õpilaste võimete, eripära ja vajadustega arvestamine

PGSi § 37 lg 1 kohaselt jälgivad õpetajad õpilase arengut ja toimetulekut koolis ning vajaduse korral kohandavad õpet õpilase vajaduste kohaselt. Õpilase võimete ja annete arendamiseks tuleb koolis selgitada välja õpilase individuaalsed õpivajadused, valida sobivad õppemeetodid ning korraldada vajaduse korral diferentseeritud õpet.

Järelevalves selgus, et kõikides koolides pöörati tähelepanu õpilaste võimete, eripära ja vajaduste väljaselgitamisele. Õpilaste individuaalsete õpivajaduste väljaselgitamiseks viidi koolides läbi arenguveestlusi. Arenguveestlusi oli läbi viidud 31 koolis, kuid ainult seitsmes neist oli arenguveestlusi läbi viidud kõikide õpilastega. Seitsmes koolis ei olnud viimastel aastatel arenguveestlusi läbi viidud ning kahes koolis ei olnud koostatud arenguveestluste läbiviimise korda. Koolides, kus kõikide õpilastega olid arenguveestlused läbi viidud, tõid õpetajad välja, et arenguveestlused on vajalikud õpilase toetamiseks ning edasise arengu planeerimiseks.

PGSi § 37 lg 2 kohaselt tagatakse õpilasele koolis tasuta vähemalt eripedagoogi (sealhulgas logopeedi), psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenus. Järelevalves selgus, et 38 koolist

30s on tagatud ühe või mitme tugispetsialisti tasuta teenus – 20s logopeedi, 13s eripedagoogi, 11s psühholoogi ja kaheksas sotsiaalpedagoogi teenus. Tugispetsialistide teenuse tagamine oli koolides korraldatud, kuid peaaegu igas koolis oli mõni tugispetsialist puudu või tema koormus liiga suur, et toetada kõiki abivajavaid õpilasi.

Õppetöö läbiviimisel kasutatav õppemetoodika, -viisid ja -vahendid

Põhikooli riikliku õppekava § 5 lg 4 p 6 kohaselt tuleb koolis kasutada nüüdisaegset ja mitmekesist õppemetoodikat, -viise ja -vahendeid.

Järelevalves selgus, et koolides kasutati rohkemal või vähemal määral erinevat õppemetoodikat, -viise ja -vahendeid. Kõige enam kasutati rühma- ja paaristööd, õuesõpet, õppekäike, projektõpet, digivahendeid ja muuseumitunde. Mõningates koolides kasutati õppetöö huvitavamaks muutmiseks rollimänge ja esitlusi, korraldati e-õppe ja teemapäevi. Õpetajad kasutasid audiovisuaalset näitlikustamist nii muusika kui filmide abil.

Diferentseeritud õpiülesannete kasutamine tundide läbiviimisel ja kodutööde diferentseerimine

Põhikooli riikliku õppekava § 5 lg 4 p 8 kehtestab, et õpet kavandades ja ellu viies kasutatakse diferentseeritud õpiülesandeid, mille sisu ja raskusaste võimaldavad õpilastel sobiva pingutustasemega õppida, arvestades sealjuures igaühe individuaalsust.

Diferentseeritud õpiülesandeid kasutati kõigis 38 koolis, kuid mõnes koolis ainult hariduslike erivajadustega õpilastele või liitklassi tundides. Kõige rohkem kasutati erineva raskusastmega ülesandeid ja töölehti ning kiirematele anti lisaülesandeid. Liitklassides kasutati individuaalset lähenemist, kus õpilastele võimaldati täiendavat aega ülesande sooritamiseks. Tähelepanu pöörati andekatele õpilastele, kellele anti lisaülesandeid olümpiaadide ja võistluste ettevalmistamisel.

Kodutööde diferentseerimist kasutati vähe, peamiselt hariduslike erivajadustega õpilastele, aineolümpiaadideks valmistujatele ja algklassiõpilastele. Koolides toodi välja, et kodutööde andmisel arvestatakse, et kodutöö oleks tunnis omandatud teadmiste kinnistamiseks. Kahes koolis ei antud kodutöid.

Hindamismeetodite, -vahendite ja -viiside kasutamine, õpilaste ja vanemate teavitamine hindamise korraldusest ning hinnetest ja hinnangutest

Põhikooli riikliku õppekava § 19 lg 2 ja gümnaasiumi riikliku õppekava § 15 lg 2 kohaselt on hindamine süstemaatiline teabe kogumine õpilase arengu kohta, selle teabe analüüsimine ja tagasiside andmine. Hindamine on aluseks õppe edasisele kavandamisele. Hindamisel kasutatakse mitmesuguseid meetodeid, hindamisvahendeid ja -viise. Hindamine on õpetamise ja õppimise lahutamatu osa.

Järelevalves selgus, et esimestes klassides kasutatakse sõnalisi suulisi ja kirjalikke hinnanguid ning numbrilisele hindamisele minnakse üle alates teisest klassist. Kahes koolis kasutati sõnalisi hinnanguid I kooliastmes ja ühes koolis I–II kooliastmes. Lastevanemate soovil kasutati ühe kooli kõigis kooliastmetes numbrilist hindamist. Õpilaste teadmiste hindamiseks kasutati numbrilist viiepallisüsteemi, sõnalisi selgitusi numbrilisele hindamisele anti kahes koolis, kuid seda ei kasutatud kõikides ainetes. Õpetajad, kes kasutasid oma töös lisaks numbrilisele hindamisele ka selgitusi, leidsid, et selgitus numbrilisele hindele annab õpilasele parema ülevaate tehtud tööst ning toetab õpilase arengut.

Kujundava hindamise elemente kasutati rohkemal või vähe-



mal määral 19 koolis – tagasiside andmine, hinnang endale ja klassikaaslastele ning eneseanalüüs. Kahes koolis olid õppekavas kujundava hindamise põhimõtted lahti kirjutatud, kuid õpetajad ei kasutanud kujundavat hindamist ega olnud osalenud ka koolitustel. Kujundava hindamise rakendamine oli koolides vähene, kuigi õpetajad olid läbinud vastavaid koolitusi ja omasid teoreetilisi teadmisi. Põhjuseks toodi vähest praktilist kogemust.

Õpilaste ja vanemate teavitamine hindamise korraldusest ning hinnetest ja hinnangutest

PGSi § 55 lg 3 kohaselt teavitatakse õppeveerandi või kursuse jooksul läbitavatest peamistest teemadest, vajalikest õppevahenditest, hindamise korraldusest ja planeeritavatest üritustest õpilast õppeveerandi või kursuse algul. Kool loob statsionaarses õppes õppivate õpilaste vanematele võimalused sellekohase teabega tutvumiseks.

Järelevalves selgus, et kõigis 38 koolis oli kehtestatud hindamisest teavitamise kord. Koolijuhtide selgituste kohaselt toimub õpilaste teavitamine hindamise korraldusest õppeaasta või õppeperioodi alguses, lisaks teavitavad klassijuhatajad ja aineõpetajad tundides ning jooksvalt e-kooli kaudu. Lastevanemate teavitamiseks kasutati üld- ja klassikoosolekuid ning e-kooli. Vähem kasutati teavitamiseks õpilaspäevikut, kooli kodulehte ning arenguveestlusi.

Õpetajate koostöö ja töö planeerimise põhimõtted õppekavas

Põhikooli riikliku õppekava § 24 lg 6 p 9 ja gümnaasiumi riikliku õppekava § 19 lg 6 p 6 kohaselt esitatakse kooli õpetajate koostöö ja töö planeerimise põhimõtted õppekava üldosas.

Õpetajate koostöö ja töö planeerimise põhimõtted olid kooli õppekava üldosas lahti kirjutatud 29 koolis, seitsmes koolis ei olnud põhimõtteid üldse kirjeldatud ning kahes koolis olid välja toodud töökavade koostamise põhimõtted. Järelevalves selgus, et õpetajate koostöö toimus töögruppides, ainesektsioonides, töökoosolekutel ning erinevate sündmuste ja projektide ettevalmistamisel. Koostööd peeti oluliseks ning koolijuhtide sõnul aitab koostöö õpetajatel paremini planeerida oma igapäevast tööd, kaasata kolleege ning õpilasi.

Kokkuvõte

Üldhariduses oli temaatilise järelevalve prioriteediks õpilaste, vanemate, hoolekogu, õppenõukogu ja õpilasesinduse kaasamine õppekava koostamise ja arendamise protsessis ja valikute võimaldamine; õpilase arengu toetamine õppetöö läbiviimisel, sh õpilase arengu toetamine loovtöö, õpilasuurimuse või praktilise töö korraldamisel.

Järelevalve tulemusena selgus:

- 1) Kooli õppekava oli kehtestatud kõigis 38 üldhariduskoolis. Õpilaste kaasamine õppekava arendamisse toimus õpilasesinduse kaudu ning lapsevanemaid kaasati hoolekogu kaudu. Koolides on vaja rohkem kaasata õpilasi, lapsevanemaid ja teiste huvigruppide esindajaid õppekava arendamisse.
- 2) Valikainete ja -kursuste pakkumisel arvestati rohkem kooli võimalusi ning vähem pöörati tähelepanu õpilaste ja vanemate soovidele.
- 3) Loovtöö, õpilasuurimuse või praktilise töö korraldamisel lähtuti koolides õigusaktides sätestatust. Õpilastel oli võimalik valida sobiv teema, lähtudes oma teadmistest ja huvidest. Loovtöö, õpilasuurimuse või praktilise töö hindamisel pöörati tähelepanu õpilase algatusvõimele, eneseväljendusoskusele ja üldpädevuste kujunemisele.
- 4) Õpilase arengu toetamiseks oli 31 koolis viidud läbi arenguveestlusi, kuid ainult seitsmes koolis oli arenguveestlusi viidud läbi kõikide õpilastega. Osades koolides ei peetud arenguveestluste läbiviimist väga oluliseks, kuigi arenguveestluste läbiviimise kohustus on sätestatud põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses.
- 5) Õpiülesannete diferentseerimisel kasutati erineva raskusastmega ülesandeid ja töölehti ning lisaülesandeid kiirematele õpilastele. Kodutööde diferentseerimist ja kujundavat hindamist kasutati vähestes koolides.
- 6) Õpetajate koostöö ja töö planeerimise põhimõtted olid toodud välja 29 kooli õppekavas. Koostöö toimus töögruppides, ainesektsioonides, töökoosolekutel ning erinevate sündmuste ja projektide ettevalmistamisel.

Järelevalve tulemustest järeldub, et üldhariduskoolides tuleb rohkem tähelepanu pöörata alljärgnevates õigusaktides kehtestatule:

- 1) Õpilaste, lapsevanemate ja teiste huvirühmade esindajate kaasamisele õppekava koostamisel ja arendamisel, lähtudes põhikooli ja gümnaasiumi riiklikest õppekavadest, mille kohaselt osalevad õppekava koostamisel kõik õppe- ja kasvatusalal töötavad isikud, kaasates õpilasi, lapsevanemaid ja teiste huvirühmade esindajaid.
- 2) Diferentseeritud õpiülesannete kasutamisele; õpilaste hindamisele ja hindamise tagasisideandamisele, õpetajate koostööle ja töö planeerimisele, lähtudes põhikooli ja gümnaasiumi riiklikest õppekavadest.
- 3) Õpilastele valikute pakkumisele; tugiteenuste tagamisele; õpilase edasise õppe ja arengu eesmärkide seadmisele, lähtudes PGSiis sätestatust.

Ülevaade üksikküsimuste järelevalvest

 **Kaidi Maask**, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

2016/2017. õppeaastal teostati haldusjärelevalvet üksikküsimuses seitsmes Harju-, kahes Tartu-, ühes Ida-Viru-, Jõgeva-, Pärnu- ning Raplamaa üldhariduskoolis.

Kolmes Harjumaa üldhariduskoolis kontrolliti õppe- ja kasvatustegevuste läbiviimisel õpilaste individuaalsete vajaduste ja võimetega arvestamist ning erivajadustega õpilaste arengu toetamist.

Ühes üldhariduskoolis toimus õppetöö liitklassides ning õppetöö korraldamine toimus muinasajaloo tutvustamise ja looduskasvatuse kaudu. Õpilastele oli tagatud õpiabi pikapäevarühmas. Puudustena toodi järelevalves välja, et kooli õppekava üldosas puudusid õpilaste ja lastevanemate teavitamise ja nõustamise korraldus, õpetajate koostöö ja töö planeerimise põhimõtted. Õppekavas ei olnud välja toodud ka kooli hindamissüsteemi ja klassikursuse kordama jätmise tingimusi. Õpilastele ei olnud tagatud logopeedi ja psühholoogi teenus ning sotsiaalpedagoog töötas ühel päeval nädalas, kuigi vajadus oli suurem. Järelevalve tulemusena tehti kooli direktorile seitse ettekirjutust.

Teises üldhariduskoolis lähtuti kooli õppe- ja kasvatustegevuse läbiviimisel õppekavast, kodukorrast ja üldtööplaanist. Koolis puudus kehtiv arengukava, koostatud oli arengukava projekt, kuid kooli pidaja ei olnud dokumenti kinnitanud. Selle kohta tehti pidajale ka ettekirjutus. Kooli direktori tähelepanu juhiti vajadusele uuendada õppekava ning täita õpetajate vabad ametikohad.

Kolmandas üldhariduskoolis toetati hariduslike erivajadustega õpilasi, sh andekaid õpilasi ainerühmade tegevuse kaudu, ning õpilastele oli tagatud tugispetsialistide teenuste kättesaadavus. Õppekorraldus oli kooskõlas kooli õppekavas sätestatuga. Koolis oli välja töötatud pöördumiste esitamise ja lahendamise vorm, kõik avaldused registreeriti ning iga juhtumit lahendas koolis pöördumist puudutava valdkonna eest vastutav isik. Kooli direktorile tehti ettekirjutus tagada eripedagoogi ametikoha täitmine töötajaga, kelle kvalifikatsioon vastaks nõutele.

Kahes Harjumaa üldhariduskoolis kontrolliti õpilaste vaimse ja füüsilise turvalisuse tagamist. Mõlemas koolis oli toimunud juhtumeid, kus õpilaste turvalisus ei olnud tagatud ning lapsevanemad pöördusid kaebustega maavalitsuse poole. Järelevalve ajaks oli ühes koolis sisekliima ja töökorraldus muutunud ning koolis uuendati ja täiendati dokumente, millega sätestati õpilaste arengu toetamise, õppe- ja kasvatustöö põhimõtted ja turvalisuse tagamine. Kooli pidajale tehti ettepanekud arvestada arengukava koostamisel haldusreformiga ning leida võimalusi kooli materiaal-tehnilise olukorra parandamiseks. Direktorile tehti kaks ettekirjutust – koostada sisehindamise aruanne ning tagada koolis töötavate pedagoogiliste töötajate kvalifikatsioonile vastavus. Teises koolis selgus, et lapsevanemad ei olnud rahul direktori ja mõne õpetaja suhtumise ning käitumisega. Kooli pidajale tehti ettepanek kaaluda direktori võimekust tagada õpilaste ja kooli töötajate vaimne ja füüsiline turvalisus. Kooli direktorile tehti ettekirjutused tagada koolis õpilaste vaimne ja füüsiline turvalisus ning korrastada õppe- ja kasvatustööd reguleerivad dokumendid.

Kahes Harjumaa üldhariduskoolis kontrolliti kooli juhtimist ning õpilaste vajaduste ja võimetega arvestamist õppe- ja kasvatustegevuses. Ühes koolis selgus, et kooli põhimäärus ei olnud pidaja poolt kinnitatud, selle kohta tehti pidajale ettekirjutus. Kooli õppekavas ei olnud välja toodud keelekümbuse ja

hilise keelekümbuse metoodikat, puudus gümnaasiumiastme õppekorralduse kirjeldus ja põhikooli tunniaotusplaan ei olnud kooskõlas tegeliku olukorraga. Õppeaasta kokkuvõtteid ei olnud tutvustatud õppenõukogule ja hoolekogule, kuigi kooli arengukava ja sisehindamise kord seda sätestasid. Kooli direktori tähelepanu juhiti vajadusele tagada kooli veebilehel päevakohane ja tõene informatsioon. Välja toodi õpilastele rakendatavate tugimeetmete tõhususe hindamise ja fikseerimise vajalikkus vähemalt kord poolaastas. Kooli direktorile tehti 12 ettekirjutust. Teises koolis tehti direktorile ettekirjutused tugispetsialistide teenuse tagamise ja kooli kodukorra kohta.

Kahes Tartumaa üldhariduskoolis kontrolliti kooli juhtimis-tegevust, õppe- ja kasvatustöö korraldamist, õpilaste vaimse ja füüsilise turvalisuse tagamist ning personalitööd. Mõlemas koolis oli kooli õppekava koostatud ja kehtestatud nõuetekohaselt. Koolides õppisid hariduslike erivajadustega õpilased ning ühes koolis viidi läbi ka haiglaõpet. Ühes koolis tehti direktorile neli ettekirjutust: lõpetada õpiabirühma tegutsemine; tagada pedagoogi vaba ametikoha täitmine avaliku konkursi korras; tagada sotsiaalpedagoogi ametikoha täitmine kvalifikatsiooninõuetele vastava isikuga ning tagada õpilaste nõuetekohase hindamise korraldus. Teises koolis tehti direktorile ettekirjutus tagada sotsiaalpedagoogide ametikohtade täitmine töötajatega, kelle kvalifikatsioon vastaks nõutele.

Jõgevamaa üldhariduskoolis kontrolliti hariduslike erivajadustega õpilaste toetamist, tugisüsteemide rakendamist ja õppeasutuse tegevust reguleerivate õigusaktide täitmist. Järelevalves selgus, et õpilase toetamine oli korraldatud lähtuvalt õpilase ja tema vajadustest, rakendati erinevaid tugisüsteeme – õpiabirühm, pikapäevarühm, individuaalne õppekava, arenguvestlused, logopeedi ja õpilaskodu teenus. Andmete esitamisel Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) esines puudusi, kuid need kõrvaldati järelevalve ajal.

Raplamaa üldhariduskoolis kontrolliti hariduslike erivajadustega õpilaste toetamist, tugisüsteemide rakendamist ja õppeasutuse tegevust reguleerivate õigusaktide täitmist. Koolis tegutsesid hariduslike erivajadustega õpilaste klassid, kuid kooli põhimääruses ei olnud erivajadustega õpilaste klasse nimetatud. Õpilastele ei olnud tagatud eripedagoogi (sh logopeedi) ja psühholoogi teenust, kuigi EHIS andmetel oli koolis 32% õpilastest erivajadusega. Kooli tööd reguleerivates dokumentides oli puudusi, sh puudus sisehindamise kord ning üldtööplaan ei olnud kinnitatud. Kooli direktorile tehti kaks ettepanekut ning 22 ettekirjutust.

Pärnumaa üldhariduskooli järelevalves selgus, et koolis ei olnud tagatud haridusliku erivajadusega õpilasele vajalikke tingimusi ning õpilase vanemaid ei kaasatud individuaalse õppekava koostamisse. Kooli tööd reguleerivates dokumentides oli rõhutatud õppijakeskust ning õpilase arengu toetamist, kuid õpilasele tugimeetmeid ei rakendatud. Kooli direktorile tehti üks ettepanek ning kuus ettekirjutust.

Ida-Virumaa koolis uuriti keelekümbusmetoodika tulemuslikkust. Järelevalves selgus, et õppekavade koostamisel oli arvestatud keelekümbusmetoodika kasutamise erisusi, kuid õppekava III kooliastme täiendavate eesti keele tundide kasutamise põhimõtted olid välja toomata. Kahel eesti keelt õpetaval õpetajal puudus eesti keele oskuse nõutav tase. Kooli direktorile tehti kolm



ettepanekut. Ettekirjutusi tehti kooli pidajale ning kooli direktorile.

Avalduste ja pöördumiste lahendamine

Õppeaasta jooksul lahendati 172 pöördumist, mis olid seotud 136 üldhariduskooli tegevusega. Võrreldes eelmise õppeaastaga on kaebuste arv suurenenud, eelmisel õppeaastal edastati ministeeriumile 142 pöördumist. Kõige rohkem kaebusi tuli lahendada seoses õppe- ja kasvatustegevuse ning juhtimisega.

Õppe- ja kasvatustegevus

Õppe- ja kasvatustegevuse kohta laekus 87 pöördumist 66 õppeasutusest. Välja toodi probleeme õppekorralduse, õpetajate suhtumise, hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste õppekorralduse, tugimeetmete rakendamise ja hindamisega.

Probleemiks oli tugiteenuste kättesaadavus ja HEV-õpilastele sobivate õpetamismeetodite tagamine. Mitmeid kordi pööruti õpilaste hindamise küsimustes. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 29 lg 1 sätestab õpilase hindamise eesmärgid ja § 29 lg 4 kohaselt sätestatakse hindamine, hindedüsteemist erineva hindedüsteemi kasutamine, hindamisest teavitamine, täiendavale õppetööle jätmine, järgmisel klassi üleviimine ning klassikursust kordama jätmise üldised tingimused ja kord riiklikes õppekavades ning täpsustatud tingimused ja kord kooli õppekavas, välja arvatud hindamisest teavitamine, mis sätestatakse kooli kodukorras. Kooli õppekava ja kodukorra kehtestab direktor. Kooli õppekavas välja toodud hindamise korraldust peavad järgima kõik pedagogid ning vajadusel selgitama muudatusi õpilastele ja vanematele.

Personalitöö

Personalitöö kohta esitati kaebusi kümnel korral. Peamisteks põhjusteks oli direktori, õpetaja või tugispetsialisti kvalifikatsiooni mittevastavus haridus- ja teadusministri 29.08.2013 määruses nr 30 „Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded“ kehtestatud. Probleemidena toodi välja ka töötajatevahelisi konflikte. Ühes pöördumises paluti kontrollida kooli õppealajuhataja keeleoskuse taset. Kooli pidaja tähelepanu

juhiti Vabariigi Valitsuse 20.06.2011 määruse nr 84 „Ametniku, töötaja ning füüsilisest isikust ettevõtja eesti keele oskuse ja kasutamise nõuded“ § 9 p-s 6 sätestatud, mis kehtestab C1-tasemel keeleoskuse nõude õppeasutuste juhtidele, nende asetäitjatele ja õppejuhtidele.

Juhtimine

Juhtimise valdkonnas edastati 55 pöördumist 43 õppeasutusest. Kõige enam pööruti töökorralduslike probleemidega – õppetöö korraldus, õpilaste arv klassis, koolivormi kandmine, sõidukulude hüvitamine, kooliõe ja -arsti tegevus. Lahendada tuli probleeme õpilaste kooli vastuvõtmise ja väljaarvamisega.

Ressursid

Ressursside valdkonnas esitati kaebusi kooli õppekeskkonna kohta. Kuna koolihoone ja inventari vastavust nõuetele kontrollib Terviseamet, edastati pöördumised pädevale asutusele.

Muud teemad

Muudel teemadel edastati 21 pöördumist 17 õppeasutusest, näiteks sooviti saada järelevalve tulemusi või pööruti küsimustega seoses õppeasutuste ümberkorraldamisega.

Kokkuvõte

- Haldusjärelevalvet üksikküsimustes viidi läbi seitsmes Harju-, kahes Tartu- ning ühes Ida-Viru-, Jõgeva-, Pärnu- ja Raplamaa koolis.
- Koolides oli kõige rohkem probleeme ametikohtade täitmisega pedagoogide ja tugispetsialistidega, kelle kvalifikatsioon vastaks nõuetele. Koolide töökorraldust reguleerivates dokumentides oli puudujääke, sh vajasid korraldamist kooli õppekava, arengukava või kodukord.
- Ministeeriumile edastati 172 avaldust ja pöördumist. Kõige enam pöördumisi edastati õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnas, välja toodi probleeme õppekorralduse, HEV-õpilaste õppekorralduse, tugimeetmete rakendamise ja hindamisega.

Ülevaade koolitus- ja tegevuslubadega seotud järelevalvest

 **Sigre Kuiv**, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

Koolitus- ja tegevuslubade järelevalvet viiakse läbi seoses tähtsajaliste lubadega, mille väljastamist reguleerivad põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (PGS) ning erakooliseadus (EraKS). Nimetatud järelevalve eesmärk on kontrollida, kas reaalne tegevus õppeasutuses on kooskõlas loa taotlemise ajal esitatud dokumentidega ning seaduses sätestatud nõuetega. Kehtivate õigusaktide kohaselt väljastatakse koolitusloa (erakooli puhul tegevusloa) esmakordsel taotlemisel luba kehtivusega kuni viis õppeaastat. Tähtsajalise loa kehtivuse jooksul viiakse läbi järelevalve kooli õppe- ja kasvatustegevuse üle. Kui järelevalves ettekirjutusi ei tehta või need täidetakse tähtaegselt, on koolil võimalik saada uus luba tähtajatult.

Tegevusloa taotlemiseks erakoolile tuleb esitada 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 lg-tes 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. 2016 jõustus EraKS-i säte, mille kohaselt tuleb lisaks eelnevalt loetletud andmetele ja dokumentidele esitada erakooli (põhikooli ja gümnaasiumi) tegevusloa taotlemisel ka erakooli asukohajärgse kohaliku omavalitsuse ja maavanema kirjalikud arvamused. Alates 01.09.2017 maavanema arvamust ei esitata.

Munitsipaalkooli koolitusloa taotlemiseks tuleb esitada üldjoontes samad dokumendid, mis tegevusloa taotlemisel erakoolile, erinevus seisneb vaid selles, et munitsipaalkool ei pea esitama arengukava ning kohaliku omavalitsuse arvamust, kuid lisaks tuleb esitada kooli asutamise otsus.

2016/2017. õppeaastal tegutses tähtsajalise koolitus- või tegevusloa alusel 53 üldhariduskooli, nendest 36 era- ja 17 munitsipaalkooli. Järelevalvet viidi läbi kaheksas munitsipaal- ja 12 erakoolis. Maakondade lõikes oli järelevalvete arv järgmine: Harjumaal 11, Viljandil, Võru- ja Tartumaal kaks ning Järva-, Põlva- ja Pärnumaal üks. Järelevalves ei tehtud ühtegi ettekirjutust ühele koolile.

Põhikiri ja põhimäärus

Erakool juhindub oma tegevuses kooli pidaja poolt kehtestatud põhikirjast ning munitsipaalkool pidaja poolt kehtestatud põhimäärusest. Järelevalves kontrolliti, kas kool järgib oma igapäevases tegevuses õigusaktides ja põhikirjas või põhimääruses sätestatud.

Ettekirjutusi põhikirja või põhimääruse täiendamiseks või selles sätestatu järgimiseks tehti kümnele koolile. Kahel koolil oli põhikiri või selle muudatused kooli pidaja poolt kinnitamata. Samuti olid kahel juhul põhikirja muudatused enne pidaja poolt kinnitamist arvamuse andmiseks kooli nõukogule ja õpilas-

esindusele esitamata. Ühel juhul oli koolil põhikirjas märkimata tegutsemiskoht ning ühel juhul tegutses kool aadressil, mida põhikirjas märgitud ei olnud.

Viies koolis ilmnes järelevalves, et kooli nõukogu moodustamisel ei olnud lähtutud pidaja poolt põhikirjaga kehtestatud korrast, näiteks oli nõukogu koosseis kinnitamata. Neljas koolis ei järgitud nõukogu koosolekute korraldamisel pidaja poolt põhikirjas kehtestatud ehk koosolekud toimusid harvem, kui kooli põhikirjas märgitud. Samuti esines ebatäpsusi terminite kasutamises, põhikirjas oli nimetatud kooli juhtorganit nõukoguks, kuid teistes dokumentides hoolekoguks. Lisaks oli pidaja põhikirjaga pannud nõukogule ülesandeid, mis tulenevalt õigusaktidest ei saa olla nõukogu pädevuses. Kahel juhul esines koolides eksimusi õpilaste kooli vastuvõtmisel või väljaarvamisel.

Kahes koolis oli jäetud õppemaksu suurus põhikirjas sätestatud alustel kinnitamata ning kahel juhul ei lähtutud õppemaksust vabastamisel ja õppemaksu soodustuste andmisel põhikirjas kehtestatud. Näiteks oli põhikirjas sätestatud, et õppemaksu soodustusi ei anta ning õppemaksust kedagi ei vabastata, kuid lapsevanematega sõlmitud lepingutest ilmnes, et soodustuste ning vabastuse võimalust oli siiski rakendatud. Seega ei vastanud tegelik olukord põhikirjas kehtestatule.

Ettekirjutus, et põhikirjas on kajastamata PGSi nõutavad andmed, tehti kolmele koolile. Nimetatud nõue tuleneb EraKS-i § 6 lg 1 p-st 16, mis kohustab erakooli oma põhikirjas märkima muud vastava riigi- või munitsipaalõppeasutuse tegevust reguleerivas õigusaktis nõutavad andmed. Näiteks olid põhikirjas märkimata koolis toimuva õppekavavälise tegevuse korraldamise alused, esimese õpilasesinduse valimise kord ning õpilaskonna poolt õpilasesinduse põhimääruse heakskiitmise kord. Oluline on märkida, et igas koolis, kaasa arvatud hariduslike erivajadustega (HEV) õpilastele mõeldud koolis, tuleb direktoril luua õpilastele võimalus õpilasesinduse moodustamiseks.

Ühe kooli pidajale tehti ettekirjutus viia kooli põhimääruses õpilaste õpilasesindusse kuulumise kord kooskõlla õigusaktides sätestatuga, kuna õpilaste kuulumist õpilasesindusse oli piiratud ja õpilasesindusse sai valida üksnes 7.–9. klassi õpilasi.

Lisaks tuvastati järelevalves juhtumid, kus õppekorralduses ei lähtutud põhikirjas kehtestatud, nt oli põhikirjas sätestamata HEV-õpilaste klasside ja rühmadega seonduv või põhikirja muutmise kord.

Kokkuvõttes tehti järelevalve tulemusena ettekirjutusi nii pidaja poolt kehtestatud põhikirja järgimiseks kui ka põhikirja või põhimääruse kooskõlla viimiseks tegeliku olukorraga.

Arengukava

Kooli arengu tagamiseks koostatakse arengukava, mille kinnitab kooli pidaja. Arengukava ja selle muudatused esitatakse enne kinnitamist arvamuse andmiseks kooli hoolekogule (erakoolis nõukogu), õpilasesindusele ja õppenõukogule. Neljal erakoolil ja ühel munitsipaalkoolil puudus kehtiv arengukava ning ühel juhul oli pidaja jätnud arengukava enne kinnitamist kooli nõukoguga kooskõlastamata.

Erakooli tegevusega kaasnevad riskid ja nende vältimise või-

malused olid välja toomata ühe kooli arengukavas, nimetatud nõue tuleneb EraKSist. Samuti peab direktor nõukogule tegema iga-aastase ülevaate kooli arengukava täitmisest, kuid kolmes koolis ei olnud direktor seda teinud.

Õppekava ja õppekorraldus

Õppekava koostamisel peavad nii era- kui munitsipaalkoolid lähtuma põhikooli ja gümnaasiumi riiklikest õppekavadest. Ettekirjutusi õppekava ja selle täitmise kohta tehti 12 koolile. Seitsmele koolile tehti ettekirjutus õppekava kooskõlla viimiseks riikliku õppekavaga, näiteks olid õppekavas kirjeldamata õppeainete mahud, õppeainete (sh valikainete ja võõrkeelte) valikud, loovtööde läbiviimise põhimõtted, karjääriõppe korraldus.

Ühes erakoolis ei järgitud riiklike õppekavadega kehtestatud ainetundide miinimumarvu ning kohustuslikud tunnid toimusid nõutavast väiksemas mahus. Kolmes erakoolis ületas õppetundide arv PGSi kehtestatud suurimat lubatud nädala õppekoormust, õppetundidena olid kooli tunniplaani märgitud täiendavad võõrkeelte tunnid, mille puhul oli tegemist nn kohustusliku huvitegevusega. Selline õppekorraldus ei ole õiguspärane, kuna huvitegevuses osalemine on õpilastele vabatahtlik.

HEV-õppe korraldamise põhimõtted olid õppekavas kirjeldatud puudulikult ning tegelik olukord ei vastanud õppekavas kirjeldatule kolmes koolis, näiteks oli õppekavas kirjeldamata pikendatud ja lisaõppe korraldus, õppekorralduslikud erisused ja nende ainekavad. Samuti esines mitmes koolis puudusi ka HEV-õpilaste õppe korraldamises, näiteks kahes koolis ei olnud koostatud õpilastele individuaalseid õppekavasid, õpilastele ei olnud tagatud tugispetsialisti teenus viies koolis ning HEV-õppe koordineerija oli määramata kolmes koolis.

Hindamisega seotud puudusi tuvastati kahes koolis, hindamisperioodid õppekavas ei vastanud tegelikule olukorrale ühes koolis ning ühes koolis ei viidud hindamist läbi vastavalt riiklikus õppekavas sätestatule.

Kolmes koolis olid õppekava muudatused kooli pidaja poolt kinnitamata ning viies koolis ei olnud õppekava muudatusi arutatud kooli hoolekogu (erakoolis nõukogu) ja/või õpilasesindusega. Kahes koolis oli õppekava kooli veebilehel avalikustamata. Kaheksas koolis õppekavaga seonduvaid puudusi ei tuvastatud.

Pedagoogide kvalifikatsiooni vastavus nõuetele

Üheks koolitus- ja tegevusloa saamise tingimuseks on kooli pidaja kinnitus direktori, õppealajuhataja ja õpetajate, kelle kvalifikatsioon vastab nõuetele, olemasolu kohta. Nõuded direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsioonile on kehtestatud haridus- ja teadusministri 29.08.2013 määruses nr 30 „Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded“. Pedagoogilise personali kvalifikatsiooni mittevastavuse kohta kehtestatud nõuetele tehti ettekirjutus seitsmes munitsipaalkoolis ja kaheksas erakoolis, enamasti puudus õpetajatel nõutav tasemeharidus ja/või õpetajakutse.

PGS lubab direktoril sõlmida tähtajalise töölepingu kuni üheks aastaks isikuga, kellel on vähemalt keskharidus, kui õpetaja vaba ametikoha täitmiseks korraldatud konkursil ei leita õpetajat, kelle kvalifikatsioon vastaks nõuetele. Sellisel juhul korraldab direktor aasta jooksul uue avaliku konkursi. Õpetajatega, kelle kvalifikatsioon ei vastanud nõuetele, olid tähtajalised lepingud sõlmimata kolmes koolis ning mitmes koolis ei olnud korraldatud avalikku konkurssi. Puudusi õpetajate andmete kandmisel Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) esines viies koolis, näiteks oli tehtud märke nõuetele vastavuse kohta, aga tegelikult kvalifikatsioon nõuetele

ei vastanud, või 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 (erakoolis nõukogule) ja õpilasesindusele. Järelevalves selgus, et 12 kooli kodukord ei vastanud nõuetele või ei järgitud kodukorras kehtestatud. Ühel juhul oli kodukord direktori poolt kinnitamata ning neljal juhul ei olnud kodukorda enne selle kinnitamist kooli nõukogule ja/või õpilasesindusele arvamuse andmiseks esitatud

Kõige enam ehk viies koolis oli kodukorras sätestamata tugi- ja mõjutusmeetmete rakendamisest teavitamise kord ning viiel juhul oli kehtestamata ka kooli rajatiste ja ruumide õppekavavälises tegevuses kasutamise kord. Muuhulgas tuleb kodukorras sätestada õpilaste ja koolitöötajate vaimset või füüsilist turvalisust ohustavate olukordade ennetamise, neile reageerimise, juhtumitest teavitamise, nende juhtumite lahendamise kord. Nelja kooli kodukorras oli see sätestamata. Samuti oli neljal juhul kodukorras kehtestamata jälgimisseadmestiku kasutamise kord, hoiule antud esemete hoiustamise ja nende tagastamise kord ja/või õpilaste hindamisest teavitamine. Ühel juhul oli kodukorras märkimata õppes puudumisest teavitamise kord ja ühel juhul õpilasele kohalduva päevakava osa teatavaks tegemise kord.

Lisaks selgus, et kahes koolis kehtestatud kodukorda ei järgitud, ühel juhul oli kooli direktor jätnud põhjendamata õpilasele kohaldatud mõjutusmeetmete valiku ning teisel juhul ei lubatud kehalise kasvatus tunnist vabastatud õpilastel tunnist lahkuda, kuigi kooli kodukorra kohaselt oli see lubatud.

Samuti esines olukord, kus kooli pidaja oli põhikirjas märkinud, et õpilaste tunnustamine toimub koolis vastavalt kodukorras sätestatule, kuid kooli kodukorras vastav säte puudus. Seega ei olnud põhikiri ja kodukord omavahel kooskõlas.

Kolmes koolis ei olnud kooli kodukord pandud õpilastele tutvumiseks nähtavasse kohta, nagu näeb ette PGSi § 69 lg 2.

Kaheksa kooli kodukord oli koostatud ja kinnitatud vastavalt PGSi §-le 69.

Üldtööplaan

Tulenevalt PGSi § 70 lg 1 kehtestatud on kooli üheks kohustuslikuks dokumendiks üldtööplaan, milles määratletakse kooli ühe õppeaasta tegevuskava, lähtudes kooli arengukavast ja õppekavast, õppeaasta üldeesmärkidest ja eelmise aasta töö kokkuvõttest. Õppenõukogul on kohustus kinnitada kooli üldtööplaan iga õppeaasta alguseks. Kahes koolis üldtööplaan puudus ning kahes koolis oli see õppenõukogu poolt õppeaasta alguses tähtaegselt kinnitamata. Viies koolis ei vastanud üldtööplaan oma sisult kehtestatud nõuetele, määratlemata olid tegevused, ülesanded, vastutajad ja/või tähtajad.

11 koolis üldtööplaaniga seoses puudusi ei tuvastatud.

Lepingud

Erakooli pidaja peab sõlmima lepingud õpilase või tema seadusliku esindajaga EraKS-i §-s 17 kehtestatud korras. Kaheksas erakoolis ei olnud pidaja lepingute sõlmimisel lähtunud õigusaktidest, kahes koolis oli lepingud lapsevanematega sõlminud kooli direktor või sekretär ilma selleks volitust omamata. Ühes koolis oli pidaja sõlminud lepingud lapse elukohajärgse omavalitsusega, kuid leping tuleb sõlmida lapsevanemaga. Neljal juhul oli vormistamata lepingu kohustusliku lisana õppekava ning kahes koolis ei

olnud järgitud nõuet, et leping sõlmitakse hiljemalt kümme päeva enne esimese õppemaksu tasumise tähtaega, kuid mitte hiljem kui kümme päeva enne õppetöö algust. Lisaks esines juhtumeid, kus lepingutes oli märkimata õpingute alustamise aeg, õppe maht, õppe kestus, õppetöö läbiviimise koht, õppemaksu suurus ja tasumise tähtaeg, õppemaksu tagastamise alused ja kord, vaidluste lahendamise kord. Samuti oli ühel juhul tõstetud õppemaksu, kuid vastav muudatus lepingus ei kajastunud.

Nõukogu tegevus

Nõukogu (nimetatakse ka hoolekogu, kolleegium) tegevuses esines puudujääke pooltes koolides. Kooli nõukogu ei tegutsenud kahes erakoolis ning neljas toimusid nõukogu koosolekud harvem, kui kooli põhikiri seda ette näeb.

Nõukogu ülesandeks on anda arvamus kooli õppekava kehtestamiseks ja muutmiseks ning kooli põhimääruse või põhikirja kehtestamiseks ja muutmiseks, kuid neljas erakoolis ei olnud nõukogu neid ülesandeid täitnud. EraKSi kohaselt on kooli nõukogu kohustuseks kehtestada erakoolist väljaarvamise tingimused, kahes koolis ei olnud nõukogu nimetatud tingimusi kehtestanud. Kolmel juhul oli nõukogu poolt kinnitamata õppealajuhataja, õpetajate, tugispetsialistide ning teiste õppe- ja kasvatusalal töötavate isikute ametikohtade täitmiseks korraldatava konkursi läbiviimise kord, mille nõukogu või hoolekogu poolt kehtestamise nõue tuleneb PGSt.

Lisaks tehti ettekirjutusi nõukogule ka teiste põhikirjast tulenevate ülesannete täitmise kohta, näiteks ei olnud nõukogu kuulnud direktori ülevaadet arengukava täitmise, õppetegevuse, kooli eelarve, pidaja majandusaasta aruande ja vahearuannete kohta.

Õppenõukogu tegevus

Õppenõukogu peab oma tegevuses lähtuma haridus- ja teadusministri 23.08.2010 määrusest nr 44 „Kooli õppenõukogu ülesanded ja töökord“. Kaheksas koolis esines puudusi õppenõukogu protokollide vormistamisel, protokollid olid allkirjastamata või puudus neis nõutud informatsioon. Kahes koolis oli õppenõukogu tegevus õppeaastaks kavandamata ning koosolekuid ei toimunud nõutud mahu. Neljas koolis ei olnud õppenõukogu täitnud talle õigusaktidega määratud ülesandeid, näiteks ei olnud õppenõukogu arutanud läbi ja andnud arvamust kooli arengukava ja kooli õppekava ning nende muudatuste kohta, ei olnud andnud

arvamust õpilasega läbiviidava arenguevestluse korraldamise tingimuste ja korra kohta, ei olnud otsustanud õpilaste järgmisse klassi üleviimist, täiendavale õppetööle jätmist.

Ettekirjutused teistes valdkondades

Puudusi leiti järelevalves veel mitmetes valdkondades lisaks eelnevalt nimetatutele. Viies koolis oli kooli pidaja poolt õpilastele tagamata tasuta logopeedi, sotsiaalpedagoogi ja/või psühholoogi teenus ning kolmes koolis puudus HEV-õppe koordineerija. Neljal juhul oli kooli pidaja poolt kinnitamata koolitöötajate koosseisu kinnitamise kord ning ühes koolis oli koolitöötajate koosseis direktori poolt kinnitamata ja ühes ei vastanud koosseis kinnitatuks. Kolmes koolis oli läbi viimata sisehindamine ning kahes puudus sisehindamise läbiviimise kord. Kahel juhul oli koolis kinnitamata päevakava ning samuti puudus kahel juhul kooli arenguevestluste korraldamise kord ja neist ühes õpilastega arenguevestlusi ei peetud.

Puudusi esines ka õpilasraamatu ja klassipäevikute täitmisel. Ühes munitsipaalkoolis oli ületatud klasside täituvuse piirnorm. Kooli pidaja võib erandjuhul direktori ettepanekul ja hoolekogu nõusolekul suurendada õpilaste arvu üle PGStis sätestatud piirnormi üheks õppeaastaks konkreetses klassis juhul, kui kõik tervisekaitse- ja ohutusnõuded on täidetud. Vastavat nõusolekut oli hoolekogult palutud, kuid hoolekogu selleks nõusolekut ei andnud. Sellele vaatamata oli osades klassides õpilaste arv suurem, kui PGS seda lubab.

Kokkuvõte

- 2016/2017. õppeaastal viidi koostöö- või tegevusloapõhist järelevalvet läbi kaheksas munitsipaal- ja 12 erakoolis.
- Endiselt on koolides probleemiks direktori, õppealajuhataja ja õpetajate, kelle kvalifikatsioon vastaks nõuetele, leidmine. Selle kohta tehti ettekirjutusi enamuses koolides. Lisaks esines mitmetes koolides puudusi õppetöö korraldamisel ja eriti HEV-õppe korraldamisel, näiteks õpilastele olid tagamata tugiteenused või oli nõuetekohaselt korraldamata HEV-õpilaste õpe, samuti ületas mitmes koolis õppetundide arv suurimat lubatud nädala õppekoormust.
- Järelevalves leiti seadusega vastuolus olevaid ning arendamist vajavaid valdkondi peaaegu kõikides koolides, vaid ühe kooli tegevuses puudusi ei tuvastatud.



Ülevaade järelevalvest kutseõppeasutustes

 **Hille Voolaid**, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna asejuhataja

Seisuga 01.09.2016 oli Eestis 34 kutseõppeasutust, neist omandivormi järgi 26 riigi-, kolm munitsipaal- ning viis erakutseõppeasutust. Õppeaasta jooksul lõpetas üks eraõppeasutus tegevuse.

Avalduste ja pöördumiste lahendamine

Õppeaasta jooksul lahendati 34 kaebust, mis olid seotud 14 õppeasutuse tegevusega. Võrreldes eelmise õppeaastaga, kui tuli lahendada 36 kaebust, mis olid seotud 19 õppeasutusega, oli kaebuste hulk mõnevõrra väiksem. Ühtegi kaebust ei olnud erakutseõppeasutuste tegevuse kohta. Kõige rohkem pöördumisi tuli lahendada seoses personalitöö korraldusega.

Ettepanek teenistusliku järelevalve läbiviimiseks

Kahel korral esitati Haridus- ja Teadusministeeriumile taotlus teenistusliku järelevalve algatamiseks riigikutseõppeasutuses. Põhjuseks personali rahulolematuse õppeasutuse juhtimisega. Haridus- ja Teadusministeerium kaalus mõlema juhtumi puhul asjaolusid ning rakendas haldusmenetluse seaduse §-st 6 tulevat uurimispõhimõtet, küsides täiendavaid selgitusi kooli direktorilt ja analüüsides esitatud dokumente. Mõlemal juhul otsustati teenistusliku järelevalvet mitte algatada.

Kooli juhtimine

Neljast õppeasutusest esitati kaebusi kooli juhtimise kohta, eelkõige puudutas see direktori suhtlust kolleegidega. Kahel juhul viidi kooli töötajate seas läbi rahuloluküsitlus. Tegemist oli korduvate küsitlustega, et võrrelda töötajate rahulolu kooli juhtimisega aastate lõikes. Mõlemas koolis oli rahulolematuse juhi tegevusega võrreldes eelmise küsitluse tulemustega märkimisväärselt kasvanud. Küsitluste tulemusi kasutati direktoritega läbi viidud arenguevestlustel.

Personalitöö korraldus

Kuuest õppeasutusest esitati kaebusi seoses personalitöö korraldusega – konkursi korraldamine vabale ametikohale, tööleping vs. käsundusleping, töötasustamine, palgakorraldus, töölt vabastamine.

Õppekasvatusala töötaja vaba ametikoha täitmine

Kutseõppeasutuse seaduse (KutÕS) § 39 lg 6 kohaselt täidetakse õppekasvatusala töötaja vaba ametikoht avaliku konkursi korras. Ühes õppeasutuses vaidlustati osakonnajuhataja ametikoha täitmiseks läbi viidud konkurss. Konkurss oli välja kuulutatud portaali CV keskuse kaudu. Kuulutusest nähtus, et see ei olnud kooskõlas haridus- ja teadusministri 20.12.2013 määruses nr 41 „Kutseõppeasutuse õppekasvatusala töötaja vaba ametikoha täitmiseks korraldatava avaliku konkursi tingimused ja kord“ kehtestatud, nt puudusid kuulutusest kooli nimi ja aadress. Konkursi läbiviimise dokumentidega tutvumise järel selgus, et koolis oli eksitud mitmete määrusega kehtestatud nõuete vastu. Koolijuhi tähelepanu juhiti vajadusele järgida määruses kehtestatud, et vältida edasisi vaidlusi ja arusaamatusi.

Tööleping vs. käsundusleping

Mitmetest õppeasutusest tuli järelepärimisi seoses õpetajaga sõlmitud käsunduslepinguga.

Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt kokku kutsutud töörühm on koostanud vastavasisulise juhendmaterjali, mis 31. augustil 2017 saadeti ka haldusala koolidele, et selgitada nimetatud lepingu erisust võrreldes töölepinguga.

Seadusest tulenevalt täidetakse õpetaja ametikoht konkursi korras ning õpetajaga sõlmitakse tööleping. Lisaks eriseadustes viidatud töölepingu sõlmimise kohustusele on õpetaja ameti puhul töö olemusest tulenevalt tuvastatavad töösuhte tunnused ka töölepingu seaduse mõttes: õppetöö puhul on õpetaja tööaeg ja tema töö sisu ametikoha mahus määratletud vastavalt temaga sõlmitud lepingule, õpetaja allub kooli poolt määratud isiku kontrollile ning tema lepingulise suhte sisene otsustamisvabadus on piiratud. Üldjuhul viiakse õppetööd läbi kindlaksmääratud ajal ning kohas. Isegi, kui õpetajal on õigus kaasa rääkida ja valida aeg, mil ta tööd teeb, sh tunde annab, saab see toimuda tööandja aktsepteerimisel ning töötaja poolt hilisem kokkulepitud tööaja muutmine on komplitseeritud. Töötajale kindlaksmääratud tööajal peab isik olema tööandjale kättesaadav ja tema isiklik kohalolek on üldjuhul vajalik. Õpetaja on kaasatud kooli kui organisatsiooni. Talle kehtivad kooli sisekorraeskirjad või töökorralduse reeglid, ta võtab osa ühisüritustest, koosolekustest jm sündmustest. Õpetajale makstakse tasu reeglina igakuiselt. Õpetaja poolt töö tegemisel kasutatavad töövahendid võimaldatakse õpetajale kooli eelarvest. Eeltoodust lähtudes saab järeldada, et õpetaja töö näol on tegemist töösuhtega ja töölepingu sõlmimine õpetajaga on reegel. Teatud erandlikel juhtudel on aga võimalik õpetaja ametikohta mitte täita ning sõlmida õppeteenuse osutamiseks võlaõiguslik leping. Sellisel juhul ei saa rääkida õpetajast ning töösuhtest töölepingu seaduse mõttes, vaid teenuseosutajast võlaõigusseaduse mõttes.

Töötasustamine ja palgakorraldus

Kahest õppeasutusest pöörduti Haridus- ja Teadusministeeriumi poole seoses asjaoluga, et koolis oli muudetud palgakorraldust, ning sooviti hinnangut töölepingute muutmise, töötasustamise ja palgakorralduse õiguspärasusele. Ühel juhul korraldati teemaga seondult ka ümarlaud, kus osalesid kooli ja ministeeriumi esindajad, et leida koostöös lahendus kujunenud pingelisele olukorrale.

KutÕS § 15 lg 2 p 4 alusel sõlmib töölepingud kooli töötajatega direktor. Direktor õpetaja tööandjana ka muudab ja lõpetab töölepingud. Sama seaduse § 40 sätestab, et õpetaja tööaja arvestamise ja töö tasustamise aluseks on ametikoht ning tööaeg jaguneb vahetu õppekasvatustöö ja teiste, töölepingust, ametijuhendist ja töökorralduse reeglitest tulenevate või tööandja antud ülesannete vahel. Vabariigi Valitsuse 22.08.2013 määrus nr 125 „Haridustöötajate tööaeg“ kehtestab kutseõppeasutuse õpetaja lühendatud tööajaks 7 tundi päevas ehk 35 tundi seitsmepäevase ajavahemiku jooksul. Direktoril on õigus kehtestada personali töökorraldusreeglid ja teha seal muudatusi, samuti kehtestada kooli palgakorralduse alused ning teha seal vajadusel muudatusi, sealhulgas ka õigus otsustada palgakorralduse sisuliste komponentide üle. Seda, kas kehtestatud palgakorralduse alused on

mõistlikud ja põhjendatud, on kõige otstarbekam hinnata kooli juhtkonna ja töötajate koostöös, sest see on otseselt seotud konkreetse kooli vajaduste ja eripäraga.

Haridus- ja Teadusministeeriumi veebilehel on kättesaadav juhendmaterjal õpetaja palgakorralduse lähtealuste kohta. Juhendmaterjali punkt 2 sätestab, et palgajuhendi koostamisel ja muutmisel konsulteerib kooli direktor õpetajate ja teiste töötajatega, et võimaldada töötajatel avaldada arvamust ja saada direktorilt põhjendatud vastuseid avaldatud arvamustele eesmärgiga jõuda palgajuhendis kokkuleppele.

Lisaks sätestab töötajate usaldusisiku seaduse (TUIS) § 17 tööandja informeerimise ja konsulteerimise kohustuse. Informeerimine TUIS mõttes tähendab asjakohase teabe edastamist, mis võimaldab töötajatel saada õigeaegselt selget ja piisavalt põhjalikku ülevaadet töötajate huve puudutavatest asjaoludest. Konsulteerimise all mõistetakse töötajate ja tööandja vahelist seisukohtade vahetamist ning dialoogi pidamist eesmärgiga jõuda kokkuleppele, mh kavandatavates otsustes, millega tööenoliselt kaasnevad olulised muudatused töökorralduses ja töötajate töölepingulistest suhetes.

Ministeeriumi seisukoht nimetatud küsimuses on, et seda, kas kehtestatud palgakorralduse alused on mõistlikud ja põhjendatud, on kõige otstarbekam hinnata kooli juhtkonna ja töötajate koostöös, sest see on otseselt seotud konkreetse kooli vajaduste ja eripäraga. Kindlasti peab juhtkond palgasüsteemi kehtestades tegutsema kooskõlas eelnimetatud õigusaktide sätetega.

Töölepingu muutmine

Töölepingu seaduse (TLS) § 12 sätestab, et töölepingut saab muuta ainult poolte kokkuleppel. Kui töötaja töölepingus on määratud tema tööajaks täistööaeg (koormus 1,0), siis seda ühepoolsest osaliseks tööajaks (nt koormuseks 0,7) tööandja muuta ei saa. Sellise muudatuse kehtestamiseks töölepingus peab olema töötaja nõusolek. Kui tööandja korraldab asutuse töö ümber, millest tulenevalt kehtinud tingimustel töö enam edasi kesta ei saa (nt muutuvad töötajate töökoormused) ja kui töötajad selliste muudatustega nõus ei ole, siis tekib koondamissituatsioon TLSi § 89 lg 1 mõttes. Seega õiguspärase töö ümberkorraldamise puhul, kui tööandjal pole võimalik töölepingut senistel tingimustel edasi täita ja töötaja pole uute tingimustega nõus ning läbirääkimistel kompromissi ei leita, on tööandjal vajadusel õigus viia läbi koondamine.

Töölepingu tingimuste vaidlustamine

Töölepingu tingimuste vaidlustamisega seonduvat reguleerib TLS, mille § 114 kohaselt lahendatakse töölepingust tulenevad vaidlused antud seaduses ja individuaalse töövaidluse lahendamise seaduses sätestatud tingimustel ja korras.

Töölepingu erakorraline ülesütlemine

Seoses töölepingu erakorralise ülesütlemisega on töötajal õigus pöörduda töökoha piirkonna töövaidluskomisjoni poole.

Õppekorraldus

Õppekorraldusega seotud pöördumised puudutasid sarnaselt eelmise õppeaastaga peamiselt hindamist ja kooli õpilaste nimekirjast väljaarvamist. Ühel juhul esitati hindamisega seotud kaebus ka õiguskantslerile.

Hindamise ja õpilaste nimekirjast väljaarvamise kohta esitatud kaebuste puhul juhiti õpilaste tähelepanu sellele, et vaidluste puhul tuleb lähtuda õppekorralduseeskirjas sätestatud vaidluste lahendamise korrast.

Õpilase väljaarvamine kooli õpilaste nimekirjast vormistatakse direktori käskkirjaga, mis on haldusakt ja peab olema kooskõlas haldusmenetluse seadusega (HMS). Nende juhtumite lahendamise näitas, et suuremat tähelepanu tuleb koolides pöörata otsuste motiveerimisele lähtudes HMSis sätestatust. HMSi § 56 kohaselt tuleb haldusakti põhjenduses märkida haldusakti andmise faktiline ja õiguslik alus, mis tähendab, et käskkirjas tuleb välja tuua kõik käskkirja väljaandmise aluseks olnud asjaolud. Faktilise aluse moodustavad tõendatud asjaolud, millest tulenevalt otsus langetatakse. Seega ei piisa näiteks viitest õppekorralduseeskirja punktile, mida on rikutud, tuleb kirjeldada ka tegu, millega seda punkti rikuti. Käskkirjas peab olema viide õigusaktile, mis on käskkirja väljaandmise aluseks, nt kooli põhimääruse või õppekorralduseeskirja konkreetsed sätted.

Kui käskkiri on mõnele selle adressaatidest kasvõi osaliselt negatiivse mõjuga, peab enne käskkirja kehtestamist andma isikule võimaluse esitada omapoolsed selgitused ja vastuväited. Kui isik, kelle õigusi negatiivselt mõjutatakse, on alaealine, peab ärakuulamisvõimaluse andma ka tema seaduslikule esindajale.

Käskkirjast peab nähtuma, et isik, kelle kohta on käskkiri välja antud, on saanud võimaluse selgitusteks. Kui isik on selgitused ja seisukoha esitanud, peab haldusorgan neid käskkirjas kajastama ning esitama põhjenduse, kas ja kuidas neid on arvestatud.

Kui koolil on võimalik käskkirja andmisel valida erinevate otsuste vahel, näiteks otsustada, milline karistus määrata võimalikest lubatud karistustest, tuleb käskkirjas esitada ka põhjendused, miks erinevatest variantidest just selline valik on tehtud. Näiteks kuna varasemad leebemad karistused pole teo kordumist ära hoidnud, otsustatakse valida enampiiravam karistus.

Haldusaktis peab olema viide haldusakti vaidlustamise võimaluste, koha, tähtaja ja korra kohta. Vaidlustamisviites peaks lisaks kohtus vaidlustamise õigusele olema kirjas ka vaide esitamise õigus.

Kui tegu on riigikooliga, on käskkirja peale õigus esitada vaide 30 päeva jooksul riigikoolile enesele. Munitsipaalkoolil on käskkirja peale õigus esitada vaide 30 päeva jooksul asjaomasele valla- või linnavalitsusele.

Kohus, kus vaidlustatakse, on halduskohus. Halduskohtuid on kaks, Tartu või Tallinna halduskohus, ning kaebus esitatakse kooli asukohajärgsele halduskohtule. Tallinna halduskohtu tööpiirkonda kuuluvad Harju, Hiiu, Järva, Lääne, Rapla, Pärnu ja Saare maakond. Tartu halduskohtu tööpiirkonda kuuluvad Jõgeva, Põlva, Tartu, Valga, Viljandi, Võru, Ida-Viru ja Lääne-Viru maakond.

Viis kaebust esitati seoses õppetundide läbiviimisega (õppekava täitmine, õppemetoodika) ning kaks kaebust seoses kutseksamitega. Õppetunde puudutavad kaebused olid seotud probleemidega tundide läbiviimisel, nt rahulolematusega õpetaja isikuomadustega või ebapiisavate tundide ettevalmistusega. Kutseksamitega seotud kaebustes juhiti tähelepanu kooli väidetavalt nõrgale õppetasemele, mille tulemuseks oli asjaolu, et õpilased ei sooritanud kutseeksamit. Kolm kaebust esitati praktikakorralduse kohta. Praktikakorraldust reguleerib KutÕSi § 30 ning täiendavalt on kehtestatud praktika korraldamise ning läbiviimise tingimused ja kord haridus- ja teadusministri 12.09.2013 määruses nr 32 „Praktika korraldamise ning läbiviimise tingimused ja kord”. Probleemiks oli praktikakoha valik ja rahulolematust praktika ajaga. Kaebused lahendati koostöös õppeasutuste juhtidega.

Korruptsioonivastane ennetustöö

Riigikontrolli auditi „Haridus- ja Teadusministeeriumi raamatupidamine ja tehingute seaduslikkus 2016. aastal” raames kontrolliti seotud osapooltega 2016. aastal tehtud tehinguid, kuna nendes



tehingutes võib esineda huvide konflikt, mis omakorda võib viia korruptsioonini ja korruptsioonivastase seaduse rikkumiseni. Huvide konflikt on ametiisiku ametikohustuste ja erahuvide vastuolu, kus erahuvid võivad mõjutada ametikohustuste täitmist. Auditi käigus tuvastati asutustes huvide konfliktile ja toimingupiirangu rikkumisele viitavaid juhtumeid, mis võib liigitada kolme valdkonda:

- 1) asutus on teinud tehinguid mittetulundusühingutega, mille liige on eraisikuna asutuse juht või töötaja;
- 2) asutus on teinud tehinguid äriühingutega, mille juhatuse liige või omanik on asutuse töötaja;
- 3) asutuse juhi otsealluvuses töötab temaga seotud isik või on asutuse struktuuriüksuses otsealluvuses seotud isikud, kuid asutuse juht ei olnud olukorrast teadlik ega töökorraldust muutnud selliselt, et vältida olukordi, kus juhul tuleb teha otsuseid endaga seotud alluvate üle.

Riigikontrolli tähelepanekutest ja ettepanekutest tulenevalt koostati riigiõppeasutuste juhtidele juhised, ennetamaks korruptsiooni. Juhis on kättesaadav Haridus- ja Teadusministeeriumi veebilehel.

Lisateavet saab veebilehelt www.korruptsioon.ee, kus on antud selgitus mõistele korruptsioon ning toodud välja ka huvide konflikti juhtumeid ja lahendusi. Kõige levinum korruptsiooni definitsioon on ametikoha või võimu kuritarvitamine omakasu eesmärgil. Laiema määratluse järgi on korruptsioon usalduse kuritarvitamine.

Ametiisikul on keelatud toimingut või otsuse tegemine alluvussuhete puhul, kui see tehakse tema enda või temaga seotud isiku suhtes. Korruptsiooniohtlike olukordade puhul tuleb asutuse juhil teavitada tööandjat, seotud isikutel tuleb otsuste tegemisest ennast taandada. Toimingupiirangute puhul kehtivad ka erandid, mis on esitatud KVS § 11 lg-s 3 ning igal konkreetsel juhul tuleb hinnata, kas loetletud erandeid on otstarbekas ja võimalik kasutada.

Ametiisikul on keelatud toimingut või otsuse tegemine, kui see tehakse tema enda või temaga seotud mittetulundusühingu või äriühingu suhtes. Kui sellist otsust või toimingut on vaja teha, tuleb KVS § 11 lg 2 kohaselt sellest viivitamata teavitada isikut

või organit, kellel on ametiisiku ametisse nimetamise õigus ja kes teeb toimingut või otsuse ise või annab selle ülesande teisele ametiisikule.

2017. aasta aprillis viidi Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuuringu keskuse RAKE poolt läbi uuring „Hariduse valdkonna korruptsiooniriskid ja pettused“, kus on toodud välja ka loetelu korruptsiooniohtlikest olukordadest õppeasutustes. Uuringu tulemused on kättesaadavad veebilehel <http://www.korruptsioon.ee/et/hariduse-valdkonna-korruptsiooniriskid-ja-pettused>.

Kokkuvõte

- Kõige enam pöördumisi edastati õppeaasta jooksul seoses personalitöö korraldamisega, nt konkursi korraldamine vabale ametikohale, tööleping vs. käsundusleping, töötasustamine, palgakorraldus, töölt vabastamine. Seega tuleb koolijuhtidel pöörata senisest enam tähelepanu personalijuhtimise valdkonnale ja seda valdkonda reguleerivatele õigusaktidele: kutseõppeasutuse seadus, töölepingu seadus, töötajate usaldusisiku seadus, Vabariigi Valitsuse 22.08.2013 määrus nr 125 „Haridustöötajate tööaeg“, haridus- ja teadusministri 20.12.2013 määrus nr 41 „Kutseõppeasutuse õppekasvatuse ala töötaja vaba ametikoha täitmiseks korraldatava avaliku konkursi tingimused ja kord“.
- Teist õppeaastat esitati õppekorraldusega seonduvalt rohkem kaebusi hindamise ja õpilase kooli nimekirjast väljaarvamise kohta, lisandusid kaebused seoses praktikakorraldusega ja kutseeksami sooritamise. Suuremat tähelepanu tuleb õppeasutustes pöörata otsuste motiveerimisele lähtudes haldusmenetluse seaduses sätestatust.
- Senisest enam peaks õppeasutustes tutvustama õpilastele nende õigusi ja kohustusi, sh ka võimalusi koolisisest lahendada õppekorralduses tekkinud probleeme. Mitmetel juhtudel oleks saanud probleeme lahendada juba koolisisest, kuid õpilaste teadmatuse tõttu, kuidas toimub koolisisest probleemide lahendamine, jõuti esmalt ministeeriumi tasandile.
- Õppeasutuste juhtidel tuleb järgida korruptsioonivastases seaduses sätestatut, et vältida korruptsiooniriski ja korruptsiooniohtlike olukordi.

Kutseõppe õppekavarühmade akrediteerimise 2016. aasta tulemused



Marge Kroonmäe, Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri kutseõppe hindamisjuht



Reet Taimsoo, Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri kutseõppe hindamiskoordinaator

Aastal 2016 akrediteeritud koolide õppekavarühmadest 67% said täisakrediteeringu

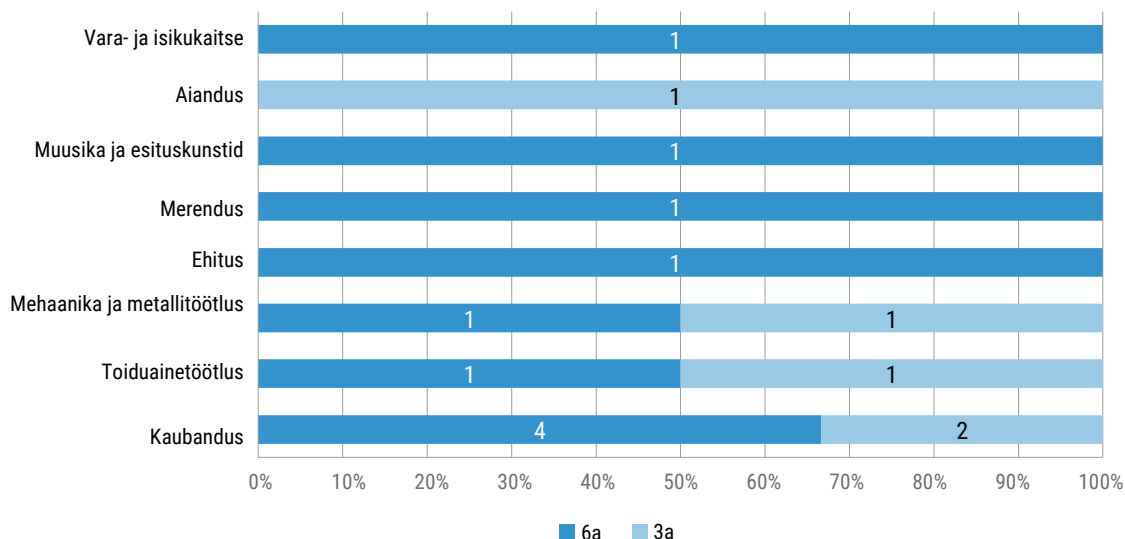
Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuur (EKKA) viis 2016. aastal läbi 15 kooli õppekavarühma akrediteerimist kaheksas erinevas kutseharidusstandardis määratletud õppekavarühmas: kaubandus, toiduainetööstus, mehaanika ja metallitööstus, ehitus, merendus, muusika ja esituskunstid, aiandus ning vara- ja isikukaitse.

2016. aasta ajakavas oli planeeritud nende koolide õppekavarühmade akrediteerimine, mis 2013. aastal akrediteeriti kolmeks aastaks või mis pilootvoorus ei osalenud. Sisekaitseaka-

deemia ja Eesti Merekooll osalesid kutseõppe õppekavarühmade akrediteerimises esmakordselt.

Kutsehariduse hindamisnõukogu on 24.05.2016, 16.06.2016 ning 16.11.2016 istungitel võtnud vastu 15 akrediteerimisotsust ning teinud ettepanekud haridus- ja teadusministrile õppe läbiviimise õiguse pikendamiseks kooli õppekavarühmas kuueks aastaks kümnel ja kolmeks aastaks viiel juhul (joonis 1).

Kutsehariduse hindamisnõukogu protokollid on kättesaadavad EKKA kodulehel¹³. Hindamisdokumendid (õppekavarühmade ja hindamiskomisjonide aruanded) ning akrediteerimisotsused on avalikustatud EKKA andmebaasis.



Joonis 1. Akrediteerimisotsused 2016

Koolide õppekavarühmades, mis 2013. aastal olid saanud akrediteeringu kolmeks aastaks, leidsid 2016. aasta hindamiskomisjonid, et enamikes neist on areng olnud märgatav, eelmise komisjoni soovustega on arvestatud ja õppekavarühm on sel korral väärt täisakrediteeringut kuueks aastaks. Näiteks Tallinna Balletikooli muusika ja esituskunstide õppekavarühma hindamiskomisjon tõi esile kooli juhtkonna energilise eestvedamise õppijakeskse koolikultuuri kujundamisel ning taristu, personali töötingimuste ja õppevara parendamisel. Komisjon tõi ühe võtmetugevusena esile kooli mitmekülgse koostöö partneritega, kes on toetanud ka õpikeskkonna kaasajastamist.

2016. aasta sügisel viis EKKA esmakordselt läbi kutse- ja kõrghariduse ühishindamise Sisekaitseakadeemia ärinduse ja halduse ning sisekaitse kõrghariduse ja kutsehariduse vara- ja isikukaitse õppekavagruppides. Ühise välishindamise eesmärk oli hinnata õppeprotsessi ja selle arendust kui tervikut ning anda

tagasisidet ja soovitusi sidustatud parendustegevuseks. Koostöös Sisekaitseakadeemiaga töötas EKKA välja modifitseeritud eneseanalüüsi koostamise juhendi, kus hindamiskriteeriumides läheneti hindamisvaldkonnale terviklikult. Näiteks õppekavade ja õppekavaarenduse hindamisvaldkonnas oli õppeasutusel võimalik analüüsida õppekavaarendust ja kavandada parendustegevusi terviklikult, tuues välja seosed ja vajadused valdkonna kõigi haridustasemetega ja kogu kooli kontekstis.

Eestis ainulaadsete õppekavade ühishindamise puhul oli hindamiskomisjonis vajalik laiapõhjaline kompetents ja kõikide õppevaldkondade kaetus ekspertidega, sh tööandjate esindajatega. Vajalik oli põhjalik Eesti sisekaitseüsteemi toimimise ja arengusuundade tundmine. Hindamiskomisjon moodustati tavapärasest suurem kui kutseõppes seni, lisaks õppevaldkondade ekspertidele välisriikidest olid kaasatud tööandjad Eesti riigiametitest, hindamiskomisjoni liikmeks oli ka üliõpilane. Kutseõppe hindamisel

¹³ <http://ekka.archimedes.ee/kutsehariduse-hindamisnukogu-istungite-protokollid/>.



oli rahvusvaheliste ekspertide kaasamine esmakordne ja eeldas ingliskeelset eneseanalüüsi aruannet ning ka hindamiskülastusel intervjuude läbiviimist inglise keeles. Sisekaitseakadeemia vaates oli selline hindamiste pilootkorras ühitamine väga mõistlik ettevõtmine, mis aitas töötajate aega suurel määral kokku hoida ja vähendas oluliselt nii akadeemia kui ka EKKA halduskoormust.

EKKA on analüüsinud 2016. aastal akrediteeritud koolide õppekavariühmade hindamiskomisjonide aruannetes esile tõstatatud tugevusi ja parendusvaldkondi. Kokkuvõtte on leitav EKKA kodulehelt.

Akrediteeritud õppekavariühmades on õppekavaarendus olnud jätkuvalt aktiivne. Rakendatakse seni väljatöötatud õppekavasid ning koostöös huvigruppidega plaanitakse arendada uusi esmaja jätkuõppe õppekavasid, mis tagab, et õppekavad vastavad tööandjate vajadustele ja ootustele. Mitmed 2016. aastal akrediteeritud koolid pakuvad Eestis ainulaadseid õppekavasid (Tallinna Balletikool, Eesti Merekool, Sisekaitseakadeemia). Nende puhul on hindamiskomisjonid esile tõstnud eriti tihedat ja tulemuslikku koostööd vastavate ametkondade ja tööandjatega, samuti rahvusvahelist koostööd valdkonna arendamisel.

Tugevusena on mitmel puhul toodud esile, et õppekavariühmas kasutatakse tänapäevaseid ja mitmekesiseid õppemeetodeid (nt Vana-Vigala Tehnika- ja Teeninduskooli toiduainetöötluste õppekavariühm, Järvamaa Kutsehariduskeskuse kaubanduse õppekavariühm), märkimist leiavad nii aktiiv- kui ka e-õppe rakendamine. Mitme õppekavariühma puhul on komisjonid tunnustanud õppijakesksust õppe korraldamisel ja läbiviimisel, häid näiteid on toodud võtmepädevuste loimimisest erialaõppesse ja seeläbi õppija igakülgse arengu toetamist.

Väike-Maarja Õppekeskuse kaubanduse õppekavariühmas on hindamiskomisjon esile tõstnud kutsekooli ja gümnaasiumi õppekavade integreeritud õpetamist, kus õppekorraldus toetab loimingut sihipäraselt ja läbimõeldult.

Õppebaasid ja õppematerjalid on valdavalt heas seisus ja piisavad, et võimaldada õpiväljundite saavutamist. Komisjonid on tunnustanud kooli ja õppekavariühma aktiivset ja tulemuslikku võimaluste otsimist, kui koolil endal napib või ei ole kaasaegsetele tingimustele vastavat õppe- ja harjutusbaasi, heaks näiteks on siinkohal Tallinna Balletikool ja Eesti Merekool.

Positiivseid näiteid on toodud töökohapõhise õppe üha laienevast rakendamisest. Valgamaa Kutseõppekeskuse kaubanduse õppekavariühmas on töökohapõhises õppes õpetamise kogemus, kus õpperühmade komplekteerimise ja õppetöö läbiviimise on kaasatud erinevaid ettevõtteid ja koolitusasutusi.

2016. aasta hindamisaruannetes on väga palju tunnustust jagunud kutseõpetajatele. Valdavalt on kooli õppekavariühmas kvalifitseeritud, pühendunud, asjatundlikud ja praktilise kogemusega õpetajad ja juhendajad. Aruannetest järeldub, et õpetajad on koostööaltid ning üha enam on õppetöösse kaasatud oma ala praktikud. Samas, kuivõrd olemasolevad õpetajad on sageli juba kõrges vanuses, on komisjonid osutanud tähelepanu õpetajate järelkasvu planeerimise vajadusele. Hindamisaruannete põhjal on personali planeerimise ja kutseõpetajate järelkasvu tagamisega probleeme, eriti maapiirkondades. Seetõttu on vastutus kuhjunud ühele põhiõpetajale või on olemasolevad kutseõpetajad ülekoormatud.

Õppekavariühma juhtimist on komisjonid enamjaolt hinnanud kui süsteemset ja kaasavat ning kooli arengusuundadest lähtuvat. Õppekavariühma juhtimise probleemina on siiski mitmes hindamisaruandes märgitud, et konkreetsel õppekavariühmal või

valdkonnal puudub eestvedaja või on juht koormatud ka muude ülesannetega. Nendel juhtudel ei ole jätkunud piisavalt ressursse uute õppekavade, paindlikumate õppevormide ja -korralduse arendamiseks.

Õppekavariühmade parendusvaldkondadest on hindamiskomisjonid mitmel puhul märkinud, et personaliarendus ei ole süsteemne – õpetajate koolitusvajadust ei ole analüüsitud, sellest tulenevalt on eesmärgid teadvustamata ja õpetajate enesetäiendamise planeerimata. Kutseõpetajate stažeerimine on jätkuvalt kitsaskoht, kuna see on sageli juhuslik, toimub õpetaja enda initsiatiivil, süsteemne stažeerimisplaan puudub. Hindamiskomisjonid on soovitanud, et õppekavariühma üheks eesmärgiks oleks seadud, et ka kutseõpetajad sooritsaksid kutseeksami, mis tuleks kasuks õppijate toetamisel.

2016. aasta hindamisaruannete põhjal tuleb tõdeda, et sarnaselt varasematele aastatele tuleb koolides olulise parendusvaldkonnana tähelepanu alla võtta eesmärgistatud ja süsteemne koostöö ettevõtjatega, sh regionaalsel tasandil nii õppekavade arenduses, praktika läbiviimisel, õpetajate stažeerimisel kui ka ettevõtete praktikajuhendajate koolitamisel.

Kuna õppijate arv on akrediteeritud õppekavariühmades valdavalt kahanevas trendis, on hindamiskomisjonid soovitanud leida koostöös tööandjatega aktiivsemalt võimalusi ja ressursse erialade turundamiseks ja õppijate arvu suurendamiseks. Mitmel juhul on hindajad teinud ettepaneku rakendada töökohapõhist õppevormi ja paindlikumat õppekorraldust, et õppijate väljalangevust vähendada ja töötavatele täiskasvanutele sobilikku õpet pakkuda. Õppekavariühma koostöö oma koolis või teiste koolide sama õppekavariühmaga on seni pigem tagasihoidlik. Ka rahvusvahelisel koostööl on arenguruumi konkreetse õppekavariühma õppijate ja õpetajate mobiilsuse suurendamisel.

Õppeprotsessi olulisemate võtmetulemuste analüüsist ilmneb, et riikliku koolitustellimuse täitmise trendid on õppekavariühmades erinevad. Kaubanduse õppekavariühmades on koolitustellimuse täitmine pigem problemaatiline, jäädes alla kooli teistele õppekavariühmadele, samas on näiteks Tallinna Tööstushariduskeskuses olnud tulemuslik töökohapõhiste õpperühmade avamine.

Väljalangevus, eriti koolipõhise õppe ja esimestel kursustel, on suur. Hindamiskomisjonid soovivad erinevate õppevormide ja -meetodite rakendamist, e-õppe mitmekülgsemat kasutamist, varasemate õpingute ja töökogemuste arvestamist, et ennetada õpingute katkestamist.

Jätkuvalt on probleemiks, et koolide õppekavariühmade tasandil napib õppeprotsessi eesmärgistamise ja järjepideva parendamise oskusi ja kogemusi. Õppekavariühmas ei ole seatud konkreetseid ja mõõdetavaid eesmärgi ja sihttulemusi, mistõttu jääb tulemuste analüüs ja enesehindamine üldisõnaliselt. Enesehindamisaruanded on sageli pigem kirjeldavad, vajaka jääb analüütilisest enesehinnangust, mis oleks parendustegevuste aluseks. Hindamiskomisjonide läbiva tähelepanekuna on märgitud, et kooli arengukava on liiga üldine ega kajasta konkreetse õppekavariühma arengut.

Hindamiskomisjonide soovistest ja ettepanekutest õppe kvaliteedi tõstmisel on koolidele kasu, valdkonna ekspertide, sh tööandjate soovitusi võetakse tõsiselt. Seda kinnitab koolide positiivne tagasiside hindamiskomisjonide tööle ja antud soovitudele. Näitena ühe kutseõpetaja tagasiside akrediteerimisprotsessile: „Koolikülastused on vajalikud! Soovitused ja ettepanekud töö parendamiseks on alati teretulnud. Asjalike arvamuste rohkus on ju edasiivi jõud.“

Kõrgharidusõppe kvaliteedi hindamise tulemused 2012–2016



Liia Lauri, Sihtasutuse Archimedes Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri hindamisjuht

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

Alates 2012. aastast saavad Eestis kõrgharidust pakkuda ainult õppe kvaliteedi hindamise läbinud kõrgkoolid. Kõrgharidustaseme õpet saab läbi viia üksnes juhul, kui Vabariigi Valitsus on andnud selleks nn koolitusloa – õiguse nimetatud õppekavagrupis ja õppes (bakalaureuse-, rakenduskõrgharidus-, magistri-, integreeritud ja doktoriõpe) õpet läbi viia. Kõrgkoolid, mis on saanud õppe läbiviimise õiguse, peavad vähemalt kord seitsme aasta jooksul läbima institutsionaalse akrediteerimise. Lisaks peab kõrgkool läbima kõikides õppekavagruppides vähemalt kord seitsme aasta jooksul kvaliteedihindamise. Õppekavagrupi kvaliteedi hindamisel hinnatakse õppekavade ning nende alusel toimuva õppe ja õppealase arendustegevuse vastavust õigusaktidele, riigisestele ja rahvusvahelistele standarditele ja arengusuundadele, eesmärgiga anda soovitusi õppe kvaliteedi parandamiseks. Hindamist viib läbi Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuur (EKKA) alates 2012. aastast. Hindamisotsused võtab vastu EKKA kõrghariduse hindamisnõukogu.

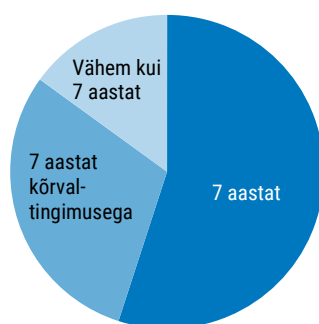
Hindamise aluseks on kõrgkooli eneseanalüüsi aruanne, seejärel viib rahvusvaheline ekspertkomisjon läbi kõrgkooli külastuse, mille käigus vestleb õppekavagrupi juhtide, õppejõudude ja üliõpilastega. Aruande ja külastuselt kogutud info põhjal koostab komisjon aruande viie hindamisvaldkonna lõikes: (1) õppekava ja õppekavaarendus; (2) ressursid; (3) õppeprotsess; (4) õppe-

jõud; (5) üliõpilased. Igas hindamisvaldkonnas toob komisjon välja õppekavade tugevused ning annab soovitusi valdkonna arendamiseks. Õppekavagrupi kvaliteedi hindamise eesmärk on kõrgkooli sisehindamise ja enesearenduse toetamine, ekspertide hinnangud on soovituslikud.

Ülevaade senistest kvaliteedihindamistest

Aastatel 2012–2016 osales õppekavagruppide kvaliteedihindamises 154 eksperti 31 välisriigist. Kõige enam eksperte oli Ühendkuningriigist, Soomest, Hollandist, Saksamaalt, Rootsist, Leedust, Lätist, Ameerika Ühendriikidest ning Prantsusmaalt. Komisjonides osales ka 31 Eesti eksperti. Kõrgkooliväliseid eksperte oli 35, üliõpilaseksperpte 21.

Kõrghariduse hindamisnõukogu on aastatel 2012–2016 läbi viidud hindamiste põhjal vastu võtnud 60 õppekavagrupi hindamisotsust. 33 juhul otsustas hindamisnõukogu, et järgmine hindamine toimub seitsme aasta pärast, üheksal juhul vähem kui seitsme aasta pärast. 18 korral otsustas nõukogu, et järgmine hindamine toimub seitsme aasta pärast kõrvaltingimusega. Hindamisnõukogu võib seada otsuse juurde kõrvaltingimuse, kui õppekavagrupis esineb mõni konkreetne mittevastavus õigusaktidele või standarditele, mis nõukogu hinnangul on kõrvaldatav kuni kahe aasta jooksul ja tulemus hinnatav väliseksperptide abita.



Joonis 1. Õppekavagruppide kvaliteedi hindamise otsused 2013–2016

Hindamised toimusid 21 õppekavagrupis. Tabel 1 võtab kokku hindamistulemused õppekavagruppide ja kõrgkoolide lõikes. Maksimaalselt positiivsed olid hindamistulemused informaatika ja infotehnoloogia, humanitaaria, psühholoogia ja spordi õppekavagruppides, kuigi ka nendel juhtudel jagasid komisjonid hulgaliselt soovitusi õppe kvaliteedi edendamiseks. Kõrvaltingimuse lisas hindamisnõukogu reeglina juhul, kui suures õppekavagrupis oli probleeme mõne üksiku õppekavaga – kas siis õppekava sisu,

õppejõudude taseme või ka üliõpilaste üha väheneva arvuga. Lühem periood rakendus väga erinevatel põhjustel, kuid enamasti juhul, kui kõrgkoolis oli hinnatavas õppekavagrupis vähe õppekavu ning sarnased probleemid kordusid kõikide puhul, näiteks Eesti Maaülikooli tehnika, tootmise ja tehnoloogia õppekavad, Euroakadeemia ja Tallinna Tehnikaülikooli keskkonnahoiu õppekavad, Lääne-Viru rakenduskõrgkooli sotsiaalteenuste õppekava. Tehnikaülikooli transporditeenuste õppekavagrupi lühema perioodi

¹⁴ Kõik hindamisotsused ja aruanded on avalikud EKKA kodulehel: <http://ekka.archimedes.ee/korgkoolile/oppekavagrupi-kvaliteedi-hindamine/hindamisotsused-ja-aruanded/>.



tingis eelkõige Mereakadeemia äsjane liitumine ülikooliga. Tartu Ülikooli meditsiini õppekavagrupis ei pööratud komisjoni hinnangul piisavat tähelepanu tulevaste arstide sotsiaalsete oskuste ja patsiendikeskse hoiaku kujundamisele. Kõige kriitilisemad olid

rahvusvaheliste ekspertide hinnangud keskkonnahoiu, sotsiaalteenuste ja isikuteeninduse õppekavadele, juurprobleemideks killustatus, tiptasemel õppejõudude vähesus, kasiin koostöö kõrgkoolide vahel ja rahvusvahelisel tasandil.

Tabel 1. Õppekavagruppide kvaliteedi hindamise otsused õppekavagruppide ja kõrgkoolide lõikes (2013–2016)

Info- ja kommunikatsioonitehnoloogia	TÜ	TLÜ	TTÜ	ITK		
Bio- ja keskkonnateadused	TÜ	TLÜ	TTÜ	EMÜ		
Humanitaaria	TÜ	TLÜ				
Keeled ja kultuurid	TÜ	TLÜ	EA			
Keskkonnahoid	TÜ	TLÜ	EMÜ	TTÜ	EA	
Psühholoogia	TÜ	TLÜ				
Sport	TÜ	TLÜ				
Õigusteadus	TTÜ	TÜ	TLÜ			
Sotsiaalteadused	TÜ	TTÜ	TLÜ			
Sotsiaalteenused	TÜ	TLÜ	LVRKK			
Füüsikalised loodusteadused	TÜ	TTÜ				
Tervishoid	Tartu THKK	Tallinna THKK	TÜ			
Meditsiin	Tallinna THKK	TÜ				
Sisekaitse	SKA					
Ärindus ja haldus	SKA	TÜ	TTÜ	TLÜ	EMTA	EBS
Isikuteenindus	TÜ	TTÜ	TLÜ			
Transporditeenused	TTKK	ELA	TTÜ			
Tehnika, tootmine, tehnoloogia	TÜ	TTÜ	TTKK	ELA	EMÜ	
Põllumajandus, metsandus, kalandus	EMÜ					
Õpetajakoolitus ja kasvatusteadus	TLÜ	TÜ				
Veterinaaria	EMÜ					

■ 7 aastat ■ 7 aastat kõrvaltingimusega ■ Vähem kui 7 aastat

Peamised kitsaskohad Eesti kõrghariduses

Seniste hindamistulemuste põhjal võib väita, et kõrghariduse kvaliteedi edendamiseks on Eesti kõrgkoolides esmajoonel vaja:

- 1) Rakendada strateegilisemat lähenemist õppekavade arendamisele ja elluviimisele. Tagada, et õppekavadel on pikemaajalisem visioon ja tegevuskava, mis suhestub ülikooli üldiste püüdlustega; et õppekava juhtidel on selge roll (ka ajaressurss ja mandaat), et arendustesse kaasatakse (süsteemselt) üliõpilasi, tööandjaid, vilistlasi, ja tehakse koostööd oma ülikooli teiste üksuste, teiste ülikoolidega Eestis ja välismaal.
- 2) Läheneda õppejõudude arendamisele komplekselt. See tähendab õppejõudude pidevat ja eesmärgipärast enesetäiendamist, sh kaasaegsete pedagoogiliste oskuste arendamist; koormuse selget, mõistlikku ja paindlikku jaotust õppejõu erinevate rollide vahel ning õppejõudude töö tagasisidestamist, üksteiselt õppimist ja hindamist.
- 3) Pöörata suuremat tähelepanu rahvusvahelistumisele – rahvusvahelisele komponendile õppekavades, õppejõudude ja üliõpilaste mobiilsusele, välisõppejõudude kaasamisele.
- 4) Tegelda süsteemselt väljalangevuse vähendamisega.

Eesti kõrghariduse krooniline probleem näib olevat suur väljalangevus. Väliseksperdid pakuvad välja mitmeid lahendusvõimalusi:

- tutvustada õppekavasid üliõpilaskandidaatidele enne sisseastumist, et üliõpilaskandidaat omaks selgemat ettekujutust omandatavast erialast;
- kui vastu on võetud erineva tasemega üliõpilased, siis tuleb luua võimalused nõrgemale grupile intensiivseks järeleaitamiseks õpingute alguses;
- õpetada erialaaineid õpingute esimesel aastal;
- kaasata üliõpilane erialastesse projektidesse õpingute algul;
- võimaldada erialast praktikat õpingute alguses;
- metoodiliselt juhendada lõputöid (seminarid, individuaalne tagasiside, nõustamine jm);
- kasutada üliõpilaste tööde hindamisel senisest enam kujundavat hindamist ja sisulist tagasisidet.

Kitsaskohtade kõrval leiavad eksperdid ka terve rea Eesti kõrghariduse tugevusi. Näiteks jagub kiidusõnu ajakohasele õppetaristule, õppejõudude teadustöö tasemele, e-õppe rakendamisele, praktikakorraldusele ja koostööle tööandjatega. Nii mõnigi kõrgkool sai tunnustust ka väga enesekriitilise lähenemise eest.

Õppekavagruppide kvaliteedi hindamistest on praeguseks läbi üle 2/3. Viimased hindamised (sh doktoriõppe kvaliteedi hindamised) toimuvad aastatel 2017–2018.

Kõrgkoolide tagasiside

EKKA küsib kõrgkoolidelt tagasisidet pärast kõiki hindamiskülastusi ning korraldab kõrgkoolides ka tagasisideseminare, et teada saada, mis kõrgkoolide hinnangul välishindamises hästi toimib, mida võiks teisiti korraldada ning mida tuleks olemasolevas välis-hindamise süsteemis muuta.

Kõrgkoolide tagasiside hindamistele vahetult pärast hindamiskülastust on olnud stabiilselt positiivne. Hindamiskomisjoni koosseisuga on rahul üle 95% komisjoniga kohtunud ülikoolide töötajatest ja üliõpilastest. See rahulolu on aastatega natuke tõusnud. Aastatega on pisut tõusnud ka rahulolu komisjoni ettevalmistusega (2016. aastal oli rahul või pigem rahul 97% vastanutest). Komisjonide ajakasutust intervjuude läbiviimisel ning avatud õhkkonda hindab 2016. aastal samuti pisut enam intervjuudel osalejaid kui 2015. aastal (97% ja 99%). Soovitakse, et hindamiskülastuseks oleks rohkem aega, et intervjuud oleksid pikemad ning võimaldaksid enam diskussiooni ning et igal intervjuul osalejal oleks piisavalt aega oma arvamuse avaldamiseks.

Kõrgkoolides toimunud tagasisideseminaridel tõid kõrgkoolid välja eneseanalüüsi protsessi olulisust, rõhutasid kvaliteedihindamise mõju kõrgkoolisiseses koostöö edenemisele, hindasid kõrgelt võimalust saada väliskolleegidelt ja tööandjate esindajalt konstruktiivset tagasisidet oma tegevusele. Tööandjate huvi on nii osalemise vastu komisjonides kui tulemuste vastu valdkondades, kus on tööturul selge referents olemas. Samas leidsid kõrgkoolide esindajad, et õppekavagrupi kvaliteedi hindamine on väga töömahukas nii kõrgkooli kui hindamiskomisjoni jaoks ning selle tajutud kasutegur õppejõudude jaoks on kohati

väike; väiksemate kõrgkoolide puhul on üldosa ja õppekavagrupi tasandi eristamine keeruline; sisulisteks aruteludeks ekspertidega õppekavade tasandil on aega liiga vähe; suurte õppekavagruppide puhul jääb tagasiside õppekava tasandil suhteliselt pealispindseks.

Kuidas edasi?

Periooditi on hindamiste maht kõrgkoolides väga suur ning erinevaid hindamisi liiga palju. Näiteks on 2017. aastal suuremates ülikoolides samal ajal korraline evalveerimine, doktoriõppe hindamine ja ka mitme õppekavagrupi hindamine.

2017. aastal saab läbi esimene institutsionaalsete akrediteerimiste ring ning on vajalik hinnata seni rakendatud lähenemisviisi toimivust. Institutsionaalset akrediteerimist ei ole mõistlik vaadelda lahus kogu kõrghariduse kvaliteedihindamise süsteemist. Seetõttu kutsus EKKA 2016. aasta lõpus kokku erinevate huvi-poolte esindajatest koosneva arendustöörühma, mille ülesanne oli töötada välja ettepanekud kvaliteedihindamise süsteemi uuendamiseks. Uue kontseptsiooni kohaselt kavandatakse järgmised muudatused:

1. Peamine kõrghariduse kvaliteedihindamise meetod on alates aastast 2020 institutsionaalne akrediteerimine, mille raames hinnatakse muuhulgas sisemise kvaliteedikindlustuse süsteemi toimimist. Süsteemi efektiivsust hinnatakse valimipõhiselt (2–3 õppekavade kimpu või õppekavagruppi).
2. Õppekavagruppide kvaliteedihindamist praegusel kujul (kõik õppekavagrupid ja õpped vähemalt kord seitsme aasta jooksul) ei ole otstarbekas jätkata. Ressursside tõhusa ja mõjusa kasutuse eesmärgil kavandatakse alates aastast 2020 kõrghariduse temaatilisi hindamisi, mille eesmärk on toetada arenguid seniste hindamistulemuste põhjal ilmnunud süsteemiülestes parendusvaldkondades.



Haridus- ja Teadusministeeriumile ning maavalitsustele edastatud pöördumistest

 **Hille Voolaid**, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna asejuhataja

 **Stefan Vingerfeld**, Tallinna Tehnikaülikooli avaliku halduse üliõpilane

Haridus- ja Teadusministeeriumi (HTM) välishindamisosakonnas ning maavalitsustes registreeritakse kõik nii lastevanemate, õpilaste kui teiste huvipoolte esitatud suulised ja kirjalikud avaldused.

Antud ülevaate eesmärk oli kaardistada 2014/2015. ja 2015/2016. õppeaastal HTMi välishindamisosakonnale ning maavalitsustele esitatud kaebused ja avaldused ning tuua välja peamised probleemid ja murekohad, millega vastavate asutuste poole kõige sagedamini on pöördutud. Välja on jäetud ministeeriumisse või maavalitsustesse esitatud pöördumised, mille sisuks oli vaid teabe või nõu küsimine.

Pöördumised on liigitatud vastavalt õppeasutuse tegutsemise

vormile (koolieelne lasteasutus, üldhariduskool, kutseõppeasutus) ja on jagatud nelja valdkonda: juhtimine, personalitöö, õppe- ja kasvatustegevus, ressursid ning muud teemad, mis nimetatud valdkondade alla ei liigitunud.

Õppeaastatel 2014/2015 ja 2015/2016 esitatud pöördumised

Õppeaastatel 2014/2015 ja 2015/2016 esitati ministeeriumisse ning maavalitsustesse kokku 492 avaldust. 84 pöördumist laekus koolieelsete lasteasutuste, 380 üldhariduskoolide ja 28 kutseõppeasutuste kohta (tabel 1).

Tabel 1. Pöördumiste koguarvud kahel õppeaastal

Valdkond	Koolieelne lasteasutus		Üldhariduskool		Kutseõppeasutus		2014/2015	2015/2016	Kokku
	2014/2015	2015/2016	2014/2015	2015/2016	2014/2015	2015/2016			
Juhtimine	22	19	53	56	5	8	80	83	163
Personalitöö	7	5	34	35	2	1	43	41	84
Ressursid	2	3	13	9			15	12	27
Õppe- ja kasvatustegevus	13	11	89	87	2	10	104	108	212
Muud teemad	2		2	2			4	2	6
Kokku	84		380		28		246	246	492

Allikas: HTMi dokumendikaust

Tabelist 1 on näha, et kõige enam on olnud probleeme õppe- ja kasvatustegevusega, mille kohta laekus 212 kaebust. Peamiselt olid need seotud õppekorralduse, hindamise, koolivägivalla või haridusliku erivajadusega (HEV) lapse/õpilase õppega. Sellele järgnes 163 kaebust õppeasutuse juhtimise kohta, sh avaldati rahulolematust direktori või juhtkonna tööga, asutuse töökorralduse või kooli vastuvõtuga.

Personalitööga seondult esitati 84 avaldust, millest mitmed olid seotud õpetaja kvalifikatsiooni ja õpetaja isikuomadustega, sh õpilase ning õpetaja vahelise konfliktiga. Ressursi valdkonnas esitatud 27 pöördumist puudutasid peamiselt territooriumi turvalisust. Muude teemade kohta oli kuus avaldust, mis olid seotud järelevalvemenetluse või tehtud ettekirjutustega. Ülevaade on esitatud lisas 1 joonistel 1–4.

Jooniselt 1 on näha, milliseid probleeme ja kaebusi on valdkonniti esinenud kõige rohkem. Tabelis on kajastatud pöördumised, mida on esitatud rohkem kui kaks. Kõige enam avaldusi on esita-

tud seoses õppekorraldusega (56), järgnevad vaimne ja füüsiline turvalisus (50) ning rahulolematust juhtimisega (44). 66 juhul oli kaebuse sisu seotud teemaga, mille kohta tuli kahe õppeaasta jooksul vähem kui kolm pöördumist, nt õpetajate arv rühmas.

Õppekorralduse all on kajastatud kaebused, mis on seotud näiteks aine- ja õppekava koostamise või rakendamisega, koolivaheaegade määratlemisega, rahulolematusega keeleõppe korraldamisel (A- ja B-keele valikud) või järeltööde korraldamisega. Juhtimise teema alla on liigitatud juhtkonna otsused ja tegemised, näiteks probleemid kooli kodukorra või arengukava koostamise või rakendamisega, annetuste kogumine, töötajate ja õpilaste turvalisuse tagamine. Õpetaja töö kohta esitatud kaebused puudutavad õpetaja käitumist, õpetamismeetodeid ja õppetunni läbiviimist. Direktori tööülesannete all on näidatud kaebusi tema töö ja juhtimissüü kohta. Töökorralduse alla on koondatud rahulolematust näiteks õppeasutuse ümberkorraldamise, dokumentatsiooni või töölepingutega.



Joonis 1. Peamised probleemsed teemad

Allikas: HTMi dokumendikaust

Juhtimine

Juhtimise valdkonnas on välja toodud pöördumised, mis on seotud õppeasutuse töökorralduse, direktori või juhtkonna tööga. Juhtimise kohta esitati kokku 163 avaldust, millest 41 olid kooli- ja lasteasutuste, 109 üldhariduskoolide ja 13 kutseõppeasutuste kohta.

Rahulolematust juhtimisega oli seotud enamjaolt töökorraldusega, nt kooli vastuvõtt, töölepingu lõpetamine, kooli sulgemisega seonduv või ei olnud rahul direktori töö ja tema juhtimismeetoditega, sh esitati ka korruptsioonikahtlustusi. Direktori töö all mõeldakse juhi enda otsuseid ja tegemisi, mis mõjutavad asutust. Töökorralduse alla lähevad juhtkonna poolt vastu võetud otsused ja asutuse igapäevane töö. Mitmed pöördumised olid seotud lasteaiakoha saamise või kooli vastuvõetuga. Probleemne valdkond on haridusasutuse töökorraldus, mis tähendab kooli pidaja, juhtkonna ja direktori poolt tehtud otsuseid, mis mõjutavad õppeasutuse igapäevatood. Esitati kaebusi juhi ebaõige, väär või ebakompetentse juhtimisstiili kohta. Samuti ei olnud rahul õpilase kooli nimekirjast väljaarvamise kohta. Üksikuid kaebusi tuli töötasu vähendamise ja dokumentide väljastamise kohta. Seega on juhtimise kohta tulnud kaebusi erinevates valdkondades.

Kooli- ja lasteasutustes esitati enim kaebusi direktori käitumise kohta. Koolides oli põhimure juhtimine ja õpilaste kooli nimekirjast väljaarvamine. Kutseõppeasutustes oli probleemiks

töötasu vähendamine, õpilase väljaarvamine kooli õpilaste nimekirjast ja rahulolematust direktori tööga, peamiselt suhtlemisega.

Juhtimise valdkonnas esitati kaebusi kõigis maakondades.

Personalitöö

Personalitöö all käsitletakse õpetajate ja teiste asutuses töötavate inimestega seonduvaid probleeme, sh õpetaja(te) ja õpilaste vahelisi konfliktsituatsioone. Personalitöö kohta esitati kokku 84 kaebust, millest 12 oli kooli- ja lasteasutuste, 69 üldhariduskoolide ja kolm kutseõppeasutuste kohta.

Kõige rohkem tuli kaebusi õpetajate kohta, kelle töö või suhtlemisoskusega ei olnud rahul. Arvukaid pöördumisi tuli ka õpetaja kvalifikatsiooni kohta, kus kaheldi selle olemasolus või heideti ette õpetaja ebakompetentset õpetamismeetodit. Kaebusi tuli ka lapsevanema ebasobivast käitumisest õpetaja vastu ning asutuse kollektiivisisesest konfliktist. Oli ka juhtum, kus laps oli kooli- ja lasteasutusest üksinda uitama läinud ja lapsevanem esitas kaebuse õpetaja kohta. Personalitöö kohta tulnud kaebused üldjuhul puudutavad õpetaja suhtlemist õpilastega.

Kooli- ja lasteasutustes olid kaebused seotud põhiliselt õpetaja suhtumisega ja õpetamismeetoditega. Üldhariduskoolides oli probleemiks õpetaja töö – ei peetud sobivaks õpetaja käitumist õpilastega ja tema õpetamismeetodeid ning oli mitmeid

küsimusi õpetaja kvalifikatsiooni kohta. Kutseõppeasutustes esines konflikte juhtkonna ja töötajate vahel ning esitati kaebusi õpetaja töö kohta.

Personalitöö kohta ei esitatud ühtegi kaebust Ida-Viru ja Järva maakonnas.

Ressursid

Ressursside valdkonda kuuluvad vara, ruumide ja territooriumiga seonduv. Kokku esitati 27 avaldust, millest viis koolieelsete lasteasutuste ja 22 üldhariduskoolide kohta.

Pöördumised esitasid kaebusi kõige enam ruumide tervisekaitse- enõuetele mittevastavuse ja ebaturvalise kooli- või lasteaiakesk- konna kohta. Probleeme oli kooliterritooriumil liikumisega, kooli- ruumides oleva ebameeldiva lõhnaga, korra- ja avaratusega, kuna ministeeriumil puudub pädevus kontrollida ruumide vastavust tervisekaitse- enõuetele, edastati vastavad pöördumised Sotsiaalministeeriumile.

Ressursside kohta ei esitatud ühtegi kaebust Hiiumaa, Ida-Viru, Järva, Lääne, Lääne-Viru, Põlva, Rapla, Saare, Võru maakonnas.

Õppe- ja kasvatustegevus

Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonna pöördumised on seotud õppetöö korralduse, kasvatus- ja kasvatuse, hindamise ja õppeaine õpetamisega. Õppe- ja kasvatustegevuse kohta laekus 212 avaldust, millest 24 koolieelsete lasteasutuste, 176 üldhariduskoolide ja 12 kutseõppeasutuste kohta.

Probleemid olid peamiselt seotud õppekorralduse, hindamise, õpetaja suhtumise (õpetaja-õpilase vaheline konflikt) ja koolivä- givallaga, lisaks HEV-lapse/õpilase õppekorraldusega, õpilase väärkohtlemise ja õpetamismeetoditega. Üksikuid kaebusi tuli õppekoormuse, koolivalmiduskaardi ja õpilase käitumise kohta. Õppe- ja kasvatustegevuse alla liigitati ka õpilaste kasutamine lapstööjõuna, kus õpilasi rakendati õppetundide ajal koristama kooli territooriumil. Pöördumisi oli ka seoses koolikohustuse (mitte)täitmisega ning klassivälise tegevuse korraldamisega. Suurem osa pöördumistest oli seotud HEV-laste/õpilastega. Probleemiks oli eelkõige tugiteenuste kättesaadavus. Põhjuseks asjaolu, et koolidel pole olnud võimalust tagada HEV-lapsele/ õpilasele tugiteenuseid või koolides ei soovita HEV-õpilasi vastu võtta muul põhjusel. Järeldada võib, et mitmed probleemid on seotud lähenemisega, kas HEV-laps peaks saama õppida tavakoolis või mitte. Lisaks tuli üksikuid kaebusi klassis õpilaste arvu, kontrolltööde rohkuse ja nõustamiskomisjoni poolt antud otsuse eiramise kohta koolis. Märkida tasub ka pöördumisi, kus näiteks vahetunnis vene keele kasutamise eest määrati õpilastele karistuseks kükkide tegemine. Konflikte esines õpi- lase ja õpetaja vahel, kus õpilast peeti vaimse ja/või füüsilise vägivalga ohvriks.

Kaebustest võib järeldada, et mida rohkem on lapsevanem seotud lapse tegemistega, seda enam on näha ka lastevane- mate erimeelsusi kooliga, kuna laps oskab vanemale rääkida oma päevast. Koolieelsetes lasteasutustes ei saa lapsevanem nii palju tagasisidet lapse arengu kohta kui koolis, näiteks hindeid, ja seega on tal vähem kokkupuudet lapse õpetamisega. Kutseõppe- asutustes on õpilane iseseisvam ja kui tema arvates on käitunud

ebaõiglaselt, siis probleeme tajudes avaldab ta rahulolematust juba ise.

Koolieelsetes lasteasutustes oli rohkem kaebusi lapse väär- kohtlemise ja õpetamismeetodite kohta. Koolides olid korduva- teks probleemideks õppekorraldus, koolivägivall ja hindamine. Kutseõppeasutustes väljendati rahulolematust õppekorralduse, hindamise ja vastuvõtutingimuste kohta.

Õppe- ja kasvatustegevuse kohta esitati kaebusi kõigis maa- kondades.

Muud teemad

Muude teemade all on käsitletud järelevalvega seotud probleeme. Esitati kuus pöördumist, millest kaks koolieelsete lasteasutuste ja neli üldhariduskoolide kohta. Pöördumised olid seotud järele- valvemenetlusega, nt esitati taotlus järelevalve algatamiseks või ei nõustatud järelevalve tulemustega.

Kõik pöördumised olid esitatud Harju maakonnas.

Kokkuvõte

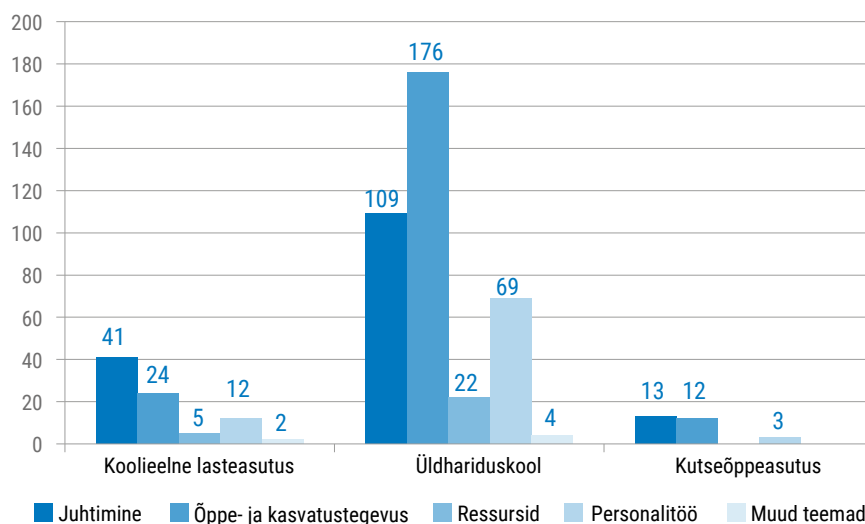
Võrreldes kahe õppeaasta pöördumisi, ilmneb, et probleemseks valdkonnaks on õppe- ja kasvatustegevusega seonduv. Kõige enam ollakse rahulolematud õppekorraldusega, vaimse ja füüsi- lise turvalisuse tagamisega, hindamisega, õppetöö läbiviimise ja õpetaja suhtlusoskuse või õpetamise meetoditega. Hindamise puhul nähtus, et väheseks on jäänud õpilaste või lapsevane- mate teavitamine hindamise korraldusest. Sellega seoses on ka konfliktide arv õpetaja ja õpilase või lapsevanema vahel tõusnud peaaegu kahekordselt. Pöördumiste sisu analüüsides selgus, et probleeme on õppeasutustes dokumentatsiooni vormistamisega, mis puudutavad asutusesisest töökorraldust. Menetluste käigus on tulnud ilmsiks, et õppeasutuste dokumentatsioon pole sageli korrektne või on puudulik.

Pöördumiste arv üldhariduskoolide kohta on suurem, kuna laps oskab jagada oma koolikogemust vanemaga ja lapsevanemad jälgivad tähelepanelikumalt lapse õppeedukust. Koolieelsetes lasteasutustes ei oska laps veel hinnata õppekvaliteeti ja pole ka olulisi tulemusnäitajaid. Kutseõppeasutustes on lapsevanemad üldjuhul kaugenud ja seetõttu on ka pöördumiste arv märga- tavalt suurem õpilaste poolt.

Valdkonniti on kahel õppeaastal üldhariduskoolides kõige enam probleeme seotud õppe- ja kasvatustegevustega, koolieel- setes lasteasutustes ja kutseõppeasutustes juhtimisega.

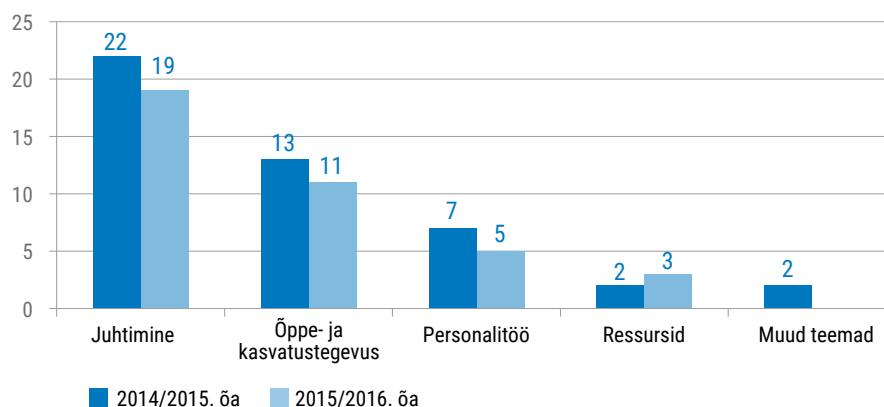
Laekunud pöördumistest tulenevalt võib järeldada, et õppe- asutustes tuleb senisest enam pöörata tähelepanu järgmistele tegevustele:

- õpilaste ja lastevanemate kaasamine õppekava koostamise, muutmise, arendamise protsessi;
- õpilaste ja vanemate teavitamine hindamise korraldusest;
- vaimse ja füüsilise turvalisuse tagamine;
- juhtimise korraldus, sh kooli dokumentatsiooni koostamine ja vormistamine;
- õpetajate suhtlusoskuse arendamine;
- hariduslike erivajadustega laste/õpilaste töö korraldamine;
- õpi- ja kasvukeskkonna turvalisuse tagamine;
- õpilaste kooli nimekirja arvamine ja nimekirjast väljaarvamine.



Joonis 1. Pöördumiste arv valdkonniti

Allikas: HTMi dokumendikaust

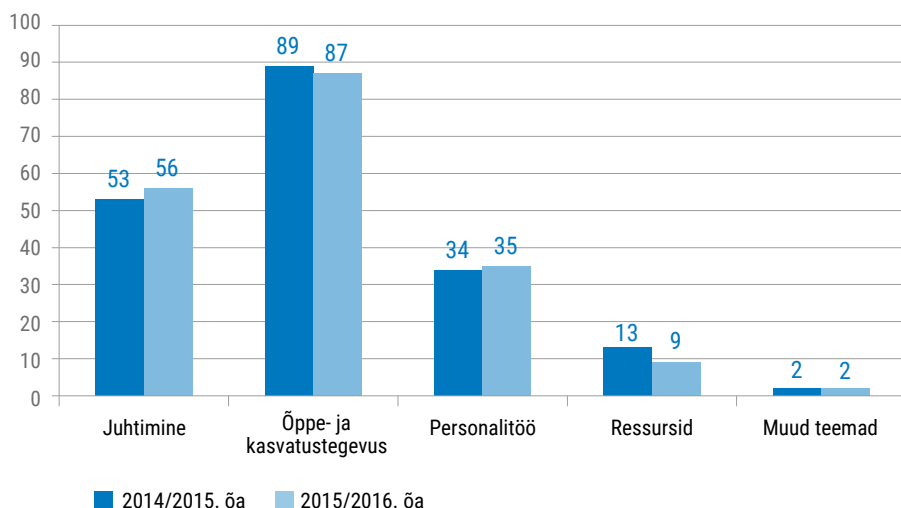


Joonis 2. Kahe õppeaasta pöördumised koolieelsetes lasteasutustes

Allikas: HTMi dokumendikaust

2014/2015. õppeaastal esitati koolieelsete lasteasutuste kohta 46 ja 2015/2016. õppeaastal 38 kaebust. Esitati mitmeid kaebusi õpetaja vahetumise kohta ning lapsevanemad tundsid muret

õpetaja töökoormuse üle. Mõlemal õppeaastal oli probleemiks õpetaja suhtumine/suhtlemine ja õpetamise metoodika.

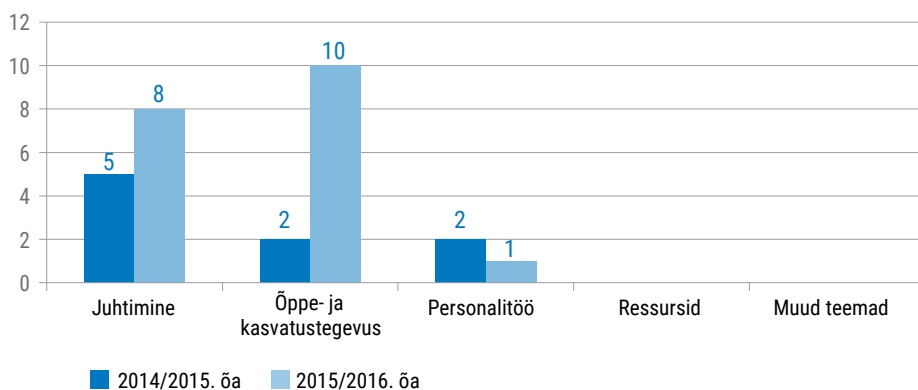


Joonis 3. Kahe õppeaasta pöördumised üldhariduskoolides

Allikas: HTMi dokumendikaust

Võrreldes kahe aasta andmeid, siis suuri erinevusi valdkonniti ei ole. 2014/2015. õppeaastal esitati koolide kohta 191 ja 2015/2016. õppeaastal 189 kaebust. Ressursside valdkonnas

on märgata suuremat erinevust, kuna 2014/2015. õppeaastal tuli arvuliselt rohkem kaebusi kooliruumide tervisekaitsenõuetele mittevastavuse kohta seoses remonttöödega koolides.



Joonis 4. Kahe õppeaasta pöördumised kutseõppeasutustes

Allikas: HTMi dokumendikaust

2014/2015. õppeaastal esitati kutseõppeasutuste kohta 9 ja 2015/2016. õppeaastal 19 kaebust. Kutseõppeasutustest on pöördumiste arv viimase õppeaastaga kasvanud, samuti on õpila-

sed ise hakanud pöörduma, kui on rahulolematud kooli õppekorralduse või hindamisega. Märgatavat erinevust kutseõppeasutuste lõikes on näha õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnas.

Õppeasutuste järelevalvest 2001–2017

 **Hille Voolaid**, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna asejuhataja

Järelevalvest 2001–2005

2001. aastal moodustati Haridusministeeriumi uues struktuuris järelevalveosakond, kus oli kaks talitust – järelevalve- ja audititalitus. Osakonda juhtis Kadri Peterson, järelevalvetalituses asusid tööle Maie Kitsing, Hille Voolaid (Vooremäe), Tiina Peterson, Priit Laanoja, Eiko Keeman, Kristi Mere, Natalja Lapikova, Janne Pukk (Parri), Eve Leppik. Osakonna vastutusalasse kuulus järelevalve läbiviimine kõigil haridustasemetel. Haridusministri 19.09.2001 määrusega nr 51 „Järelevalveosakonna põhimäärus“ oli osakonna eesmärk tagada ministeeriumi valitsemisalas adekvaatsete hinnangute andmine haridus-, teadus- ja noorsootöö süsteemi toimimise seaduslikkusele, otstarbekusele ning kvaliteedile; hariduse, teaduse ning noorsootöö järelevalvesüsteemi efektiivne toimimine ja areng; tagada ministeeriumi juhtkonnale piisav kindlustunne, et hallatavates riigiasutustes ning valitsemisalas tegutsevates valitsusasutustes rakendatud juhtimis- ja kontrollimeetmed on küllaldased ja säästlikud ning vastavad üldtunnustatud standarditele ja kehtivatele õigusaktidele.

Kompleksse järelevalve korraldus

Sel perioodil viidi läbi kompleksset järelevalvet, mis hõlmas järgmisi valdkondi: koolisisene juhtimine; kooli töö planeerimine; õpetamine ja õppimine; koolikohustuse täitmine, õpilaste arvestus; kooli töökeskkond; klassi- ja kooliväline töö. Kompleksne järelevalve võis kesta õppeasutuses kuni kaks nädalat. Tulemused vormistati kontrollaktiga.

2001: järelevalvetulemuste analüüs

2001. aasta sügisel välja antud kogumikus järelevalve tulemustest on tehtud kokkuvõtte koolieelsete lasteasutuste, üldhariduskoolide, kõrgkoolide riikliku järelevalve tulemustest, Eesti kakskeelsete koolide integratsioonialasest tööst 2000/2001. õa-l ja on antud ülevaade õpetajatest, kes õpetavad 6. klassis eesti keelt teise keelena.

Koolieelsete lasteasutuste kokkuvõtte aluseks olid 2000/2001. õa-l inspekteeritud 99 koolieelse lasteasutuse kohta esitatud riikliku järelevalve aktid. Tulemusi oli analüüsitud lähtuvalt prioriteetidist, milleks oli alushariduse riikliku õppekava täitmine. 2000/2001. õa-l oli inspekteeritud 80 lasteaeda ja 19 lasteaed-alkooli. Ülevaates oli märgitud, et alates 1996. aastast oli inspekteeritud 249 lasteaeda ja 31 lasteaed-alkooli, mis oli 36% lasteaedade ja lasteaed-alkoolide üldarvust.

Üldhariduskoolide kokkuvõtte aluseks olid 2000/2001. õa-l inspekteeritud 110 üldhariduskooli kohta esitatud riikliku järelevalve aktid. Lisaks kasutati Tartumaa haridusosakonna poolt esitatud temaatilise inspekteerimise õiendeid (Tartumaa kutsesuunitlus- ja nõustamisalased küsimused ning Tartumaa koolijuhtidega sõlmitud määratud tähtajaga töölepingud). Kokkuvõttes on märgitud, et inspekteerimise tulemuste põhjal võib väita, et paljudes koolides on vajaka kas oskusest õppe-kasvatustööd teadlikult planeerida/sisehindamist teostada või ei väärtusta koolide juhtkonnad planeerimis- ja tagasisideandamisprotsessi tervikuna. Süsteemitu planeerimisega ei tagata õppekavas püstitatud eesmärkide saavutamist, mistõttu kannatab õppe- ja kasvatustöö tulemuslikkus.

Ka järgmistel õppeaastatel määratleti järelevalves prioriteet, millele rohkem tähelepanu pöörati. Näiteks 2004/2005. õa riikliku

järelevalve prioriteetideks üldhariduses olid õpilaste/lastevanemate kaasamine haridusasutuse otsustusprotsessi ning lapse/õpilase individuaalse arengu toetamine, suunamine ja jälgimine võimete kohase hariduse omandamisel.

Kogumikus „Ülevaade haridussüsteemi järelevalvest“ (2001) on analüüsitud järelevalve läbiviimist maavalitsuste tasandil. Ülevaates on toodud välja, et maakondade haridusosakondade töötajast 83 teostasid riiklikku järelevalvet põhitegevusena. Inspektori või peainspektori ametikohti vastava ametinimetusega oli 39. Mitmed maakonnad olid kaasanud inspekteerimisse täiendavalt eksperte oma osakonnast ning kokku osales järelevalves 116 maavalitsuse ametnikku. Kõige enam oli järelevalve teostajaid Harju maavalitsuse (MV) haridusosakonnas, järgnesid Järva, Ida-Virumaa, Rapla ja Viljandi MV. Enamikes maakondades osales haridusosakonna juhataja inspekteerimisel, v.a Põlva ja Tartu MV. Järeldusena on välja toodud, et järelevalvet teostavate ametnike arv maakondades ei olnud loogiliselt seotud õpilaste ja koolide arvuga antud maakonnas, millest johtuvalt oli teatud määral põhjendatud aktide sisuline erinevus (valdkondade käsitlemise põhjalikkus); ei olnud rakendatav nõue kõiki koole komplekselt inspekteerida 3–5 aasta jooksul; juhikogemuse puudumine ca 50%-l inspekteerijast muutis küsitavaks nende ametialase kompetentsuse, mida võimendas veel vastavasisulise koolituse puudumine; vajadusena toodi välja inspekteerijate pikaajaline ja kaasaja nõuetele vastav koolitus.

2001–2002: ülevaade järelevalvesüsteemi analüüsinud töörühma tulemustest

2001. aasta sügisel moodustati töörühm, kaardistamaks olemasoleva järelevalvesüsteemi tugevused ja nõrkused ning tegemaks ettepanekuid süsteemi muutmiseks. Töörühma kuulusid Maie Kitsing, Kristin Hollo (Randoja), Külli Aren, Meelis Kond, Avo Jussi, Vadim Mitroškin. Veebruaris 2002 valmis töörühma aruanne, milles olid muuhulgas välja toodud kehtiva järelevalvesüsteemi vastuolud ja probleemid: „Koolieelsete lasteasutuste ja üldhariduskoolide üle riikliku järelevalve teostamisel maavanema poolt (reaalselt maavalitsuste haridusosakondade ametnikud) ei ole Haridusministeeriumil võimalik kontrollida järelevalvet teostavate ametnike pädevust. Puudub võimalus määrata riiklikult ühtseid järelevalveprioriteete, suunata järelevalveametnike tööd, jälgida, et ametnikele jääks piisavalt aega järelevalvega seotud tööülesannete täitmiseks. Riikliku järelevalve läbiviimine on sõltuv igas erinevas maakonnas maavanemast ja puudub ühtsus. Järelevalve ei anna erinevates maakondades ühesuguseid tulemusi. Järelevalvet teostavate ametnike arv riikliku järelevalve läbiviimisel maakonnas ei sõltu koolide ja õpilaste arvust, vaid maavanema otsusest, mida ei ole võimalik vaidlustada ega kontrollida ning selle all kannatab järelevalve kvaliteet.“

Töörühm leidis, et on vajalik eraldada maavalitsustest ja Haridusministeeriumist järelevalve teostamine õppe-kasvatustegevuse üle vastava inspeksiooni loomisega Haridusministeeriumi valitsemisalas.

2002. aastal tehtud ettepanek sai osaliselt teoks 2017. aastal, mil riigireformi tulemusena viidi õppeasutuste järelevalve ministeeriumisse. Vahepealsetel aastatel muudeti järelevalve üldist korraldust.

2004: järelevalve muudatuste ettevalmistus

2004. aastal valmistati ette õppeasutuste välishindamissüsteemi arendamist käsitlev eelnõu. Muudatusega sooviti anda riikliku järelevalve läbiviimise pädevus õppeasutustes Haridus- ja Teadusministeeriumile. Eesmärk oli anda haridus- ja teadusministrile võimalus juhtida järelevalvet ja selle kaudu mõjutada läbiviidava järelevalve efektiivsust ja kvaliteeti. Valitsuse vahetudes jäid planeeritud muudatused ellu viimata.

2004: järelevalve tagasisideuuring

Märtsis 2004 viis OÜ Sinekuur läbi järelevalve tagasisideuuringu. Uuringu eesmärk oli välja selgitada koolijuhtide hinnangud järelevalve erinevatele aspektidele; inspektorite poolt kasutatud meetodid koolide hindamisel; valdkonnad, milles inspektorid end täiendada võiksid; järelevalve läbiviimise positiivsed ja negatiivsed asjaolud koolijuhtide silme läbi.

Uuringus oli toodud välja, et suurimaks probleemiks olid inspektorite saabumise kaasaegsed pinged koolis. Kõigis uuritavates koolides kasutasid inspektorid dokumentatsiooni analüüsi ja tundide külastamist, kõige vähem kasutati lastevanematega rääkimist ja muid meetodeid. Peaaegu täielikult nõustuti väitega, et kooli tööd reguleerivad dokumendid olid inspektoritele kättesaadavad. Vastajate arvates iseloomustas inspektoreid kõige enam roll kontrollijad. Toodi välja, et inspektorid võiksid ennast täiendada nõustamises, sellele järgnes analüüsioskuse arendamine, eripedagoogika, maapiirkondade probleemid, koolide eripära. Vastajatele ei meeldinud liigne dokumendikeskus, vähene tagasiside, eripära arvestamata jätmine ja närvipinge inspektorite kohalviibimisest. Vastajatele meeldis heatahtlikkus, meeldiv suhtlemine, korrektsus, püüd mõista.

Järelevalvest 2006–2017

Järelevalve korraldus, sisehindamine ja nõustamine

2006. aasta septembrist jõustusid muudatused, millega muudeti järelevalve korraldust, kehtestati õppeasutuste nõustamine ning kohustuslik sisehindamine. Perioodil 2006–2009 oli õppeasutustel kohustus taotleda ministeeriumist nõustamist sisehindamisest tagasiside saamiseks, mida rahastas ministeerium. Järgneval kolmel õppeaastal (2010/2011–2012/2013) oli nõustamine õppeasutustele vabatahtlik ning alates 2013. aastast korraldatakse ja rahastatakse ministeeriumi poolt nõustamist ainult koolieelsetele lasteasutustele. Muudatuse põhjuseks oli üldine arusaam, et asutuse arengu planeerimine ja selle plaani elluviimise hindamine on igale asutuse juhile iseenesestmõistetav.

2006: nõuded järelevalve läbiviijate kvalifikatsioonile

Haridus- ja teadusministri 09.08.2006 määrusega nr 24 „Riikliku järelevalve läbiviijate kvalifikatsiooninõuded“ kehtestati sama aasta septembrist nõuded järelevalve läbiviijate kvalifikatsioonile:

- 1) magistrakraad või sellele vastav kvalifikatsioon ja
- 2) vähemalt viieaastane pedagoogilise töö staaž, omades vähemalt pedagoogi ametijärku ja
- 3) läbitud 160 tundi juhtimiskoolitust ja
- 4) vähemalt kolmeaastane kooli või koolieelse lasteasutuse juhtimise kogemus direktori või juhatajana, direktori või juhataja asetäitjana ja
- 5) viimase viie aasta jooksul läbitud vähemalt 160 tundi tööalast täienduskoolitust.

2013. aastal määrust muudeti ning välja jäeti

- 1) kolmeaastane kooli või koolieelse lasteasutuse juhtimise kogemuse nõue direktori või direktori asetäitjana ning see asendati nõudega omada juhtimisalaseid kompetentse, mida

hindab tööandja;

- 2) 160 tunni juhtimiskoolituse läbimise nõue ning see asendati nõudega omada juhtimisalaseid kompetentse, mida hindab tööandja;
- 3) nõue omada pedagoogi ametijärku, kuna pedagoogilist kogemust oli võimalik saada ka ametijärku omamata, nt õppeasutuste juhte ei atesteeritud;
- 4) viimase viie aasta jooksul vähemalt 160 tunni täienduskoolituse läbimise nõue, mis asendati nõudega läbida iga kolmeaastase perioodi jooksul vähemalt kaks nädalat stažeerimist koolieelses lasteasutuses, üldhariduskoolis või kutseõppeasutuses.

Lisavõimalusena oli lubatud tööle võtta järelevalve läbiviija, kel puudub pedagoogiline või juhtimisalane kompetentsus, kuid kellel on magistrakraad või sellele vastav kvalifikatsioon õigusteaduses. Tingimuseks oli, et pedagoogilise ja juhtimisalase kompetentsusega peab olema ühes asutuses vähemalt kaks järelevalve läbiviijat.

Määrusesse lisati säte, mille kohaselt kvalifikatsiooninõuetes nimetatud kompetentside olemasolu ja töötaja valmisolekut vastaval ametikohal töötada hindab tööandja töötaja eelneva töökogemuse, tasemeõppe või täienduskoolitust tõendavate dokumentide alusel.

2014. aastal muudeti määrust veelkord ning stažeerimise nõue tunnistati kehtetuks.

2006: ülevaade järelevalve läbiviijate ametikohtadest maakondlikul tasandil

2006. aastal koostati ministeeriumis ülevaade järelevalve läbiviijate ametikohtadest maakondlikul tasandil. Maavalitsuste poolt edastatud andmetel oli maavalitsustes järelevalve läbiviijate ametikohti 53,1 ning järelevalves osalevaid ametnikke 79. Keskmiselt tuli ühe ametikoha kohta 2,7 järelevalvet õppeaastas. Järelevalvet läbiviivate ametnike ametinimetused olid maakonniti väga erinevad, seda ka juhul, kui järelevalvet viidi läbi 1,0 ametikohaga: kooliinspektor, alushariduse inspektor, inspektor, peainspektor, vaneminspektor, alushariduse peaspetsialist, üldhariduse peaspetsialist, hariduse peaspetsialist, vanemspetsialist, peaspetsialist, peaspetsialist-kooliinspektor, põhikoolide ja täiendõppe peaspetsialist, eriopetuse peaspetsialist, nõunik, vanemmetoodik, metoodik jne. Maavalitsustel soovitati ametinimetused ühtlustada, mida ka tehti. Enamus maavalitsusi võttis kasutusele inspektori ametinimetuse.

2006: üleminek temaatilisele järelevalvele

Järelevalves mindi 2006/2007. õa-l üle temaatilisele järelevalvele, mis tähendas seda, et igaks õppeaastaks kehtestati järelevalve prioriteet ning õppeasutuse tegevust hinnati konkreetsetes valdkonnas.

2006–2017: järelevalve prioriteedid

Riikliku järelevalve prioriteedid 2006/2007. õa-l:

- 1) koolieelne lasteasutus: koolivalmiduse toetamine lasteasutuses;
- 2) üldhariduskool: õppenõukogu pädevus ja tegutsemine;
- 3) kutseõppeasutus: tugisüsteemide rakendamine õpilaste edasijõudmise toetamiseks õppetöös.

Riikliku järelevalve prioriteedid 2007/2008. õa-l:

- 1) koolieelne lasteasutus: laste koolivalmiduse toetamine;
- 2) üldhariduskool: õpilaste õpijõudluse toetamiseks ja väljalangemise ennetamiseks rakendatavate meetmete mõjususe;

- 3) kutseõppeasutus: riiklikult tagatud vahendite (koolilõuna ja sõidukulu) kasutamine õpilase toetamiseks ning õppeasutuses rakendatavad meetmed õpilaste väljalangevuse vähendamiseks.

Riikliku järelevalve prioriteetidid 2008/2009. õa-l olid alus- ja üldhariduses samad, mis 2007/2008. õa-l, kutsehariduses olid prioriteetideks õpilase ja õppeasutuse andmete õigsus Eesti Hariduse Infosüsteemis (EHIS) ning töökohapõhise õppe rakendamine.

Riikliku järelevalve prioriteetidid 2009/2010., 2010/2011. ja 2011/2012. õa-l:

- 1) koolieelne lasteasutus: pedagoogide kvalifikatsioon, atesteerimise korraldus ja täienduskoolituse võimaldamine;
- 2) üldhariduskool: pedagoogide kvalifikatsioon, atesteerimise korraldus ja täienduskoolituse võimaldamine;
- 3) kutseõppeasutus: praktikakorraldus, erivajadustega õpilaste toetamine ning täiskasvanute koolituse korraldamine. 2009/2010. õa-l oli kutsehariduses vaatluse all ka õpilaste hindamine.

Riikliku järelevalve prioriteetidid 2012/2013. õa-l:

- 1) koolieelne lasteasutus: lapse arengu toetamine (erivajadustega laste õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine; rühmade komplekteerimine ning õpetajate ja õpetajaid abistavate töötajate töö korraldus; eesti keele kui teise keele õppe korraldamine; lapse turvaline kasvukeskkond) ja andmete õigsus EHISes;
- 2) üldhariduskool: õpilase arengu toetamine (hariduslike erivajadustega õpilaste õppe korraldamine; turvalisuse tagamine; eestikeelse õppe korraldamine vene õppekeelega koolis) ja andmete õigsus EHISes;
- 3) kutseõppeasutus: õppetöö korraldus (õppekava koostamine, muutmine, kinnitamine, täitmine; õppekorralduseeskirja rakendamine, sh varasema õpi- ja töökogemuse arvestamine) ning andmete õigsus EHISes.

Riikliku järelevalve prioriteetidid 2013/2014. õa-l:

- 1) koolieelne lasteasutus: erivajadustega laste õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine ja EHISes kajastatud andmete vastavus tegelikule olukorrale; eesti keele kui teise keele õppe korraldamine ja EHISes kajastatud andmete vastavus tegelikule olukorrale; täienduskoolituse korraldamine ja EHISes kajastatud andmete õigsus;
- 2) üldhariduskool: hariduslike erivajadustega õpilaste õppe korraldamine ja EHISes kajastatud andmete vastavus tegelikule olukorrale; eestikeelse õppe korraldamine vene õppekeelega koolis ja EHISes kajastatud andmete vastavus tegelikule olukorrale; pedagoogide täienduskoolituse korraldamine ja EHISes kajastatud andmete õigsus.

01.09.2013 jõustus uus kutseõppeasutuse seadus, milles ei olnud enam volitusnormi temaatilise järelevalve läbiviimiseks. 2013/2014. õa-st on kutseõppeasutustes viidud järelevalvet läbi üksikküsimuse või teenistusliku järelevalve raames.

2014/2015., 2015/2016. ja 2016/2017. õa-l oli järelevalve prioriteet koolieelsetes lasteasutustes ning üldhariduskoolides lapse ja õpilase individuaalsete vajaduste ja võimetega arvestamine õppe- ja kasvatustegevuses. Eesmärk oli hinnata, kuidas on igale lapsele ja õpilasele loodud arenguks vajalik eakohane, turvaline, positiivselt mõjuv ning arendav õppe- ja kasvukeskkond. 2016/2017. õa-l keskenduti õppe mitmekesistamisele ja valikute võimaldamisele.

Järelevalve tulemustest on koostatud igal aastal kokkuvõtte ning need on avaldatud trükises „Ülevaade haridussüsteemi

välishindamisest“. Ülevaated on kättesaadavad ministeeriumi veebilehel <https://www.hm.ee/et/valishindamine>.

Toetavad tegevused 2006–2008: projekt „Koolikatsuja 2006+“

2006. aastal jõustunud muudatuste rakendamiseks kutsuti 2006. aastal ellu projekt „Koolikatsuja 2006+“, millele oli eelnenud veel mitu pilootprojekti, mis olid kõik seotud sisehindamisega. Projektiga toetati haridusasutuste välishindamissüsteemis riiklikul tasandil kavandatud muudatusi. Projekti otsene eesmärk oli töötada süsteemselt välja ning rakendada välis- ja sisehindamise komplekslahendused üldhariduskoolides ja kutseõppeasutustes, luua tugistruktuurid haridusasutuste sisehindamissüsteemi väljarendamiseks ja rakendamiseks. Projektis osalesid haridusasutused üle Eesti.

Projekti juhtisid Aado Altmets ja Hille Voolaid (Vooremäe) ning see koosnes neljast allprojektist:

- koolituse allprojekt, mille raames koolitati sisehindamise valdkonnas 36 pilootkooli, 108 meeskonnaliiget ning 60 nõunikku, projektijuht Marika Pettai;
- uuringute allprojekt, mille raames viidi läbi kaks sisehindamist uuringut, projektijuht Toomas Kink;
- metoodika allprojekt, mille raames töötati välja kaks sisehindamist käsiraamatut, projektijuht Tarmo Post;
- infosüsteemide allprojekt, mille raames toimus sisehindamise abivahendite väljatöötamine, projektijuht Aado Altmets.

Uuringu tulemused ja raamatud on kättesaadavad Haridus- ja Teadusministeeriumi veebilehel <https://www.hm.ee/et/tegevused/valishindamine/sisehindamine>.

Õppeasutuste sisehindamist ja nõustamist koordineeris Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse haridusasutuste sisehindamise nõustamise osakond, mida juhtis Marika Pettai. Osakonna põhitegevuseks oli haridusasutuste sisehindamise aruannete analüüsimine ja edasise sisehindamistegevuse nõustamine ning sisehindamissüsteemide analüüs ja arendustegevusega seotud ülesannete täitmine. Nõunikena töötasid Sigrít Lilleste, Tiina Plukk, Reeli Simanson, Mare Lilleorg, Alo Särg, Erkki Piisang. Lisaks nendele osutasid nõustamisteenust mittekooresseisulised nõunikud, kes olid valdkonnas töötavad haridusasutuse või haridusvaldkonna juhtivspetsialistid ning tegid nõunikutööd oma põhitöö kõrvalt.

Toetavad tegevused 2008–2013: ÕKVA programm

Projektile „Koolikatsuja 2006+“ järgnes üldhariduse programm „Õppe kvaliteedi parendamine õppeasutuste sise- ja õpitulemuste välishindamissüsteemi arendamise kaudu“ (ÕKVA). Programm viidi läbi aastatel 2008–2013 ja see loodi hindamisvaldkonna viie arengusuuna toetamiseks:

- 1) õppeasutuse sisehindamise jõustamine;
- 2) kvaliteetse nõustamisteenuse võimaldamine;
- 3) õppeasutusega seotud huvigruppide kaasamine ja rahulolu suurendamine;
- 4) e-hindamise keskkonna loomine ja e-hindamisele üleminek;
- 5) haridusuuenduste ja parimate praktikate tutvustamine ning haridustöötajate tunnustamine.

Programmi elluviija oli Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Programmi käigus koolitati koolimeeskondi eesmärgiga suurendada nende professionaalsust asutuse tulemuslikkuse hindamisel. 200 juhti ja haridusspetsialisti koolitati nõunikeks, kes andsid õppeasutustele asjatundlikku nõu sisehindamise valdkonnas.



2011. aastal viis Eesti Uuringukeskus läbi uuringu sisehindamise toimimisest. Valmisid esmased tagasisideküsitlused koolidele ja Tallinna Ülikooli eestvedamisel raamat „Isehindamine. Õppe- ja kasvatusgevuse analüüsimine ning hindamine“. Loodi e-keskkond ja esimesed e-ülesanded. Tunnustusürituse ja galaõhtu „Eestimaa õpib ja tänab“ põhikontseptsioon, sh korralduspõhimõtted, loodi samuti ÕKVA käigus.

2009: ülevaade järelevalvest maavalitsuste tasandil

Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond palus maavanematel esitada ministeeriumile seisuga 02.01.2009 andmed järelevalve läbiviijate kohta, et saada tagasisidet ametikohade täitmisest, ametnike piisavusest ja kvalifikatsioonist. 2006. aastal oli järelevalve läbiviijate ametikohti arvestuslikult 53,1, 2009. aastal 20,8. Järelevalvet läbiviivaid ametnikke oli 2006. aastal 79, 2009. aastal 28. Võrdlusandmetest nähtus, et Järva MVs oli kuus, Rapla MVs kolm ja Võru MVs kaks temaatilist järelevalvet õppeaastas ühe ametniku kohta. Kõige rohkem järelevalveid (8) ühe ametniku kohta oli Lääne-Viru MVs. Üleriigiliselt oli ametnike arv järelevalveks piisav, kui arvestada, et keskmine järelevalvete arv ühe ametikoha kohta oli 4,6 järelevalvet õppeaastas. Kuidas ametnike ressursi maavalitsuses erinevate tööülesannete vahel jagati, oli maavanemate otsustada ja maakonniti väga erinev.

2012: uuringud temaatilisest järelevalvest

2012. aastal viis OÜ Sinekuur läbi kaks tagasisideuuringut. Eesmärk oli selgitada välja õppeasutuste juhtide ja maavalitsuste inspektorite hinnangud ja ettepanekud temaatilisele järelevalvele, mida viisid läbi maavalitsuste ametnikud.

Uuringu teostajaks oli OÜ Sinekuur, kes oli viinud läbi sarnase uuringu ka 2004. aastal.

Uuringus osales 224 õppeasutust üle Eesti. Tulemustest selgus, et õppeasutuste juhid pidasid väga oluliseks järelevalve ettevalmistusprotsessi erinevaid etappe, kuid eriti tähtsaks peeti seda, et järelevalve toimumise täpne aeg lepitaks kokku vahetult enne õppeasutuse külastuse toimumist ning et varasemalt avalikustataks järelevalve valimis olevate õppeasutuste nimekirja. Samuti pidasid õppeasutuste juhid tähtsaks, et kontrollitavate dokumentide nimekirja oleks teada enne külastuse toimumist. Uuringus osalenud õppeasutused olid järelevalve ettevalmistusprotsessiga üldiselt rahul, leides, et ettevalmistustöö oli tehtud küllaltki põhjalikult. Antud arvamustes oli näha ka paranemistrendi, mis tähendab, et viimastel aastatel järelevalve läbinud õppeasutuste juhid hindasid ettevalmistusprotsessi paremaks.

Meetodid, mida järelevalve teostamisel kasutati, said õppeasutuste juhtide poolt erinevat vastukaja. Kui üldiselt leiti, et kasutusel olevad meetodid on olulised, siis mõnevõrra vähem oluliseks peeti näiteks vestlemist õpilaste, lastevanemate ja hoolekogu liikmetega. Analüüsides seda, milliseid meetodeid tegelikult järelevalves rakendati, selgus, et kõige enam kontrolliti, kas õppeasutuse dokumentatsioon vastab õigusaktidele ning kõige vähem kasutati võimalust vestelda lastevanematega.

Antud uuringule tuginedes järeldus, et järelevalve protsess õppeasutustes oli olnud sujuv – juhid ei tajunud, et see oleks õppeasutuses olulisi pingeid tekitanud, koostööd järelevalve teostajate ning õppeasutuse juhi vahel peeti ladusaks. Kiitvaid hinnanguid jagus ka inspektorite kompetentsusele, erapooletusele ja muudele omadustele. Õppeasutuste juhid pidasid järelevalve läbiviijate juures kõige olulisemaks analüüsi- ja suhtlemisioskust, aga ka õigusaktide tundmist. Mõnevõrra vähem oluliseks peeti seda, et järelevalve teostajatel oleks õppeasutuse juhtimis- ja õpetamiskogemus.

Hinnates õppeasutuste juhtide rahulolu järelevalve protses-

siiga, selgus, et see oli kõrge. Samuti selgus, et erinevate aastate võrdluses oli rahulolu mõnevõrra kasvanud. Maakondade võrdluses suuri erinevusi ei olnud.

Eraldi uuriti seda, kuidas õppeasutuste juhid jäid rahule järelevalve lõpetamisega ja kokkuvõtete tegemisega. Uuringus osalejad leidsid, et järelevalve tulemuste vormistamisel lähtuti määruks kehtestatud tähtaegadest ning õiendi koostamisel arvestati õppeasutuste täiendavate parandustega. Õppeasutuste juhtide arvates kajastasid järelevalve tulemused olukorda õppeasutustes objektiivselt. Õppeasutuste juhid tajusid, et järelevalvest on kasu nende õppeasutuse edasisel arendamisel ning toodi välja, et tulemusi on arendustegevuses ära kasutatud.

Kokkuvõttes võib tuua välja, et õppeasutuste juhid mõistsid erinevate hindamistegevuste rolli õppeasutuse töös ning olid järelevalve korralduse ja sisuga rahul. Uuringus toodi välja ka rida ettepanekuid ja arvamusi, kuidas senist järelevalveprotsessi veelgi tõhusamaks muuta. Antud uuringust jäi kajama õppeasutuste positiivne hoiak nii järelevalve protsessi kui ka järelevalve teostajate suhtes.

Uuring järelevalve teostajatele toimus internetiküsitlusena. Eesmärk oli välja selgitada, kuidas inspektorid hindavad järelevalvega seonduvaid erinevaid aspekte ja järelevalve protsessi ning saada tagasisidet ja ettepanekuid järelevalvesüsteemi arendamiseks.

Järgnevalt on esitatud lühikokkuvõtte olulisematest tulemustest.

- Kõiki järelevalve liike peeti enam-vähem võrdselt olulisteks. Kompleksset ja temaatilist järelevalvet peeti mõnevõrra olulisemaks kui järelevalvet üksikküsitlustes. Mitme vastanu arvates on eelloetletutele lisaks oluline teenistusliku järelevalve läbiviimine.
- Enamus vastanute pidas igal õppeaastal teostatava järelevalve hulka küllaldaseks ja õppeasutuse jaoks otstarbekaks 5–6 aastast perioodi. Veidi alla viiendiku vastanute leidis siiski, et järelevalvet ei tehta piisavalt. Samas on nende vastanute osakaal, kes oleksid valmis senisest rohkem panustama, vaid veerandi lähedal. Üle poole vastanute leidis, et nende osakonnas napib järelevalveks inim- ja finantsressursse, ligikaudu poolte arvates ka aega.
- Peaaegu kõik vastanud olid järelevalvet läbi viinud alus- ja üldharidust andvates õppeasutustes, kutseõppeasutustega oli tegelenud kaks kolmandikku vastanute.
- Kõige kõrgemalt hinnati Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonnast saadavat teavet ja määru seletuskirja, madalamalt hinnati ministeeriumi teistest osakondadest saadavat teavet.
- Kõige olulisemaks peeti täpse aja kokkuleppimist õppeasutuse külastuseks ja kõige vähem oluliseks nimekirja avalikustamist.
- Järelevalves kasutati suuremal või vähemal määral kõiki määruks toodud meetodeid. Veidi enam rakendati dokumentide ja õigusaktide vastavuse ning EHISe andmete kontrollimist ning õppeasutuse dokumentatsiooni ja EHISe andmete analüüsimist, aga kasutati ka statistiliste andmete kontrollimist, vestlemist töötajatega ning tutvumist õpi- ja kasvukeskkonnaga. Väga vähe kasutati vestlemist hoolekogu liikmetega, lastevanemate ja õpilastega ning õppetundide ja -tegevuste vaatlust.
- Järelevalveks ette nähtud aega õppeasutuses kohapeal peeti piisavaks, kuid järelevalve tulemuste vormistamiseks ei olevat mitte alati piisavalt aega.
- Järelevalve teostajate keskmise hinnangu alusel olid nende analüüsi- ja suhtlemisioskus väga head; hinnang õigusaktide tundmisele veidi madalam, seda hinnati heaks.
- Kõik vastanud olid viimasel viiel aastal osalenud täienduskoo-

litustel 160 tundi. Enamus oli osalenud mitmetel koolitustel. Koolitused olid olnud korraldatud ja finantseeritud erinevate organisatsioonide poolt. Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt korraldatud koolitustest olid osa võtnud kõik uuringus osalenud, enamus oli kasutanud ka täienduskoolitusasutust. Peamisteks koolituste finantseerijateks olid olnud maavalitsused ning Haridus- ja Teadusministeerium, kuid päris paljud olid kasutanud ka Euroopa Sotsiaalfondi rahastust. Kõige enam tunti puudust õigusalasest täienduskoolitusest.

2014: ülevaade järelevalveametnike ametikohtadest maavalitsustes

Maavanemad esitasid Haridus- ja Teadusministeeriumile seisuga 01.09.2014 andmed järelevalvet läbiviivate ametnike ametikohtade kohta. Järelevalveametnike ametikohti oli 18,6 (2006–53,1; 2009–20,8). Ühe ametikoha kohta tuli keskmiselt 6,4 järelevalvet. Kõige rohkem järelevalveid ühe ametikoha kohta oli Võru, Pärnu, Ida-Viru, Lääne, Harju ja Jõgeva MVs, kõige vähem Hiiu, Valga, Järva, Saare MVs. Järelevalveametnike ametikohtade suurus ja töökoormused olid maavalitsuseti väga erinevad.

2014: arengusuunad

Eestis viiakse järelevalvet läbi sarnastel alustel Euroopa haridussüsteemides välja kujunenud praktikatega ning ka edasised planeeritud arendustegevused on kooskõlas suundumustega teistes Euroopa riikides.

Haridus- ja teadusministri 03.06.2014. aasta käskkirjaga nr 238 „Üldhariduse välishindamise ülesanded, põhimõtted ja arendamise alused aastani 2020“ kinnitatud kontseptsiooni kohaselt minnakse üle riskipõhisele hindamisele, mis tähendab, et edaspidiselt kontrollitakse eelkõige õppeasutusi, mille tulemuslikkus on madal. Teiseks eesmärgiks on tihendada koostööd pidajatega ja anda järelevalve ülesanne eelkõige pidajale. See on seotud ka riigis toimuva haldusreformiga, millega omavalitsuste arv väheneb ning nende suutlikkus tõuseb.

Välishindamise kontseptsioonis on märgitud, et arendusvajaduseks on tagada tõhusus ja konkreetse kooli spetsiifikaga arvestamine üksikjuhtudel läbiviidavas järelevalves, vähendades konkreetse ajendita rutiinset järelevalvet. Töö andmebaasidega (õppeasutuste tegevusnäitajad, sh rahuloluküsitlused, õpitulemuste välishindamine) saab olema järjest olulisem osa järelevalve ettevalmistamisest.

Arengusuunad on kooskõlas SICIs (*The Standing International Conference of Inspectorates*) 2014. aastal vastu võetud Bratislava memorandumiga, kus on välja toodud meie jaoks olulised punktid:

- 1) Hariduspoliitika rahvusvahelisemaks muutumisest tingituna on hakanud ilmneka ka muutused järelevalve funktsioonis. Sellest tulenevalt on suurenenud vajadus inspektsioonide kiireks tegutsemiseks, et analüüsida riske ja toetada suutlikkuse tõstmist nii kooli kui haridussüsteemi tasandil.
- 2) Järelevalve ei tohiks võtta koolidelt vastutust kvaliteedi eest. Sisehindamine peab toetama õppimise kvaliteeti.
- 3) Seaduste jõustamine ja hariduspoliitika hindamine: järelevalve ülesandeks on tagada hariduspoliitikas vastu võetud otsuste elluviimine.
- 4) Riskide maandamine: järelevalve üks põhilisemaid ülesandeid on vähendada ja ennetada erineva tõsidusastmega riskide teket.

2016: uuring riskipõhise hindamise kontseptsiooni ja hindamislahenduse väljatöötamiseks

2016. aastal viis Ernst & Young Baltic AS läbi uuringu, mille eesmärk oli välja töötada üldharidusõppeasutuste riskipõhise hindamise kontseptsioon ja hindamislahendus, mis võimaldaks eri haridustasemetel (koolieelsed lasteasutused, põhikoolid, gümnaasiumid) tuvastada raskustesse sattunud või potentsiaalselt raskustesse sattuvaid õppeasutusi. Uuring oli vajalik, täitmaks üldhariduse välishindamise arengusuundades seatud eesmärgi, mis rõhutavad tõhusamat järelevalvet korraldust.

Hindamislahenduse arendamise raames analüüsiti ka koolide tegevus- ja tulemusnäitajate sobivust riskipõhise hindamise läbiviimiseks ja tuvastati, millised on hindamislahenduse sisendid, mille kohta hetkel veel riiklikult andmeid ei koguta. Uuringu tulemusel esitati:

- ülevaade õppeasutuste tegevuse efektiivsust ja järelevalvet käsitlevatest teooriatest ja empiirilistest uuringutest;
- kolme välisriigi koolide riskipõhise hindamispraktika kirjeldus (Rootsi, Taani, Holland);
- õppeasutuste riskipõhise hindamislahenduse kirjeldus;
- ülevaade riskipõhisel hindamisel kasutatavate andmete koosseisust;
- hinnang Eestis riiklikult kogutavate andmete sobivuse kohta riskimudeli kasutamisel ja vajaminevate andmete kirjeldus, mida veel riiklikult ei koguta;
- riskipõhise õppeasutuste hindamise läbiviimise protsessi kirjeldus;
- hindamislahenduse valideerimise ja täiustamise kava.

Järelevalvest aastal 2017

2017. aastal asuti ellu viima riigivalitsemise reformi¹⁵, mille eesmärk oli pakkuda inimestele kvaliteetseid avalikke teenuseid, mida toetab paindlik ja tõhus riigikorraldus.

Reformile eelnenud riigiülesannete analüüsi¹⁶ (mai 2016) peatükis 4.7 oli hariduse ja noorsootöö valdkonnas sõnastatud eesmärk: „Tagada, et haridus on kättesaadav ja võrdsetel alustel juurdepääsetav, õpe kvaliteetne ning õppeasutuste tegevus õigusaktides sätestatud nõuetele vastav ja tulemuslik.“

Analüüsis esitati ettepanek viia õppeasutuste järelevalve Haridus- ja Teadusministeeriumisse. Ekspertide arvamus õppeasutuste järelevalve osas: Riigi ressurss ei ole järelevalvet korralduse osas hetkel mõistlikult kasutatud, järelevalve funktsioon tuleks viia Haridus- ja Teadusministeeriumi haldusalasse ning koondada ühte asutusse, mille töökohad asuvad regionaalsetes keskustes. Selline muudatus võimaldab:

- viia läbi ja juhtida järelevalvet ühtsetel alustel ning ühtlustada järelevalve läbiviimise protseduuri reegleid ja meetodeid. 15 erinevat juhtimist asenduvad ühe juhtimisega;
- suunata järelevalve ressursi vastavalt vajadusele paindlikult ja operatiivselt;
- suunata järelevalveressurssi üleriigiliselt;
- tõsta järelevalve kvaliteeti, kuna järelevalve läbiviijaid on võimalik valida ja ekspertideks koolitada kindlapiirilistes valdkondades (nt analüüs, õigus, pedagoogika, juhtimine) või lähtudes õppeasutuse liigist (koolieelne lasteasutus, üldhariduskool, kutseõppeasutus, huvikool).

17.04.2017 esitati Riigikogule Vabariigi Valitsuse seaduse ja teiste seaduste muutmise seaduse eelnõu, mis võeti vastu 14.06.2017.

¹⁵ <http://www.fin.ee/riigivalitsemise-reform/>.

¹⁶ https://drive.google.com/file/d/0B2eWQt1DaDp_aJSdUfNMG1sQk0/view.

Muudatustega anti järelevalvepädevus alates 2017. aasta 1. septembrist ainult Haridus- ja Teadusministeeriumile. Kehtetuks tunnistati järelevalvet teostavatele ametiisikutele esitatavad kvalifikatsiooninõuded. Valdkonna seadustes tunnistati kehtetuks volitusnorm temaatilise järelevalve läbiviimiseks.

Kehtestati, et järelevalvet õppeasutuste ja nende pidajate tegevuse õiguspärasuse üle teostab Haridus- ja Teadusministeerium eesmärgiga tagada hariduse kättesaadavus ja neile võrdsetel alustel juurdepääsetavus, õppe ja kasvatus korraldamine ning selle kvaliteet ja tulemuslikkus.

1. septembrist 2017 korraldab õppeasutuste järelevalvet

Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond. Järelevalvet läbiviivad eksperdid asuvad regioonides: Tallinn, Tartu, Jõhvi ja Pärnu. Ekspertide põhiülesandeks on õppeasutuste ja nende pidajate tegevuse õiguspärasuse, kvaliteedi ja tulemuslikkuse seiramine; järelevalve planeerimine ja läbiviimine; õppeasutuste ja pidajate nõustamine ning teavitamine oma piirkonnas; teabenõuetele, märgukirjadele ja selgitustaotlustele vastamine ning kaebuste lahendamine; info koondamine ja analüüsimine õppeasutuste ja nende pidajate tegevuse seiramise tulemuste, järelevalve tulemuste ning lahendatud kaebuste kohta oma piirkonnas.

Kirjandus

Eisenschmidt, E., Aro, V., Kitsing, M., Punga, A., Salumaa, T., Tereping, M., Tiisvelt, L., Õun, T. Koost. (2011). Isehindamine. Õppe- ja kasvatus tegevuse analüüsimine ning hindamine. Tallinn. <https://www.hm.ee/sites/default/files/isehindamine.pdf> (25.08.2017).

Haridus- ja teadusministri 29.03.2016. a määrus nr 14 „Haldusjärelevalve prioriteedid, temaatilise järelevalve, selle tulemuste vormistamise ja tulemustest teavitamise kord 2016/2017. õppeaastal”.

Haridus- ja teadusministri 31.03.2015. a määrus nr 15 „Haldusjärelevalve prioriteedid, temaatilise järelevalve teostamise, selle tulemuste vormistamise ja tulemustest teavitamise kord 2015/2016. õppeaastal”.

Haridus- ja teadusministri 03.06.2014. a käskkiri nr 238 „Üldhariduse välishindamise ülesanded, põhimõtted ja arendamise alused aastani 2020”. https://www.hm.ee/sites/default/files/uldhariduse_valishindamise_ulesanded.pdf (25.08.2017).

Haridus- ja teadusministri 12.05.2014. a määrus nr 15 „Haldusjärelevalve prioriteedid, temaatilise järelevalve teostamise, selle tulemuste vormistamise ja tulemustest teavitamise kord 2014/2015. õppeaastal”.

Haridus- ja teadusministri 30.04.2013. a määrus nr 11 „Riikliku järelevalve prioriteedid, temaatilise riikliku järelevalve läbiviimise, selle tulemuste vormistamise ja tulemustest teavitamise kord 2013/2014. õppeaastal”.

Haridus- ja teadusministri 24.04.2013. a määrus nr 9 „Õppeasutustes haldusjärelevalvet teostavate ametiisikute kvalifikatsiooninõuded”.

Haridus- ja teadusministri 16.04.2012. a määrus nr 17 „Riikliku järelevalve prioriteedid, temaatilise riikliku järelevalve läbiviimise, selle tulemuste vormistamise ja tulemustest teavitamise kord 2012/2013. õppeaastal”.

Haridus- ja teadusministri 01.04.2011. a määrus nr 12 „Riikliku järelevalve prioriteedid, temaatilise riikliku järelevalve läbiviimise, selle tulemuste vormistamise ja tulemustest teavitamise kord 2011/2012. õppeaastal”.

Haridus- ja teadusministri 30.03.2010. a määrus nr 16 „Õppeasutuste riikliku järelevalve prioriteedid, temaatilise riikliku järelevalve läbiviimise, selle tulemuste vormistamise ja tulemustest teavitamise kord 2010/2011. õppeaastal”.

Haridus- ja teadusministri 13.08.2009. a määrus nr 62 „Kooli ja koolieelse lasteasutuse nõustamise tingimused ja kord sisehindamise küsimustes”.

Haridus- ja teadusministri 25.03.2009. a määrus nr 34 „Riikliku järelevalve prioriteedid, temaatilise riikliku järelevalve läbiviimise, selle tulemuste vormistamise ning tulemustest teavitamise kord 2009/2010. õppeaastal”.

Haridus- ja teadusministri 26.03.2008. a määrus nr 21 „Riikliku järelevalve prioriteedid, temaatilise riikliku järelevalve läbiviimise, selle tulemuste vormistamise ning tulemustest teavitamise kord 2008/2009. õppeaastal”.

Haridus- ja teadusministri 26.03.2007. a määrus nr 28 „Riikliku järelevalve prioriteedid, temaatilise riikliku järelevalve läbiviimise, selle tulemuste vormistamise ning tulemustest teavitamise kord”.

Haridus- ja teadusministri 09.08.2006. a määrus nr 24 „Riikliku järelevalve läbiviijate kvalifikatsiooninõuded”.

Haridus- ja teadusministri 04.08.2006. a määrus nr 23 „Kooli ja koolieelse lasteasutuse nõustamise tingimused ja kord”.

Haridus- ja teadusministri 04.08.2006. a määrus nr 22 „Riikliku järelevalve prioriteedid, temaatilise riikliku järelevalve läbiviimise, selle tulemuste vormistamise ning tulemustest teavitamise kord”.

Haridusministri 19.09.2001. a määrus nr 51 „Järelevalveosakonna põhimäärus”.

Järelevalve korraldusest maavalitsuste tasandil. (2014). Koost. H. Voolaid. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Järelevalve tagasiside uuring. (2004). OÜ Sinekuur.

Järelevalve töörühma aruanne (20.11.2001–08.02.2002). Koost. M. Kitsing. Tartu: Haridusministeerium.

Riikliku järelevalve kokkuvõte, 2000/2001. õppeaasta. (2001). Tartu: Haridusministeerium.

Riikliku järelevalve korraldus õppeasutustes. Järelevalvest maavalitsuste tasandil. (2009). Koost. H. Voolaid. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

SICI (2014). The Bratislava Memorandum on Inspection and Innovation.

<http://www.sici-inspectorates.eu/About-us/Vision-mission/The-Bratislava-Memorandum-is-on-the-Website> (25.08.2017).

Sisehindamise alane uuring. Lõppraport. (2008). Koost. T. Kink. Tartu.

https://www.hm.ee/sites/default/files/koolikatsuja_2006uuring.pdf (25.08.2017).

Sisehindamise alane uuring. Lõppraport. (2011). OÜ Eesti Uuringukeskus.

Temaatiline riiklik järelevalve teostajate pilgu läbi. Uuringu tulemused. (2012). OÜ Sinekuur.

https://www.hm.ee/sites/default/files/temaatiline_riiklik_jarelevalve_maavalitsused.pdf (25.08.2017).

Temaatiline riiklik järelevalve õppeasutustes. Uuringu tulemused. (2012). OÜ Sinekuur.
https://www.hm.ee/sites/default/files/temaatiline_riiklik_jarelevalve_oppeasutused.pdf (25.08.2017).

Õppeasutuste riikliku järelevalve korraldus maavalitsuste tasandil. (2006). Koost. H. Voolaid. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Õppeasutuste sisehindamine I. Haridus- ja Teadusministeeriumi ja ESFi pilootprojekti „Koolikatsuja 2006+“ raames valminud materjalid õppeasutuse sisehindamise toetamiseks. (2008). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
https://www.hm.ee/sites/default/files/oppeasutuste_sisehindamine_i.pdf (25.08.2017).

Õppeasutuse sisehindamine II. Haridus- ja Teadusministeeriumi ja ESFi pilootprojekti „Koolikatsuja 2006+“ raames valminud materjalid õppeasutuse sisehindamise toetamiseks. (2008). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
https://www.hm.ee/sites/default/files/oppeasutuste_sisehindamine_ii.pdf (25.08.2017).

Üldharidusõppeasutuste riskipõhise hindamise kontseptsiooni ja hindamislahenduse väljatöötamine. Lõpparuanne. (2016). Ernst & Young Baltic AS.
https://www.hm.ee/sites/default/files/ey_innove_riskikoolid_lopparuanne_30.12.2016.pdf (25.08.2017).

Ülevaade haridussüsteemi järelevalve tulemustest 2001/2002. õppeaastal. (2002). Tartu: Haridusministeerium.



PISA 2015 põhisõnumid

- Imbi Henno, Haridus- ja Teadusministeeriumi üldharidusosakonna peaekspert
- Maie Kitsing, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik
- Tiit Lepmann, Tartu Ülikooli emeriitdotsent
- Kristina Lindemann, Frankfurti Goethe Ülikooli teadur
- Helin Puksand, Tallinna Ülikooli koolipedagoogika lektor
- Gunda Tire, Sihtasutuse Innove PISA koordinaator
- Karin Täht, Tartu Ülikooli psühholoogia instituudi lektor

PISA (*Programme for International Student Assessment*) on suurim ja tuntuim haridusuuring maailmas, milles hinnatakse 15aastaste õpilaste teadmisi ja oskusi kolmes valdkonnas – funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes. 2015. aastal läbi viidud uuringus (PISA 2015) olid loodusteadused põhjalikuma tähelepanu all ning seekord osales 72 riiki.

2015. aastal oli Eestis 11 941 PISA uuringu vanuses õpilast. Testis osales umbes pool kõikidest 15aastastest ehk 5587 noort (2788 tüdrukut ning 2799 poissi) 206 koolist. 78% õpilastest sooritas testi eesti ja 22% vene keeles. Eesti ja veel 57 riiki osalesid elektroonilises testis, ülejäänud riikides tehti pabertestid.

Eesti õpilaste tulemused on stabiilselt head kõikides valdkondades – Eesti kuulub maailma riikide paremikku. Neli parimate tulemustega OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) riiki on Jaapan, Eesti, Soome ja Kanada.

Eesti õpilased on loodusteadustes maailma tipus

PISA 2015. aasta uuringu rõhuasetus oli loodusteadustel, kus oli nii loodusteaduste üldskaalal kui ka kõigil teistel loodusteaduste hindamisskaaladel parimate tulemustega Singapur. Statistilist olulisust arvesse võttes kuulus Eestile uuringuriikide hulgas 2. – 5. koht ja OECD riikide hulgas 1. – 3. koht. Euroopa riikide seas oli Eesti esimesel kohal. Eestis oli Euroopa riikidest kõige vähem õpilasi, kelle oskused jäid loodusteadustes alla baasoskuste taseme. Positiivne trend oli see, et võrreldes varasemate uuringutega on Eestis tippsooritajate osakaal siiski suurenenud. Nii nagu OECD riikides, oli ka Eestis tippsooritajaid rohkem poiste hulgas. Samas oli suurenenud ka alasooritajate osakaal.

2015. aastal ei ilmnud Eesti poiste ja tüdrukute loodusteadusliku sooritusel vahel statistiliselt olulisi erinevusi, kuid eesti õppekeelega koolide õpilased olid vene õppekeelega koolide õpilastest statistiliselt oluliselt edukamad. Samas on vene õppekeelega õpilaste (500 punkti), sh just poiste (503 punkti) keskmine punktisumma loodusteadustes OECD keskmisest kõrgem, samuti olid Eesti vene õppekeelega koolide õpilased edukamad kui nende eakaaslased Venemaal.

Eesti õpilased olid PISA 2015 rahvusvahelises võrdluses kõige edukamad (3. koht) loodusteadusliku uuringu kavandamises, andmete tõlgendamises, teaduse olemuse mõistmises ja ainevaldkondades Maa ja Universumi süsteemides (geograafia) ning füüsikalistes süsteemides (füüsika-keemia). 4. kohale jäidi elussüsteemides (bioloogia) ning 5. kohale nähtuste teaduslikus selgitamises ning sisuteadmistes.

PISA 2015 mõõtis eraldi, kuidas seonduvad õpilaste loodusteaduslikud tulemused, tõekspidamised ja karjääriootused õpetundide mahu, huvitegevuste, õpetamise ressursside ja õpetamispraktikaga koolis. Tulemustest selgus, et loodusteaduste hea

sooritus oli seotud kooli loodusainete õpetajate ainesektsiooni töö tõhususega, loodusteadustega seotud olümpiaadide korraldamise ja loodusainete õpetajate osalemisega professionaalsetes arendustegevustes.

PISA 2015 näitas, et õpitulemuste paranemist soodustas osalemine loodusteaduste huviringides ja võistlustel ning see kehtis ka Eesti puhul. Eestis korraldati loodusteaduslikke huviringe 43% ja olümpiaade 95% koolides. Eesti koolides, kus korraldati loodusteaduste olümpiaade, said õpilased loodusteadustes 45 punkti (OECD riikides keskmiselt 37) kõrgema tulemuse. Kui OECD riikides keskmiselt pakkusid loodusteaduste huviringe ja olümpiaade eelkõige soodsama sotsiaal-majandusliku taustaga koolid, siis ka see Eesti puhul ei kehtinud.

Kuigi Eesti õpilaste loodusteaduslik sooritus oli lääne kultuuriruumi kõrgeim, väitsid meie koolijuhid, et nende koolide varustatus loodusteaduste õpetamisega seotud ressurssidega on nigel. Kui uuringus väitsid linna- ja erakoolide direktorid sagedamini, et nende koolid on ressurssidega paremini varustatud, siis Eesti puhul statistilist olulist erinevust ei ilmnud ei linna- ega maakoolide, era- ega munitsipaal- ja põhikoolide ega gümnaasiumide ning ka erineva sotsiaal-majandusliku taustaga koolide koolijuhtide vastustes.

PISA 2015 näitas, et loodusteaduste õppematerjalide kvaliteedil, ressurssidel ning erinevatel loodusteaduslikel tegevustel ei ole õpilaste tulemustele nii suurt mõju kui sellel, kui palju aega pühendavad õpilased loodusainete õppimisele ja kuidas neile loodusaineid õpetatakse. Uuringus hinnati loodusainete õpetamist koondtunnustega: struktureeritud õpetamine („otsene juhendamine“), loodusainete õpetajate poolt antav tagasiside (kujundav hindamine), õpetuse individualiseerimine ja uurimuslik õpe. OECD keskmisena olid õpilased edukamad, kui õpetajad kasutasid struktureeritud ja individualiseerivat õpetamist.

Eesti loodusainete õpetajad rakendasid enamasti struktureeritud õpetamist ja seda näitasid nii TALIS 2008 kui Eestisene sekundaaranalüüs. Eesti õpilaste tulemused paranesid, kui nad väitsid, et õpetajad kasutasid loodusainete tundides kujundavat hindamist, individualiseeritud õpet või kui nad kohandasid õpetust lähtudes õpilaste vajadustest.

Eesti õpilaste väitel rakendati Eesti koolides praktilisi tegevusi ja uurimuslikku õpet harva. PISA 2015 aruandes nenditi, et mitte üheski haridussüsteemis, kus õpilased teatasid, et uurimuslikku õpet rakendatakse tihti, ei saanud nad loodusteadustes kõrgemaid tulemusi. Keskmiselt väitis ainult 9% Eesti (OECDs 21%) õpilastest, et nad käivad sageli laboris või klassis ning teevad praktilisi katseid.

PISA 2015 näitas, et Eesti haridussüsteem pakub õpilastele nüüdisaegset kvaliteetset loodusteaduslikku haridust. Meie probleemiks on aga jätkuvalt tippsooritajate (5. ja 6. tase) õpi-

laste väike osakaal. Eesti õpetaja on professionaal ja rakendab enamasti struktureeritud õpetamist, aga õpetajatel peaks olema rohkem aega tegelda õpilastega individuaalselt ja huvi toetada süvaõppimist ning rakendada uurimuslikku õpet.

Eesti kool suudab kehva kodu mõju vähendada

PISA uuris seost testi tulemuste ja õpilaste koduse tausta vahel (kultuuriline kapital ja materiaalne heaolu). Kuigi madala sotsiaalse taustaga õpilased saavutasid Eesti koolides 67 punkti madalama tulemuse loodusteadustes kui kõrge sotsiaalse taustaga õpilased, on see vahe tunduvalt väiksem kui OECD keskmine (88 punkti). Seejuures oli madala sotsiaalse taustaga õpilaste keskmine sooritus Eestis parem (505 punkti) võrreldes OECD üldise keskmisega (493 punkti). Eesti koolides on seos testi tulemuse ja õpilase koduse tausta vahel nõrgem kui paljudes teistes riikides. Lisaks loodusteaduste sooritusele võib vanemate sotsiaalne taust mõjutada ka haridusvalikuid. PISA uuring küsis õpilastelt, millisele haridustasemele nad loodavad jõuda. Üldiselt näitasid tulemused õpilaste tugevat orientatsiooni kõrghariduse omandamisele. Paljud Eesti õpilased soovivad jõuda bakalaureuse-, magistri- või doktorikraadini (43%) ning rohkem kui viiendik loodab omandada rakenduskõrgharidust. Samas näitasid andmed selget seost õpilaste haridussoovide ja nende vanemate haridustaseme vahel. Perekondades, kus vähemalt üks vanem on kõrgharidusega, loodavad pea 60% noori samuti jõuda bakalaureuse-, magistri- või doktorikraadini. Madalama haridustasemega vanemate lastest on sarnane soov ligi kolmandikul. Valdav enamik häid või väga häid tulemusi saavutanud õpilasi plaanib omandada akadeemilist või rakenduslikku kõrgharidust ning see ootus ei sõltu vanemate haridustasemest. Seega on Eestis tippsooritajate hariduspüüdlused kõrged ning seda vaatamata sotsiaalsele taustale. Samas eristab sotsiaalne taust õpilaste haridussoove keskmisel ja madalamal sooritusastmel. Oluline on aga märkida, et PISA uuring ei näita, kas madala sotsiaalse taustaga loodusteaduste tippsooritajad tegelikult jõuavad kõrgkooli.

PISA uuris ka Eesti õpilaste koolist puudumise ja hilinemise sagedust. Tervest koolipäevast poppi teinud õpilaste loodusteaduste tulemus on kaasõpilastest 39 punkti madalam (= üks kooliaasta) ja hilinejate tulemus 20 punkti väiksem. Terve päeva põhjuse ta puudumine on suurem probleem madala sotsiaalse taustaga õpilaste seas, kuid ei erine oluliselt sooti või kooli asukoha järgi. PISA näitas, et põhjuse ta puuduvad tajuvad vähem nii õpetajate toetust kui ka vanemate emotsionaalset tuge. Samas ei ole poppõpetajate haridusootused madalamad – pooled neist tahavad omandada kõrgharidust.

Oluliselt on paranenud poiste lugemisoskus

Eesti 15aastased õpilased on funktsionaalse lugemisoskuse poolest nii Euroopas kui kogu maailmas parimate seas: Euroopa riikide järjestuses 3. kohal ja maailmas 6. kohal keskmise tulemusega 519 punkti (OECD riikide keskmine on 493). Võrreldes 2006. aastaga on meie õpilaste tulemused lugemises oluliselt paranenud, mis näitab, et koolides tehakse lugemisoskuse arendamiseks kvaliteetset tööd.

2015. aasta uuring tõi välja mitmeid positiivseid muutusi. Võrreldes 2009. aasta uuringuga on tipptasemel lugejate osakaal tõusnud 5% ja madalama saavutustasemega õpilaste osakaal on vähenenud 2,7%. Oluliselt on vähenenud ka poiste ja tüdrukute lugemistulemuste vaheline erinevus: kui 2009. ja 2012. aastal oli poiste ja tüdrukute vaheline erinevus 44 punkti, siis 2015. aastal vaid 28 punkti, kusjuures paranenud on eelkõige poiste lugemisoskus.

PISA 2015 uuring tõi välja ka mõned kitsaskohad meie haridussüsteemis. Vene keeles õppivate poiste ja tüdrukute tulemused funktsionaalses lugemisoskuses on madalamad kui eesti õppekeele poiste ja tüdrukute oma. Rõhutada tuleb, et õpilased tegid testi oma õppekeeles, nii et erinevused tulenevad ilmselt erinevatest õpetamisviisidest, mitte kehvast eesti keele oskusest. Teine probleemkoht on funktsionaalse lugemisoskuse erinevus maal ja linnas elavate õpilaste tulemuste vahel: maal elavad õpilased, olenemata soost ja õppekeelest, loevad kehvemini kui linnas elavad õpilased.

Õpilaste matemaatikaalased baasteadmised on head, kuid võimekate õpilaste potentsiaali saab rohkem välja arendada

Eesti õpilased näitasid PISA 2015 uuringus, nii nagu kõikides eelnenud uuringutes (PISA 2006, 2009 ja 2012), suhteliselt kõrget ja stabiilset taset matemaatikas. Oleme oma edumaa OECD riikide keskmise tulemuse ees suurendanud 17 punktilt (2009) 30 punktini (2015).

Selline positiivne trend kajastub ka teistes koostatud pingereades. Kui PISA 2009 uuringus olime kõikide riikide pingereas 14.–17. positsioonil, siis 2015. aastal oleme juba 7.–10. positsioonil. OECD riikide pingereas on see tõus olnud järgmine: 8.–11. positsioonilt 2.–5. positsioonile. Euroopa riikide pingereas edestasid Eestit matemaatikas 2006. ja 2009. aastal neli Euroopa riiki (Liechtenstein, Šveits, Holland, Soome). PISA 2015 uuringus jagame aga juba koos Šveitsiga esimest ja teist positsiooni. Selline edu on selgitatav järgmise kahe tõsiasjaga: (a) Eesti on suutnud säilitada ja 2012. aastal isegi 9 punkti võrra parandada oma keskmist tulemust; (b) paljude varem Eestit edestanud riikide keskmine tulemus on sellel perioodil märgatavalt langenud ja nad on jäänud meist pingereas tahapoole (Soome, Holland, Kanada, Uus Meremaa, Belgia, Austraalia).

PISA 2015 näitas, et meie põhikool garanteerib matemaatika nn baastaseme rõhuva enamusele õpilastest (88,8%). Selle näitajaga asume kõikide osalenud riikide pingereas viiendal positsioonil. Samas tippude (5. ja 6. saavutustase) osakaal võiks olla mõnevõrra suurem. Kuigi ületame siin OECD vastavat keskmist näitajat 3,5 protsendipunktiga, asume selles osas riikide pingereas alles 12. positsioonil. See näitaja on kolmes viimases PISA uuringus püsinud meil stabiilsena, olles 2012. aastal 14,6% ja 2009. ning 2015. aastal 14,2%.

Noormeeste ja neidude keskmise tulemuse erinevust matemaatikas (vastavalt 522 ja 517 punkti) ei saa PISA 2015 andmetel lugeda statistiliselt oluliseks. Märkimisväärseks osutub seejuures aga fakt, et noormehed on neidudest kahe-kolme protsendipunktiga rohkem esindatud just skaala otstes, s.o mahajääjate ja edukate gruppides.

Nii nagu kõik senised PISA uuringud näitas ka PISA 2015, et testi eesti keeles sooritanud õpilased said testi vene keeles sooritanutest oluliselt kõrgema tulemuse (vastavalt 526 ja 497 punkti). Seejuures panustasid 29punktilisse erinevusse mõnevõrra rohkem venekeelsed neiud. Nende puhul oli erinevus 30, noormeeste puhul aga 27 punkti. Hea on aga tõdeda, et erineva soorituskeelega testitute tulemuste vahe näitab kindlat vähenemise tendentsi. Erinevus aastati on olnud järgmine: 2006–40; 2009–38; 2012–32 ja 2015–29 punkti.

Vajaduspõhine rahastamine on end õigustanud

Haridusele võrdse ligipääsu kindlustamine on sama tähtis kui kindlustada igale noorele head akadeemilised teadmised ja sotsiaalne pädevus.



PISA 2015 uuris, kuidas on uuringus osalenud riikides koolide vahel jagatud finants- ja materiaalsed ressursid ja inim- ning ajaressurss. On oluline, et ressursside jaotamine kooliti oleks ühelt poolt õpilaste võrdsust kindlustav, teisalt arvestaks õpilaste ja kooli vajadustega.

PISA 2015 põhjal saab väita, et ressursside jagamisel on pigem eelistatud koolid, kus õpilaste sotsiaal-majanduslik taust on kehvem. Vähem eelisolukorras koolides on arvuteid isegi rohkem ühe õpilase kohta ja samuti on neis koolides paremad tingimused kodutööde tegemiseks koolis (olemas on vastav ruum ja õpetaja). Linna- ja maakoolid on õppevahenditega varustatud üsna võrdselt, maakoolides on arvuteid isegi rohkem kui linnakoolides. Maakoolis on loodusteadusi käsitlevaid õppetunde pisut rohkem ja tugi õpilasele kodutööde tegemises samuti suurem. Linnakoolid on õpilaste arvult ootuspäraselt suuremad. Maakoolide õpetajate kvalifikatsioon on linnakoolide õpetajate omast pisut madalam. Eesti erakoolide ressursid on üsna sarnased munitsipaal-koolide ressurssidega, kaks analüüsis käsitletud näitajat – loodusteaduste õpetajate osalus täienduskoolituses ja võimalused õpilaste kodutööde tegemiseks koolis – on kehvemad kui munitsipaal-koolis. Võttes koolide võrdlusgrupi aluseks kooli õppekeele, siis enamike ressursside jaotust ilmestavate näitajate puhul puudus statistiliselt oluline erinevus eesti ja vene õppekeele koolide vahel. Vene õppekeele koolides on rohkem kõrgema kvalifikatsiooniga õpetajaid kui eesti õppekeele koolides ja ka väiksem puudus õpetajatest, kuid õppevahendite ja arvutite osas on eesti õppekeele koolid paremini varustatud kui vene õppekeele koolid. Õpilaste loovust arendavaid ringe on samuti eesti õppekeele koolides rohkem.

PISA näitab, et põhihariduse omandamiseks on õpilastele tagatud üsna võrdsed tingimused. Kuigi mõningate näitajate puhul esineb koolide võrdlusgruppide vahel statistiliselt oluline erinevus, on pigem suurema riskiga koolide (madalam sotsiaal-majanduslik taust, võimalik keelebarjäärist tingitud isolatsioon, keskusest kauge asukoht) puhul tagatud õppimiseks ja õpetamiseks paremad tingimused.

Liigne arvutikasutus pärsib õppimist

Eesti koolid on PISA 2015 uuringu andmetel varustatud arvutitega OECD keskmisel tasemel: nii OECD riikides kui Eesti koolides on

keskmiselt 1,8 arvutit õpilase kohta. Kindlasti ei saa väita, et kõik Eesti koolid on arvutitega võrdselt hästi varustatud. Kõrgemate ainetestide tulemustega koolide hulgas oli neid, kus on rohkem, aga ka neid, kus on vähem kui 1,8 arvutit õpilase kohta.

Eesti 15aastased õpilased on arvuti ja internetiga tutvust teinud üsna varakult: kuueaastaselt või varem on arvuti kasutamist alustanud 48% ning interneti kasutamist 32% küsitletud õpilastest. Meie kooliõpilastest 79% väidab, et tal on kodus arvuti, mida ta saab kasutada koolitööde tegemiseks, ja 89% õpilastest ütleb, et tal on kodus olemas internetiühendus.

Uuringu andmetel ei kasuta koolipäeva jooksul üldse arvutit või interneti 13% õpilastest, kõige enam (29%) on õpilasi, kes kasutavad arvutit ja interneti kuni 30 minutit koolipäeva jooksul. 30 minutit kuni tund arvutit ja interneti kasutavaid õpilasi on 18%, üks kuni kaks tundi kasutavaid 14%. On ka neid õpilasi, kes on vastanud, et kasutavad arvutit või interneti kaks kuni neli tundi (13%), neli kuni kuus tundi (7%) või isegi üle kuue tunni (6%) koolipäeva jooksul. Kuigi üle kahe tunni interneti ja arvuti kasutajaid on oluliselt vähem kui alla kahe tunni arvuti kasutajaid (26%), nähtus andmetest selgesti, et üle kahe tunni interneti ja arvuti kasutus koolipäeva ajal ei ole seotud paremate ainetestide tulemustega. Hoopis vastupidi – üle kahe tunni interneti ja arvutit koolipäeva jooksul kasutavad õpilased said matemaatika ning lugemise testides 39 punkti ja loodusteaduste testis 46 punkti madalama tulemuse, kui võrrelda nendega, kelle arvuti ja interneti kasutuse aeg koolipäeva jooksul on vähem kui kaks tundi.

Ka kooliväliselt (nii pärast koolipäeva kui ka nädalavahetustel) internetis ja arvutis ülemääraselt aega veetvad õpilased saavad ainetestides pigem madalamaid tulemusi. Kooliväliselt on aga nn optimaalne arvutite ja interneti kasutuse aeg (ehk aeg, millest alates testide tulemused langema hakkavad) pikem – kriitiliseks osutub rohkem kui nelja- või kuuetunnine kasutus.

Õppe eesmärkidega seondult kasutavad õpilased koolis arvutit ja interneti kõige sagedamini interneti lehitsemiseks koolitöö jaoks ja e-kirjade lugemiseks või kirjutamiseks. Kooliväliselt ajal (õppe eesmärkidega seondult) kasutavad õpilased arvuteid, nutiseadmeid ja interneti kõige sagedamini kooli kodulehelt teadete kontrollimiseks, sotsiaalvõrgustikus teiste õpilastega suhtlemiseks ja internetis kodutööde, näiteks esseede või esitluste ettevalmistamiseks.

Õpilaste eluga rahulolust PISA 2015 uuringu põhjal

Karin Täht, Tartu Ülikooli psühholoogia instituudi lektor

Lapsevanemadena soovime, et meie lapsed oleksid õnnelikud ja eluga rahul. Samas võivad erinevad inimesed õnnelikkusele ja eluga rahulolule mõeldes silmas pidada väga erinevaid teemasid. Teaduskirjanduses mõeldakse õnnelikkuse all subjektiivset heaolu ehk inimese subjektiivset hinnangut oma elukvaliteedile (Oishi jt., 1999). Eluga rahulolu on omakorda üks subjektiivse heaolu mõõdetest. Subjektiivne heaolu sisaldab veel inimese positiivsete (nt rõõm) ja negatiivsete emotsioonide (nt viha) tajumist ning elueesmärgi tunnetamist.

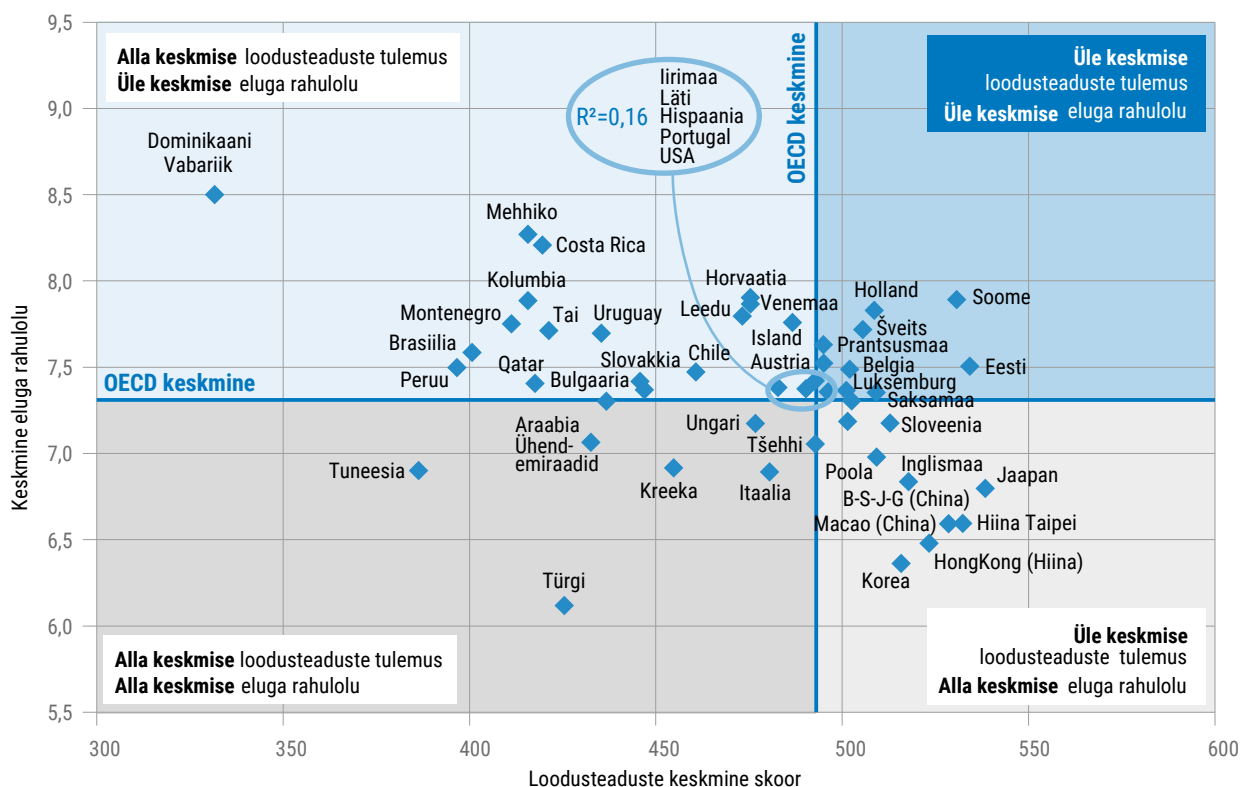
Kui mõelda 15aastaste noorte inimeste peale, siis võib arvata, et asjaolu, kui rahul nad on oma eluga, võib olla seotud nende koolikogemuse ja õppeprotsessis toimuvaga. Õpilased veedavad suure osa oma päevast koolis, lisaks õppimisele suhtlevad kaaslaste ning õpetajatega. Kooli sisekliima võib mõjutada noori inimesi ning seega ka asjaolu, kuidas nad oma eluga rahul on. Kooli ning õppimise kontekstis tuleb silmas pidada, et just teismeeas võib eluga rahulolu olla madalam, koolis käies võivad ilmned raskused kooli keskkonnaga kohanemisel ja vaimse tervise probleemid. On näidatud, et madalam eluga rahulolu võib olla seotud koolist väljalangemisega, psüühiliselt aktiivsete ainete kuritarvitamisega, agressiivse ja ebaviisaka käitumisega (Golbeck jt., 2007).

Ilmselt just ülalmainitud põhjustel on OECD poolt läbiviidavas PISA uuringus lisaks saavutustestide lahendamisele õpilaste käest küsitud ka terve hulk küsimusi, mis peaksid kajastama

subjektiivse heaolu erinevaid tahke (negatiivsetest emotsioonidest näiteks õppimisega seotud testiärevus ja koolis kiusamise tajumine, positiivsetest emotsioonidest aga kuulumistunne, õpetajate toetuse tajumine). Samuti küsiti õpilaste heaolu füüsiliste aspektide kohta – kas nad söövad koos perega hommikust ja õhtust ning kas nad on füüsiliselt aktiivsed. Viimastel kordadel on ka esitatud otsene küsimus eluga rahulolu kohta: kui rahul sa oled üldiselt oma eluga? Õpilased said sellele küsimusele vastata 10 palli süsteemis, kus 0 tähendas väga madalat ja 10 väga kõrget rahulolu. Eesti 15aastaste õpilaste keskmine rahulolu näitaja on 2015. aasta andmetel 7,5. OECD keskmine on 7,3, seega Eesti näitaja on kõrgem kui OECD keskmine ja paigutab meid 18. kohale.

Kas Eesti 18. koht on hea või halb? Rahulolu edetabelit juhivad Dominikaani Vabariik, Mehhiko ja Costa Rica, mis on samas väga madalate saavutustestide tulemustega riigid. Rahulolu tabeli alumises otsas on mitu kõrgete saavutustulemustega Aasia riiki nagu Hongkong.

OECD on PISA 2015 uuringus osalenud riigid jaganud loodusteaduste saavutustestide tulemuste ning õpilaste eluga rahulolu keskmiste näitajate järgi nelja rühma (joonis 1): 1) üle keskmise loodusteaduste tulemuse ja üle keskmise rahulolu näitajaga; 2) alla keskmise loodusteaduste tulemuse ja üle keskmise rahulolu näitajaga; 3) alla keskmise loodusteaduste tulemuse ja alla keskmise rahulolu näitajaga; 4) alla keskmise loodusteaduste tulemuse ja üle keskmise rahulolunäitajaga riigid.



Joonis 1. PISA 2015 uuringus osalenud riigid loodusteaduste tulemuste ja rahulolu indeksi kõrgete ja madalate väärtuse järgi neljas grupis

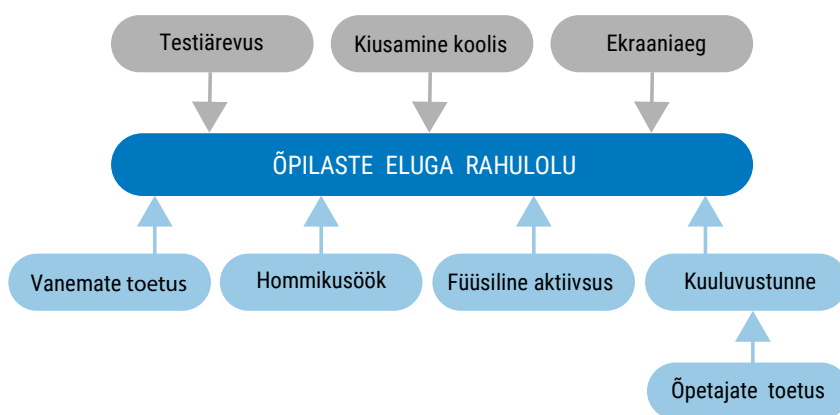
Võib arvata, et kõikide riikide eesmärk on, et nende õpilased paigutuksid esimesse rühma, kus õpilastel on nii hea loodusteaduste tulemus kui ka kõrge rahulolu. Eesti leiamegi just esimesest rühmast koos Soome, Šveitsi, Saksamaa, Prantsusmaa ja Hollandiga. Seega ei ole meil otseselt põhjust meie õpilaste eluga rahulolu üle muret tunda. Siiski vaatame järgnevas, mis on need tegurid (PISA 2015 uuringu põhjal), mis seostuvad õpilaste eluga rahuloluga. Teisisõnu uurime, millised kooli ja koduga seotud näitajad panustavad positiivselt ja millised negatiivselt sellesse, kui rahul meie õpilased oma eluga on.

PISA 2015 andmed näitavad, et õpilaste eluga rahulolu tase ei ole seotud nende saavutustestide tulemustega. Seega samavõrra võivad eluga rahul olla nii madala kui kõrge saavutustestide tulemustega (ja ka üldisema koolis edasijõudmisega) õpilased. Kui õpilaste koolis (ja testides) saavutatu ei ole seotud nende eluga rahuloluga, siis millised näitajad on seotud?

Õpilased, kes tunnevad end enam kooli kogukonnaga seotud olevat (tunnevad kõrgemat kuuluvustunnet), on rohkem oma eluga rahul. Õpilaste kuuluvustunnet suurendavad omakorda kaks sotsiaalse toetuse näitajat – vanemate ja õpetaja toetus. Kuuluvustunnet puudutavad väited olid enamasti sõnastatud kaaslaste kohta (ma leian kergesti sõpru, ma leian, et teised õpilased peavad minust lugu).

Rahulolutunnet koolis mõjutavad ka kaks olulist negatiivsete emotsioonide kogemise näitajat: 1) kas õpilane tunneb, et olukord, kus teadmisi kontrollitakse erinevate testidega, tekitab temas ärevust (testiärevus); 2) kas õpilane on tajunud koolis kiusamist kaaslaste poolt. Õpilased, kes tunnevad suuremat testimisega seotud ärevust või on tajunud koolis kiusamist, on oma eluga vähem rahul. Õpilastel, kes on tundnud end koolis kiusatavana, on lisaks madalamale rahulolule ka madalamad õpitulemused ning madalam kuuluvustunne. Nende kahe negatiivse emotsiooni tundmise juures on ka oluline täiskasvanute toetus: nimelt suurem õpetajate toetuse tajumine on seotud madalama testiärevusega ning suurem vanemate toetuse tajumine on seotud madalama kiusamise näitajaga.

Lisaks on ka kooliväliselt terve rida faktoreid, mis on olulised õpilaste eluga rahuloluks. Kõrge sotsiaal-majandusliku staatusega õpilased ehk õpilased jõukamatest peredest on rohkem eluga rahul kui õpilased vähem jõukatest perest. PISA 2015 uuringu andmetel sõltub Eesti õpilaste eluga rahulolu sellest, kas nad söövad kodus hommiku- või õhtusööki. Need, kes ei söö, on eluga vähem rahul. Füüsiliselt aktiivsemad õpilased on oma eluga rohkem rahul. Samuti on oma eluga rohkem rahul need õpilased, kes veedavad vähem aeg arvutis ja internetis.



Joonis 2. Kooli ja koduga seotud tegurid, mis on seotud vastavalt kas õpilase kõrgema eluga rahuloluga (nool suunaga üles) või madalama eluga rahuloluga (nool suunaga alla)

Eelvat juttu illustreerib joonis 2, kus on kujutatud erinevad kooli ja koduga seotud tegurid, mis PISA 2015 andmete põhjal seostuvad (kas positiivselt või negatiivselt) õpilaste eluga rahuloluga. Nii-moodi oleme saanud erinevaid subjektiivse heaolu tahke läbi käies pildi meie õpilaste eluga rahulolu suurendavatest ja vähendavatest teguritest. Loomulikult need tegurid ei esine mitte üksikult õpilaste elus, vaid on seal läbipõimunult, kõik korraga. Kui vaadata kooliga seotud tegureid koos, siis kõige tugevamalt mõjutab õpilaste rahulolu kuuluvustunne. Seega on koolides oluline mõelda, mida võtta ette, et õpilased tunneksid end kooli kogukonda kuuluvat, et nad tuleksid kooli rõõmsal meelel. Kuuluvustunnet aitab tõsta ka õpetajate toetus. Samas on oluline koolis mõelda ka

õpilaste testiärevuse ning koolikiusamise vähendamisele. Koduga seotud faktoritest on kõige olulisem vanemate toetus. Lastele on rahuloluks oluline, et vanemad huvituks, mida nad koolis teevad, et vanemad toetaks neid, kui neil on raske ja samamoodi toetaks neid erinevate õppealaste eesmärkide poole püüdlemisel.

Kokkuvõttes võib öelda, et kõige rohkem eluga rahul ja õnnelikud on õpilased, kelle vanemad ja õpetajad toetavad neid, neil on kõrge kuuluvustunne koolikogukonda, nad söövad koos perega hommiku- ja õhtusööki ning on füüsiliselt aktiivsed.

Pikemalt saab Eesti õpilaste eluga rahulolu lugeda järgnevast raportist: <http://www.innove.ee/UserFiles/Uudised/2017/%C3%95pilaste%20%20rahulolu%20PISA%202015.pdf>.

Kirjandus

Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P. & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16(6), 969-979.

Oishi, S., Diener, E. F., Lucas, R. E. & Suh, E. M. (1999). Cross-cultural variations in predictors of life satisfaction: Perspectives from needs and values. *Personality and social psychology bulletin*, 25(8), 980-990.

Mõtteainet PISA 2012 ja 2015 uuringute tulemustest

 **Maie Kitsing**, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik

Iga kolme aasta järel toimub OECD algatusel PISA uuring, mille käigus hinnatakse 15aastaste õpilaste teadmisi ja oskusi funktsionaalses lugemises, matemaatilises ja loodusteaduslikus kirjaoskuses. Eesti on uuringust osa võtnud alates 2006. aastast. OECD annab lisaks mahukatele analüüsitulemusi käsitlevatele publikatsioonidele välja ka teemavihikuid „PISA in Focus“. Alljärgnev ülevaade on koostatud tuginedes PISA 2015 põhipublikatsioonidele, siseriiklikule PISA andmebaasile ja analüüsidele ning eespool nimetatud teemavihikutele.

Eesti kuulub riikide hulka, kus ajakasutus on mõistlik

- Eesti õpilased pühendavad õppimisele koolis ja väljaspool kooli kokku 1527 minutit nädalas, s.o keskmiselt 25–26 tundi (riikide järjestuses 45. koht).
- OECD toob esile Austraalia, Eesti, Hollandi, Jaapani, Rootsi, Saksamaa, Soome, Šveitsi ja Uus-Meremaa kui riigid, kus on saavutatud parim tasakaal õpitulemuste ja õppimiseks pühendatud aja vahel.

Uuringus osalenud riikidest õpivad kõige enam Hiina nelja provintsi (Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong) ja Katari (u 54 tundi nädalas) ning kõige vähem Soome, Saksamaa ja Šveitsi õpilased (alla 40 t nädalas). Olulisim on õppetööle pühendatud aeg koolis – õpilased, kes pühendavad rohkem aega koolis õppimisele, saavutavad paremaid õpitulemusi kui need õpilased, kes panustavad rohkem aega koolivälisele õppimisele.

Eesti on nende väheste riikide hulgas, kus õpilased on oma eluga üldiselt rahul ja saavutavad kõrgeid õpitulemusi

- Eestis on poiste rahulolu kõrgem kui tüdrukute oma, samuti on parema sotsiaal-majandusliku taustaga õpilased rahulolevamad kui kehvema taustaga õpilased. Maa- ja linnaõpilaste, era- ja munitsipaalkoolide ning vene või eesti õppekeelega õpilaste rahulolu ei erine.

Kooli sotsiaalne keskkond on oluline õpilaste sotsiaalsete ja emotsionaalsete kompetentside kujunemisele. Riigiti on õpilaste rahulolu, saavutusmotivatsioon, ärevus kontrollitööde ja testide ees, osalus kehalise kasvatuse tundides ja spordiringides, toitumisharjumused ning kokkupuude koolikiusamisega ja õpetaja ebaõiglase käitumise kogemisega väga erinev. Distipliin tunnis ja õpetaja tugi on sageli seotud õpilaste rahuloluga koolis. Ärevus testide ja kontrollitööde ees, teisisõnu hirm õpitulemuste hindamise ees, viitab õpilase kartusele vigu teha. Meie õpilastel on ärevus hindamise ees väiksem kui enamikes riikides. Tüdrukud pelgavad enam õpitulemuste hindamist, samuti on vene õppekeelega koolide õpilastel kõrgem ärevus hindamise ees kui eesti õppekeelega koolide õpilastel. Õpilasi, kes kannatavad ärevuse all, tuleb aidata sellest üle saada, sest üldjuhul on ärevuse ja õpitulemuste vahel negatiivne seos. Hirm pärssib õpilase keskendumisvõimet. Ärevust võib suurendada õpetaja ebaõiglane käitumine õpilase suhtes. Rohkem kui 1/3 Eesti õpilastest tunnetavad, et õpetaja on neid rangemini hinnanud kui teisi õpilasi ja u 27% tunnevad, et õpetaja

peab neid rumalamaks, kui nad tegelikult ise end hindavad. Pea pooled õpilastest väidavad, et õpetaja küsib neid harvem kui teisi õpilasi.

Eesti õpilasi iseloomustab võrreldes teiste riikide õpilastega madalam kuuluvustunne kooliga. Õpilaste kuuluvustunne on meie linnades väiksem kui maal ja poistel suurem kui tüdrukutel. Teadmiste ja oskuste omandamisel on oluline õpilase motivatsioon. Saavutusmotivatsioon on tüdrukutel kõrgem kui poistel ja ka eesti õppekeelega koolide õpilastel kõrgem kui vene õppekeelega koolide õpilastel. Saavutustele orienteeritus on linnaõpilastel kõrgem võrreldes maaõpilastega. Õpilaste rahulolu on seotud kiusamise kogemisega. Koolikiusamist esineb vene õppekeelega koolides rohkem kui eesti õppekeelega koolides.

PISA tulemused näitavad, et õpilastel, kes söövad koos perega ja vestlevad oma vanematega igapäevateemadel, on õpitulemused paremad ja nende rahulolu eluga on kõrgem. Samuti näitavad PISA tulemused, et füüsiliselt aktiivsed õpilased on oma eluga rohkem rahul.

Kool peaks olema teadlik erinevatest aspektidest, mis õpilase rahulolu eluga suurendab, ja võimaluste piires looma koolis õpilast toetava sotsiaalse keskkonna.

Asjakohane täienduskoolitus kindlustab õpetajate professionaalse arengu

- Enamikes tipptulemustega riikides – Soomes, Hongkongis (Hiina), Macaus (Hiina), Taibeis (Hiina) – on konkurents õpetajakoolitusse sisenemisel kõrge, Jaapanis peavad ka õpetajakutse omandanud läbima tööle asumisel konkurentsiksami ning Singapuris tuleb õpetajail läbida katseaeg.

Õpetaja põhikoolituse kõrval on sama oluline tõhus täienduskoolitus. Enamikes riikides, kus õpilaste loodusteaduste tulemused olid OECD keskmisest tulemusest kõrgemad, viiakse läbi sisekoolitusi, kindlustamaks õpetajate professionaalne areng. Eelkõige on soositud koolitused, mis arendavad õpetajate koostööoskusi. Seos õpetajate professionaalsust toetavates tegevustes osaluse ja õpilaste õpitulemuste vahel on nõrk, kuid seos õpetaja professionaalse koostöö ja õpilaste õpitulemuste vahel on positiivne. Seega oleks mõistlik korraldada koolides koostööoskusi arendavaid koolitusi.

Infotehnoloogiaga seotud erialad on eelistatud poiste hulgas

- 24% OECD riikide õpilastest plaanib töötada ametikohal, mis nõuab põhikoolieas omandatud loodusteaduslike teadmisi ja oskusi.
- Kaks korda rohkem poisse kui tüdrukuid tahavad töötada inseneri, loodusteadlase või arhitektina. 4,8% OECD riikide poistest (tüdrukutest 0,4%) tahavad töötada IT-valdkonnas.
- Eesti poiste karjäärivalikud erinevad OECD riikide poiste karjäärielistustest (joonis 1). Meie poisid on oluliselt rohkem huvitatud IKTga seotud karjäärist. Eesti tüdrukute karjäärielistused on sarnased OECD riikide tüdrukute karjäärivalikutega. Meie tipptulemustega õpilastest 12,5% kavatseb tööle hakata IKTga seotud valdkonnas, OECD riikide vastav osakaal on ainult 5,5%.



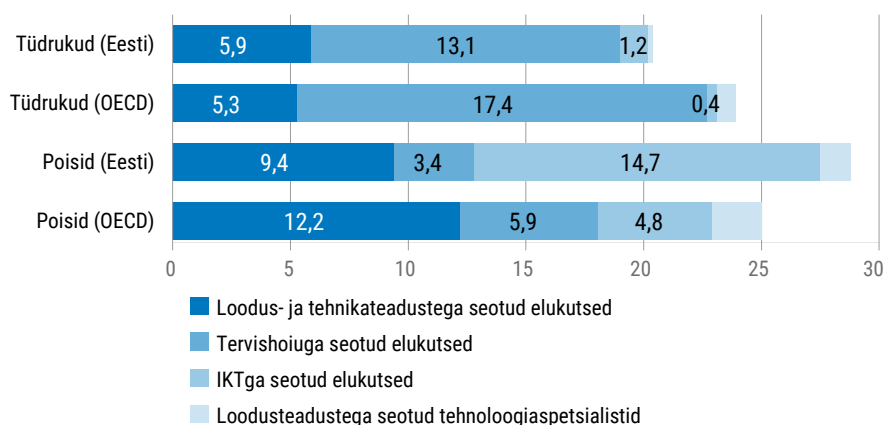
Võrdne juurdepääs internetile ei tähenda võrdseid võimalusi

- Isegi juhul, kui sotsiaal-majanduslikult vähem eelisolukorras olevatel õpilastel on sama hea juurdepääs kui teistel õpilastel, on täheldatav erisus nende õpilaste tehnoloogiakasutamises.
- 98% Põhjamaade, Hongkongi ja Šveitsi õpilastest omavad juurdepääsu internetile, samas mõnedes maades on see võimalus ainult koolis või pole sealgi.
- Kuigi õpilastel on juurdepääs internetile, ei oska paljud vähem eelisolukorras lapsed kasutada interneti oma arenguks, nt uute teadmiste ja oskuste omandamiseks, karjäärivõimaluste leidmiseks, uute oskuste praktiseerimiseks. Teisisõnu, nad ei oska interneti võimalusi kasutada oma elu paremaks korraldamiseks.
- Võrreldes teiste riikide õpilastega kasutavad Islandi, Soome ja Eesti õpilased interneti kõige enam praktilise info saamiseks

või uudiste lugemiseks.

- Interneti asjakohane kasutus sõltub õpilase arvuti käsitlemisoskusest, motivatsioonist ja pere ning kooli toetusest. Vabal ajal vähem eelisolukorras perede lapsed suhtlevad rohkem üksteisega sotsiaalmeedias, kui edastavad sõpradele e-kirju. Nad ei loe uudiseid ega otsi infot. Sellise käitumise taga võib olla nende kehvem lugemis- ja interneti infotulvas vajalik navigeerimisoskus.

Eesti on kümne riigi hulgas, kus õpilastel, sõltumata, kas õpilane on eelisolukorraga või vähem eelisolukorraga perest, on hea juurdepääs internetile nii koolis kui ka kodus. Seega on meie koolides vaja tähelepanu pöörata just vähem eelisolukorras perede laste oskustele, mis aitavad neil leida virtuaalmaailmas infot oma võimaluste suurendamiseks, olgu siis karjääri edendamisel või võimekuse tõstmisel.



Joonis 1. Eesti ja OECD riikide õpilaste osakaal %-des, kes kavandavad töötada loodusteadustega seotud ametikohtadel

Õpilaste õpitulemuste vähenenud sõltuvus pere sotsiaal-majanduslikust taustast nõuab teadlikke valikuid haridussüsteemi arendamisel

Ükski uuringus osalenud riik ei suutnud kümne aasta vältel samaaegselt parandada õpilaste tulemusi loodusteadustes ja vähendada õpitulemuste sõltuvust õpilaste sotsiaal-majanduslikust taustast. Küll aga säilitasid mitmed riigid head tulemused ja vähendasid õpilaste õpitulemuste sõltuvust pere taustast. Eesti on nende riikide hulgas – loodusteaduste tulemused jäid stabiilselt heaks, aga õpilaste pere kehva tausta mõju vähenes. Selliste muutuste taga on teadlikud otsused haridussüsteemi arendamisel – võrdsete võimaluste loomine kõikidele lastele ja vajaduspõhine toetamine.

Õpilaste õpitulemuste sõltuvust pere sotsiaal-majanduslikust taustast on võimalik haridussüsteemis vähendada. Mida väiksem on kehvema pere tausta mõju lapsele, seda paremat tööd on õpetajad ja kool tervikuna lapse toetamisel teinud ning suurem on tõenäosus, et lapse potentsiaal saab maksimaalselt välja arendatud.

Õpetaja toetus ja usk õpilase võimetesse aitab eriti vähem võimekaid õpilasi

- PISA 2012 tulemuste põhjal saab väita, et nõrgema sooritusega õpilased ei ole väga sihikindlad – 32% neist loobub kergesti probleemi lahendamise eest, kui ülesanne tundub raske.

Tippsooritajatest loobub kergesti seevastu ainult 13%.

- Nõrgema sooritusega õpilased ei taju, et kooliväline õppimine on tulemuslik. 81% tippsooritajatest valmistusid näiteks hooliga matemaatika eksamiks, seevastu ainult 56% nõrgema sooritusega õpilastest pidasid eksamiteks ettevalmistamist vajalikuks.
- Nõrgema sooritusega õpilased, kes osalesid matemaatikaalases ringis, olid rohkem huvitatud ka matemaatika õppimisest.

Nõrgema sooritusega õpilastele on vaja eneseusku ja -kindlust, et nad on võimelised olema tulemuslikumad. Seega vajavad nad rohkem tuge nii koolis õppimisel kui ka koduste ülesannete lahendamisel, eksamiteks ettevalmistumisel jne. Lühidalt öelduna – neile on vajalik kindlustada õpitugi, mis väldiks negatiivset kogemust õppimisel, annaks võimaluse kogeda õpiedu ja toetaks eneseusku oma võimetesse. Õpilane kannab vaid osalist vastutust oma akadeemiliste tulemuste eest, nad otsustavad üksi, kui palju nad pingutavad akadeemilise tulemuse saavutamise nimel. Last ümbritsevad täiskasvanud kodus ja koolis on vastutavad haridusressursside, sealhulgas tugimeetmeteks loodud ressurside olemasolu ja rakendamise eest. PISA tulemused näitavad, et õpilase kaasatuse ja õpitulemuste vahel on positiivne seos. Õpilase kaasamine õppetunni tegevusse on õpetaja ülesandeks, samuti nagu nende eneseusu toetamine. Meie õpetajatel on võimalik laste eneseusku oluliselt tõsta, sest peaaegu 1/3 õpilastest tunneb, et õpetaja peab neid rumalaks.

Kokkuvõte

PISA uuringus osalenud riikide arv kasvab uuringust uuringusse, mis tähendab, et järjest enam lisandub vähem arenenud majandusega riike, sest algselt osalesid uuringus eelkõige OECD riigid. Kõrgema majandustasemega riik on nõudlikum haridussüsteemi kvaliteedi, sealhulgas tulemuslikkuse suhtes. Haridussüsteemide variatiivsus on suur, erinetakse nii haridussüsteemi ülesehitamise ja arendamise põhimõtelt kui ka kujunemisele kulunud ajast. Tänu õpilaste ja koolijuhtide küsimustikele saame teavet haridussüsteemi toimimise kohta, aga ka rohkem selgust, miks üks haridussüsteem võib olla tulemuslikum kui teine.

PISA uuringu tulemused on Eesti hariduse edendamisel olnud pigem valitud arenguteed toetavad kui teerajajaks. Arvestades Eesti õpilaste tulemusi, võime heameelt tunda, et kahekümnenäi jooksul tehtud otsused hariduse valdkonnas on olnud asjakohased. Tipus püsimine tähendab järjepidevat arendamist ja oma süsteemi tugevuste ja nõrkuste teadvustamist. Edasiminekuks võib sellegi kirjatüki põhjal näiteks küsida, kas oleme kõik teinud, et meie vähem võimekad õpilased usuksid oma võimetusse, kas kõikides koolides on tähelepanu õpetajate koostööoskuse arendamisel, kas kehva koduse taustaga õpilastel on piisavalt oskusi, ammutamaks arenguvõimalusi internetiavarustest, miks meie tüdrukud ei hooli ITga seotud erialadest.

Kirjandus

OECD (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris.

OECD (2017). „Do students spend enough time learning?“, PISA in Focus, No. 73, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/744d881a-en>.

OECD (2017). „Are students happy?: PISA 2015 results: students' well-being“, PISA in Focus, No. 71, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/3512d7ae-en>.

OECD (2017). „What do we know about teachers' selection and professional development in high-performing countries?“, PISA in Focus, No. 70, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/87acdc87-en>.

OECD (2017). „What kind of careers in science do 15-year-old boys and girls expect for themselves?“, PISA in Focus, No. 69, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/76e7442c-en>.

OECD (2017). „Where did equity in education improve over the past decade?“, PISA in Focus, No. 68, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/33602e45-en>.

OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris.

OECD (2016). „Are there differences in how advantaged and disadvantaged students use the Internet?“, PISA in Focus, No. 64, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlz6r8lvwwc-en>.

OECD (2016). „Are low performers missing learning opportunities?“, PISA in Focus, No. 62, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlz6r8lvwwc-en>.



Loodusteaduste trendid PISA 2006–2015

 **Imbi Henno**, Haridus- ja Teadusministeeriumi üldharidusosakonna peaekspert

Eesti õpilased on osalenud edukalt neljas PISA uuringus: 2006, 2009, 2012 ja 2015. Esmakordselt olid loodusteadused PISA uuringu põhivaldkonnaks 2006. ning siis jälle 2015. aastal. Seega on võimalik mõõta loodusteadusliku tulemuslikkuse muutusi üheksa aasta lõikes ja tuua välja trendid.

Nii PISA 2006 kui ka 2015 uuringu loodusteaduste hindamisinstrument lähtus loodusteaduste- ja tehnoloogiaalase kirjaoskuse (edaspidi loodusteaduslik kirjaoskus) definitsioonist. Loodusteaduslikult kirjaoskaja inimene oskab selgitada nähtusi teaduslikult, hinnata ja kavandada ning kirjeldada teadusuuringuid, tõlgendada andmeid ning tõendusmaterjali ning pakkuda, kuidas lahendada teaduslikult loodusteadusliku sisuga probleeme. Samuti on ta võimeline arutlema loodusteaduse ja tehnoloogiaga seotud küsimuste üle. Loodusteadusliku uuringu hindamine ja tulemuste tõlgendamine eeldab arusaamist, kuidas teaduslikud teadmised kujunevad ja milline on nende usaldusväärsus.

2015. aasta uuringus hinnati kolme liiki teadmisi: esiteks sisuteadmisi, teiseks protseduurilisi teadmisi loodusteadustes kasutatavatest meetoditest ning kolmandaks arusaamist teaduse olemusest (epistemoloogilised teadmised). Veidi üle poole kõigist loodusteadustega seotud PISA 2015 ülesannetest (98 184st) eeldasidki sisuteadmisi, 60 protseduurilisi ja 26 epistemoloogilisi teadmisi (OECD, 2016).

Nii PISA 2006 kui ka 2015 hindamisülesandeid sai omakorda jagada veel kolme ainevaldkonda: füüsikalised, elus- ja Maa ning Universumi süsteemid. PISA 2015 ülesannetest oli umbes kolmandik ehk 61 seotud füüsikaliste süsteemidega, 74 elussüsteemide

ja ülejäänud 49 Maa ja Universumi süsteemidega (OECD, 2016).

Seega hinnati õpilaste teadmisi ja oskusi loodusteaduste üldskaalal, mis koosnes kaheksast alaskaalast ehk hindamisvaldkonnast: nähtuste teaduslik selgitamine; loodusteadusliku uuringu kirjeldamine ja kavandamine; andmete ja tõendusmaterjali teaduslik tõlgendamine; sisuteadmised ja teadmised protseduuridest ning teaduse olemusest; füüsikalised süsteemid, elussüsteemid ja Maa ning Universumi süsteemid.

Loodusteaduste keskmiste tulemuste trendid 2006–2015 rahvusvahelises võrdluses

Riikide tulemuslikkuse muutusi võrreldakse/kirjeldatakse kolmeaastaste trendidena. Loodusteadusliku tulemuslikkuse muutused võivad olla tingitud erinevatest põhjustest: hariduse kvaliteedist ja demograafilistest muutustest, koolikohustust mittetäitvate õpilaste tõhusamast kaasamisest jne.

2015. aastal moodustati erinevate uuringute võrreldavuse saavutamiseks korrigeeritud trendid. Need arvestavad PISA valimi muutusi ja valimi katvust ning võimaldavad põhjendada trendide muutusi. Korrigeeritud trendid näitavad, milline oleks riigi keskmine tulemus olnud eelnevates PISA uuringutes, kui selles uuringus oleks olnud samasugune sissearvannute osakaal, sooline koosseis ja vanus kui 2015. aasta sihtrühmal. Eesti keskmine sooritus oli 2006. aastal 531 punkti. Pärast tulemuste korrigeerimist saadi Eesti 2006. aasta keskmiseks tulemuseks 2015. aasta analoogilist sihtrühma arvestades 532 punkti.

Tabel 1. Eesti korrigeeritud tulemused 2006–2015

	KORRIGEERITUD TULEMUSED 2006–2015									
	10-protsentiil		25-protsentiil		Mediaan (50-protsentiil)		75-protsentiil		90-protsentiil	
	Keskmine tulemus	St viga	Keskmine tulemus	St viga	Keskmine tulemus	St viga	Keskmine tulemus	St viga	Keskmine tulemus	St viga
2006	423	(3,7)	475	(3,3)	533	(3,0)	589	(3,2)	640	(3,4)
2009	416	(4,8)	470	(3,8)	527	(3,1)	584	(2,9)	634	(3,4)
2012	438	(3,4)	486	(2,6)	541	(2,3)	597	(2,7)	644	(3,2)
2015	416	(3,3)	473	(2,7)	537	(2,4)	597	(2,7)	648	(2,9)
2006–2015 muutus	-7	(6,7)	-2	(6,2)	3	(5,9)	8	(6,1)	8	(6,3)

Allikas: OECD, PISA 2015 andmebaas

Tahaks rõhutada, et 2006–2015 on õpilaste sooritus erinevuste vahe, mõõdetuna 10. ja 90. protsenti vahemikuna (tabel 1), laienenud nii Eestis, aga ka näiteks Soomes ja Koreas (OECD, 2016). Eestis on samas suurenenud tippsooritajate osakaal ja alasooritajate osakaal on jäänud stabiilseks. Soomes on aga loodusteaduslik sooritus halvenenud kõigil tasemetel ja seda enam alasooritajate hulgas. Soomes ja Slovakkias on viimase üheksa aasta jooksul õpilaste loodusteaduslikud tulemused vähenenud rohkem kui kümme punkti iga kolme aasta kohta. OECD raportis rõhutatakse, et kuigi Rootsis ja Soomes on immigrantide arv viimastel aastatel oluliselt suurenenud, moodustavad nende riikide demograafilised muutused vaid osa soorituse negatiivsetest suundumustest. Keskmiselt suurenes OECD riikides 2006–2015 õpilaste osakaal, kes jäid loodusteadustes alla 2. taset 1,5 protsendipunkti võrra ja samas nende osakaal, kes jõudsid 5. ja 6. tasemele, vähenes 1,0 protsendipunkti võrra (OECD, 2016).

Üheksa aastaga on Eestis tulemus paranenud kokku kolm punkti. Teistest edukamatest riikidest on tulemused paranenud Portugalis (18 punkti), Macaus (Hiina) (16 punkti) ja Norras (10 punkti). Üle OECD keskmise tippsooritajate osakaaluga riikide hulgas suurenes võrreldes 2006. aastaga tippsooritajate osakaal ainult Eestis, Macaus (Hiina) ja Norras (OECD, 2016).

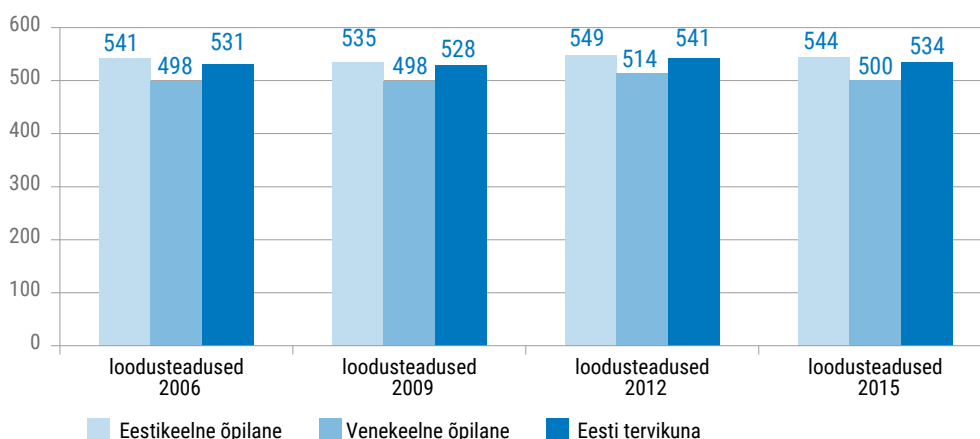
Loodusteaduste keskmiste tulemuste muutused Eestis

2015. aastal oli nii loodusteaduste üldskaalal kui ka kõigil teistel hindamisskaaladel parimate tulemustega Singapur. Eestile kuulus uuringuriikide hulgas statistiliselt olulisust arvestades 2.–5. koht ja OECD riikide hulgas 1.–3. koht. Euroopa riikide seas oli Eesti 1. kohal. Võrreldes kolme varasema PISA uuringuga oli Eesti õpilaste keskmine sooritus tõusnud (PISA 2006–531 ja PISA 2009–528 punkti, PISA 2012–541 ja PISA 2015–534 punkti).

Nagu kolmes varasemas PISA uuringus, ei ilmnenud ka 2015. aastal Eesti poiste ja tüdrukute loodusteadusliku soorituse vahel statistiliselt olulisi erinevusi. Samas edestasid tüdrukud tunduvalt poisse enamuses meie naaberriikides (Soomes, Lätis ja Leedus) (OECD, 2016). Erinevused ilmnedid aga alaskaaladel. Eesti poisid olid tüdrukute statistiliselt oluliselt tugevamad PISA 2015 sisuteadmistes (13 punkti) ja füüsikalistes süsteemides (10 punkti).

2006. aastal olid aga tüdrukud statistiliselt oluliselt paremad valdkondades: teadmised loodusteaduste kohta, elussüsteemid ja loodusteaduslike küsimuste äratundmine ning poisid valdkondades: Maa ja universumi süsteemid ning samuti füüsikalised süsteemid (OECD, 2007).

Eestisisese võrdluses ilmnedid nii nagu varasemates PISA uuringutes, nii ka 2015. aastal eesti ja vene õppekeelega koolide õpilaste loodusteaduste keskmiste soorituste vahel statistiliselt olulised erinevused (joonis 1).



Joonis 1. PISA 2006–2015 eesti ja vene õppekeelega koolide õpilaste loodusteaduste üldskaala keskmise soorituse võrdlus

Jooniselt 1 on näha, et perioodil 2006–2015 on eesti õppekeelega koolide keskmine sooritus tõusnud kolm ning vene õppekeelega koolide sooritus kaks punkti. See ei ole suur tõus, aga teiste edukate riikidega võrreldes on see oluline ja positiivne trend.

Oluline on aga märkida, et juba teist korda on vene õppekeelega õpilaste (500 punkti), sh just poiste (503 punkti) keskmine punktisumma loodusteadustes kõrgem OECD keskmisest. Vene õppekeelega tüdrukute (497 punkti) keskmine sooritus jäi aga OECD keskmisele tasemele. Varasemates PISA uuringutes (2006, 2009) oli vene õppekeelega kooli keskmine tulemus OECD keskmise juures, 2009. aastal jäi vene õppekeelega tüdrukute keskmine sooritus alla OECD keskmist.

2015. aastal jõudis eesti õppekeelega koolide tüdrukute loodusteaduste üldskaalal 4. ja kõrgemale tasemele 43,5% (PISA 2006–42%) ja poistest 45,6% (PISA 2006–41,7%), vene õppekeelega koolide tütarlastest ainult 22,7% (PISA 2006–23,4%) ja

poistest 28,4% (PISA 2006–23%). Loodusteaduste kõige madalamale tasemele jäi eesti õppekeelega koolide tüdrukute 6% (PISA 2006–5,1%) ja poistest 8,1% (PISA 2006–6,1%), vene õppekeelega õpilastest 13,7% (PISA 2006–12,8%) tüdrukute ja 16,2% (PISA 2006–16,2%) poistest (Henno, 2016).

PISA 2006 ja 2015 uuringus hinnati eraldi ka bioloogia-, füüsika-, keemia- ja geograafiaalaseid teadmisi. Kui 2015. aastal hinnati sisuteadmisi ja teadmisi protseduuridest ning teaduse olemusest, siis 2006. aastal hinnati neid teadmisi kahe alaskaalaga: loodusteaduste alased teadmised (teadmised loodusest, arusaamine põhilistest loodusteaduste kontseptsioonidest ja teooriatest) ja teadmised loodusteaduste kohta (teaduslik uurimine ja loodusteaduslikud selgitused). Lisaks hinnati veel õpilaste hoiakuid skaaladega: huvi loodusteaduste õppimise vastu ja teadusliku uurimismeetodi väärtustamine.

Keskmete soorituspunktide järgi olid Eesti õpilased mõlemas

uuringus kõige edukamad Maa ja Universumi süsteemides (geograafia). PISA 2006. aasta uuringus paigutus Eesti elussüsteemides keskmise punktisumma alusel Soome ja Hongkongi (Hiina) järel kolmandaks, füüsikalistes süsteemides neljandaks ning Maa ja universumi süsteemides keskmise punktisumma alusel teisele kohale, aga teadmistes loodusteaduste kohta alles 11. kohale. 2006. aastal jäid Eesti õpilaste soorituspunktid kõige madalamaks valdkondades loodusteaduslike küsimuste äratundmine ja teadmised loodusteaduste kohta.

2015. aastal olid Eesti õpilased rahvusvahelises võrdluses kõige edukamad (3. koht) alaskaaladel: loodusteadusliku uuringu kavandamine, andmete tõlgendamine, teaduse olemuse mõistmine ja ainevaldkondades Maa ja Universumi süsteemid ning füüsikalised süsteemid. 4. kohale jäi Eesti elussüsteemides ning 5. kohale nähtuste teaduslikus selgitamises ning sisuteadmistes.

Eesti sekundaaranalüüsid on eri õppekeelega tüdrukute ja poiste keskmise soorituse võrdluses alati näidanud kõikides valdkondades erinevusi. Eesti õppekeelega koolide õpilased on kõikides PISA 2006 ja 2015 loodusteaduste sisuvaldkondades olnud vene õppekeelega koolide õpilastest statistiliselt oluliselt edukamad. Näiteks jäid eri valdkondades PISA 2015 eesti ja vene õppekeelega tüdrukute keskmised sooritus erinevused vahemikku 36–54 ning poistel 36–52 punkti.

PISA 2015 hindamisvaldkondi õppekeelesiseselt võrreldes ilmnes, et eesti õppekeelega õpilased olid tugevamad Maa ning Universumi süsteemides, uuringu kavandamises, andmete tõlgendamises ja füüsikalistes süsteemides, aga vene õppekeelega õpilased jällegi elussüsteemides, andmete tõlgendamises ja nähtuste teaduslikus selgitamises.

Võrreldes PISA 2006 uuringuga oli eesti õppekeelega koolide tüdrukute keskmine sooritus jäänud 2015. aastal samaks, vene õppekeelega koolide tüdrukute keskmine sooritus aga langenud. Mõlema õppekeelega koolide poiste sooritus oli tõusnud vastavalt

viis ja kaheksa punkti.

Nii 2006. kui 2015. aastal jäi kõikide alaskaalade lõikes alla 2. ja 3. taseme rohkem vene kui eesti õppekeelega õpilasi. Alates 4. tasemest tõusis eesti õppekeelega koolide õpilaste osakaal nendel tasemetel. Kõikides ülalloetletud hindamisvaldkondades oli 5. ja 6. tasemel eesti õppekeelega koolide õpilasi 11–12 protsendipunkti võrra rohkem. Kõige väiksemad teadmiste erinevused olid bioloogias.

Eriti märgatav oli 2015. aastal eesti õppekeelega tippsooritajate suurem osakaal uuringute kavandamises, nähtuste teaduslikus selgitamises, sisuteadmistes, Maa ja universumi süsteemides ning füüsikalistes süsteemides. Kuigi vene õppekeelega koole on alati tugevaks peetud just reaalinetes, jõudis näiteks vene õppekeelega koolide õpilastest 5. ja 6. tasemele füüsikalistes süsteemides (füüsika ja keemia) ainult 5,5% ja eesti õppekeelega koolide õpilastest 18,1%.

Tahaks siiski rõhutada, et kõikides PISA uuringutes ja loodusainete hindamisvaldkondades on Eesti vene õppekeelega tüdrukud ja poisid edukamad kui nende eakaaslased Venemaal. Võrreldes Venemaaga on Eesti vene õppekeelega õpilasi protsendiliselt rohkem ka 5. ja 6. saavutustasemel ja vähem madalamatel saavutustasemetel.

Maakondade lõikes kirjeldab loodusteaduste keskmiste tulemuste muutusi aastatel 2006–2015 tabel 2, kust on näha, et osades maakondades on loodusteaduste keskmine sooritus pidevalt tõusnud. Positiivsed trendid avalduvad selgemalt Võru- ja Läänemaal, aga ka Viljandi-, Jõgeva- ja Hiiumaal. Suurim positiivne tulemuste paranemine on täheldatav Läänemaal (37 punkti). OECD riikide seas võrdub 39punktiline muutus poole oskustaseme või ühe kooliaasta tulemusega. Maakondlikus võrdluses paistavad 2015. aasta uuringus parimate loodusteaduslike teadmiste ja oskustega silma Hiiumaa õpilased.

Tabel 2. Loodusteaduste üldskaala keskmise soorituse võrdlus maakonniti 2006–2015

Maakond	PISA 2006	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015
Harju	537	538	548	542
Hiiu	564	550	561	575
Ida-Viru	498	492	508	494
Jõgeva	536	530	540	545
Järva	509	522	543	523
Lääne	519	543	541	556
Lääne-Viru	535	516	534	515
Põlva	522	490	562	540
Pärnu	532	525	540	525
Rapla	517	521	534	522
Saare	561	557	553	535
Tartu	559	543	559	554
Valga	529	505	527	520
Viljandi	525	517	529	536
Võru	524	526	533	540

2006. aasta uuringust ilmnes, et Eesti poistele meeldis õppida loodusteadusi rahvusvahelisest keskmisest märksa vähem ja tüdrukutele palju rohkem, kuigi just poiste usk oma akadeemilisse võimekusse loodusteadustes oli suurem. Eesti õpilaste enesetõ-

husus oli kõrgem kui keskmisel OECD õpilasel, vene õppekeelega poiste eneseusk oma akadeemilisse võimekusse oli veelgi veenvam (Henno, 2010). Selgub, et viimase üheksa aastaga on Eesti õpilaste huvi loodusteaduste õppimise vastu kasvanud vaid 5,8%

ja see on jätkuvalt OECD keskmisest madalam (OECD, 2016).

Eesti õpilased nõustasid 2006. aasta uuringus sellega, et loodusteadused on kasulikud edaspidisteks õpinguteks, kuid vähesed nägid end tulevikus loodusteadustega ja tippteadusega tegelemas. Eesti õpilaste tulevikule suunatud huvi õppida loodusteadusi oli märksa väiksem kui OECD keskmisel õpilasel ning eriti väike oli see eesti õppekeeleaga koolide õpilastel ja poistel (Henno, 2010). Viimase üheksa aastaga on 7,8% kasvanud nende õpilaste osakaal, kes planeerivad siduda oma tulevikku loodusteadustega seotud karjääriga. Samas jäi nende õpilaste osakaal, kes seaksid oma tuleviku loodus- ja tehnikateadustega seotud elukutsetega, jällegi OECD keskmisest madalamaks (OECD, 2016).

Loodusteadusliku kirjaoskuse alaoscused

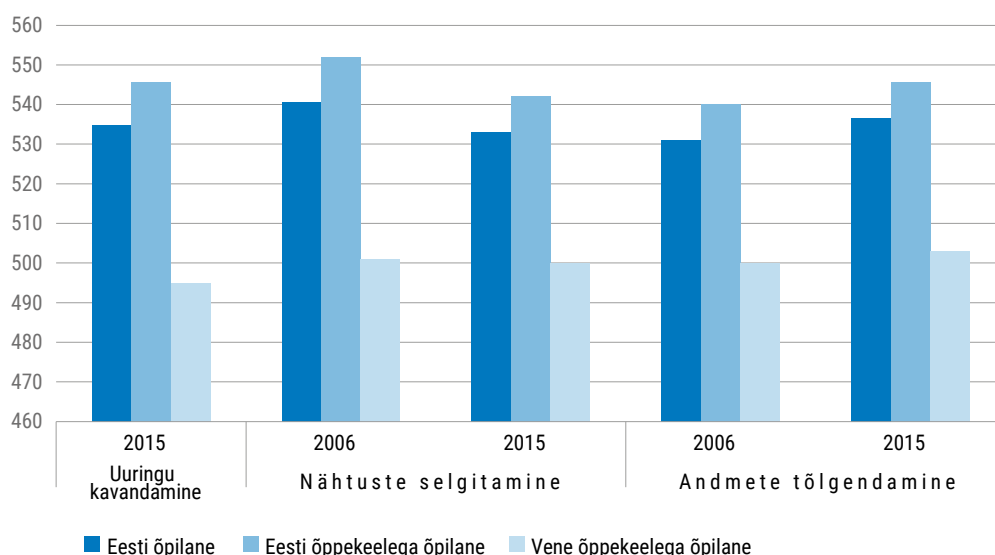
Loodusteadusliku kirjaoskuse alaoscusi mõõdeti mõlemas uuringus kolme oskuste kategooriana. Nendest kaks langesid PISA mõlemas uuringus kokku:

- nähtuste teaduslik selgitamine – loodusteaduslike ja tehnoloogiliste nähtuste äratundmine, väljapakkumine ja hindamine;

- andmete ja tõendusmaterjali tõlgendamine teaduslikult (teadusliku tõendusmaterjali kasutamine) – eri moel esitatud andmete analüüsimine ja hindamine ning asjakohaste teaduslike järelduste ning üldistuste tegemine.

Kolmas alaoscus, mida 2015. aastal mõõdeti, oli teadusliku uuringu kirjeldamine ja kavandamine, vastamaks loodusteaduslikele küsimustele – loodusteaduslike uuringute kirjeldamine ja hindamine ning võimalike lahenduste pakkumine.

2006. aastal mõõdeti kolmanda alaoscusena loodusteaduslike küsimuste äratundmist. Eesti poiste ja tüdrukute loodusteadusliku kirjaoskuse alaoscuste võrdlemisel ilmnas, et poiste ja tüdrukute vahel ei olnud statistiliselt olulist erinevust nähtuste teaduslikus selgitamises ja teadusliku tõendusmaterjali kasutamises. Küll oli aga statistiliselt märkimisväärne erinevus loodusteaduslike küsimuste äratundmises. Kuigi Eesti õpilaste tulemuslikkus oli selles valdkonnas niigi kõige madalam, ilmnas, et poiste oskused küsimuste äratundmises olid veel nõrgemad kui tüdrukutel. Ainult 35% tüdrukutest ja 25% poistest jõudis selles valdkonnas neljandale või kõrgemale tasemele (Henno 2010b).



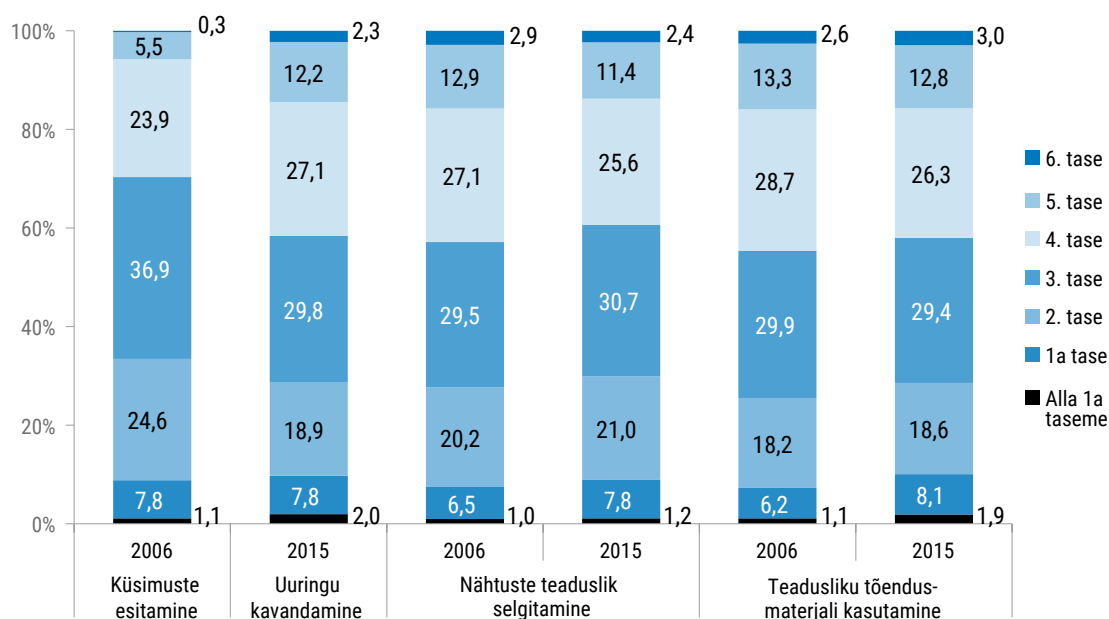
Joonis 2. PISA 2006–2015, eesti ja vene õppekeeleaga koolide õpilaste loodusteaduslike oskuste võrdlus

2015. aasta uuringus osutusid eesti õppekeeleaga poisid tüdrukutest statistiliselt oluliselt tugevamaks just nähtuste teaduslikus selgitamises (14 punkti) ja tüdrukud loodusteadusliku uuringu kavandamises (9 punkti) (OECD, 2016).

Nii PISA 2006 kui ka 2015 tulemuste sekundaaranalüüs näitas, et Eesti õppekeeleaga koolide õpilased olid loodusteaduste oskuste skaaladel vene õppekeeleaga koolide õpilastest statistiliselt oluliselt edukamad (joonis 2).

PISA 2006 tõestas, et vene õppekeeleaga koolide õpilased olid rohkem huvitatud loodusteaduste õppimisest ning toetasid loodusteadusliku uurimismeetodi rakendamist (Henno 2010; 2016).

PISA 2006 rahvusvahelises lõpparuandes nimetati Eestit riigina, kus 5. ja 6. tasemele jõudis nähtuste selgitamise skaalal 15,8%, kuid loodusteaduslike küsimuste äratundmise skaalal kõigest 5,8% (OECD keskmiselt 8,4%, Soomes 17,2%) õpilastest. Veel vähem, ainult 0,3% (OECD keskmine 1,3%) oli Eestis neid õpilasi, kes jõudsid loodusteaduslike küsimuste äratundmise skaalal 6. tasemele. OECD riikides oli keskmiselt 11,8% õpilastest võimelised lahendama ülesandeid teadusliku tõendusmaterjali kasutamise skaala kahel kõige kõrgemal tasemel, Eestis jõudis sellele tasemele 13,9% õpilastest (Henno jt 2007). 6. tasemele jõudis Eesti õpilastest 2,2% ja seda oli vähem kui OECD riikides keskmiselt (2,4%).



Joonis 3. Eesti õpilaste protsendiline osakaal saavutustasemeti PISA 2006 ja 2015 uuringu loodusteaduslikes oskustes

2015. aastal oli aga olukord muutunud ja Eesti on juba kõiki del oskuste skaaladel väärt esiletõstmist. Kui OECD riikides oli keskmiselt 8,9% õpilastest võimelised lahendama ülesandeid teadusliku töendusmaterjali kasutamise skaala kahel kõige kõrgemal tasemel, siis Eestis oli selliseid õpilasi 15,8% (joonis 3).

Kokkuvõte

Loodusteadustes on Eesti õpilaste teadmised ja oskused tulemuslikud ja väga heal tasemel. Võrreldes varasemate PISA uuringutega on tulemused jäänud stabiilseks ning paranenud tippude lõikes. Võrreldes PISA 2012 uuringuga, on PISA 2015 uuringus tõusnud kolme protsendipunkti võrra nõrkade osakaal. Võrreldes PISA 2006 uuringuga on eesti õppekeelele koolide tüdrukute keskmine sooritus jäänud samaks, vene õppekeelele koolide tüdrukute keskmine sooritus langenud ja eesti ning vene õppekeelele koolide poiste sooritus tõusnud.

Eesti õpilaste häid tulemusi loodusteadustes rahvusvahelis-

tes võrdlusuuringutes määrasid tunni selge struktureerimine ja õppe hea korraldamine klassis. Rahvusvahelises võrdluses on traditsiooniline õpetamispraktika taganud meile edu ja selle, et meil on vähe õpilasi alla teist taset ja enamik õpilastest jõudnud 3. ja 4. tasemele. Vaatamata üldskaala saavutustasemetega kolmandale kohale, on meie tippsooritajate (5. ja 6. tase) õpilaste protsendiline osakaal jätkuvalt aga väike ja õpilaste huvi siduda oma tulevik loodusteadustega madal. Edaspidi tuleks rohkem panustada loodusainete õpetajate taseme- ja täienduskoolitusse, tõstmaks õpetajate pädevust õppeprotsessi korraldamisel ja muutunud õpikäsituse rakendamisel, et tõuseks õpetajate motiveeritus arendada õpilaste võimeid ja huvisid. Rohkem tuleks tegelda 4. ja 5. taseme õpilastega, et nad jõuaksid kõrgematele saavutustasemetele.

Riigi ees seisab tõsine ülesanne suurendada noorte huvi ja motivatsiooni õppida loodusteadusi ning kasvatada tahet siduda oma tulevik loodusteaduslike erialadega ka pärast gümnaasiumi.

Kirjandus

- Henno, I. (2016). Loodusteadused. PISA 2015 Eesti tulemused. Eesti 15aastaste õpilaste teadmised ja oskused loodusteadustes, funktsionaalses lugemises ja matemaatikas. Koost. G. Tire, I. Henno, jt. Tallinn: SA Innove, 18-54.
- Henno, I. (2015). Loodusteaduste õppimisest ja õpetamisest Eesti koolides rahvusvaheliste võrdlusuuringute taustal. Doktoritöö. 225 lk. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Henno, I. (2010). Mida on loodusteaduste õpetajatel õppida rahvusvahelisest võrdlusuuringust PISA 2006? Rahvusvaheliste võrdlusuuringute TIMSS 2003 ja PISA 2006 õppetunnid, 19-69. Tallinn: SA Archimedes.
- Henno, I., Tire, G., Lepmann, T., Reiska, P. & Ehala, M. (2007). Ülevaade rahvusvahelise õpilaste õpitulemuslikkuse hindamise programmi PISA 2006 tulemustest. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. http://www.innove.ee/UserFiles/Uuringud/PISA/PISA%202006/PISA_lõpparuanne_041207.pdf (15.08.2017).
- OECD (2016). PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education. Volume I. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2007). PISATM 2006 science competencies for tomorrow's world. Volume I. Analysis. Paris: OECD.

Õpilaste madalatel akadeemilistel tulemustel on põhjused



Maie Kitsing, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik

OECD on PISA uuringute järgselt tõsiselt tähelepanu pööranud väga nõrkade akadeemiliste tulemustega õpilaste osakaalule. PISA uuringus kasutatakse n-ö saavutustaseme mõistet. Uuringuülesanded on jagatud kuude raskusastmesse, millele vastavad samad saavutustasemed. Lihtsamad testiküsimused vastavad madalamale ja keerulisemad ülesanded kõrgemale saavutustasemele. Teist saavutustaset nimetatakse ka baastasemeks, kusjuures kaasaegses elu- ja töökeskkonnas on noorel vajalik suutlikkus lahendada vähemalt sellele tasemele vastavaid ülesandeid. Uuringus eeldatakse, et iga konkreetse taseme gruppi kuuluvad õpilased valdavad tõenäoliselt ka madalamate saavutustasemete oskusi.

Vastavalt OECD riikide PISA 2015 keskmisele tulemusele kolmes hindamisvaldkonnas on ligikaudu 13%-l õpilastest madalad saavutustulemused kõigis kolmes valdkonnas. Eestis on madala soorituselise õpilaste osakaal ainult 4,7%, mis on Euroopa Liidu riikide hulgas kõige väiksem. Funktsionaalses lugemises on alla baastaseme oskusega õpilasi 10,6%, kusjuures võrreldes 2009. aastaga on nõrga lugemisoskusega õpilaste osakaal vähenenud 2,7 protsendipunkti võrra. Loodusteadustes on kehvade teadmiste ja oskustega õpilaste osakaal veelgi väiksem, ainult 8,8%. Võrreldes 2006. aastaga on osakaal küll pisut suurenenud (1,1 protsendipunkti), kuid muutus pole statistiliselt oluline. Matemaatikas on kehvade teadmiste ja oskustega õpilaste osakaal 11,2%, mis on üsna sarnane tulemus 2006. aastaga, mil alla baastaseme sooritanuid oli 12,1%.

OECD trükises „Low-Performing Students“ (madala soorituselise õpilased) tuuakse välja, et OECD riikides on madalate saavutustulemuste põhjuseks keskmiselt 15%-l juhtudest erinevused õpilase sotsiaal-majanduslikus, demograafilises ning hariduslikus taustas. Õpilasel keskmise sotsiaal-majandusliku staatusega ning kes on poiss ja elab koos kahe vanemaga, kellel puudub sisseandaja taust, kelle kodune keel on ka koolis räägitav keel, kes elab linnas, on rohkem kui ühe aasta käinud koolieelses lasteasutuses, ei ole korranud klassikursust ning õpib üldhariduse suunal, on 10%-line tõenäosus madalaks saavutustulemuseks matemaatikas. Seejuures sama sotsiaal-majandusliku staatusega õpilasel, kes on tüdruk ning elab koos üksikvanemaga, kellel on sisseandaja taust, kelle kodune keel erineb koolis räägitavast keelest, kes elab maapiirkonnas, ei käinud koolieelses lasteasutuses, kordas klassikursust ning õpib kutsehariduse suunal, on 76%-line tõenäosus madalaks saavutustulemuseks (OECDa, 2016).

Õppekorralduslikud meetmed

PISA näitab, et õpilase klassikursuse kordama jätmine ei paranda õpitulemusi. Madalad tulemused ja klassikursuse kordamine on omavahel tugevalt seotud. Tõenäosus madalaks matemaatika tulemuseks on 6,4 korda suurem õpilase jaoks, kes on korranud klassikursust põhikoolis, võrreldes õpilasega, kes ei ole klassikursust korranud.

Õpilaste tööharjumused ja enesekohased uskumused

Ootuspäraselt on õpilaste madalad tulemused seotud koolist puudumisega. Palju puuduvatel õpilastel on vähem püsivust ja eneseusku ning neil on madalam motivatsioon õppida kui kõrgema tulemusega õpilastel. PISA 2012 tulemuste alusel on õpilastel, kes uuringule eelnevalt on koolist puudunud vähemalt korra kahe nädala jooksul, kolm korda suurem tõenäosus saada kehvema tulemusi matemaatikas, võrreldes õpilastega, kes pole puudunud.

Õpilaste ja koolide selekteerimine

Ligikaudu 35%-l juhtudest võivad madalad saavutustulemused matemaatikas tuleneda koolidevahelisest erinevusest riigisiselt. PISA 2015 põhjal oli OECD riikides koolide vahel tulemuste erisus 30,1%, Eestis oli vastav protsent 16,6. Kõige väiksemad koolidevahelised erinevused on Islandil (3,7%), Soomes (8,0%) ja Norras (8,1%).

Õpetaja vaimsus ja töökultuur

Õpilaste teadmised ja oskused on paremad koolides, kus õpetajate moraal on kõrge ja nad on õpilasi toetavad. Koolides, kus õpetajatel on madalad ootused õpilaste teadmiste suhtes ja õpilased puuduvad tihti, on suurem tõenäosus, et õpilastel on kehvema tulemused. PISA 2015 põhjal on Eesti õpetajad võrreldes OECD riikide õpetajatega keskmiselt vähem vastu muutustele, nad on paremini tundideks ette valmistunud ja puuduvad vähem. Meie õpetajad on aga rangemad õpilaste suhtes ega arvesta õpilaste vajadustega nii palju kui OECD riikide õpetajad keskmiselt. Eesti õpetajad on ka pisut vähem õpilast toetavad kui OECD riikide õpetajad, samas pole meil erinevust sotsiaal-majanduslikult eelisolukorras ja vähem eelisolukorras koolide õpetajate toetavas käitumises ega ka era- ja munitsipaal-koolide õpetajate vahel. Küll aga abistavad maakoolide õpetajad oma õpilasi rohkem kui linnakoolide õpetajad.

Ressursside võrdne jaotus ja koolide iseseisvus õppetöö läbiviimisel

Õpilaste tulemustele avaldavad mõju ka haridusse eraldatud ressursside suurus ja õpetajate olemasolu. Koolides, kus hariduslike ressursside kvaliteet on madalam ja õpetajate puudus kõrge, on ka alla baasteadmiste õpilaste osakaal suur. PISA uuringus osalenud riikides on kõrgel tasemel hariduslikud ressursid ja füüsiline infrastruktuur seotud madalate saavutustulemustega matemaatikas vaid juhul, kui ressursside kvaliteet jääb alla OECD keskmise. Riikides, kus hariduslike ressursside jaotus koolides on võrdsem, sõltumata kvaliteedi sarnasusest, on madalate tulemuste esinemissagedus matemaatikas väiksem.



Kui koolidel on suurem autonoomia õppekava kujundamisel ja õpilaste hindamisel, siis on ka madalate tulemustega õpilaste osakaal matemaatikas väiksem kogu süsteemis. PISA 2015 uurin-
gutulemuste põhjal kuulub Eesti osalenud riikide esikümnesse, kus kooli autonoomsus on kõrge. Neis riikides on võimaldatud kooli tasandil teha otsuseid ressursside jaotamise, õppekava koostamise, õpilaste hindamise ja kooli vastuvõtmise ning distsipliini kindlustamise osas. Kooli suurem autonoomia õigustab alles siis, kui riigis on välja töötatud selge aruandlus- ja monitooringusüsteem.

Akadeemilist tulemuslikkust on võimalik tõsta

Madalate akadeemiliste tulemuste taga on kindlad põhjused. Sageli võib mõnda õpilast mõjutada mitu tegurit, kusjuures on oluline meele pidada, et keskkonda nii süsteemi kui ka kooli tasandil, mis n-ö võib genereerida nõrgemaid tulemusi, saavad muuta täiskasvanud, mitte õpilane ise. Esimeseks sammuks on õpilaste, koolide ja haridussüsteemidega seotud potentsiaalsete riskivaldkondade teadvustamine ja igas valdkonnas riskifaktorite väljaselgitamine. Riskide maandamiseks on vajalik asjakohaste meetmete väljatöötamine ja rakendamine. OECD on välja pakkunud rida konkreetseid tegevusi riskide maandamiseks (lisa 1).

Kirjandus

OECDa (2016). Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>.

OECDb (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.

OECDc (2016). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.



LISA 1. Madalate õpitulemuste riskitegurid ja hariduspoliitilised meetmed

(OECD, 2016, Low-Performing Students, OECD Publishing, lk 191)

Tase	Potentsiaalsed riskikohad	Madala saavutustaseme riskitegurid	Poliitilised meetmed: mida poliitikakujundajad, õpetajad, lapsevanemad ning õpilased saaksid teha, et lahendada madalat saavutustulemust kui probleemi
ÕPILASED	Sotsiaal-majanduslik staatus	Majanduslikud, kultuurilised ja sotsiaalsed puudused	Poliitikakujundajad - Määratle madalate õpitulemustega õpilast kui prioriteeti hariduspoliitikas - Tuvasta madalate õpitulemustega õpilasi, nende koole ning suundumusi aja jooksul - Kujunda strateegia, mis käsitleb mitmeid madalate õpitulemustega õpilasi puudutavaid riskitegureid - Rakenda süsteem raskustes olevate õpilaste varajaseks märkamiseks ja järeleaitamiseks - Suuna koolidesse lisaressursid, keskendudes sotsiaal-majanduslikult ebasoodsas olukorras ja vähemuses olevatele õpilastele - Tee kindlaks, et igal lapsel oleks võimalus koolieelsele haridusele - Vähenda vertikaalset (klassikursuse kordamine) ja horisontaalset (varajane suundumus kutseõppesse, võimete järgi grupeerimine) kihistumist koolisüsteemis - Kindlusta õpetajaid pedagoogiliste oskustega professionaalse arengu kaudu, kindlustamaks nende toimetulek klassi heterogeensusega - Vähenda ebavõrdsust ressursside jaotamisel koolides - Võimalda koolidele piisav iseseisvus, et kohendada õpet õpilaste vajadustele, rakendades samaaegselt tulemuste monitooringusüsteem
	Demograafiline taust	Tüdruks olemine (mateemaatika), poisiks olemine (lugemine)	
		Sisserändaja/keeleline vähemus/elab maapiirkonnas	
		Üksikvanemaga pere	
	Areng läbi haridustee	Koolieelse hariduse puudumine	
		Klassikursuse kordamine	
		Kutsealane programm	
	Hoiakud ja käitumine	Koolist puudumine	
		Vähene püsivus/pingutamine koolis	
		Madal enesehinnang	
KOOID	Kooli koosseis	Keskendumine ebasoodsas olukorras olevatele õpilastele	Koolijuhid ja õpetajad - Sea kõrged eesmärgid kõigile, ka madala saavutustasemega õpilastele - Taga spetsiaalne toetus ja abi õpilastele, kes seda vajavad - Tunne uhkust oma kooli üle ja ole eeskujuks oma õpilastele - Taga õppetöövälised võimalused õpilastele peale kooli (nii koolitööga seonduvad kui ka vaba aja tegevused) - Ole vastuvõtlik nõudmistele ja julgusta lastevanemate ning kogukonna aktiivsemat osalust koolielus
	Õppekeskkond	Madalad ootused õpilaste suhtes	
		Mittetoetavad õpetajad, madal õpetajate moraal	
		Võimaluste puudus õppetöögaks tegevuseks	
		Lastevanemate ja kogukonna vähene kaasatus	
	Ressursid ja administratsioon	Kvalifitseeritud õpetajate puudus	
		Kvaliteetsete hariduslike ressursside puudus	
KOOLISÜSTEEM	Ressursside jaotus	Ebavõrdne jaotus koolide vahel	Lapsevanemad ja kogukonnad - Julgusta oma last rohkem pingutama - Taga oma lapsele vaikne ruum kodus õppimiseks ja aita teda vajadusel kodutööde tegemises - Suhtle oma lapsega, võta aega temaga rääkimiseks päevastest tegevustest - Osale koolielus - Julgusta kogukonnaliikmeid end vabatahtlikuks pakkuma või annetama vahendeid koolile või õpilastele
	Ühiskondliku kihistumise poliitika	Varajane ja range rühmadesse jaotamine	
	Juhtimine	Kooli autonoomia puudumine	

PISA fookuses ehk kümme küsimust matemaatika-õpetajale ... ja kuidas PISA aitab neile vastata

 **Maie Kitsing**, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik

OECD uuringute põhjal on välja antud mitmeid publikatsioone, millest osad on n-ö põhipublikatsioonid, mis ilmuvad uuringujärgsel aastal. „PISA in Focus“ on lühike teemavihikute sari, mis antakse välja eraldi kogumikena. 2016. aastal ilmus matemaatika õpetamist käsitlev kogumik „Kümme küsimust matemaatikaõpetajale ... ja kuidas PISA aitab neile vastata“. Antud artikkel toob esile olulisemad sõnumid nimetatud kogumikust.

1. Kui palju peaks õpetaja juhtima õpilase õppimist matemaatikatunnis?

Antud kogumikus käsitletakse eelkõige matemaatika õpetamise ja õppimise strateegiaid. Eristatakse õpilaskeskset ja õpetajakeskset õpetamist. Õpilaskeskse õpetamise alla kuuluvad pikemaajalised projektid või kui õpilased osalevad õppimise planeerimisel ja rühmatöös või kui õpetaja annab õpilastele ülesandeid diferentseeritult. Õpetajakeskel õpetamisel annab õpetaja tunni algul lühikese ülevaate eelmisest tunnist, küsib õpilastelt arvamust ja õpitu mõistmist, seab eesmärgid õpilase õppimisele ja ütleb õpilastele, mida nad peavad õppima. PISA uuring näitab, et prevaleeruv on õpetajakeskne õpetamine. OECD riikide õpilastest ainult üks kolmest väitis, et õpetaja kasutab pigem õpilaskeskset strateegiat. Õpilaste vastused näitavad, et mida rohkem on õpetajakeskset õpetamist, seda rohkem on meeldejätmisele suunatud õppimist. Õpetajakeskse õpetamise kasutamisel on aga suurem tõenäosus, et õpilased lahendavad ülesande ära. Eriti tõhus on selline õpetamine lihtsate ülesannete puhul. Raskemate ülesannete puhul on oluline kognitiivse aktiveerimise tehnikate kasutamine. Igal juhul on õpetamisel vajalik kasutada erinevaid strateegiaid, mis võimaldavad kohandada õpet vastavalt õpilase individuaalsusele.

Soovitused õpetajale:

- Planeeri matemaatikatund õpilaste eripära ja vajadusi arvestavalt.
- Kasuta nii õpilase kui ka õpetajakeskset õpetamist.
- Vali õpetamisstrateegia vastavalt matemaatilise probleemi raskusele.

2. Kas mõned matemaatika õpetamise ja õppimise meetodid on efektiivsemad kui teised?

Õpilased vajavad õpitust arusaamiseks aega. Seega näiteks kokkuvõtete tegemine, probleemi lahenduskäigu kohta küsimuste esitamine ja vastamine ergastavad mõtlemist ja on vajalikud õpitust arusaamiseks. Rohkem kui 70% uuringus osalenud õpilastest väitsid, et õpetaja küsib neilt, kuidas nad ülesande (probleemi) lahendasid ja üle 60% väitsid, et matemaatika õppimisel lahendasid nad probleeme, kus tuleb õpitut rakendada uues kontekstis. PISA tulemused näitavad, et OECD riikides, kus õpilaste sõnutsi õpetaja kasutab õpetamisel nende mõtlemise aktiveerimist, on ka tulemused kõrgemad. Õpitulemusi soodustavate ja mõtlemist aktiveerivate võtete kasutamist pärsib, kui tunnis pole suudetud kindlustada distsipliini või on palju õpilasi, kel on raskusi matemaatika põhitõdede omandamisega.

Soovitused õpetajale:

- Kasuta õpetamisel mõtlemist aktiveerivaid tehnikaid kõikides klassides.
- Tutvu uurimistöödega, mis käsitlevad matemaatika õppimist parimal viisil.

3. Kuivõrd on matemaatikaõpetajale olulised head suhted oma õpilastega?

Enamikes maades on matemaatika tundmine seotud klassiruumis valitseva distsipliiniga. Eestis, nagu ka arenenud riikides Soomes, Liechtensteinis, Poolas ja Islandil, sellist otsest seost ei esine, küll aga enamikes teistes riikides.

Õpikeskkond laiemalt on seotud selgelt õpitulemustega. Kui õpilane tunneb end õpetaja poolt toetatuna ja märkab, et õpetaja kuulab teda, siis on sellest kasu nii tema akadeemilisele kui ka sotsiaalsele arengule. Ka õpetaja ise võidab headest suhetest õpilastega. Mida vähem on klassis käitumisprobleeme, seda rohkem on õpetaja oma tööga rahul.

Soovitused õpetajale:

- Pühenda oma energiat ja aega positiivse mikrokliima loomisele klassis.
- Leia aega heade suhete loomiseks oma õpilastega.

4. Mida me teame meeldejätmise strateegiatest ja teistest strateegiatest matemaatika õppimisel?

Eesti õpilased on meeldejätmise strateegiate kasutamisel (n-ö tuupimisele suunatud strateegiad) matemaatikas üsna sarnased OECD riikide õpilaste vastavate strateegiate keskmise kasutamisega. PISA tulemused näitavad, et neis riikides, kus matemaatika tulemused on kõrgemad, kasutavad õpilased vähem meeldejätmise strateegiaid. Üldiselt iseloomustab suurem enesetõhusus ja suurem avatus probleemide lahendamisel neid õpilasi, kes kasutavad vähem mälu kasutamisele suunatud õppimist. Neil on paremad tulemused matemaatikas, nende huvi on suurem matemaatika õppimise vastu, nad on sihikindlamad jne. Ainuüksi meeldejätmise peale lootmine ei too kaasa edu matemaatikaülesannete lahendamisel. Samas selliste strateegiate kasutamine vähendab ärevust õppimisel, sest pole nii suurt väljakutset pakkuv.

Soovitused õpetajale:

- Julgusta õpilasi kasutama meeldejätmist komplekselt teiste õppimisstrateegiatega.
- Soovita õpilastele meeldejätmise strateegiate kasutamist, et tõsta nende enesekindlust ja matemaatikas koduselt tundmist.
- Jälgi õpilaste õppimise strateegiaid.

5. Kas ma saan õpetada õpilasi, kuidas nad saaksid paremini matemaatikat õppida?

Õpetaja roll on suunata õpilast õppima viisil, mis talle kõige enam sobib ja aidata õpilasel kujuneda ennast juhtivaks õppijaks.

Sisuliselt tähendab see, et õppija võtab kontrolli oma õppimise üle (nn õppimise kontrollistrateegia) enda kätte. Eesti õpilaste kontrolli matemaatika õppimise üle on madalam OECD riikide vastavast keskmisest. Üldjuhul riikides, kus õpilased kontrollivad oma õppimist, on õpilaste keskmised tulemused matemaatikast kõrgemad. Samas väga keerukate ülesannete lahendamisel võib sellise õppimise strateegia kasutamine pärssida lahenduse leidmisel loovust. Poisid kasutavad kontrollistrateegiat vähem kui tüdrukud. PISA tulemused näitavad, et õpilastel, kel väline motivatsioon kõrgem ja kes on kõrgema enesetõhususega, on suurem kontroll oma õppimise üle.

Soovitused õpetajale:

- Jälgi, et õpetamine ei raskendaks õpilastel kontrollistrateegiate omandamist.
- Vii end kurssi kontrollistrateegiaid iseloomustavate tegevustega, et julgustada oma kogemuse põhjal õpilasi.
- Julgusta õpilasi õppimise reflekteerimisel.

6. Kas õpetaja peaks julgustama õpilasi, kasutamaks loovust matemaatikaülesannete lahendamisel?

Arutlusstrateegiat kasutavad Eesti õpilased õppimisel pisut enam kui OECD riikide õpilased keskmiselt. See kätkeb oskust luua seoseid ja läheneda loovalt ülesande lahendamisele. Mida raskemad ülesanded, seda enam kasutatakse arutlusstrateegiat. Parim tulemus matemaatikas saavutatakse, kui õpilane kasutab nii arutlus- kui ka kontrollistrateegiat. Õpilased, kes kasutasid matemaatika õppimisel kombineeritult nii arutlus- kui ka kontrollistrateegiat, saavutasid kaks korda parema tulemuse kui need õpilased, kes piirdusid ainult kontrollistrateegia kasutamisega. Tulemuste põhjal saab väita, et kombineerides meeldejätmise ja kontrollistrateegiaid, ollakse edukamad lihtsate ülesannete lahendamisel, kuid keerulisemate ülesannete puhul on tulemuslikum kontrolli- ja arutlusstrateegiate kasutamine.

Soovitused õpetajale:

- Julgusta õpilasi rakendama õppimisel erinevaid strateegiaid.
- Paku õpilastele matemaatika õppimisel väljakutseid.
- Toeta õpilast mitmekülgselt õppijaks kujunemisel.
- Hinda õpilast viisil, mis innustab neid süvitsi õppima.

7. Kas õpilase taust mõjutab neid matemaatika õppimisel?

Iga õpilane, sõltumata tema vanemate sotsiaal-majanduslikust taustast, suudab matemaatikat õppida. Kõigil inimestel on nii töö- kui ka isiklikus elus matemaatikaalased baasteadmised hädavajalikud. Eriti oluline on, et just kehva koduse taustaga õpilasi julgustatakse matemaatikat õppima. Paraku näitab PISA uuring, et parema koduse taustaga õpilased saavad matemaatikas õpetust rohkem, seda ka Eestis.

Soovitused õpetajale:

- Vaata üle õppekava ja järgi seda kõikide õpilaste õpetamisel.
- Ära jäta vahele raskemaid teemasid.
- Selgita matemaatika vajalikkust igapäevaelus, tööalases

karjääris, eriti just kehvema sotsiaal-majandusliku taustaga õpilastele.

8. Kas ma peaksin rõhutama matemaatika õpetamisel matemaatilisi kontseptsioone (õpetama n-ö teoreetilist matemaatikat) või pigem rõhutama, kuidas matemaatilised kontseptsioonid rakenduvad igapäevaelus (õpetama n-ö rakenduslikku matemaatikat)?

Matemaatika õppekava kujundamisel on alati küsimuseks õige tasakaalu leidmine teoreetilise ja rakendusliku matemaatika käsitlemise vahel. Riigiti on variatiivsus suur – on riike, kus õpetatakse rohkem teoreetilist matemaatikat (nt Itaalia, Macau (Hiina), Jaapan) ja on riike, kus kaldutakse enam rakendusliku matemaatika õpetamisele (nt Taani, Rootsi). Eestis, Šveitsis, Suurbritannias ja Lätis ning mitmes teises riigis õpetatakse üsna tasakaalustatult teoreetilist ja rakenduslikku matemaatikat.

PISA tulemused näitavad, et teoreetilise matemaatika õpetamist rõhutavates riikides saavutavad õpilased paremaid tulemusi, võrreldes riikidega, kus õpetatakse rohkem rakenduslikku matemaatikat. Eesti puhul ei ole nimetatud seos küll väga suur, aga siiski positiivne. Matemaatiliste põhimõistete ja protseduuride tundmine on aluseks nii rakendusliku matemaatika õppimisele, kui ka arendab õpilaste üldisi oskusi (nt loogiline mõtlemine, põhjus-tagajärg seose mõistmine, teadmiste kasutamine).

Soovitused õpetajale:

- Õpeta matemaatikat piisava teoreetilise sügavusega ja näita, kuidas matemaatika on seotud igapäevaeluga.
- Paku õpilastele probleemilahendamisega seotud ülesandeid.
- Paku rakendusliku matemaatika õpetamiseks erinevaid viise.

9. Kas ma peaksin tundma muret oma õpilaste suhtumise pärast matemaatikasse?

Eesti õpilaste ärevus matemaatika õppimisel on pisut madalam kui OECD riikides keskmiselt. Tüdrukute ärevus matemaatika õppimisel on kõrgem, sealhulgas ka Eesti tüdrukutel. Õpetaja peab arvestama õpetamisel õpilase eripäraga, eriti tuleb mõelda läbi, kuidas õpetada kehvema taustaga kodude õpilasi ja kuidas vähendada tüdrukute ärevust matemaatika õppimisel. Erinevate õpetamismeetodite, sealhulgas uute tehnoloogiate rakendamisega seotud meetodite kasutamine soodustab õpilase eripära arvesse võtvat õpetamist.

Soovitused õpetajale:

- Mõtle, mida sa õpetad ja kuidas ning kellele sa õpetad.
- Selgita õpilastele matemaatikatestide ja -eksamite sisu ja korraldust, vältimaks ärevuse kujunemist.
- Vii end kurssi matemaatika innovaatiliste õpetamismeetoditega.

10. Mida õpetajad võiksid PISAst õppida?

Õpetamine ja hindamine peaksid olema tasakaalus, kusjuures hindamine peab toetama iga lapse arengut. Matemaatika õpetamine koostöös teiste õpetajatega ja toetava õpikeskkonna loomine tagab õpilaste tõhusama õppimise.

Kirjandus

OECD (2016). Ten Questions for Mathematics Teachers... and How PISA Can Help Answer Them, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264265387-en>.

Varajane mitmekeelsus ja keeleõpe



Anna Golubeva, Sihtasutuse Innove keelekümbuse peaspetsialist

Kärt-Katrin Pere, Sihtasutuse Innove võõrkeelte peaspetsialist

Eesti Vabariigi presidendi Kersti Kaljulaidi sõnavõtt Pärnu haridusjuhtide aastakonverentsil 2. veebruaril algatas arutelu varajase mitmekeelsuse teemal. Olgugi et eesti õppekeelega lasteaedu on üle Eesti, kus võõrkeele õpe juba mõnda aega toimub¹⁷, leidub teiste lasteaednike ja vanemate seas paraku ülepaisutatud hirme varajase mitmekeelsuse ja keeleõppe kohta või on koguni taas levima hakanud mõned müüdid. Käesolevaga sooviksid autorid näidata, et hirmul on suured silmad ning et varajane mitmekeelsus, sh kakskeelsus, saab lastele tuua kasu nii õppega samal ajal kui edasises elus.

Kakskeelsuse¹⁸ kujunemise aja järgi eristatakse varast ja hilist kakskeelsust (Vare 1998):

- varajane kakskeelsus ehk enne 11. eluaastat välja kujunenud kakskeelsus;
- hiline kakskeelsus ehk pärast 11. eluaastat välja kujunenud kakskeelsus.

Lisaks võib kakskeelsus olla rikastav ja neelav. Rikastav kakskeelsus on protsess, kus õpilane omandab teist keelt, säilitades ning arendades samal ajal oma esimest keelt (põhinedes Lambert'ile 1975). Neelav kakskeelsus on protsess, mida iseloomustab õpilase esimese keele (tavaliselt vähemuse keel) väljatõrjumine teise keele (tavaliselt enamuse keel) õppimise käigus (*ibid.*). Eestis kasutatavad varajase keeleõppe meetodid, esmajärjekorras keelekümbus, põhinevad rikastaval kakskeelsusel.

Juhtivaid kakskeelsuse uurijaid Colin Baker (2000) kinnitab, et teise keele õppimine ei sega esimese keele¹⁹ arengut, vaid vastupidi, ning lisaks esimese keele arengu kaasaaitamisele annab eelduse lapsel muutuda paindlikumaks ja teadlikumaks keelest endast. Ta kirjutab oma kakskeelsuse käsiraamatus (2005), et lastel on kaasasündinud valmidus saada kakskeelseks ja mitmekeelseks, kuid kahjuks paljudele neist ei võimaldata seda. Takistuseks on sageli vanemate kahtlused ja hirmud. Bakeri sõnul arendab varajane mitmekeelsus ka laste sotsiaalseid, kultuurilisi ja kognitiivseid (sh õppimisvõime, loovus) oskusi (Baker 2005). Kahtlusi võib vanemais tekitada vaikne periood, mil laps jälgib, analüüsib ja omandab teist keelt, aga ei produtseeri seda. Antud perioodi kestus on individuaalne, mõni laps hakkab sihtkeelseid sõnu produtseerima nädala pärast, teisel aga võib minna sellega kuni pool aastat. See periood on normaalne osa keeleõppest ning seejuures ei tohi last sundida rääkima, sest see võib temas stressi tekitada (Kärtner jt 2006; King & Mackey 2007). Sundides last vaikselt perioodil või üldse keeleõppel rääkima, võib tekitada lapses trotsi ning kaotada temas huvi seda keelt õppida.

Teise keele omandamine noores eas on muuhulgas hõlpsam

seetõttu, et lastele meeldib palju suhelda ning nad ei karda eksida (Kärtner jt 2006; King & Mackey 2007). Kui nad saavad teist keelt praktikas kasutada, siis on neil motivatsiooni seda õppida ja rääkida. Tuleb silmas pidada, et evolutsiooniga on inimestel keerukas keelesüsteem välja kujunenud ning selle omandamine, nii esimese kui teise keelena, on inimesele sotsiaalselt loomulik protsess, mis on eduks või lausa ellujäämiseks vajalik (st et tegu pole kunstliku oskusega, millela ühiskonnas vabalt hakkama saab).

Pikemas perspektiivis on mitmekeelsusel ka majanduslikke eelseid, kuna keelte oskus avab uksi hariduse omandamisel ja tööturul (Baker 2000; King & Mackey 2007; Pearson 2008; Steiner, Hayes, & Parker 2008; Rodriguez jt 2014). Seejuures ei suurenda keeleoskus ainult töökuulutuses nõutavate keelte arvu kaudu karjääri võimalusi, vaid valikuid avardavad erinevate kultuuridega kokkupuutel saavutatud lai silmaring, avatud meel, suhtlusoskus, sallivus, mitmekesisus (Baker 2000; Dewaele jt 2003; King & Mackey 2007; Pearson 2008; Marks & Marks 2013).

Ülle Rannut, keeleteadlane ja ekspert mitmekeelsuse alal, on kenasti kokku võtnud ja nimekirjana välja toonud juba aastakümneid tagasi nimetatud (Dulay, Burt & Krashen 1982; Lambert & Klineberg 1967; Lambert & Tucker 1972; Lipton 1992; Oksaar 1992; Osinga 1982; Shrum & Glisan 1994)²⁰ varase teise keele õppe plusse (2000: 9):

„1) kuni 10. eluaastani õpib laps mitmekülgse ja eakohase keeleõppemetoodika korral keelt kiiremini, kuna ta on selles eas vastuvõtlikum ja on vähem enesekriitiline;

- 1) vaikiv periood võimaldab selles eas vähendada vigu, parandada hääldust ning võtta teine keel omaks;
- 2) laps ei omanda õiget grammatikat paremini mitte pideva vigade parandamise, vaid õpetaja õige keelekasutuse kaudu;
- 3) kuni 10. eluaastani saavutab laps teise keele oskuses paremaid tulemusi kui hilisemas eas (Shrum & Glisan 1994);
- 4) varane teise keele õppimine arendab analüütilist mõtlemist (mitmekeelses keskkonnas kasvanud lapsed hakkavad varem sõnu võrdlema ja analüüsima);
- 5) stimuleerib lapse intellektuaalset arengut;
- 6) avardab lapse maailmapilti;
- 7) tulevikus on hõlpsam teisi keeli omandada.“

Kõige selle positiivse juures on oluline, et teise keele õppel ei jää lapse esimene keel unarusse, mis tähendab sellega tegelemist omaste poolt. Seda toonitatakse keelekümbuse puhul, kus lasteaias või koolis toimuvad tegevused osaliselt või täielikult teises keeles. Nagu laste kasvatus ei ole ainuüksi lasteaedade-koolide õlul, ei ole ka keeleõpe erand. Esimest keelt peab ka vanem või

¹⁷ Vene õppekeelega koolieelsed lasteasutused alustavad eesti keele teise keelena õpet alates neljandast eluaastast eraldi keeletegevuste ja keelekümbuse metoodika rakendamise kaudu.

¹⁸ Artikkel keskendub eelkõige mitmekeelsusele. Kui ei ole siin teisiti märgitud, kehtivad mitmekeelsuse teooriad ka kakskeelsete kohta ja vastupidi.

¹⁹ Artiklis on kasutatud mõistet emakeel ja esimene keel vaheldumisi samas tähenduses. Samuti teine keel ja võõrkeel on siin kontekstis samatähenduslikud.

²⁰ Ka hilisemad uurijad on leidnud, et nooremas vanuses läheb teise keele õpe ladusamalt: Gisela & Akiko 2007, Taura & Taura 2012; Tchirsheva 2012 jt. Lisaks tasub tutvuda ka Euroopa Komisjoni varajase keeleõppe käsiraamatuga aadressil http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf.

vanemad toetama. Samuti on suur roll vanematel lapse teise keele õppel: lisaks õpetaja kiitusele saavad lapsevanemad aidata kaasa lapse võõrkeele õppel teda innustades ja kiites. Seda täheldas oma bakalaureusetöös ka Janika Oja (2014), küsitledes Tartu lasteaiaõpetajaid. Vanemate toet ja võimalustest lapse teise keele arengut toetada kirjutavad veel Baker (2005) ja Lambakahar (2015). Viimane uurib ka vanemate praktikat kirjeldatud võimalusi rakendada.

Mitmekeelsetel lastel võib keele omandamise algusfaasis esineda periood, kus nad kasutavad nn segakeelt ehk ühes lausungis nii esimest kui teist keelt (teisi keeli enama kui kahe keele samaaegsel õppimisel) põhjusel, et nad ei oska veel teises keeles end piisavalt väljendada. Ka see möödub mõlema keele edasiõppel, sest lapsel kujuneb ajaga arusaam, millised konstruktsioonid kuuluvad ühe, millised teise keele juurde. Koodivahtus²¹ hilisemas eas võib toimuda juba kontekstipõhiselt ning on funktsionaalselt spetsialiseeritud (Rannut 2000) või keelelisest loovusest (Johanson 1999) tingitud.

Kuidas?

Varajase keeleõppe pakkumine eeldab koolitatud õpetajaid, seega kindlasti ei oleks see miski, mis lihtsalt lisanduks lasteaia õpetajate tööülesannete hulka homsel päeval. Kaaluda võiks keeleõpetajate koolitamist lasteaia jaoks, kuna varajasel (aga ka hilisel) keeleõppel on oluline, et õpetaja keeleoskus (eriti hääldus) oleks lähedal emakeelekõnelele. Samuti on tähtis, et õpetajal oleks teadmisi keelearengu etappidest ja omapäras.

Varajane keeleõpe integreeritakse loomulikult laste tegevustega. See toimub mängides, lauldes, tantsides. Tegu on lõimitud aine- ja keeleõppega ning kommunikatiivse meetodiga, mitte formaalse tabelite ja grammatikareeglite drillimisega, mis, muuseas, juba mõnda aega ei ole soositud keeleõppevorm ka vanemas eas (vt põhikooli riikliku õppekava lisa 2) – spetsialistid soovivad üha enam kommunikatiivseid keeleõppe meetodeid, sest, olgema ausad, keele eesmärk on ikkagi suhtlus, side inimeste vahel, ning käänamistabeli või lihtmineviku tuupimine ilma laste rääkima julgustamiseta ei ole kuigivõrd tõhus. Kui ka algul räägitakse vigaselt, siis vähemalt tekib julgus ja ind rääkida ning kogemuse ja praktikaga kaovad ka vead ning keeletunnetus tekib loomulikult ja sundimatult. Keeleõpe peab toimuma toetavas ja turvalises keskkonnas: last tuleb keeleõppes julgustada, tunnustada ja kiita, sest see innustab ja motiveerib teda (Baker 2005; Kärtner jt. 2006; King & Mackey 2007).

Üks tõhusamaid keeleõppe meetodeid on keelekümbel, mille programmiga on tänaseks Eestis liitunud 100 asutust, lasteaedu 63, koole 37. Keelekümbelprogrammi eesmärk on luua programmis osalevatele lastele sellised õpitingimused, mis lubavad neil jõuda edasi vastavalt eale ja võimetele, omandada sihtkeele funktsionaalse oskuse ning emakeeleoskuse eakohasel tasemel, arendada eakohaselt oma mõtlemis- ja sotsiaalseid oskusi ning väärtustada erinevaid kultuure. Keelekümbelprogrammiga liitunud lasteaedades rakendatakse edukalt keelekümbeluse kolme mudelit: täielikku, osalist ja kahekeelset keelekümbelust. Hea ülevaate mitmekeelsuse ja lapse keelelise arengu taustast ja kakskeelsete vanemate hoiakutest keelekümbelusteaia annab Inga Lambakahar oma bakalaureusetöös (2015). Seejuures tuleb

välja, et 32 vanemast 28 tundis, et nende lapse emakeel ei ole ühesuunalises keelekümbelrühmas kannatada saanud (kolm ei osanud arvata, üks arvas, et on). 2016. aastal kaitses Natalja Gusjuk Tallinna Ülikoolis oma bakalaureusetööd kahekeelset keelekümbeluse teemal, kus uuris lastevanemate ja õpetajate kogemust ja hinnangut kahekeelset keelekümbeluse otstarbekusele lasteaia. Gusjuki uurimuse kõige tähtsamaks tulemuseks võib pidada seda, et enamik küsitletud vanematest hindasid kahekeelset keelekümbeluse programmi väga kõrgelt, andes positiivset tagasisidet ja jagades rõõmu oma laste edusammudest. Antud mudeli järgi töötavaid lasteaiaühmi on Eestis praegu neli, esimesed kaks avati 2015. ning veel kaks 2016. aastal. Keelekümbeluse kohta leiab hulgaliselt materjali keelekümbeluse programmi kodulehelt²², kus on toodud ka nimekiri uurimustest sel teemal.

Samas ei ole vaja teadusartikleid lugeda, märkamaks, et kõikide laste esimese (ja teise, kolmanda jne) keele omandamise tempo on erinev – see on täiesti tavaline nähtus. On kardetud, et kakskeelne õpe ei sobi hariduslike erivajadustega lastele. Siiski tõestavad uuringud (Lindholm-Leary & Howard 2008; Lindholm-Leary & Hernández 2011), et HEV-lapsed kakskeelsetes programmides jõuavad õppeedukuse samale tasemele kui HEV-lapsed ükskeelsetes programmides (inglise keeles). Seega ei ole andmeid, mis näitavad, et kakskeelne õpe kahjustaks HEV-õppijaid või takistaks nende arengut. Oma bakalaureusetöö (2016) raames viis Gusjuk läbi intervjuud vanemate ja õpetajatega. Üks õpetaja rõhutas muuseas ka käitumishäiretega laste positiivseid muutusi. Tema sõnul olid need lapsed rohkem huvitatud erinevatest tegevustest, tundsid huvi teise keele vastu ning nende keskendumisvõime oli märgatavalt paranenud.

Toetades mitmekeelset klassiruumi

Laiemalt vaadates võib varase keeleõppe juurde kuuluda ka teiste keeltega tutvumine. Seda eelkõige, kui rühmas on muu emakeelega lapsi, siis on see hea võimalus õpetajal ka tema keelele ja kultuurile seda väärtustades tähelepanu suunata. Kõikide klassiruumis esindatud keelte väärtustamine on oluline samm, mis aitab samuti laste kultuuritunnetusele ja laiale, teisi austavale ja mõistvale maailmapildile kaasa. Käesoleva aasta kevadel Euroopa Nüüdiskeelte Keskuse, Haridus- ja Teadusministeeriumi ja SA Innove koostöös toimunud töötoa „Supporting Multilingual Classrooms“ (Toetades mitmekeelset klassiruumi) koolitajad Mercè Bernaus Barcelona Autonoomsest Ülikoolist ning Brigitte Gerber Genfi Ülikoolist rääkisid võimalustest, kuidas pöörata tähelepanu keeltele, mis õpilaste seas esindatud on, ning näitasid, kuidas lõimida keeli erinevatesse õppeainetesse põnevalt ja mänguliselt. Euroopa Nüüdiskeelte Keskuse kodulehelt²³ ja sellega ühendatud lehtedelt leiab tohutult hulgaliselt huvitavat lugemist ning ka praktilisi ülesandeid, mis on abiks keeleõpetajatele, lapsevanematele, õpilastele.

Kokkuvõte

Arvestades laste soovi suhelda teiste lastega, annab varajane keeleõpe selleks võimaluse. See arendab laste sotsiaal- ja mõtlemisoskusi, laiendab nende silmaringi. Toetava õpetaja juhendamisel ja hooliva vanema innustamisel omandab laps esimesi

²¹ Koodivahtuse all võib silmas pidada nii koodide ehk keelte vahetumist, mida mõned uurijad ka koodikopeerimiseks nimetavad Lars Johanson koodikopeerimise mudeli (1993) alusel, mis kujutab endast üksikute sõnade või fraaside sisestamist/kopeerimist ühest keelest teise või koodide vahetumist/vaheldumist suuremate üksustena, kus vahepeal tõepoolest vestluse põhikeel vahetub.

²² <http://kke.innove.ee/>.

²³ <http://www.ecml.at/>.

sihtkeelseid sõnu, loob enda jaoks seoseid ema- ja sihtkeele vahel, arendab oma sõnavara ja julgeb sihtkeelt kasutada. Kõige tähtsam on, et lapsed õpivad keelt loomulikult – mängides ja suheldes oma

sõpradega. Lastel pole neid hirme, mis takistavad täiskasvanutel näha varajase mitmekeelsuse eelseid ja avada oma lastele uks keeleõppe maailma.

Kirjandus

- Baker, C. (2005). Kakskeelne laps. Kakskeelsuse käsiraamat lapsevanematele ja õpetajatele. El Paradiso.
- Baker, C. (2000). The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals. UK: Multilingual Matters.
- Dewaele, J.-M., Housen, A., & Wei, L. (2003). Bilingualism: Beyond Basic Principles. UK: Multilingual Matters.
- Dulay, H., M. Burt & S. Krashen. (1982). Language Two. New York: Oxford University Press.
- Gusjuk, N. (2016). Lasteaiaõpetajate ja lapsevanemate ootused ja kogemus seoses kahe-suunalise keelekümlusega. Bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool, haridusteaduste instituut.
- Johanson, L. (1999). The dynamics of code-copying in language encounters. Language encounters across time and space. Eds. Brendemoen, Bernt & Lanza, Elizabeth & Ryen, Else. Oslo: Novus Press. 37-62; http://www.turkiclanguages.com/www/Johanson_Dynamics.pdf (02.08.2017).
- Johanson, L. (1993). Code-copying in immigrant Turkish. Immigrant languages in Europe. Eds. Guus Extra & Ludo Verhoeven. Clevedon & Philadelphia & Adelaide, 197-221.
- King, K. & Mackey, A. (2007). The Bilingual Edge: Why, When, and How to Teach Your Child a Second Language. NY: HarperCollins.
- Kärtner, P., Maiberg, L., Rikker, M., Tuuling, L. & Voltein, E. (2006). Õppematerjal koolieelse lasteasutuste eesti keele kui teise keele õpetajate põhi- ja täienduskoolituseks. Tartu: Atlex.
- Lambakahar, I. (2015). Kakskeelsete laste vanemate hoiakud ja arvamused kõne arengu kohta lasteaia keelekümlusrühmas. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, pedagoogika ja psühholoogia lektoraat. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/47158/Lambakahar_Inga.pdf (02.08.2017).
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. Education of Immigrant Students. Ed. A. Wolfgang. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Lambert, W. E. & Klineberg, O. (1967). Children's View's of Foreign People. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Lambert, W. E. & Tucker, G. R. (1972). Bilingual Education of Children: The St Lambert Experiment. Rowley, MA: Newbury House.
- Lindholm-Leary, K. & Hernández, A. (2011). Achievement and language proficiency of Latino students in dual language programs: Native English speakers, fluent English/previous ELLs, and current ELLs. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 32(6), 531-545.
- Lindholm-Leary, K. & Howard, E. (2008). Language and academic achievement in two-way-immersion programs. In T. Fortune & D. Tedick (Eds.), Pathways to bilingualism: Evolving perspectives on immersion education. Avon, England: Multilingual Matters, 177-200.
- Lipton, G. C. (1992). Practical handbook for elementary language programs. Lincolnwood, IL: National Textbook.
- Marks, S. & Marks, J. (2013). Becoming a Bilingual Family: Help Your Kids Learn Spanish (and Learn Spanish Yourself in the Process). USA: University of Texas Press.
- Oja, J. (2014). Tartu lasteaiaõpetajate arvamused kakskeelsete laste kõne arengut soodustavatest ja takistavatest teguritest. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, sotsiaal- ja haridusteaduskond. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/42197/oja_janika.pdf?sequence=1 (02.08.2017).
- Oksaar, E. (1992). Mehrsprachigkeit bei Kindern – eine Chance, kein Hindernis. Oostfreeske Taal. i. V. Aurich, 25.04.
- Osinga, N. (1982). Bilingual education and instructional psychology. – Bilingual Education in Friesland. Papers read at the International Conference on Bilingual Education, Liouwert. Ed. K. Zondag. The Netherlands, 204-231.
- Pearson, B. Z. (2008). Raising a bilingual child: A step-by-step guide for parents. NY: Random House.
- Põhikooli riiklik õppekava. Jõust. 01.09.2014 <https://www.riigiteataja.ee/aktiisla/1290/8201/4020/1m%20lisa2.pdf> (03.08.2017).
- Rannut, Ü. (2000). Varane eesti keele kümlus ja eesti keel kui teine keel 1. klassis. Õpetaja meelepea. Tallinn. <http://www.digar.ee/viewer/et/nlib-digar:10073/22978/> (11.08.2017).
- Rodriguez, D., Carrasquillo, A. & Lee, K. S. (2014). The Bilingual Advantage: Promoting Academic Development, Biliteracy, and Native Language in the Classroom. NY: Teachers College Press.
- Shrum, J. & Glisan, E. W. (1994). Teacher's Handbook. Contextualized Language Instruction. Boston/Massachusetts.
- Steiner, N., Hayes, L. S. & Parker, S. (2008). Seven steps to raising a bilingual child. New York: AMACOM American Management Association.
- Taura, H., Taura, A. (2012). Linguistic and narrative development in a Japanese-English bilingual's first language acquisition: a 14-year longitudinal case study. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 15(4), 475-508.
- Чиршева Г. Н. (Tchirsheva G. N.) (2012). Детский билингвизм: Одновременное усвоение двух языков. СПб.
- Vare, S. (1998). Kakskeelsus kakskeelse õpetuse kaudu. M. Lauristin, S. Vare, T. Pe-dastsaar & M. Pavelson (Toim), Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Tartu: Tartu Ülikool, 33-68.

Keelekümbulusasutus sisehindamise fookuses

 **Urve Rannaääre**, Sihtasutuse Innove keelekümbuluse valdkonnajuht

Kui Sa ei tea, kuhu lähed, siis viib iga tee Su kohale.

Lewis Carroll

Ligikaudu kolmandiku Eesti elanikkonnast moodustavad mitte-eestlased, kes vajavad eesti keele oskust kutse- ja kõrghariduse omandamiseks ja loomulikult ka integreerumiseks Eesti sotsiaalses, poliitilises ja kultuurielus. Suurepärane võimalus jõuda eesti keelega hakkamasaamiseni on õppida põhikoolis keelekümbulusprogrammi järgi.

Keelekümbulusmetoodika rakendamine on saanud alguse soovist võrast keelt õpetada keele loomulikku arengut järgides, keelt õpitakse igapäevastes õpitegevustes. Keelekümbulus on lõimitud aine- ja keeleõppe (LAK-õppe) rakendamise moodus. Programmi taotlus ei ole õppes asendada üht keelt teisega ega muude ainete õpetamist keeletundidega, vaid lisada lapse/õpilase pagasisse veel ühe keele oskust.

2000. aasta septembris alustasid neljas vene õppekeelega üldhariduskoolis täieliku varase keelekümbuluse põhimõttel tööd viis esimest klassi ja aastaks 2002 jõudis keelekümbulus üheksasse lasteaeda.

Keelekümbulusmetoodika ellurakendamise ja süsteemse arendamise juhtimiseks avas 2000. aastal ukse keelekümbuluskeskus. 2009. aastal lõpetas esimene lend edukalt põhikooli, programmiga liitunud asutuste keelekümbulusõpetajaid sai lugeda juba sadadega. Oli selge vajadus jagada programmi rakendamisega silma paistnud koolide ja lasteaedade edulugusid ning toetada kõiki keelekümbulusasutusi kvaliteedisüsteemi loomisega, kuhu kaasati erinevaid keelekümbulusega seotud inimesi. Alustati programmiga ühinenud kooliõpetajate lasteasutuste ja koolide juhtide, õpetajate, nõustajate ja koolitajate arvamuste ning ootuste selgitamisega, keelekümbuluse erisuste sõnastamisega sisehindamises.

Töö- ja arutelurühmade moodustamisel arvestati haridusasutuste tööd korraldavate dokumentide kõrval valdkondliku arengukava rakendusplaani „Eesti lõimumiskava 2008–2013“, „Keelekümbulusprogrammi strateegiat 2009–2013“ ning selle elluviimise tegevuskava. Tööd erinevate rühmadega vedas toonane Kehra Gümnaasiumi direktor Urve Rannaääre, kriteeriumidele löid aluse Rita Juhanson, Mare Lihtsa, Nonna Meltsas, Marika Pettai, Kadri Peterson, Marina Rüütel, Ulvi Müürsepp, Natalja Mjalitsina, Karin Piirsalu, Kai Völili, Maire Kebbinau, Svetlana Belova, Made Pandis. Üldised sihid ja ootused arutati läbi keelekümbulusprogrammi juhtkomitee koosolekul.

Kontseptsiooni arendati edasi lasteaedade ja koolide juhtide ning õpetajatega, keelekümbulusprogrammi koolitajatega, lapsevanematega. Et keelekümbulusasutusi mitte koormata üleliigse bürokraatiaga, otsustati hindamise kriteeriume kirjeldada valdkonniti lähtuvalt haridus- ja teadusministri 13.08.2009 määrusest nr 62 „Kooli ja koolieelse lasteasutuse nõustamise tingimused ja kord sisehindamise küsimustes“. Saadud sisendite ja tagasiside

alusel vormusid keelekümbulusprogrammiga liitunud haridusasutuste keelekümbuluskvaliteedi kriteeriumid sisehindamiseks, mille kiitis heaks programmi juhtkomitee. Kvaliteedisüsteemi hakati rakendada 2012. aastal. Programmiga liitunud asutuste keelekümbuluskvaliteedi sisehindamise tabel 2012–2016²⁴ järgis sisehindamise raamistikku, igas valdkonnas sõnastati keelekümbuluslik fookus, ootused tulemustele, tegevuse mõju. Siinkohal esitan viies valdkonnas sõnastatud eesmärgid.

I Eestvedamine ja juhtimine

Haridusasutuse huvirühmad teadvustavad keelekümbulusprogrammi nii organisatsiooni kui ka selle liikmete arenguvõimalusena.

II Personalijuhtimine

Haridusasutuses on pädev keelekümbuluspersonal ja tingimused personali arenguks.

III Koostöö huvirühmadega

Huvirühmad on teadlikud keelekümbulusprogrammi põhimõtetest ja saavutustest ning on kaasatud asutuse eesmärkide püstitamise ja saavutamisse.

IV Ressursside juhtimine

Haridusasutuses on keelekümbulusmetoodika rakendamist toetav füüsiline keskkond.

V Õppe- ja kasvatusprotsess

Haridusasutuses on õppija arenguks ja keelekümbulusprogrammi ja -metoodika rakendamiseks soodne õpikeskkond.

Kvaliteedikriteeriumide kirjeldamise kõrval sõnastati 2014. aastal auhinna statuut, mis on 2017. aastast avalikustatud kui keelekümbulusprogrammi kvaliteediauhinna statuut²⁵.

Keelekümbuluse kvaliteediauhinna taotlemis- ja arenguprotsess²⁶.

Aastaks 2016 oli kvaliteediauhinnaga „Keelekümbulusasutus (aasta)“ või valdkondliku kvaliteediauhinnaga tunnustatud 100st keelekümbulusprogrammiga liitunud asutusest peaaegu 20%.

Aastate jooksul on kvaliteediauhinna pälvivate taotlusedokumentides ja töörühma visiitide käigus tehtud palju positiivseid tähelepanekuid. Meeldib on see, et asutused kirjeldavad väga konkreetselt ka edasisi sihte. Sageli on asutuste endi, kohalike omavalitsuste ja kvaliteedi hindamise töörühma esiletõstetu sarnane. Kohtla-Järve lasteaedade kohta on väga sisukad kohaliku omavalitsuse toetuskirjad koostanud linnavalitsuse hariduse peaspetsialist.

Siinkohal toon mõned positiivsed tähelepanekud ning kirjeldused kvaliteeditöörühmalt, haridusasutustelt ja nende pidajatelt. Auhinna saanute tervikloend koos tunnustusega on kättesaadav keelekümbulusprogrammi kodulehel²⁷.

²⁴ <http://kke.innove.ee/images/failid/pdf/kvaliteedisysteem/Keelekümbuluse-KVALITEEDI-hindamise-tabel-2012-2016.pdf>.

²⁵ http://kke.innove.ee/images/failid/pdf/kvaliteedisysteem/KK_kvaliteediauhinna_STATUUT_18.01.2017.pdf.

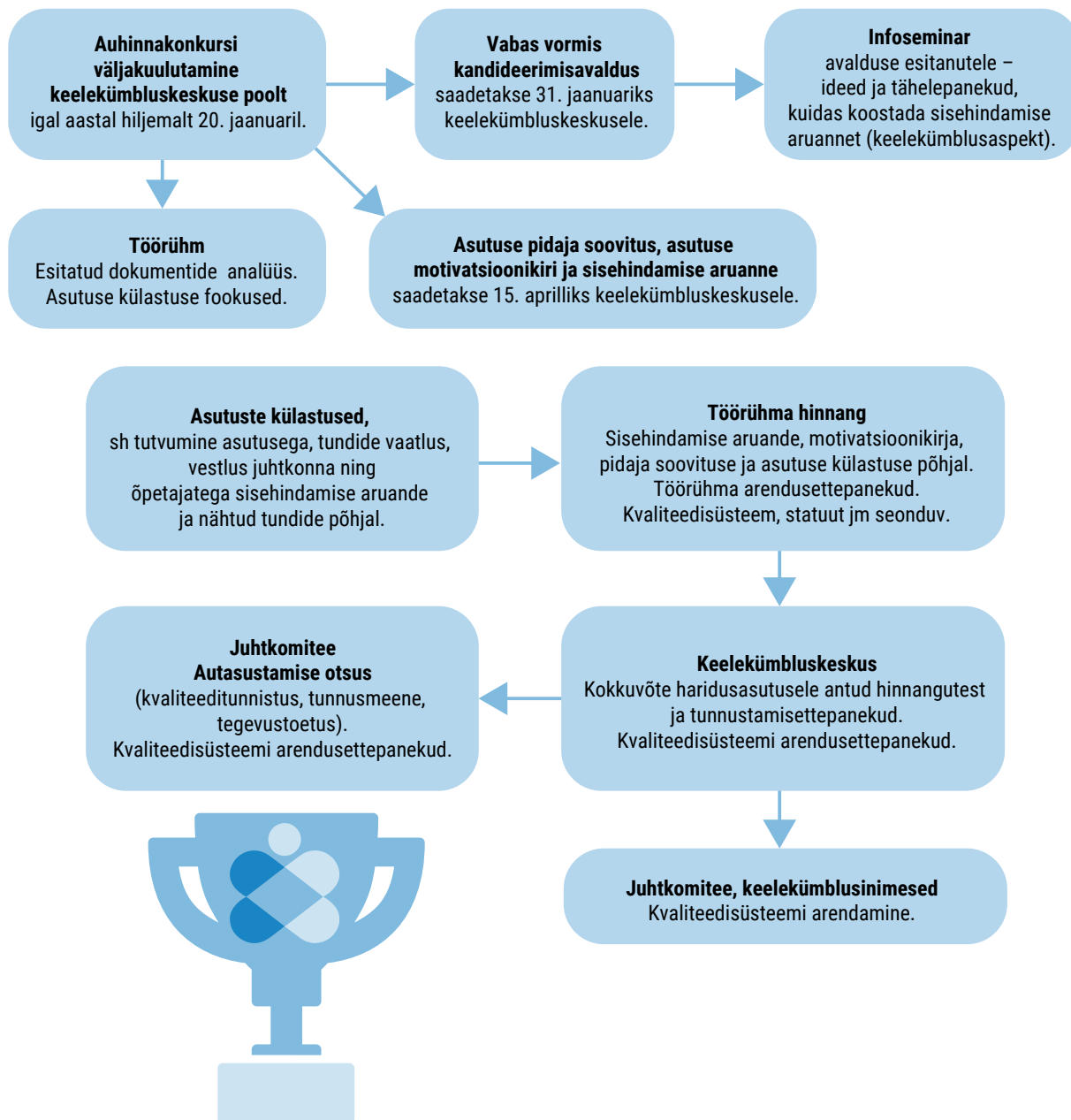
²⁶ Kvaliteediauhinna statuut. <http://kke.innove.ee/keelekümbulusest/kvaliteedisysteem>.

²⁷ <http://kke.innove.ee/keelekümbulusest/tunnustamine>.

Kvaliteediauhinnaga „Keelekümbulusasutus (aasta)” tunnustatakse keelekümblusprogrammiga liitunud haridusasutusi silmapaistva panuse eest keelekümblusprogrammi rakendamisse ja arendamisse.

Eeldused kandideerimiseks

Asutus on liitunud keelekümblusprogrammiga ja rakendanud seda vähemalt kolm järjestikust aastat. Eelmisest kvaliteediauhinna saamisest on möödunud vähemalt viis aastat.



Joonis 1. Keelekümbluse kvaliteediauhinna taotlemise protsess ja kvaliteedisüsteemi arendamine

Tallinna Mustamäe Humanitaargümnaasium – „Keelekümbulusasutus 2012“

Oluliseks peetakse valikuvõimaluse andmist vanematele ja lastele, samas õpilaste ettevalmistamist õppimiseks eestikeelses gümnaasiumis. Keelekümbulusprogrammi õppekeskkond ja programmis kasutatavad head õpetamise tavad on „nähtavad“ kogu koolis: kõigil tavaks eestikeelne hommikuring, sarnane õppekeskkond, „toetavad seinad“, rühmades õppimine, aktiivõppe võtted ja avatud ukSED kogu koolipäeva vältel. Kooli õpetajaskond on läbinud LAK-õppe koolituse. Sisekoolituste korraldamist peetakse organisatsioonikultuuris oluliseks. Kooli juhtkond suunab ja loob tingimused õpetajate omavaheliseks koostööks: läbivate teemade kokkuleppimine, ainetE lõimimine, keeleõppe toetamine ainetE kaudu, matemaatika tugi kunstitegevuste kaudu jne. Parendusvajadusena nähakse keelekümbulusprogrammi, keelekümbulusmetoodika propageerimist.

Tallinna Pae Gümnaasium – „Keelekümbulusasutus 2012“

Kool peab oluliseks õpilaste ettevalmistamist õppimiseks eestikeelses gümnaasiumis ning näeb keelekümbuluses selleks parimat võimalust. Juhtkond on seadnud endale ning õpetajaskonnale kõrgeid eesmärgid, mis on selgelt välja öeldud ja neid järgitakse. Oluliseks peetakse valikuvõimalust õppida HKK-, VKK²⁸ - või tavaklassis. Kõikide suundade arendamist peetakse võrdselt oluliseks. Kooli juhtkond peab oluliseks keelekümbulusmetoodika ja -võtete kasutamist koolis vaatamata õppekeelele. Oluliseks peetakse rühmatööd, näitlikustamist, tehniliste vahendite sihipärast kasutamist, õpilaste aktiivset keelekasutust, keele ja aine ning ainetE omavahelist lõimimist. Koolis on koostatud integreeritud õppekava.

Tallinna Vindi Lasteaed – „Keelekümbulusasutus 2012“

Keelekümbulust peetakse lasteaia loomulikuks ja lahutamatuks osaks. Keelekümbuluse eeskujul on igas rühmas kohustuslik hommikuring. Eesti keele tundides kasutavad õpetajad keelekümbulusele omaseid aktiivõppe võtteid. Direktor peab oluliseks korraldada personalile kümbulusmeetodil eesti keele õpet. Lasteaia direktor ja õpetajad jagavad koolitustel kogemusi, nõustavad teisi lasteaedu.

Kohtla-Järve Lasteaed Kirju-Mirju – „Keelekümbulusasutus 2013“ eestvedamise ja juhtimise valdkonnas

Lasteaeda Kirju-Mirju iseloomustab väga hea meeskonnatöö. Meeskond on koos töötanud aastaid, kaadrivoolavus on väike. Keelekümbulusõpetajad jagavad oma kogemusi teiste rühmade kolleegidele sisekoolitustel ja lahtistes tegevustes. Keelekümbuluse põhimõtete rakendamist on näha ka tavarühmades, nt „rääkivad“ seinad. Oma teadmisi ja kogemusi tutvustatakse linna ja piirkonna üritustel. Lasteaias on heaks tavaks ühiselt planeerimine, eesmärkide elluviimine ja hea meeskonnatöö kõigil tasanditel (juhtkond, õpetajad, õpetaja abid, tehniline personal, lapsevanemad). Lasteaias valitseb üksteist toetav ja innustav õhkkond igas valdkonnas. Parendusvõimalusi näeb lasteaed teiste lasteaedade õpetajatele kogemuste jagamises, nõustamises ja koolitamises; uutele töötajatele keelekümbuluse spetsiifika tutvustamises ja õpetajate ümberõppe toetamises keelekümbulusõpetajaks; õppekava arendamises, sh eelkõige keelekümbulusvaldkonna täiendamises.

Tartu Annelinna Gümnaasium – „Keelekümbulusasutus 2014“

Kooli teekonda kvaliteediauhinnani kirjeldab direktor Hiie Asser: Viivitasime koolis mitu aastat, enne kui otsustasime osaleda kvaliteedikonkursil. Õigustuse selleks otsuseks leidsime kolmest asjaolust. Programm on vastu pidanud rohkem kui 20 aasta pikkusele ajaproovile. Õpetajate otsingud ning katsetused keelte ja ainetE vahekorras tunnijaotusplaanis ning metoodika, õppematerjalide ja õpinguid toetava klassivälise tegevuse valikul on viinud toimiva õppesüsteemini. Lapsevanemad usaldavad seda ning õpetajail on kindlustunne. Kui kvaliteet on õpilaste toimetulek ja võimetele vastavad õpitulemused, siis keelekümbulusprogramm sellise väljundi annab. Programm algas väheste inimestE veendumusest ja väikestest sammudest, aga laienes kindlalt, tõmmates kaasa nii eesti kui ka vene keeles õpetavaid õpetajaid. Arenesid kõigi osaliste arusaamad õppimisest ning õpetamisest nii teises keeles kui ka emakeeles, muutusid ja mitmekesisusid õpetajate didaktilised seisukohad ning suurenes empaatiavõime maailma mitmekesisuse suhtes. Kui kvaliteet on ühises väärtusruumis tegutsevad professionaalsed õpetajad, kelle vahel valitsevad head suhted, siis on meie kooli mitmekeelne ja mitmekesine seltskond atraktiivne töörühm, kuhu tahetakse kuuluda ning kus soovitakse tegutseda. Keelekümbulusprogrammi arenedes avanes kool järk-järgult linna ja teiste linnade koolidele koostööks ning ühistegevusteks. Avatus ja õpilaste ning õpetajate vabadus võrdväärsena end eri keeltes väljendada on kasvatanud huvi meiega koos tegutseda ning arendanud meie kogukonnas paindlikkust suhtluseks teiste asutuste ja huvirühmadega. Kui kvaliteet on kooli maine ja kindel kaubamärk Eesti hariduses, siis saame sedagi siduda meie keelekümbulusprogrammi tegevusega. Tehes igapäevast koolitööd ja kaugemale vaatavat arendustegevust, märkasimegi ühel heal päeval, et kümbulusprogrammi kvaliteediauhind liigub meie poole, ja meil polnud muud võimalust, kui oma tegevus konkursitööks vormistada.

Kohtla-Järve Lasteaed Rukkilill – „Keelekümbulusasutus 2015“

Kohtla-Järve Linnavalitsuse hariduse peaspetsialist Eha Karus iseloomustab toetuskirjas lasteaeda: Lasteaedade keelekümbulusprogrammi algusest alates on lasteaed stabiilselt rakendanud keelekümbulusmetoodikat ja hoidnud keelekümbulusprogrammi häid tavasid, aidates seejuures kaasa keelekümbulusprogrammi arengule ja populariseerimisele nii linnas, maakonnas kui ka vabariigis. Arengukavas, põhimääruses, õppekavas ja teistes lasteaia tegevust reguleerivates dokumentides on kajastatud keelekümbuluse rakendamine kui organisatsiooni järjepidevat arengut toetav tegevus, mis on integreeritud lasteaia kõikide tegevustega. Süsteemselt teostatakse sisehindamist, hinnatakse keelekümbulusrühmade tegevust, tuues välja parendamist ja täiustamist või muutmist vajavad valdkonnad. Direktor ja õppealajuhataja on pädevad juhtima keelekümbulusasutuse tegevust, nad on läbinud hulgaliselt erinevaid koolitusi, sh keelekümbulusalaseid, ning täiendavad end pidevalt. Lapse arenguks ja keelekümbulusmetoodika rakendamiseks on loodud soodne õpikeskkond. Lasteaia töötajad on algatanud keelekümbuluse arengut ja eesti keele õpet toetavaid ning Eesti rahvakultuuri tutvustavaid projekte, mille finantseerimise tulemusel on lasteaia õppe-kasvatustegevus mitmekesisustunud ja juurde saanud uusi võimalusi. Aasta-aastalt on laienenud lasteaia koostöö erinevate asutuste ja organisatsioonidega. Lasteaias

²⁸ HKK – hiline keelekümbulusprogramm (alates 5., 6. klassist), VKK – varane keelekümbulusprogramm (alates 1. klassist).

²⁹ http://kke.innove.ee/images/failid/pdf/kvaliteedisüsteem/Kk_KVALITEEDIHINDAMINE_enesehindamise_tabel_2017_heaksk_02.11.2016.pdf.

on loodud tingimused personali (sh keelekümblusmeeskonna) edukaks ja pidevaks arenguks ning sisuliseks ja tulemuslikuks koostööks erinevate sihtrühmadega. Lasteaias väärtustatakse ja toetatakse töötajate aktiivset ja loova tegevust. Lasteaia õpetajad, õppealajuhataja ja direktor tutvustavad pidevalt lasteaia kui keelekümblusasutuse tegevust ja positiivset töökogemust linna metoodikapäevadel, seminaridel ja sektsioonide üritustel, samuti iga-aastasel linna keelekümbluskonverentsil ning osalevad aktiivselt piirkonna lasteaedade õpetajate eesti keele kui teise keele metoodikakeskuse tegevuses, kus muuhulgas tutvustavad lasteaia keelekümblusõpetajate kogemust. Lasteaias on oskuslikult ja edukalt korraldatud erineva õppekeele rühmade personali koostööd, mis on eelduseks keelekümblusprogrammi edukaks toimimiseks. Lasteaed on liitunud mitmete projektidega, mille tulemusel on muutunud mitmekesisemaks õppe-kasvatustegevus ja on olnud positiivne mõju personali arengule. Lasteaed Rukkilill on kvaliteetset alusharidust andev kakskeelne lasteaed ja edukalt toimiv mitmekultuuriline asutus, mille tunnistuseks on esikoht vabariiklikul konkursil „Parim mitmekultuuriline asutus 2011“ avaliku sektori asutuste kategoorias. Lasteaed teeb tihedat koostööd lastevanematega, teavitab neid keelekümblusprogrammi olemusest, edusammudest, uurimistulemustest.

Maardu Gümnaasium – „Keelekümbulasutus 2015“

Kooli teekonda kvaliteediauhinnani kirjeldab Silja Risti, keelekümblusprogrammi koordineerija koolis: Kool on varase keelekümblusega tegelenud 15 aastat. Mitu lendu õpilasi on edukalt kooli lõpetanud ning kümblusklassid on muutunud aasta-aastalt populaarsemaks. Lapsed, vanemad ja õpetajad peavad tähtsaks keelte õppimist ning mitme keele oskamist. Keelekümblusalapsed on kooli esindanud nii Maardu linnas, maakonnas kui ka terves riigis lauljate, tantsijate, heade kunstnike, etlejate ja erinevate teemade valdajatena olümpiaadidel. Üks kümblusõpetajate viimaste aastate missioone koolis on omandatud teadmiste ja läbiproovitud metoodikasuundade jagamine kõigi pedagoogidega. Meie õpetajad on loovad, neil on sobivad isiksuseomadused tööks kümblusõpilastega ning nad oskavad teha koostööd. Kümblusõpetajad, kes on meile tulnud, on valdavalt siia ja jäänud. Kooli juhtkond usaldab ja toetab keelekümblejaid. Õpetajaid julgustatakse ning innustatakse kogemusi vahetama. Kandideerides kvaliteediauhinnale, tahtsime veenduda, et oleme õigel teel. See oli hea võimalus tehtud tööle tagasi vaadata.

Sillamäe Lasteaed Pääsupesa – „Keelekümbulasutus 2016“

Kvaliteedi töörühma kokkuvõtte lasteaia külastusest: Meeldiv tõdeda, et vaid ühe nädala juhi rollis olnud direktor vastas asjatundlikult juhtimisküsimustele, oli kursis nii arengukava kui ka muude dokumentidega. Lasteaed on liitunud Hea Alguse ja Kiusamisvaba lasteaed projektidega. Sisehindamine toimub igal aastal, mis tähendab, et tegevust analüüsitakse, parendatakse. Küsitakse suulist tagasisidet olulistelt huvigruppidele. Sisehindamise dokumendi koostamisel osalesid keelekümblusõpetajad, õppealajuhataja, direktor. Iga-aastane tagasisaade innustab edenema ja uusi mõtteid arendama. Ressursse planeerib iga rühmaõpetaja vastavalt vajadusele, seega on tagatud personali kaasamine juhtimisse ning ka vastutus tehtud otsuste eest. On tunda meeskonda, ühtset kollektiivi, kes jagavad maja väärtusi ning on nende kandjad. Väga usalduslik ja sõbralik suhtumine kaaslaskes, kolleegidesse oli tuntav terves majas. Õpetajad jagavad vastastikku tunnustust, on rõõmsameelsed, loomingulised ja teotahelised. Kõik õpetajad räägivad head eesti keelt, lasteaias on leitud kõigile keelekümb-lusrühmadele kvalifitseeritud kaader. Toimub üksteiselt õppimine

– tundide külastused, materjalide jagamine. Tähtsustatakse nooremate kolleegide toetamist sisseelamisel, mentori rolli on valmis täitma kõik staažikamad töötajad. Noorele õpetajale osutavad abi teised kogenud õpetajad. Pedagoogiline personal peab oluliseks kohtuda sisuliste küsimuste arutamiseks õppeaasta alguses igal nädalal. Kokkuleppeline kohtumine kord kuus on õppeaastat läbivalt kujunenud tihedamaks. Sillamäel on olemas eesti keele ja keelekümblusõpetajate sektsioon, mille eestvedaja on Pääsupesa lasteaia. Õpetajad on esinenud piirkondlikus ainesektsoonis, konverentsil „Õpime koos“. Huvirühmadega suhtlemiseks on Facebook, kodulehel on ametlikum teave. Lasteaed kasutab oma soodsat asukohta (Eesti kooli ja huvikeskuse naaber), mistõttu tööplaani koostamisel saadakse tugineda partnerite plaanidele, koostööle nendega.

Tartu Aleksander Puškini Kool – „Keelekümbulasutus 2016“

Kvaliteedi töörühma kokkuvõtte kooli külastusest: Koolis toimub teadlik keelekümblusprogrammi juhtimine. Direktor ja õppealajuhataja on hästi kursis juhtimisteemadega ja kaasavad õpetajaid. Eestikeelse õppe läbiviimisel on eeskujuks juhtkond, kes rakendab tundides keelekümb-luse põhimõtteid ja aktiivõppe meetodeid, mida näitavad heal meelel kõigile. Koolis toimub kõikides klassides eestikeelne õpe vähemalt 40% mahus. Sisehindamise dokumendi koostamisel osalesid keelekümb-lusõpetajad, õppealajuhataja, direktor. Sisehindamine toimub regulaarselt, mis tähendab, et tegevust analüüsitakse, parendatakse. Keelekümb-lusliku lähenemise mõju on tunda kogu koolis. Paljudes klassides oli pinkide paigutus rühmapõhine ja selline paigutus on tavapärane, sest lapsed töötasid rühmatöös aktiivselt. Tihti esines tundides (vene keel, eesti keel, matemaatika, füüsika) kõrgema mõtlemistasandi küsimusi ja ülesandeid. Kooli seisukoht on, et hariduslik erivajadus ei takista lapsel õppimast keelekümb-lusklas-sis. Kool on ilma suurema ressursikuluta viinud sisse koostöise planeerimise, st keelekümb-lusõpetajad võtavad aega, et ühiseid eesmärgi kooskõlastada. Tunnid on terviklikud: eesmärgiseade, mitmekesine teemakäsitus, refleksioon ja kokkuvõtte, vaheldu-seks liikumispausid. Esineb palju enese/kaaslase hindamist. Kõik nähtud keeletunnid toimusid sihtkeeles, klassides valitses loomulik õhkkond, seega oli sihtkeelne tund tavapärane. Koostöö vanematega on muutunud partnerlussuhteks. Ka lastevanemate koosolekud ja teavitussüritused viiakse läbi aktiivõppe võtteid kasutades. Pedagoogiline personal on kompetentne, nende hulgas on LAK-õppe koolitajaid ja haridusvaldkonna nõustajaid. Õpetajate vahel toimib tõhus koostöö. Kool on aktiivne keelekümb-luse partner, kes võtab heal meelel vastu õpetajaid jt huvilisi keelekümb-luse metoodika tutvustamiseks.

Viie aasta kvaliteedi hindamise kogemuste alusel ja riikliku õppekava põhimõtetest lähtudes uuendati 2016. aastal kvaliteedikriteeriumide kirjeldusi. 2017. aastal on asutuste enesehindamise aluseks keelekümb-luskvaliteedi hindamise, enesehindamise tabel²⁹. Esitan siinkohal õppe- ja kasvatusprotsessi valdkonna kirjelduse.

Haridusasutuses on õppija arenguks ning keelekümb-lusprogrammi ja -metoodika rakendamiseks soodne õppekeskkond

Õpetust ja kasvatust plaanides tähtsustatakse iga õppija arengu toetamist

Asutuses kujundatakse positiivset suhtumist keelekümb-lusse, rõhutades keelte oskamise ja mitmekeelsuse kasulikkust: eelised karjäärivalikul, edaspidine majanduslik edu, mitmekesised suht-lusvõimalused, panus loovusesse jms.

Asutuses sõnastatakse asutuse jaoks ja klasside/rühmade jaoks põhimõtted, kuidas

- saada ülevaade eelmises haridusastmes omandatust ja seda õppes arvestada;
- toetada õppija enesekindlust ja usku oma võimetesse (tunnustav tagasiside, kujundav hindamine jm);
- kokku leppida klassi/rühma reeglites.

Asutuses lepitakse kokku, kuidas sihipäraselt ja süsteemselt toetada õppima õppimist ja vältida (õpi)laste ülekoormamist.

Asutuses luuakse õpet soodustav sotsiaalne õppekeskkond, tähtsustades õppekavalist üldpädevuste kujunemist

Asutuses tähtsustatakse

- õpetajate ja (õpi)laste kõne selgust, korrektsust, ilmekust ja mitmekesisust;
- õpetuse ja kasvatus eesmärgistamist (oodatud tulemuse kirjeldamine) lähtuvalt ainet, keelest ja õpioskustest, silmas pidades iga lapse arenguvajadusi;
- koostööst planeerimist, rühma-/klassipõhist planeerimist;
- igale õppijale vajalikku pingutust nõudvate ülesannete püstitamist.

Õppematerjalide koondamisel ja kohandamisel peetakse oluliseks laste keelelise arengu toetamist, ainete lõimimist, koostöö- ja diferentseerimisvõimalusi ning mitmekesisust. Materjale valides ja koostades järgitakse selle keelelise jõukohasuse ja korrektsuse nõuet.

Õpetaja töötab selle nimel, et õpilane on õppeprotsessis aktiivne osapool

Õpetaja

- aitab (õpi)lastel avastada olemasolevaid teemakohaseid teadmisi ja oskusi;
- juhib tähelepanu ruumis olevale toetavale materjalile ja suunab materjale sihipäraselt kasutama;
- loob lastele võimalusi olla tunnis aktiivne kõneleja;

- suunab (õpilasi) lapsi käsitletavat teemat siduma isiklike kogemuste ja igapäevaeluga, sõnastama, mida juurde tahetakse õppida;
- innustab ja julgustab lapsi õpitut esitama oma sõnadega, väljendama oma seisukohti;
- seob (õpi)laste ootused ja õppekava ootused õppimiseesmärkideks, tähtsustades ainet, keelt ja õppima õppimist;
- ergutab enda, rühma, kaaslaste, õpetaja tegevust analüüsima, tegevuste tulemusi märkama ja positiivset esile tooma;
- rakendab õppimiseesmärkide ja õppekavapädevuste saavutamist toetavaid tööviise ja meetodeid;
- kasutab kaasavaid tööviise (projektõpe jm) koostöök erinevate rühmade/klasside õppijatega, teiste õpetajate ja täiskasvanutega.

Haridusasutus loob lapse arenguks soodsa õppekeskkonna, toetab harrastustegevustes osalemist

Asutuses

- järgitakse keelekümbelprogrammis kokkulepitud häid tavasid;
- lepitakse kokku ootustes soodsa õpikeskkonna kohta (nõuded/kirjeldus);
- tähtsustatakse/hoitakse paikkonna ja koolipere traditsioone;
- korraldatakse tegevusi, mis toetavad (õpi)laste sotsiaalset ja keelelist arengut;
- väljaspool klassi/rühmaruume (nt õppekäikudena muuseumisse, teatrisse) ja virtuaalses keskkonnas toimuv on õppe-tegevuse loomulik osa, mis on seotud eelnevate ja järgnevate tegevustega;
- toetatakse kultuuritavade ja käitumisharjumuste omandamist;
- tagatakse (õpi)laste sujuv ja koostööne üleminek ühest haridusastmest teise;
- soodustatakse personali, (õpi)laste ja vanemate osalemist sotsiaalset ja keelelist arengut toetavates harrastustegevustes.

Keelekümbelprogrammiga liitunud saja asutuse jaoks on kvaliteedikriteeriumide kirjeldamisega sõnastatud selged ootused. Sealjuures on nende ootuste aluseks kokkulepped asutustega.



Koolieelsete lasteasutuste eesti keele kui teise keele metoodikakeskuste tegevusest

 **Kadri Peterson**, Sihtasutuse Innove keelekümbuse peaspetsialist

Lasteasutuses tervikuna või mõnes rühmas, kus õppe- ja kasvatustegevus ei toimu eesti keeles, alustatakse eesti keele õpet kolmeaastaselt kas eraldi keeletegevuste kaudu, keeleõpet teiste tegevustega lõimides või keelekümbuse metoodikat rakendades.

„Eesti keele õpetamine väga heal tasemel on tänapäeval üks tähtsamatest prioriteetidest vene õppekeelelaste lasteasutustes. See on isegi üks kriteeriumitest, mille järgi vanemad otsustavad, kuhu lasteasutusse oma laps panna. Selleks, et õppeprotsess oleks edukas, on vaja pidevalt panustada õpetajate koolitamisele ja õppemeetodite uuendamisele. Eesti keele kui teise keele metoodikakeskus on väga oluline koht pedagoogide arendamisel ja kogemuste vahetamisel.“

Maria Kask,

Tallinna Rukkilille Lasteaia eesti keele õpetaja, metoodikakeskuse koordinaator

2006. aastal loodi Eesti Keele kui Teise Keele Õpetajate Liidu, Haridus- ja Teadusministeeriumi ning Integratsiooni Sihtasutuse koostöös esimene lasteasutuste eesti keele õpetajate metoodikakeskus (edaspidi metoodikakeskus) Tallinna Tähekeste Lasteaia, mille tegevus oli alguses suunatud vene õppekeelelaste koolieelsete lasteasutuste õpetajatele, kes õpetasid eesti keelt (eesti keele õpetaja) või eesti keeles (keelekümbuse rühma õpetaja). Tänapäeval on tegevus laienenud ka eesti õppekeelelaste koolieelsetesse õppeasutustesse ja rühmadesse, kus õpetatakse rühma õppekeelest erineva kodukeele lapsi. See tingis uute metoodikakeskuste asutamise.

2016. aastal tegutsesid metoodikakeskused viie lasteasutuse juures: Tallinna Suur-Pae Lasteaed, Tallinna Sinilille Lasteaed, Tartu Lasteaed Kelluke, Narva Lasteaed Päikene ja Kohtla-Järve Lasteaed Kirju-Mirju. Metoodikakeskustes viidi möödunud aastal läbi 62 erinevat üritust, kus osales 876 õpetajat.

Mõned näiteid 2016. aastal metoodikakeskuste poolt läbi viidud üritustest:

- Õppepäev kõigis metoodikakeskustes „Keelekümbuse rühma lapse keelelise arengu hindamine“. Metoodilise juhendmaterjali tutvustamine, mis on kättesaadav ka programmi kodulehel.
- Metoodikakeskused korraldasid oma piirkonna õpetajatele õppereisi.
- Metoodikakeskused viisid läbi oma tegevust tutvustavaid üritusi lasteasutuste juhtidele ja õpetajatele.
- Õppepäev „Lapse koolivalmidus eesti keele valdkonnas“.
- Koolitus „Koostöö lastevanematega lapse keeleõppe toetamisel“.
- Töökogemuslik seminar „Õpetajate poolt valmistatud õppemängud“.
- Etlugemise päev „Kuidas lugeda nii, et kõigil oleks huvitav“.
- Seminar „E-õppevahendid eesti keele õppes“.
- Koolitus „Eesti keele kui teise keele õpe häälikuõpetuse vaatevinklist“.
- Täieliku keelekümbuse rühma lõimitud tegevuste vaatlused.
- Keeleõppe läbiviimise võimalused õues (temaatilised liikumismängud, ümbritseva keskkonna tundmaõppimise mängulised

tegevused).

- Nädalateemade lõikes õppevara väljatöötamine (praktikum õpetajalt õpetajale).

Alljärgnevalt mõned nopped õpetajate tagasisidest metoodikakeskuste tegevusele.

„Kohtla-Järve Lasteaed Kirju-Mirju metoodikakeskus on aktiivselt töötav keskus, mis on avatud kõigile õpetajatele. Metoodikakeskuse poolt korraldatavad koolitused on mitmekesised, harivad ja silmaringi laiendavad, käsitledes erinevaid teemasid. Mulle meeldib see, et info koolitustest ja üritustest jõuab alati õigeaegselt õpetajateni ning siis saab juba ise otsustada, millistest koolitustest osa võtta. Keskuse koordinaator tutvustab alati meelsasti keskuse tööd ning keskuses olevaid raamatuid, mängu ja õppematerjale, mida on võimalik laenutada.“

Anneli Tjuljakov,

Sillamäe Lasteaed Pääsupesa

„Heaks võimaluseks metoodikakeskuses on sealseid mängutoode, kuhu saab minna oma rühma lastega mängima. Olen seda võimalust kasutanud kahel korral. Lapsed saavad vaadata raamatuid, mängida lauamänge, joonistada ja isegi meisterdada. Lastele meeldib ka Smart-tahvlile kirjutada ja joonistada ning kui aega on, siis vaatame huvitavaid filme. Samal ajal on õpetajal võimalus vestelda koordinaatoriga ja valida enda jaoks vajalikku õppematerjali. Lastele seal meeldib ja lahkudes küsitakse, millal jälle võib tulla.“

Kairi-Merle Kostina,

Kohtla-Järve Lasteaed Aljonuška

2017. aastal tegutseb juba kuus metoodikakeskust ja kokku on lepitud nende tegevuspiirkonnad:

- Tallinna Suur-Pae Lasteaed (Tallinn, Harju- ja Lääne-Virumaa)
- Tallinna Vindi Lasteaed (Tallinn, Harju- ja Pärnumaa)
- Tallinna Rukkilille Lasteaed (Tallinn, Harju- ja Läänemaa)
- Narva Lasteaed Päikene (Ida-Virumaa)
- Kohtla-Järve Lasteaed Kirju-Mirju (Ida-Virumaa)
- Tartu Lasteaed Kelluke (Tartu-, Valga-, Jõgeva- ja Järvamaa)

Vaatamata sellele, et metoodikakeskuste tegevus on piirkondlik, võivad õpetajad vabade kohtade olemasolul osaleda ka väljaspool teeninduspiirkonda toimuvatel üritustel. Kuna Tallinnas ja Harjumaal on metoodikakeskuste ürituste vastu huvi märgatavalt suurenenud, tegutseb Tallinnas kolm piirkondlikku metoodikakeskust. Selle tingis asjaolu, et metoodikakeskuste tegevustes hakkasid osalema ka eesti õppekeelelaste rühmade õpetajad, kelle rühmas on eesti keelest erineva kodukeele lapsi.

Metoodikakeskuse ülesanded:

- Lasteasutuste õpetajatele koostöövõimaluste pakkumine piirkonnas aktuaalsetel teemadel (üritused, koosolekud, näitused jms).
- Koolieelsete lasteasutuste teavitamine nõustamise ja koolituste võimalustest.

- Nõustamisvajaduste väljaselgitamine ja korraldamine, toetamiseks õpetajate professionaalset arengut (koostöös keelekümblusprogrammi nõustajate võrgustikuga).
- Praktiliste töötubade korraldamine, kus tutvustatakse uusi metoodikaid/materjale, töökogemusi ja õnnestumisi, viiakse läbi näidistegevusi, valmistatakse õppevahendeid ja materjale.
- Õppekäikude korraldamine, nt teistesse lasteasutustesse.
- Metoodilise kirjanduse ja õppematerjalide kogumine ning laenutamine.
- Tegevusest teavitamine metoodikakeskusena toimiva lasteasutuse kodulehel.
- Töötubade, seminaride käigus loodava õppe- ja metoodilise materjali kättesaadavaks tegemine metoodikakeskusena toimiva lasteasutuse kodulehel.

Metoodikakeskus on avatud vähemalt kahel korral nädalas (kokku neli tundi). Aasta tegevusplaani koostamisel arvestatakse õpetajate soovide ja vajadustega. Aasta tegevusplan on avalikustatud asutuse kodulehel nagu ka muu teave metoodikakeskuse kohta.

Tegevuse sisu aruannetes on metoodikakeskused välja toonud oma olulisemaid õnnestumisi. Siinkohal on toodud mõned näited.

”Töötubades „Parimad praktikad” tutvustavad õpetajad uusi õppemänge, külastavad lahtisi tegevusi. Tahan julgustada õpetajaid kutsuma kolleege oma tegevusi külastama. Tahan tänada väga huvitava päeva eest Riina Salakut (Tallinna Raadiku Lasteaia eesti keele õpetaja), kes viis läbi väga sisuka töötoa „Kõne- ja hääldamisõppe arendamine ja sõnavara laiendamine”. Õpetajate poolt nõutum koolitaja on Tallinna Täheke Lasteaia eesti keele õpetaja-metoodik Lea Maiberg, kes viib läbi lahtisi tegevusi, seminare ja on tuntud paljude õppematerjalide autorina. Tema poolt läbi viidud üritusi tuleb sageli korrata, kuna osaleda soovijaid on rohkesti. Töötuba „Väikelastele sobivad tähtpäevade stsenaariumid, laulud, luuletused” pani aluse e-luulekogumikule, mis pidevalt täieneb. See on üleval ka metoodikakeskuse kodulehel. Metoodikakeskuse juures on avatud „Mängutuba”, kuhu õpetajad saavad tulla oma lastega mängima keeleõppe mängu. Mängutuba töötab tööpäevadel kell 9–11.

Natalja Lunjova,

Tallinna Suur-Pae Lasteaia metoodikakeskuse koordinaator

”Õpetajate tagasiside põhjal osutus Tartu Lasteaia Kelluke metoodikakeskuse üheks huvitavamaks ürituseks töötuba „SüSi-skeemid keeleõppes”. Selle tegevuse käigus said õpetajad teada, et SüSi-skeemid aitavad kontsentreerida laste tähelepanu, arvestada iga lapse mälu eripäraga. Õpetajad said katsetada skeemide koostamist ja selgus, et SüSi-skeemid lihtsustavad keeleõpet ning õpetaja igapäevaseid toiminguid, sest õpetavad last reageerima küsimustele koheselt. SüSi-skeeme võib kasutada lausete ja lugude koostamisel, kuna need annavad võimaluse muuta luuletuste päheõppimine huvitavaks. Antud ürituse käigus valmistasid õpetajad ise luuletuste skeeme, esitlesid neid teistele õpetajatele. Töötoa tulemusena sai valmis luuletuste skeemide kogumik, mida õpetajad saavad kasutada oma töös.

Julia Eskor,

Tartu Lasteaed Kelluke metoodikakeskuse koordinaator

”Töökogemuste vahetamine on õpetajate jaoks väga oluline. Facebookis on moodustatud grupp „Eesti keel lasteaias”. Siin saavad ühiste huvidega õpetajad tutvustada oma töökogemusi, küsida abi kolleegidelt, leida uusi ideid oma tööks. Metoodikakeskuse ürituste pildid ja videod on samuti lisatud sellele lehele. Korraldati ümarlaud „Tulemuslik koostöö koolide ja lasteaedade eesti keele õpetamisel”, kuhu olid oodatud lasteaedade ja algklasside eesti keele õpetajad. Üheskoos otsisime vastuseid küsimustele: Millise ettevalmistusega peaks olema esimesse klassi minev laps? Kui rahul on kooli õpetajad laste eesti keele üldise tasemega? Mis teemad või oskused vajaksid õpetamisel suuremat tähelepanu ja võiksid olla paremini lasteaias ette valmistatud? Milliseid ühisprojekte korraldatakse koolides/lasteaedades? Piirkonna lasteaias ja kooli õpetajad leidsid võimaluse tutvuda üksteisega ning arutada koostöövõimalusi. Kevadel käisid eesti keele õpetajad ekskursioonil Tallinna vanalinnas. Ürituse viis läbi OÜ Õrreke nii, nagu osalesid sellel lapsed. Seiklesime vanalinnas ja kuulasime keskajaga seotud legende ning lugusid. 45minutilise ekskursioonile järgnes keskaegses stuudioruumis viktoriin ja muinasjutu kuulamine.

Maria Kask,

Tallinna Rukkilille Lasteaia metoodikakeskuse koordinaator

”Haarasime metoodikakeskuse tegevusse ka eesti õppekeele lasteaedade õpetajad, kes kurtsid, et neil puudub teave, kuidas õpetada ja käituda eesti keelest erineva kodukeelega lastega. Oma küsimustele said nad vastused kohtumisel Natalja Mjalitsinaga, kes igapäevaselt juhib SA Innove õppekava- ja metoodikakeskust.

Helgi Niine,

Tallinna Lasteaed Sinilill metoodikakeskuse koordinaator
2015–2016

Metoodikakeskuste tegevust toetab Haridus- ja Teadusministeerium ning koordineerib SA Innove. Uute metoodikakeskuste moodustamiseks viib SA Innove läbi avaliku konkursi, sõlmib nendega koostöölepingud, kinnitab aasta tegevusplaanid ning tegevusaruanded ja suunab metoodikakeskuste koostööd.

Üksteist aastat metoodikakeskuste toimimist on näidanud, et nende tegevus on õpetajate jaoks oluline ja vajalik eelkõige seetõttu, et nad saavad ise sisu ja tegevusi mõjutada. Tegevuse edukuse on taganud motiveeritud koordinaatorid ja neid toetavad asutuste juhid.



Õppematerjal – teadlik nõudlus, kättesaadavus ja õpetajate ühenduste kasvav roll



Mariann Rikka, Haridus- ja Teadusministeeriumi üldharidusosakonna peaekspert

Kristi Semidor, Sihtasutuse Innove peaspetsialist (e-õppevara)

Õppematerjali osas on riikliku poliitika eesmärk, et õppekirjandus oleks kvaliteetne ja kättesaadav, vastaks tänapäeva õppija vajadustele, muutunud õpikäsitusel ning toetaks õppekavas sätestatud eesmärkide ja õpiväljundite saavutamist. Selle saavutamiseks on kaks peamist suunda: õppekirjanduse kvaliteedinõuete ja väljaandmise protseduuri sisukamaks ja tõhusamaks muutmine ning vabavaralise ja õpetajate endi loodud hea digitaalse materjali kättesaadavaks tegemine ühtse materjale ja infot koondava portaali e-Koolikott kaudu. Mõlema suuna tegevuste puhul on nende jätkusuutlikkuse seisukohalt keskne õpetajate kaasatus ja roll, mille kaudu saab kujuneda koostöö ja infovahetus, suureneda materjali mitmekesisus ja kättesaadavus ning senisest teadlikum nõudlus.

2016. aasta kevadel võeti vastu uus õppekirjanduse määrus, millega taotleti senise õppekirjanduse väljaandmise ja retsenseerimise süsteemi probleemide lahendamist – õpetajate poolt mitmetel konsultatsioonidel väljendatu kohaselt ei vasta õppekirjandus tihti õpilaste ja õpetajate vajadustele ega toeta õppekava ja muutunud õpikäsituse elluviimist parimal võimalikul viisil. Ometi oli ka varasemas määruises nõue, et õppekirjanduse väljaandmiseks peab sel olema vähemalt kaks retsensiooni, millest ühe on koostanud õpetaja. Samas ei kontrollinud keegi peale kirjastuse retsensioonide sisu ja kvaliteeti ega saanud kaasa rääkida, kes oleks sobivaim mingi konkreetse õppematerjali retsenseerimiseks.

Keskne ja suurim muudatus õppekirjanduse määruises ongi tingimus, et üks õppematerjalile tellitavatest retsensioonidest peab edaspidi olema antud õpetajate registreeritud ühenduse (aineühendus) poolt, kes on pädev oma valdkonnas ilmuvale õppekirjandusele hinnangut andma. Muudatuse eesmärk on mitmekesistada õppekirjandusele antavat tagasisidet ja soodustada selle üle toimuvat arutelu. Aineühenduse retsensioon annab praktikult praktikule ülevaate sellest, mil moel üks või teine materjal klassiruumis realselt elama hakkab. Aineühendus kui õpetajate professionaalne esindus on sobivaim foorum õppekirjanduse kvaliteedi hindamiseks, andes ühtlasi aineühendustele ja õpetajatele selge rolli ja võimaluse osaleda õppekirjanduse loomise protsessis ja kvaliteedi mõjutamisel. Aineühenduse hinnang on omalaadne kvaliteedimärk, mis annab tellijale praktilist informatsiooni õppekirjanduse kasutatavuse kohta õppetöös ja selle kaudu kindlust õppekirjanduse kvaliteedi osas. See soodustab ka informatsiooni levimist kvaliteetse õppekirjanduse kohta.

Koos selle muudatusega anti aineühendusele senisest enam vabadusi ja võimalusi retsensiooni koostamise viisi valikul. Retsensiooni aluseks võib edaspidi olla näiteks praktiline koolikatsetus, samuti võivad retsensiooni koostada ka mitu inimest ühiselt. Ühendus saab vajadusel kokku kutsuda laiema aruteluringi, kaasates lisaks oma liikmest retsensendile teisi eksperte, autorit, väljaandja esindajat. See kõik tagab laiema ja mitmekülgsema

arutelu õppekirjanduse üle.

Teine oluline muudatus retsensioonide kvaliteedikontrolli juures on nende läbipaistvuse küsimus. Uue määruise järgi teeb väljaandja õppekirjanduse retsensioonid koos õppekirjanduse andmetega kättesaadavaks digitaalse õppekirjanduse portaalis (e-Koolikott). E-Koolikott ongi edaspidi ainsaks õppekirjanduse registreerimise kohaks praeguse Eesti Hariduse Infosüsteemi õppekirjanduse alamregistri asemel. Selle muudatuse eesmärk on hoida ära vaidlusi retsensioonide avalikustamise teemal ning tagada retsensioonide kui avaliku teabe kättesaadavus. Tallinna ringkonnakohus on oma lahendis selgitanud, et kuna õppekirjanduse loome on hariduse kui põhiõiguse realiseerumise oluline osa ja retsensioon omakorda õppekirjanduse loome oluline osa, siis on retsensiooni näol tegemist informatsiooniga, mille vastu avalikkusel on põhjendatud huvi ning mis kvalifitseerub avaliku teabena avaliku teabe seaduse § 3 lõike 1 mõttes³⁰. Õppekirjanduse andmete ja retsensioonide kättesaadavaks tegemine e-Koolikotis soodustab ka nõudluse teadlikumaks muutumist ning suurendab kasutajamugavust õppekirjanduse otsimisel ja valimisel.

Lisaks õppekirjandusele on oluline muu kaasaegne digitaalne õppematerjal, mida õpetajad tihti ka ise loovad. Selle materjali mitmekülsuse, selekteerimise ja mugava kättesaadavuse seisukohalt on võtmekohaks õpetajate koostöö ja ekspertiisi aineühenduste kaudu. Selle soodustamiseks sõlmiti 2016. aastal enamuse aineühenduste ja SA Innove vahel lepingud, mille sisu ehk oma tegevused määras iga ühendus ise. Ainus kriteerium oli, et tegu peab olema oma valdkonna õppematerjali arendusega ning info hea materjali kohta peab jõudma e-Koolikotti. See oli eeltöö, et sel aastal liikuda aineühenduste ja endiste HITSA ainemoderaatorite võrgustike ühendamisel juba tunduvalt mahukama ja nõudlikuma ekspert- ja koostöövõrgustiku kujundamiseni e-Koolikoti haldamise ja sisulooome jaoks.

Õpetajate ja õpilaste digiõppevara kasutamist soodustavat digitaalse õppevara portaali e-Koolikott on Haridus- ja Teadusministeerium arendanud alates 2016. aastast. Selleks, et tagada virtuaalses koolikotis kuvatava õppevara kvaliteeti, asusid tegutseda e-Koolikoti eksperdid – võrgustiku lõi Sihtasutus Innove koostöös õpetajate aineühendustega programmi „Digipööre“ raames 2017. aastal.

E-Koolikotti on koondatud info erinevatel veebilehtedel asuvate õppematerjalide kohta. Õppevara portaali saab tasuta kasutada iga soovija. E-Koolikoti kasutajaks registreerunud saavad sinna õppematerjale lisada, samuti saab luua nii olemasolevate kui ka veebist leitud õppematerjalide, töölehtede, videote ja mängude põhjal temaatilisi digikogumikke, mis võiksid olla õpikutele alternatiiviks. Tulevikus võiks igas õppeaines saada e-Koolikotist kätte vajaliku miinimumi klassikursuse läbimiseks. Ka e-Koolikoti eksperdid hakkavad looma oma kolleegidega koostöös just nende aines olulistel teemadel digikogumikke.

³⁰ Tallinna Ringkonnakohtu halduskolleegiumi otsus asjas 3-14-442, kättesaadav veebis <https://www.riigiteataja.ee/kohtulahendid/detailid.html?id=158341179>.

E-Koolikotist leiab ka kirjastuste materjale – tasulisele õppekirjandusele saavad ligi vastavate õigustega kasutajad (nii õppijad kui ka õpetajad). Aineühendustega koostöös leiab tulevikus e-Koolikotist ka õppekirjanduse retsensioonid. Selleks, et tagada e-Koolikotis mitmekesise ja kvaliteetse digiõppevara kättesaadavus, algatas Haridus- ja Teadusministeerium programmi „Digipööre“ raames hanke „E-koolikotis olevate õppematerjalide retsenseerimine ning õpetajate toetamine kvaliteetse digitaalse õppematerjali kasutamisel“. Aineühendused valisid hankes osalemiseks oma liikmete seast välja ühe kuni kolm eksperti, kelle ülesannete hulka kuuluvad näiteks e-Koolikotti lisatavate õppematerjalide kvaliteedi regulaarne kontrollimine ning õppevara portaali võimaluste tutvustamine oma kolleegidele. Täna osaleb hankes 21 aineühendust, e-Koolikoti materjalidega tegeleb üle 50 eksperti. Ekspertide võrgustik saab kokku kaks-kolm korda aastas.

Aineõpetaja jaoks on tähtis, et ta leiaks e-Koolikotist vajaliku materjali võimalikult kiiresti, seetõttu on suurt rõhku pandud otsingusüsteemi arendamisele. Õppevara saab otsida üldpädevuste ning õpi- ja läbivate teemade järgi, samuti lihtsustavad õige materjali leidmist asjakohased märksõnad. Lisaks õppematerjali sisulisele korrektsusele on oluline, et e-Koolikotis leiduv oleks kooskõlas autoriõigustega. Just sellise pilguga e-Koolikoti eksperdid õppematerjale jälgivadki. Mõnes aines alustasid eksperdid e-Koolikotis kõigepealt õppekava korrastamisega, samuti on tehtud palju ettepanekuid virtuaalse koolikoti funktsionaalsuse arendamiseks – ikka selleks, et kolleegidel ja õpilastel oleks

portaali mugav kasutada. E-Koolikoti ekspertide tugimaterjaliks digiõppevara kvaliteedi kontrollimisel on Hariduse Infotehnoloogia Sihtasutuse algatusel loodud juhendmaterjal „Digitaalse õppematerjali loomise soovitusel“.

E-Koolikoti ekspertide võrgustikku kuuluvad spetsialistid saavad väga hea ülevaate oma ainevaldkonnas digiõppevara seisust, just nendega koostöös saavad aineühendused teha ettepanekuid selle kohta, millistel teemadel digitaalseid õppematerjale oleks veel vaja luua. Niisiis on selle võrgustiku liikmetel oluline roll õpetajate soovide vahendamisel. E-Koolikoti eksperdid on just need inimesed, kes oma aineühenduses digitaalset õppevara puudutavates küsimustes kolleege nõustada saavad ning e-Koolikotti kasutama ja aktiivselt täiendama suunavad. Aineühendustes on nende inimeste väärtust juba teadvustatud, sama tähtsaks võiks nende tööd Eesti õpetajate ja õpilaste virtuaalse koolikoti kergendamisel pidada ka tööandjad.

Kokkuvõttes on muudatuste ja arendustega loodud pinnas selleks, et aineühendustel ja õpetajatel oleks õppematerjali arenduses reaalne ja sisukas roll. On oluline, et õpetaja kui praktiku arvamus ja nägemus oleks õppematerjali arendustes järjepidevalt esindatud, et õpetajal ja aineühendusel oleks võimalus ja väljund õppematerjali arengutes kaasarääkimiseks ja kaasalöömiseks. Selle tulemusel saab loodetavasti olema rohkem õppekava kui terviku ja muutuva õpikäsituse rakendamist toetavat õppematerjali, sest lõpuks on ju õpetaja see, kes kõige paremini teab, mis töötab ja mida tal oma tööks on vaja.



Üldhariduskooli ja kogukonna koostöös tugevneb ühtekuuluvustunne ja paikkonna eripära väärtustamine



Inge Raudsepp, Sihtasutuse Innove õppekava ja metoodikakeskuse peaspetsialist



Kädi Alanurm, Sihtasutuse Innove õppekava ja metoodikakeskuse peaspetsialist

Noore inimese arengus ja tema konkurentsivõime tugevdamisel on lisaks koolile oluline roll ka seda ümbritseval kogukonnal. „Kool on kogukonna süda,” tõdeb Õpetajate Lehes ilmunud arvamusloos sotsioloog Jüri Ginter. Sellega võib igati nõustuda – on ju kool kogukonnas nähtav eelkõige paljude tegevuste kaudu, kus on partneriteks lapsevanemad, kohalikud elanikud, erinevad ühiskonnagrupid, kolmanda sektori asutused ja organisatsioonid.

Eeltoodut tähtsustab ka 2011. aasta põhikooli riiklik õppekava (PRÕK): kooli õppekava koostamise protsessi kaasatakse kooli töötajate kõrval lapsevanemad, erinevate huvirühmade esindajad, samuti arvestatakse piisavalt õpilaste soovidega (PRÕK § 24). Selline kooli ja kogukonna sidusus kannab endas olulist sõnumit: kool ja kogukond on partnerid laste arengu toetamisel.

Tihendamaks kooli ja kogukonna koostööd, korraldasid Huvitava Kooli ja Sihtasutus Innove „Eesti elukestva õppe strateegia 2020” üldharidusprogrammi raames 2016. aastal projektikonkursi „Kogukonna kaasamine kooli õppekava arendamisse ja rakendamisse”. Konkursi eesmärgiks oli kooli ja kogukonna ühiste tegevuste arendamine, mis toetaksid kooli meeskondade professionaalsust, aitaksid teadvustada paikkonna eripära ja traditsioone, sidudes need kooli õppekava üldosa ja ainekavadega.

Konkursil osales 12 kooli, kes said projektide teostamiseks ka rahastuse. Esitatud projektid paistsid silma koostööpartnerite rohkuse ja omanäolisusega.

- **Sinimäe Põhikool** on kaasanud ühistegevusse kohaliku muuseumi, puuetega inimeste hooldekodu, kohalikud piimatootjad, taimekasvatavad ja mitmed äriühingud. Tegevused on suunatud õpetajate meeskonnatööoskuse omandamisele ja rakendamisele, motiveerides nii õpetajaid kui ka õpilasi eesti keelt omandama.
- **Salme Põhikool** viib läbi projekti „Koo on parim”, milles on ühendatud pärimuskultuur ja kaasaeg.
- **Haanja Põhikoolis** peetakse oluliseks sportlikku eluviisi, tehes koostööd kohaliku suusaklubiga, samuti tähtsustatakse koos Rogosi mõisaga ettevõtluse arendamist. Tegevusi siduvaks elemendiks on võro keele säilitamine ja edendamine.
- **Vastseliina Gümnaasium** on plaaninud ühise kogukonnapäeva, kus osalevad lasteaed, rahvamaja noortekeskus, muusikakool, kaitseliit, spordiklubi ja kohalikud ettevõtjad. Loomisel on erinevaid õppeaineid loimiv interaktiivne mäng „Avastusrada”.
- **Rõuge Põhikool** on kavandanud seminari koostööpartneritega ja kogukonnaõppe ühislaagri, milles osalevad kõik kooli õpilased ja kooli personal.
- **Albu Põhikool** on seadnud sihiks kogukonna vaimu ja identiteedi tugevdamise, kaasates Tammsaare muuseumi ja kohalikke ettevõtjaid.
- **Tamsalu Gümnaasiumi** projekt keskendub õpilaste karjääri planeerimisele.

- **Narva Paju Kool** on suunanud oma plaanid paljude koostööpartnerite koostööle ning kavandanud kunstiainete ja tehnoloogia valdkonna arendamist ja seose loomist piirkonna ettevõtjatega, tegevused on suunatud HEV-õpilaste eelkutsesõppeks. Projekt „Abimees on meie kogukonna seast” kaasab partneritena kutseõppeasutuse töötajaid ja spetsialiste Narva kogukonnast.
- **Häädemeeste Keskkool ja Kiviõli 1. Keskkool** on keskendunud koostööle lisaks kogukonnale ka kõrgkoolidega.
- **Narva Keeltelütseum** töötab välja ja piloteerib uut õppeformaati „Kreatiivvõistlus”.
- **Viljandi Gümnaasium** viib Viljandi Hariduse Arengufondiga läbi kogukonda kaasava arendusseminari „VG 2.0”, mis aitab parandada õpetajate omavahelist koostööd ning kaasajastada kooli õppekava.

Sellest, kuidas kavandatu elluviimine kulgeb, andis ülevaate 2017. aasta märtsis toimunud webinar, mis oli veebist ülekantav ja hiljem ka järelvaadatav. Webinaril esinesid koolid lühiettekandega, tutvustades projekti eesmärgi ning toimunud tegevusi. Nii mõnigi kool, kes ei saanud sel päeval oma projekti tutvustada, tegi seda veebipõhiselt. Ettekannetes toodi esile ka probleeme ning näidati nende võimalikke lahendusi. Projektide esitlustele järgnesid küsimused ja ühine arutelu. Läbivate küsimustena võib esile tuua järgmisi: Kuidas leiti partnerid? Millised olid projektis loimitavad õppeained? Kuidas jätkub koostöö kohalike partneritega?

Vebinaris said kaasa rääkida ka need, kes kohal ei olnud. Selleks kasutati veebipõhist platvormi, kus oli võimalik saata esinejatele küsimusi ning kommenteerida kuulnud. Võib öelda, et huvi webinarite teema ja sisu vastu oli ja on jätkuvalt suur. Praeguseks on seda vaadanud või vähemalt selle vaatamiseks avanud üle 1500 inimese. Sellist avalikku info levikut pole võimalik saavutada mitte ühegi konverentsiga.

Haridus- ja Teadusministeeriumi üldhariduse osakonna asejuhataja Pille Liblik on öelnud kogukonna kaasamise õppekava arenduse ja Huvitava Kooli tekke kohta järgmist: „Kooli ja kogukonna kaasamise algatus ja projekt on kutsunud ellu, et näidata, kui palju põnevat toimub Eesti koolides. Ükskõik millisesse Eesti kooli pöörduda, võime tõdeda, et neis on omad uuendusmeelsed ideed, põnevad ja õpilasi toetavad ning arendavad tegevused, ka omad head praktikad, mis vääriksid laialdast tutvustamist. Ärge kartke olla avatud.”

Rõõm on tõdeda, et koolid koos partneritega on oma ideede elluviimiseks varunud piisavalt palju aega, sest oma tegevuste ja õppimise eesmärgistamise kaudu võimaldab see õppetööks ette nähtud aega kahekordistada ehk siis saada topeltkasu. Maailm on kirev ja värviline ning selle mõistmiseks tuleb koduõuelt kasvõi korra välja astuda.

Kirjandus

Ginter, J. (2014). Kool on kogukonna süda. <http://arvamus.postimees.ee/2673504/juri-ginter-kool-on-kogukonna-suda> (26.06.2017).

Põhikooli riiklik õppekava (2011). <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>. (20.06.2017).

Uued ja uuendatud valikkursused



Hele Liiv-Tellmann, Sihtasutuse Innove õppekava- ja metoodikakeskuse peaspetsialist

Valikute tegemine on muutunud üheks oluliseks osaks õppetööst. Gümnaasiumiastmes on õpilasel võimalik umbes kolmandik kursustest ise valida. Tegelikult on see vabadus siiski näiline, sest reaalsed valikud sõltuvad kooli õppekeelest, kindlaksmääratud õppeasuunast ja koolis pakutavatest valikkursustest.

Praegu kehtivas riiklikus õppekavas on esitatud 48 valikkursuse ainekavad, millest koolil ei ole aga kohustust lähtuda, v.a usundiõpetus ja riigikaitse, mille õpe peab toimuma vastavalt riiklikus õppekavas esitatud ainekavadele.

Et koolidel oleks, mida pakkuda, ja õpilastel oleks, mille vahel valida, luuakse juurde uusi valikkursusi ja uuendatakse juba olemasolevaid. 2017. aasta juunis tutvustati Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskuses uute ja uuendatud valikainete sisu ja eesmärgi ning arutleti, kuidas valikkursusi igapäevatoos parimal viisil õpilasteni viia. Esinesid nii valikkursuste koostajad kui ka õpetajad, kes on uusi valikkursusi juba õpetamas. Tutvustati järgmisi valikkursusi: „Psühholoogia“, „Töö tekstidega“, „Eesti keele allkeeled“, „Meediaõpetus“, „Inimene ja õigus“ ning „Ladina keel“.

„Psühholoogia“ (MTÜ Miro) valikkursuse uuendamisel oli üheks eesmärgiks praktilisuse suurendamine. Kursuse uuendamise käigus küsitleti ka õpilasi, et muutused oleksid eelkõige õpilaste huvidest lähtuvad. Küsitluse tulemused viitasid õpilaste soovile, et valikkursus peaks olema võimalikult praktiline. Keskendutud on tänapäevastele oskustele, kriitilise mõtlemise arendamisele ja terviku kujundamise oskusele. Eraldi tähelepanu on pööratud vaimsele tervisele ja sellele, kuidas ning kust on noorel inimesel võimalik abi otsida. Palju on koondatud interaktiivseid õppematerjale, mida õpilased saavad ka iseseisvalt vaadata.

„Töö tekstidega“ (Marit Tarkin, Rita Juhanson, Jelena Moisejeva, Ülle Mäekivi, Maarika Lips, Kirsi Rannaste, Pille Liblik) on valikkursus, mis annab noorele võimaluse väljuda tavapärasest loenguvormis klassitunnist ning olla ise nii juht, arutelus aktiivne osaleja kui ka hindaja. Kursus võimaldab gümnaasiumis aineid lõimida, sõltuvalt teemast, mis konkreetseks tunniks on ette valmistatud. Tunnid toimuvad foorumina, mille ettevalmistamise vastutus on täielikult õpilastel. Arendatakse tekstidest lähtuvat argumenteerimis- ja analüüsioskust, mis on nüüdisaegse õpikäsituse olulised osad. Omaette osa nimetatud kursuse käigus on tagasiside andmisel. Konstruktiivse ning seostatud tagasiside edastamine on keeruline. Õpilastele on väga motiveeriv ühiste hindamisaluste väljatöötamine, mis annab neile hiljem võimaluse iseenda ja teiste sooritust jälgida ja analüüsida. Tagasiside andmise kohustus paneb kõik õpilased tunnis aktiivselt osalema.

Kursuse läbiviimiseks on mitmeid variante, andes võimaluse esineda ka tagasihoidlikumatel õpilastel. Valikkursuse käigus saab arendada esinemisioskust ja julgust, mis on väga oluline

hilisemaks iseseisvaks toimetulekuks. Sõltumata õpilaste emakeelest, on võimalik analüüsida mis tahes tekste, mis lubab rakendada valikkursust nii eesti- kui ka venekeelses koolis.

Valikkursus „Eesti keele allkeeled“ (Anne Vaher, Aime Klandorf, Heily Soosaar) tutvustab eesti keele püsivaid keelevariante, tuginedes samanimelisele õpikule. Kursus sobib kõikidele gümnaastidele, õpetades kasutama olukorrale vastavat keelt ja stiili, et mõista ja olla mõistetav erinevates suhtlussituatsioonides nii kõnes kui kirjas. Kursuse materjal sobib kasutamiseks ka lisamaterjalina eesti keele kohustuslike kursuste raames, pakudes võimalusi erinevate aktiivõppemeetodite rakendamiseks: paaris- ja rühmatööd, projektid jne.

„Meediaõpetuse“ (koostati Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutuse Meie Inimesed tellimusel, kursuse esitleja Maarja Lõhmus) valikkursuse käigus antakse õpilastele ülevaade ajakirjanduse kujunemisest üldiselt ja suunatakse õpilast määratlema küsimusi, lokaliseerima infot, olema avatud teemadele ja käsitlusviisidele. Õpetatakse hea ajakirjanduse põhimõtteid ja ajakirjanduse mudeli erinevaid tasandeid. Kõige keerulisem on kursuse käigus kujundada õpilaste mõtteviisi, kuidas olla võrdset tasemel teistega, sõltumata põlvkondade ja staatuse erinevusest. Kuidas toimib inimlik võrdne kommunikatsioon ja kuidas seda saavutada? Õpitakse tajudes vaatama ja lugema, kõike vaadatakse kui kultuurilist fenomeni. Teise sammuna õpivad õpilased ise tegema kas veebilehte, telesaadet vm, mille käigus areneb oskus teha koostööd, osaleda rühmatöödes ja leida konsensusi.

Valikkursuses „Inimene ja õigus“ (Katre Luhamaa, Ave Hussar, Kalle Lõuna, Mare Räis, Piret Tänav) keskendutakse oskusele õiguslikult mõelda, et aru saada muutustest ühiskonnas, nende põhjustest ja tagajärgedest. Õpilane omandab esmase õiguslase kirjaoskuse, sh oskuse ära tunda õiguslikke probleeme elulistes olukordades, määratleda nende olemus ning valida sobiv õiguskaitsevahend. Kursus koosneb moodulitest, mille hulgast saavad õpilased koos õpetajaga valida need, mida õpitakse süvitsi.

„Ladina keele“ (Kristi Viiding, Maria Lotman) valikkursuse eesmärk on anda ülevaade ladina keelest ja antiikkultuurist kui Euroopa keelte ja kultuuri lähteallikast. Kursus sisaldab ka soovituslikku õppekäiku Tartu Ülikooli kunstimuuseumisse.

Lisaks juunikuus esitletud kursustele on valminud veel Eesti Arhitektide Liidu ja Arhitektuurikooli poolt koostatud „Arhitektuur kui elukeskkond“ ja MTÜ Eesti Disainikeskuse ja Kunstiakadeemia koostatud „Disainiprotsess“.

Rohkem teavet nii ülalmainitud esitluse kui ka valikkursuste kohta üldiselt on leida õppekavaveebist <https://oppekava.innove.ee/>.

Kirjandus

Hennoste, T., Pajusalu, K. (2013). Eesti allkeeled. Õpik gümnaasiumile. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.



Uuendustest hindamises Tartu linnas

 **Karin Lukk**, Tartu Kivilinna Kooli direktor

Tartu hariduselus on viimastel aastatel toimunud mitmeid muutusi. Tartu koolid on alati olnud haridusuuenduste esirinnas, kuid mõned aastad tagasi läbi viidud koolivõrgu korrastamine, kus tekisid eraldi põhikoolid ja gümnaasiumid, lõi täiesti uue keskkonna.

Üheks kõige olulisemaks pöördeks võib pidada koolidevahelise konkurentsi muutumist koostööks. Eriti märgatavalt on seda tunda põhikoolide hulgas, aga ka gümnaasiumid on koostöö osas astunud samme, millest mõned aastad tagasi veel üksnes räägiti, kuid mis tänase seisuga on reaalselt rakendunud. Näitena võib tuua ühiskatsed gümnaasiumisse sisseastujatele. Samuti on gümnaasiumid avanud ühiseid kursusi ainetes, kus ühe kooli piires oleks osalejate arv liiga väike (teatud võõrkeeled või muud spetsiifilised kursused). Väiksem gümnaasiumide arv võimaldab igal koolil leida oma fookust, oma nišši ja vähendada seeläbi ebatervet konkurentsi.

Põhikoolide koostöö üheks olulisemaks väljundiks on põhikoolide kvaliteedikokkulepe, millest nüüdseks on allkirjastatud juba teine, täiendatud versioon. Esimene kokkulepe allkirjastati 2015. aasta oktoobris ning selles sätestati kümme olulist punkti, mida kõik põhikoolid otsustasid järgida. 2017. aasta mais täiendati hindamist puudutavat punkti oskus- ja loovainetes numbrivaba hindamise osaga (kokkuleppe on on leitav aadressil: http://lin-gid.ee/kvaliteedikokkulepe_2017). Ühises kvaliteedikokkuleppes toodi välja, et koostööd hakatakse tegema väga erineval tasandil: koolide sisuline koostöö (näiteks loovtööde osas), koolijuhtide koostöö, mis avaldub tugevalt just koolijuhtide igakuise õpiringi näol, ja mitte vähem olulisena – kooli pidaja osalus koolide ühises koostööringis. Kahel korral aastas toimuvad koolijuhtide seminarid, kus osalevad nii kooli pidaja esindajad kui koolijuhid. Selline ühine võrgustik võimaldab ühtlustada arusaamu ja loob soodsa pinnase tasakaalustatud arenguteks.

Koolisese koostöö uuenduste kohta leiab Tartu koolidest samuti häid näiteid. Eriliselt võiks siinkohal tuua välja õpetajate professionaalsete õpikogukondade töö rakendumise. Õpikogukondade vorme on Tartu koolides erinevaid, aga nende eesmärk ja põhiolemus on sarnane: näiteks viis Tartu kooli (Annelinna Gümnaasium, Hansa, Karlova, Kivilinna ja Variku Kool) on liitunud laiema üle-eestilise LP-õpikogukondade võrgustikuga, Miina Härma Gümnaasiumis tegutsevad algklasside õpetajate õpikogukonnad ja Raatuse Koolis ainevaldkondade põhised õpingid. Lisaks on Tartu Hansa Koolis muudetud üks osa koolimajast avatud õpperuumiks, kus õpetamine eeldab õpetajate väga tihedat omavahelist koostööd ehk õpetamine toimub ühisõpetamise (team-teaching) põhimõttel. Sama põhimõtet on kavas hakata kasutama ka teistes koolides. Näiteks Tartu Kivilinna Koolis alustas 2017. aasta septembrist tööd 1. klass, kus on n-õ liidetud kaks klassi ja õpilasi juhendavad korraga kaks õpetajat. Ka Tartu Raatuse Kool on kavandamas lennupõhisele õppele üleminekut.

Uued lähenemised hindamises

Põhikoolide kokkuleppe üheks punktiks on hindamist puudutav punkt nr 5, milles juba 2015. aastal lepitati kokku numbrivaba hindamine I kooliastmes ning 2017. aastal laiendati seda ka oskus- ja loovainetele.

Hindamine on õpiprotsessi oluline osa, mis kuulub õppimise juurde ja seda ei saa kuidagi ära kaotada, kuigi nii mõnigi kord on ajakirjandusest lugeda inimeste muret, et koolidest kaob hindamine ära. Hindamise kõige olulisem eesmärk on anda tagasisidet selle kohta, kas õppimisele püstitatud eesmärgid on saavutatud või mitte (Why is..., 2008). Hindamine mõjutab otsuseid, mida tehakse õppekava, õpilas(t)e arengu kavandamise, õppeülesannete koostamise ja muude oluliste aspektide osas. Hindamine võimaldab leida vastust küsimustele – kas me ikka õpetame seda, mida õpetame ja kas õpilased ikka õpivad seda, mida me eeldame, et nad õpivad.

Hindamise seost õppeedukusega on mitmetes uuringutes välja toodud (Wiliam, 2011). Seejuures tuleb arvestada, et tänapäeval ei saa me õppeedukuse puhul rääkida üksnes teadmiste omandamisest, sest õppimise üheks olulisemaks eesmärgiks on erinevate pädevuste saavutamine, mis tagaksid eduka toimetuleku pidevalt muutuv maailmas (nagu see on sätestatud riiklikes õppekavades). Vajadusest uuendada hindamist on räägitud juba viimased paarkümme aastat (Marzano, Pickering & McTighe, 1993), kuid konkreetsete tulemusteni jõudmine on erinevatel põhjustel võtnud aega. Praeguseks on aga ühiskonnas toimunud arengud tekitanud olukorra, kus muutused on vältimatud, kui soovime tagada koolide ees seisva ülesande täitmist ehk valmistada noori ette toimima loova, mitmekülgse, sotsiaalselt küpse, usaldusväärse ning oma eesmärgi teadvustava ja saavutada oskava isiksusena erinevates eluvaldkondades nii isiklikus elus kui tööturul erinevates ametites ja rollides (põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse §-d 4 ja 5).

Hindamise muutused on tingitud peamiselt kolmest faktorist: hariduslike eesmärkide muutumine, hindamise ja õppimise-õpetamise suhte muutumine ning seni kehtinud hindamissüsteemi piiratus anda vajalikul määral tagasisidet (Marzano, Pickering & McTighe, 1993). Kuigi ka numbriline hinne on tagasiside õppimisele, siis ometi ei ole igasugune tagasiside automaatselt õppimist toetav ega taga paremaid õpitulemusi. Meie praeguse aja nõudmiste suure surve tõttu haridusele on mitmed teadlased (Hargreaves & Fullan, 2012; Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2011) tegelenud efektiivse ehk õppimist kõige paremini toetava tagasiside uurimisega ning tulemused näitavad, et numbriline hinne üksi seda ei toeta. Võrreldes kolme erineva tagasiside vormi (numbriline hinne, hinne koos kommentaariga ja kirjeldav tagasiside ilma numbrita) seost õpitulemustega on leitud, et viimane ehk siis numbrivaba kirjeldav tagasiside toetas õpitulemuste kasvu kõige paremini (Wiliam, 2011).

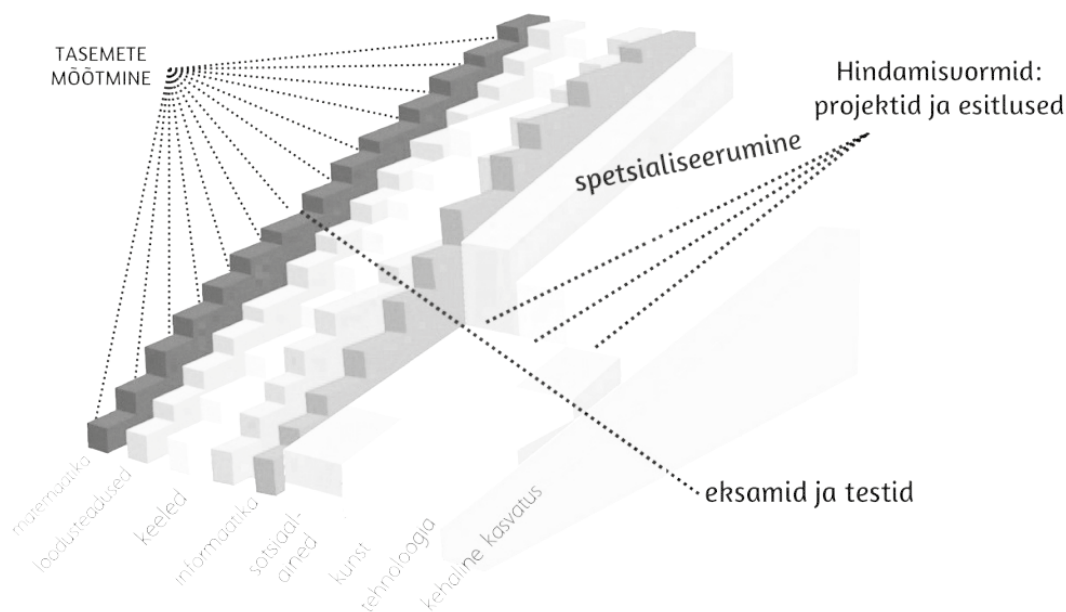
Peamine alus õppija mõtteviisile, hoiakutele ja suhtumistele pannakse algklassides. See on aeg, mil omandatakse esmased õpioskused ja kujunevad õpiharjumused. Seetõttu otsustasidki Tartu koolid võtta I kooliastmes tervikuna kasutusele numbrivaba hindamise ja minna üle kirjeldavale tagasisidele. Muutusega alustati juba 2015. aastal. Iga kool liikus uuenduse rakendamisel oma tempos – kes läks tervikuna kohe üle, kes n-õ kasvas välja, aga nüüdseks on kõikides Tartu koolides süsteem uutel alustel toimimas. Õpetajate hinnang uuele süsteemile on positiivne, sest õpilaste fookus on numbrilise hindamisega võrreldes selgemalt õpitava omandamisel. Varem huvitas õpilasi pigem see, mis hinde nad saavad, kui see, kas õpitav on ka selgeks saadud.

Hindamise muutus oskus- ja loovainetes

Oskus- ja loovainete hindamise muutus on Tartu koolides veel üsna värske. Kokkulepe tehti käesoleva aasta maikuuks ja selle rakendamisel lähtutakse juba tavaks saanud printsiibist, et iga kool liigub muudatuse juhtimisel oma tempos. Samas on osades koolides antud põhimõtet ka juba rakendatud, näiteks Tartu Kivilinna Koolis ja Tartu Raatuse Koolis.

Selle kokkuleppe alus sündis koolijuhtide õpiringis, kus arutleti ühiselt hindamise teemadel ja jõuti tõdemuseni, et numbrilise hindamisega on keeruline toetada oskus- ja loovainete õpitule-

muste saavutamist, sest nendes ainetes on suur rõhk erinevatel loovtegevustel, eneseväljenduse kogemustel, oma võimete tunnetamisel või siis ka lihtsalt huvi ja tegevustest rõõmu tundmisel. Neid õpitulemusi ei saa kuidagi numbriliselt hinnata. Oskus- ja loovainete eripära on mitmetes teistes riikides juba tunnustatud sellega, et nendes kasutatakse teistest ainetest erinevat, valdavalt kirjeldaval tagasisidel põhinevat hindamist (Jürimäe et al, 2016). Haridusjuhtide aastakonverentsil 2017 esinenud Rootsi koolijuhtid Christian Wetell ja Mats Barlow (2017) töid graafiliselt välja ainete erinevuse hindamise seisukohalt (joonis 1).



Joonis 1. Hindamine KED programmis Kunskapsskolan'is Rootsis (kohandatud Wetell & Barlow, 2017)

KED programmis ei kasutata mitte üheski aines numbrilisi hindeid, kuid ometi lähtuvad ka nemad hindamisel ainete erinevusest: ühel pool õppeained, kus on eesmärgiks teatud ühtse (riikliku) standardi, mingi konkreetse taseme saavutamine ja nende kõrval on ained, kus oluliseks on õpilase pidev areng. Oskus- ja loovainetes ei eeldata, et kõik õpilased saavutavad ühe kindla taseme teatud perioodi lõpuks. Seetõttu ei saa ka nendes ainetes lähtuda ühesugusest skaalast – õpilast arendab kõige enam konkreetset temale antud ja tema tulemusi kirjeldav tagasiside. Sellest tulenevalt otsustati seada Tartus eesmärgiks õpilaste areng, suurem motiveeritus ja soov nendes ainetes aktiivselt osaleda ning toetada seda numbrivaba hindamise kaudu. Hetkel on sellist hindamist praktiseerivates koolides nendes ainetes kasutusel mitteeristav hindamine (arvestatud/mittearvestatud), kuid ühtset hindamise vormi ühiselt kokku lepitud ei ole, üksnes põhimõte.

Loomulikult on iga muudatuse rakendamisel raskused ja väljakutsed. Hindamise puhul on selleks igal juhul õpetajate tagasiside andmise oskus. Hea tagasiside ei seisne sugugi mitte selles, kas valida numbri või kirjelduse vahel – oluline on ka kirjeldava tagasiside sisu, mis peab tooma välja õppija tehtud töö tugevad küljed, samuti arendamist vajavad osad ja andma juhtnööre, kuidas saab õppija oma sooritust paremaks muuta (Hattie, 2013).

Kuidas anda tõhusalt tagasisidet kõigile 24 või 36 õpilasele klassis, on küsimus, mis peamiselt tõstatub kirjeldavale hindami-

sele üleminekul. Samas on häid näiteid selle praktika valdkonnas olemas nii meil kui mujal maailmas, kuid need ei ole jõudnud laiemalt levida. Selleletemalisi täienduskoolitusi on vähe ja valdav enamus õpetajatest ei ole seda oskust saanud kaasa oma õpetajakoolituse raames. Seepärast ongi õpetajad ka ise toonud välja, et küsimus ei ole tahtmises uut süsteemi rakendada, pigem on mure selle pärast, KUIDAS seda edukalt teha. Numbrilise hindamise traditsioon on olnud väga pikk ja me kõik tuleme sellest süsteemist, mistõttu on õpetajatel keeruline teha hüpe teises suunas. Uus hindamine eeldab mõtteviisi muutust ja see vajab aega ning õppimist. Üleminekuperioodil tuleb kindlasti palju ekslemisi, otsimisi, analüüse ja ümberõppimisi, aga see kõik on muutuste elluviimise protsessi loomulik osa. Üheks oluliseks printsiibiks, mida Tartu koolides järgime, on avatus ehk oleme avatud võimalikele muudatustele ka juba loodud uutes süsteemides, kui näeme, et mingi teine tee viib parema tulemuseni. Kindlasti ei ole hetkel Tartu koolides kasutatavad hindamissüsteemid ideaalsed – need on loodud eelkõige konkreetse kooli vajadustest ja selle kooli keskkonnast lähtuvalt. Me kogume ideid väljastpoolt ja vahetame omavahel pidevalt mõtteid, et igäüks saaks leida ning luua just oma kooli jaoks parima lahenduse.

Lisaks ühiste kokkulepetele on mõnedes koolides hindamise osas kasutusel ka teisi uuendusi: tähtsakaala kasutamine (nt Tartu Jaan Poska Gümnaasiumis, Tartu Erakoolis ja Tartu Kivilinna

Koolis), kirjeldavate hinnangute kasutamine kõikides õppeainetes kuni 6. klassini (nt Tartu Raatuse Koolis).

Tähtskaala puhul kasutatakse kuuepallilist skaalat A-F, mis on kasutusel kõrgkoolides ja kutsekoolides, aga on ka rahvusvaheliselt üldtuntud ning laiemalt mõistetav. Positiivseid hindeid on sellel skaalal kokku viis (A–E), mistõttu annab juba üksnes laiema skaala kasutamine õpilasele täpsemat tagasisidet tema soorituse kohta. A tähistab suurepärast tulemust, kus õpilase poolt saavutatut on maksimaalne ja isegi ületab õppekavaga taotletavaid õpitulemusi ehk võimaldab tõsta esile erilisel head tulemust ja toetada senisega võrreldes enam andekaid õpilasi. E tähistab minimaalset taset, kus õpilane küll saavutab õppekavas seatud õpitulemused, kuid seda suuresti juhendaja toel. Negatiivset tulemust tähistatakse tähelga F. Ebaõnnestumist ei lahterdada väga ebaõnnestunuks ja pisut ebaõnnestunuks, nagu see viielpallilise numbriskaala puhul on. Tähtskaalat on Eestis nüüdseks juba palju kasutatud, mistõttu on sellele üleminek olnud koolides üldiselt sujuv. Nii õpetajate kui lapsevanemate hulgas on palju neid, kes on kõrgkooli õpingute ajast skaalaga tuttav, mistõttu on see kergesti mõistetav ja leiab kiiresti poolehoidu.

Kokkuvõte

Tartu koolide viimaste aastate suured muudatused on olnud valdavalt hea koostöö tulemus. Reaalselt toimiv ühine arutelu, üksteisega uute mõtete ja ideede jagamine on viinud selgelt tugeva sünergia tekkele, kus tervik ületab märgatavalt selle osade summa. Koolide tegevuse alusena joonistuvad välja kolm põhiprintsipi:

- koostöö – toimivad ühistegevused igal tasandil (koolisisesele, koolide vahel ja kooli pidajaga);
- avatus – jagatakse ise ja ollakse valmis vastu võtma uusi ideid, ei olda järgalt kinni juba loodud süsteemides, vajadusel viiakse sisse muudatusi;

- innovatsioon – teadvustatakse vajadust analüüsida oma kooli ühiskonna nõudmiste ja muutunud keskkonna kontekstis, ollakse valmis uuendusteks, osatakse kogutud infot-mõtteid-ideid kohandada koolikeskkonnale sobivaks, osatakse juhtida muutusi.

Need printsibid on loonud hea aluse edasiminekuks. Kuigi siiani tehtud muudatused on algusjärgus ja vajavad pidevat analüüsi, et jõuda lõpuks kõige paremini toimiva lahenduseni, on protsess ikkagi käima lükatud. Tartu koolid on saamas üle sellest ajajärgust, mille kohta Sokrates on öelnud, et tuleb suunata oma energia mitte vana asja eest võitlemisele, vaid pigem uue ülesehitamisele.

Kõige enam kõlapinda Tartu koolides läbi viidud muudatustest on kindlasti saanud hindamisega seonduvad uuendused. Hindamise muutused on alati väga keerulised, sest mõjutavad eranditult kõiki protsessi osapooli. Uut tüüpi hindamise osas puudub ka hea ajalooline kogemus, millele toetuda ehk muutus, mis tuleb läbi teha, on täiesti erakordne. Lisaks veel ka ühiskondlik ja ajaline surve, sest muutust hindamises oleks koolides olnud vaja rakendada juba mõned aastad tagasi. Seega seisab koolijuhtide ja eelkõige õpetajate ees suur ülesanne. Õpetaja on protsessi võtmeisik, sest tema on see, kes muutuse reaalselt ellu viib. Selleks aga vajab õpetaja toetust, koolitust ja motiveerimist.

Tartus läbi viidud hindamise muudatuste hulgas on nii ühiselt kokkulepituid kui iga kooli oma arenguid (nt teatud koolides kuuepallilise tähtskaala kasutamine numbrite asemel). Ühiselt on jõutud Tartus kokkuleppele kasutada I kooliastmes üksnes kirjeldavaid sõnalisi hinnanguid, et luua vajalik baas õppijate hoiakutes ja õpimotivatsioonis. Oskus- ja loovainetes on ühiselt otsustatud kasutada põhikoolis mitteeristavat hindamist. Kuidas antud kokkuleppeid koolides rakendatakse ehk millist süsteemi iga konkreetne kool kasutab, jääb kooli valida. Kokkulepe moodustab raami, mille sees saab iga kool ehitada üles oma näo. Tartu koolid on küll ühtsed, aga siiski omanäolised.

Kirjandus

- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. USA: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77 (1): 81-112.
- Jürimäe, M., Soobard, R., Kamp, U., Vaino, K., Herodes, R., Kotkas, T., Raudsepp, A., Rannikmäe, M., Luisk, Ü. (2016). Erinevate OECD riikide hindamis- ja tagasisidestamissüsteemide analüüs Rootsi, Taani, Hollandi, Austraalia, Inglismaa ja Šotimaa näitel. TÜ HUK. https://www.hm.ee/sites/default/files/hindamissysteemid_2016.pdf.
- Marzano, R. J., Pickering, D. & McTighe, J. (1993). *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461665.pdf>.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. RT I 2010, 41, 240.
- Wetell, Ch. & Barlow, M. (2016). Mis on KED programm ja kuidas aitab see haridust reformida? Ettekanne Haridusjuhtide aastakonverentsil 2017. <http://haridus.confent.com/>.
- Why is Assessment Important? (2008). <https://www.edutopia.org/assessment-guide-importance>.
- William, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press: USA.

Loovtööd põhikoolis õpilase arengu ja loovuse toetajana



Inge Raudsepp, Sihtasutuse Innove õppekava- ja metoodikakeskuse peaspetsialist

21. sajandi olulisteks tunnusjoonteks on loovus ja uuendusmeelsus. Kõneldes loovuse avaldumisest ja selle vajalikkusest tänapäeval, toob Tallinna Ülikooli loovusõpetuse dotsent Eda Heinla esile kaks tasandit: ühiskonna paremaks tegemine (loovusressursside hoidmine, olemasoleva info ning teadmiste kasutamine kõigi inimeste tervise ja heaolu nimel) ning iga inimese eneseteostus ja elurõõm (vaimne tervis, mõtlemise ja tegutsemise paindlikkus, uudsus, probleemide lahendamine, initsiatiivsus). Selle aluseks on õpetamise ja õppimise meetodid ning õpetajate valmidus toetada enda ja õpilaste loomepotentsiaali avaldumist (Heinla, 2017).

Seega peab lapsekeskse kasvatus põhimõtteist lähtuv ühiskond olema huvitatud sellest, et tema liikmete hulgas oleks rohkem andekaid ja loovaid isiksusi. Lapse isiksuse austamine, tema arvamus aktsepteerimine ja valikuvabaduse jätmine – kõik see loob eeldused enastjuhtiva inimese kujunemisele.

Eeltoodu kajastub ka 2011. aasta põhikooli riikliku õppekava (PRÕK) üldosa sihiseades, kus tähtsustatakse sellise õpikeskonna loomist, mis toetab õpihimu ja loovat eneseväljendust, samuti peetakse oluliseks erinevate kooliastmete pädevuste kujundamisel loovuse toetamist kahel moel: loomine kui tegevus, mille loomisfaasis toimivad kognitiivsed protsessid, sh loov mõtlemine, teisalt – looming kui loomeprotsessi tulemus, milleks võib olla uudne idee, toode, kunstiteos jm (PRÕKi §-d 7, 11). Õppeprotsessis võib selle üheks vormiks olla loovtöö tegemine, mida näeb ette ka PRÕK. Selles sätestatakse, et kool korraldab põhikool III kooliastmes õpilastele läbivatest teemadest lähtuva või õppeaineid lõimiva loovtöö, mille sooritamine on ka põhikooli õpetamise tingimuseks. Loovtööks võib olla õpilasuurimus, projekt või omaloominguline töö: leiutus, kunstitöö, performance, videofilm, muusikateos vm (PRÕKi §-d 15, 8).

Lähtudes õpilaste loovvõimete arendamise dünaamikast, on õpetajad toonud esile, et soovitatav on alustada lihtsate ja õpilastele jõukohaste loovtöövormidega juba esimeses ja teises kooliastmes. Selliselt kujuneb õpilastel valmisolek loovtöö tegemiseks kolmandas astmes. Ka peetakse oluliseks, et loovtöö koostamisega igas kooliastmes saab õpilane näidata oma tugevaid külgi, õpitakse tundma kaaslaste huvisid, suheldakse teistmoodi, ühendada saab koolitöö ja hobi. Rõhutatakse, et perfektsest lõpptulemusest on olulisem protsess ise ning õpilase oskus seda analüüsida.

2011. aastal valmis Sihtasutuse Innove ning Haridus- ja Teadus-

ministeeriumi koostööna esmane loovtööde alane abistav materjal, mis on kättesaadav veebilehel www.oppekava.ee (vt soovitusi ja näiteid loovtöö koostamiseks põhikooli III kooliastmes). Täna on õpetajad saanud loovtööde läbiviimiseks uusi ideid ja kogemusi oma koolis, aga ka Huvitava Kooli üleriigilistel Parimate Praktikate Päevade seminaridel. On tulnud ilmsiks, et lihtsate loovülesannete ja -harjutustega alustatakse paljudes koolides juba I ja II kooliastmes, et liikuda dünaamiliselt III kooliastme loovtöö sooritamiseni. Esitlustega on võimalik tutvuda veebiaadressil www.oppekava.innove.ee. Loovtööde materjal koosneb kahest osast ja lisadest.

I osas on tähelepanu all loovuse arendamise ja toetamise teoreetilised-praktilised aspektid, mille koostajateks on Tallinna Ülikooli (TLÜ) teadurid Eda Heinla ja Eve Kikas. Artiklid loovuse toetamisest hariduses ja loovtööde läbiviimisest viisil, mis toetaks nii õpilaste arengut kui heaolu, loovad aluse kogu juhendmaterjalile.

II osa keskendub loovtööde läbiviimisele õpilase arengudünaamikast lähtuvalt. Oma kogemusi loovtööde läbiviimisest I ja II kooliastmes jagavad Melika Kindel Kolga Koolist ning Ülle Tammela Türi Põhikoolist. III kooliastme soovituslik juhend loovtööde läbiviimiseks toetub 2011. aasta materjalile, mida õpetajate töögrupp on korrigeerinud ja täiendanud.

Juhendmaterjali juurde kuuluvad ka lisad. Täiesti uudeks on lisas 1 toodud loovtööde näited ainevaldkonniti, mis on esitatud kas terviktoona või loovtöö protsessi kirjeldusena. Lisa 2 koosneb valdavalt 2011. aasta artiklitest, lisandunud on mõned uued. Oma kogemusi loovtööde läbiviimisest loodusõpetuses jagavad kirjutised Indrek Peil ja Inge Vahter Saaremaa Ühisgümnaasiumist. Omaloominguliste tööde liikide mitmekesisuse ja temaatilise avardamise võimalusi ja ideid pakub Margit Lehis Eesti Teadusagentuurist.

Kokkuvõtvalt on asjakohane TLÜ teaduri Eve Kikase järeldus: Nii nagu igal õpitegevusel, on ka loovtöö koostamisel erinevate õpilaste arengule erinev mõju. Töö teostamine võib arendada iseseisvust ja loovust, kuid ainult siis, kui iga õpilast temale sobival viisil toetada. Just tegevuste struktureerimine ja oskuste õpetamine aitab õpilastel saavutada maksimaalselt huvitavaid tulemusi.

Juhendmaterjal loovtööde koostamiseks põhikoolis on avatud materjal, kuhu oodatakse uusi häid kogemusi kõigilt, kes soovivad neid teiste koolidega jagada.

Kirjandus

Heinla, E. (2017). Loovuse toetamine hariduses. <https://oppekava.innove.ee/loovuse-toetamine-hariduses/> (08.07.2017).

Kikas, E. (2017). Loovtööde korraldamine – kuidas toetada nii õpilaste arengut kui ka heaolu? <https://oppekava.innove.ee/loovtoode-korraldamine-kuidas-toetada-nii-opilaste-arengut-kui-ka-heaolu/> (08.07.2017).

Põhikooli riiklik õppekava (2011). <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001> (20.06.2017).



Eksperimenta! – kõrvalpilk hariduse rakenduslikule väärtusele

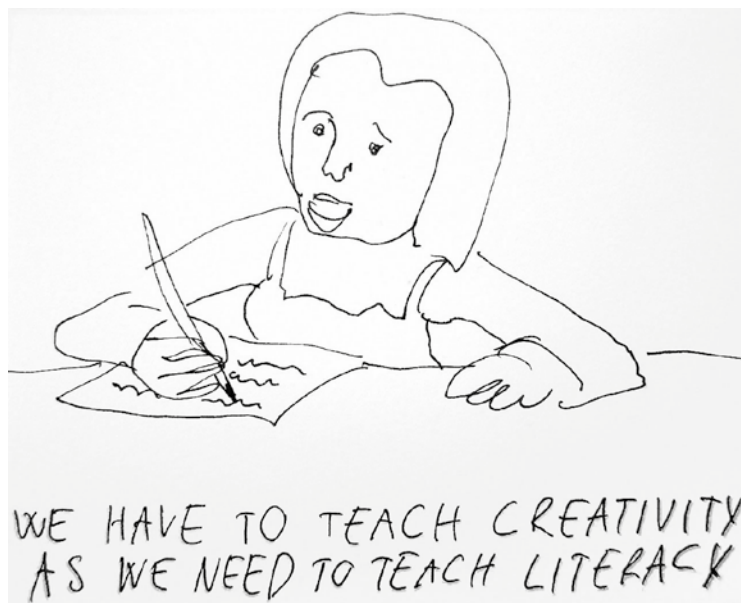
 **Annely Köster**, Sally Stúdio juhataja, triennaali direktor

Koolinoorte kaasaegse kunsti triennaal Eksperimenta! toetab kaasaegsele kunstile ja elule avatud, mõtlevat ja eksperimenteerivat lähenemist hariduses. Soovime pakkuda noortele autoritele väljakutse nii loominguks eneseväljenduseks kui ka -ületamiseks, võimaluse võrrelda oma teoseid ja mõtteid eri kultuuritaustaga eakaaslaste omadega ning saada pädevat tagasisidet valdkonna professionaalidelt.

Miks oleme tõstnud just kaasaegse kunsti tähelepanu keskmesse? Sellepärast, et just kaasaegne kunst on raskesti defineeritav ja kiiresti muutuv, nõudes ümbritseva elu uurimist, lõputut küsimuste küsimist ja mõtlemist. Tihti peale meenutab n-ö „hea kunst“ sotsiaalteaduslikku uurimistööd, hõlmates paljusid valdkondi ja muutes nähtavaks esmapilgul nähtamatuid seostevõrgustikke. Meid ümbritsev maailm on tervik, kus pealtnäha väikene muutus ühes valdkonnas võib vallandada prognoosimatu sündmuste jada... Kunsti abil saame luua nii ainesiseid kui -üleseid seoseid, mõista kultuuri, teadust ja elukeskkonda kui tervikut ning arendada loovust ja kommunikatiivseid oskusi. Soovime suunata noori nägema nii igapäevastes kui globaalsetes

probleemides inspireerivaid võimalusi, mis vallandavad loova mõtlemise ja lahenduste otsimise voo. Eksperimenta! soovib olla nutikate ideede kasvulava, omamoodi vabamõtlemise tsoon.

Paljudes riikides valitseb kunstihariduses³¹ revolutsiooniline olukord – vanaviisi jätkata ei saa, sest koolides antav kunstiharidus on aktuaalsest kunstipraktikast lootusetult maha jäänud. Meid ümbritsev maailm on muutumas kiiremini kui eales varem – ülemaailmne pagulas- ja majanduskriis, Põhja-Aafrika režiimide kokkuvarisemine, Aasia majanduslik tõus – me tunnetame, et oleme suurte muutuste tunnistajaks, kuid me ei tea veel, kuhu see protsess viib ja kui suured ning põhimõttelised need muutused on. Kirjeldatud olukorras on selge, et faktiteadmised on vajalikud, kuid kaugelki mitte piisavad – oluline on oskus fakte kriitiliselt analüüsida ja loovalt interpreteerida. Vajame loovat revolutsiooni ja haridussüsteemi põhimõttelist muutust, mis aitaks igal noorel avastada oma loomulikud anded ja need välja arendada, mis õpetaks ja julgustaks küsimist, märkamist, eksperimenteerimist. Arendaks toimetulekuvõimet ebakindlates oludes ja oskust näha probleeme kui võimalusi millegi uue ja edasiviiva sünniks.



Repro 1. „We have to teach creativity as we need to teach literacy”, Sir Ken Robinson, interview to Eksperimenta! IDEALaboratory 2011.

Drawingmedia: Siiri Taimla

Miks? Sest valmis vastused on meil olemas eilsetele küsimustele. See, mida kool õpetab täna, on suuresti tagantjärei tarkus... Tunnistagem, et tänastele ja homsetele küsimustele meil veel häid vastuseid pole – seega parim, mida tuleviku jaoks teha saame, on õppida ise ja õpetada noori küsima, säilitada nende loomulik

uudishimu ning toetada loovat mõtlemist ja eneseväljendust. Seega on kunstide roll ajastu nõuetele vastavas hariduses senisest suurem, samal ajal oleme olukorras, kus kunstid on enamikes riikides tõrjutud hariduse perifeeriasse. Sir Ken Robinson (2011) põhjendas tekkinud olukorda Eksperimenta!-le antud intervjuus:

³¹ Siin ja edaspidi on kunstiharidusest rääkides kõne all eelkõige kooliõpilasi, st üld- ja huvihariduse tasandit puudutavad probleemid.

„Suur osa meie haridussüsteemist kujundati välja 19. sajandil, vastamaks tolle ajastu vajadustele ja majanduslikele eeldustele. Paljude tänaste reformide sisuks on selle mudeli muutmine, rõhudes konformsusele ja standardiseerimisele. Tihtilugu on

nende reformide üheks tulemuseks see, et kunstid tõrjutakse koolide õppekavadest välja. Ma leian, et see on suur viga – kunstid peaksid olema haridussüsteemi kese.”



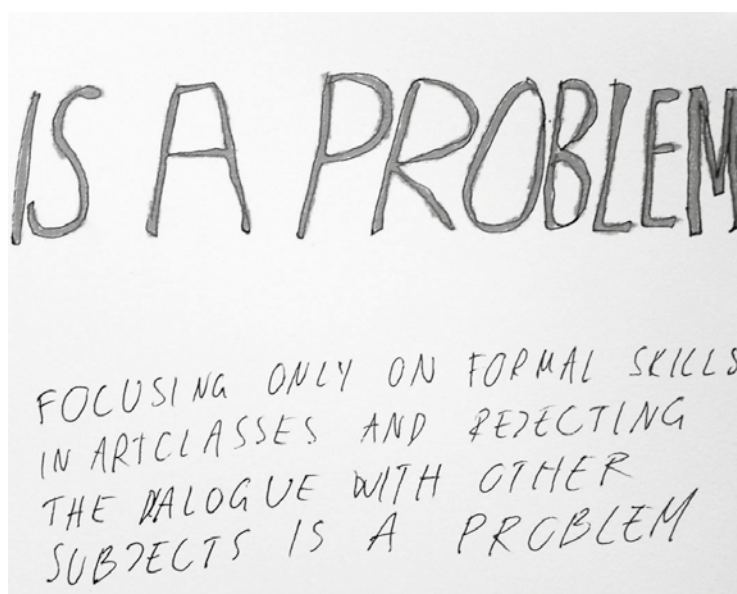
Repro 2. „The art should be in very center of education”, Sir Ken Robinson, interview to Eksperimenta! IDEAlaboratory 2011.

Drawingmedia: Siiri Taimla

Kunsti hariduse kui sellise (eriti üldhariduskoolis antava) eesmärgi tuleks mõista kahetasandilisena: esiteks (kõiki õpilasi puudutav) kriitiliselt, loovalt ja julgelt mõtleivate kodanike, kompetentsete kultuuritarbijate kasvatamine ning teiseks (teatud osa õpilasi puudutav) tulevaste kunstiprofessionaalide väljaõpetamine.

Paraku on tasakaal selles osas paigast ära – paljudes haridusasutustes üritatakse õpetada kõiki õpilasi n-ö kunstikooli malli järgi, mis mõistagi ei haaku enamiku õpilaste huvid ja võimetega, rääkimata reaalsest ühiskondlikust nõudlusest kunstnikuameti

pidajate järel või sellest, et ühe tunniga nädalas pole võimalik antud mudelit tulemuslikult järgida. Seejuures vastavad taolise „lahja kunstikooli” õpetuse sisu ning meetodid tihtipeale kas 19. sajandi akademismile või paremal juhul 20. sajandi esimese poole modernismile – mahajäämus, mis näiteks meditsiinihariduses põhjustaks ilmselt tervishoiusüsteemi kokkuvarisemise. Samuti jääb tegelikult hariduselus suuresti rakendamata kaasaegse kunsti kui teisi õppeaineid integreerida võimaldava „tööriista” potentsiaal.



Repro 3. „Is a Problem...”, Alison Cronin, at Eksperimenta! IDEAlaborator 2011.

Drawingmedia: Siiri Taimla



Sally Stuudio viimaste aastate praktiline kogemus õpetajakoolituste läbiviimisel, samuti tagasiside Eksperimenta! võrgustikku kuuluvatelt kolleegidelt näitab, et õpetajad on valmis muutusteks – ühiste arutelude käigus jõuti äratundmiseni, et kunstiõpetuse eesmärk üldhariduskoolis on toetada kunsti mõistmist ja luua tingimused õpilaste kriitilise ja loova mõtlemise arenguks. Samuti leiti, et vältida tuleks liigset ainekesksust ja manuaalsete oskuste treenimist. Samas on õpetada-hinnata konkreetseid käelisi oskusi lihtsam ja ka nõudmised õpilastele selgemad kui kõrgemate kognitiivsete protsesside arendamise puhul. Kunstiõppes, nii nagu kogu hariduses, on õppimine primaarne ning õpetada saab n-ö baasoskusi mingi piirini. Kuid parimas, sügavamas mõttes kunstini peab iga õppija ise tee leidma – see on midagi enamat kui aktiivne hoiak ja sünteetioskus õppetöös omandatust.

Eelnevast tulenevalt näen üldhariduskooli kunstiõppe ülesannet vägagi instrumentaalsena – olla liimiks, mis eri valdkondade (loe: õppeainete) teadmised ja oskused omavahel seob ning annab vilumuse neid uues kontekstis rakendada. Hariduse üheks murekohaks kipub olema, et teadmised ja oskused on vägagi kontekstipõhised – matemaatilisi valemeid ja füüsika seaduspärasusi osatakse näha vastava aine kontrolltöös, aga tunniväliselt ei kipu need meenuma ja elu lihtsamaks tegema. Olen sügavalt veendunud, et oskus eri õppeainetes omandatud iseseisvalt ja uues kontekstis kasutada on see, mis loeb ja hariduse kvaliteeti näitab. Kunstihariduse keskne positsioon võiks baseeruda sellel, et ta

loob põhjendatud ja loomulikud seosed eri valdkondade vahel, aitab mõista ja mõtestada sisemist loogikat ning seda erinevatel viisidel lahti mõtestada, väljendada. Siin peitub õppekava läbivate teemade aruka rakenduse võimalus, mille suurepärase idee kipub ressursinappuse (aeg, motivatsioon, raha) tõttu tihti varju jääma. Kunstitundides tehtav ei tohiks piirduda vaid illustreerimisega (mis on samuti väärt kogemus!), vaid peaks jõudma ka olemuslike ühisosade avamiseni, üllatavate seoste väljatoomiseni, intrigeerivate küsimuste küsimiseni, allikakriitilise vaatajakogemuse andmiseni.

Koolinoorte kaasaegse kunsti triennaali E! saame vaadelda kui tagasisidet nii haridussüsteemile tervikuna kui osalevatele noortele ja õpetajatele. Noorte suuresti iseseisev osalemine rahvusvahelisel kunstisündmusel on hea indikaator, hindamaks koolis eri ainetundides õpitu uues kontekstis rakendamise oskust ehk siis seda, kas ja mil määral õpitut asjakohaselt ja loovalt kasutada osatakse. Triennaali üldteemad (nt 2014 „Kunst ja teadus“, 2017 „Kunst ja majandus“) suunavad lõimingule ja uute vaatepunktide otsingule. Ennastjuhtivus, iseseisvus ja enesehindamine on möödapääsmatud – ligi paariaastase ettevalmistava protsessi käigus jõuavad õpilased praktilises töös äratundmiseni, mis hästi, mis vajab veel selgeks tegemist ja harjutamist. Elkõige õpitakse iseennast motiveerima ja tulemuste nimel tõsiselt pingutama. Need kaks oskust on aga elukestva õppe ja muutuvates oludes toimetuleku alus.

Kool kujundab laste liikumisharjumust

- Merike Kull**, Tartu Ülikooli sporditeaduste ja füsioteraapia instituudi liikumislabori juhataja
- Mihkel Lees**, Tartu Ülikooli sporditeaduste ja füsioteraapia instituudi liikumislabori spetsialist
- Triin Vihalemm**, Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituudi kommunikatsiooniuuringute professor

Nagu mujal maailmas, nii on ka Eesti laste ja noorte seas suureks probleemiks ebapiisav liikumisaktiivsus. Nii küsimustikepõhised uuringud (Aasvee & Rahno, 2015; Kovacs et al., 2014) kui ka objektiivsed liikumisanduritel põhinevad uuringud (Mooses et al., 2016) näitavad, et alla 20% Eesti lastest liigub nii palju, kui Maailma Terviseorganisatsioon soovib, s.o iga päev aktiivset liikumist vähemalt ühe tunni (World Health Organization, 2010). Liikumisel on asendamatu roll noorte tervisliku kehalise arengu ja vormisoleku ning motoorsete oskuste kujunemisel, samuti mitmete südame-veresoonkonna, luustiku ja ainevahetuse terviseriskide ennetamisel (World Health Organization, 2010). Kehaline aktiivsus toetab vaimset tervist ja elukvaliteeti (Brown, Pearson, Braithwaite, Brown, & Biddle, 2013; Dishman, et al., 2006). Regulaarne kehaline aktiivsus toetab luustiku ja lihaskonna arengut, suurendab lihasjõudu ja vastupidavust ning vähendab krooniliste haiguste riski. Lisaks võib liikumine tõsta enesehinnangut ning vähendada stressi ja ärevust (Physical Activity Guidelines..., 2008). Erinevad uuringud näitavad ka seda, et kehaline aktiivsus suurendab informatsiooni töötlemise ja meeldejätmise võimet (Rosenbaum, Carlson, & Gilmore 2001; Trudeau & Shephard, 2010). Seega võib just kehalise aktiivsuse suurendamine aidata toime tulla tänapäeva ühiskonna üha suurenevate nõudmistega kognitiivsete võimete ja elukestva õpivõime suhtes.

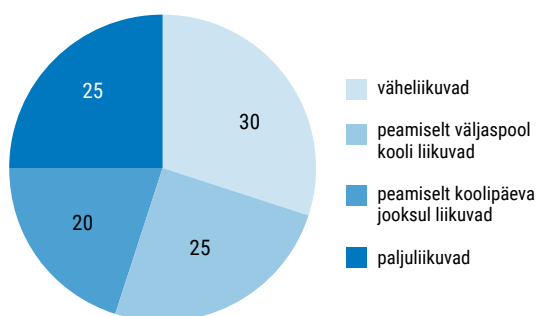
Liikumisaktiivsuse tase kujuneb nelja liiki käitumisest: aktiivne mäng ja liikumine, organiseeritud spordis osalemine, aktiivne transport ja kehaliselt mitteaktiivne aeg. Kehaliselt mitteaktiivne aeg suureneb nutiseadmete kasutamise ehk ekraaniaja arvel, aktiivse transpordi (jalgsi, jalgrattaga) vähenemist soodustab laste autoga kooli toomine niihästi ohutuse kui mugavuse kaalutlustel. „Liikuma kutsuva kooli“ projekti raames läbi viidud küsitluse tulemused viitavad laste õues mängimise vähenemise suundumusele: näiteks 2017. aastal oli võrreldes aastataguse uuringuga vähenenud regulaarselt õues mängimas käivate neljanda klassi õpilaste osakaal 12%. Üldisemad ühiskonna sotsiaalse ja tehnoloogilise arengu tegurid soosivad liikumisaktiivsuse taseme edasist langust. Riiklikud strateegiad ja investeeringud saavad toetada vastupidiseid arengusuundumusi, mõjutades erinevate meetoditega noorte kasvukeskkonda: kooli, lasteaeda, perekonda

ja kogukondi (Eesti laste ja noorte liikumisaktiivsuse tunnistus, 2016). Erinevad koolipõhised programmid noorte elustiili liikuvamaks kujundamisel on rahvusvaheliselt andnud lootusrikkaid tulemusi (nt Liikuma Koolu riiklik projekt Soomes). Kooli võib pidada sobilikuks kehalise aktiivsuse suurendamisele suunatud sekkumiskohaks, sest kõik lapsed käivad koolis ning viibivad seal suure osa päevast, samuti saavad koolikeskkonnas tehtud muudatustest osa kõik lapsed, olenemata näiteks nende sotsiaalmajanduslikust seisundist (Lees, 2016). Projekti „Liikuma kutsuv kool“ kahe esimese tegutsemisaasta kogemus näitab, et kooli kaudu saab noorte liikumisaktiivsust suurendada demokraatlikult, kaasates ka passiivsemaid ja sotsiaalselt vähemtoetatud noori.

„Liikuma kutsuv kool“

Haridus- ja Teadusministeeriumi, Sotsiaalministeeriumi ning Tartu ülikooli koostöös 2016. aastal sündinud algatuse „Liikuma kutsuv kool“ eesmärk on leida teadlaste ja koolipere koostöö kaudu eri tüüpi koolidele sobilikke liikumisaktiivsuse suurendamise ja istumisaja vähendamise võimalusi. Pilootkoolideks on võetud kümme uuendusteks valmis kooli üle Eesti Tallinnast Rõugeni. 2017. aastal liitus Tartu linna toel algatusega veel kolm põhikooli.

Pilootprojekt on koostatud rahvusvaheliselt tunnustatud põhimõttel (Reis jt 2016), et jätkusuutlike lahenduste saamiseks tuleb neid välja töötada mitte laborimeetodil, vaid nende rakendamise keskkonnas, st et lahendusi saavad igapäevase toimimise käigus luua koolid ise. TÜ liikumislabori ja ühiskonnateaduste instituudi teadlased saavad küll toetada ja suunata, kuid ei dikteeri õigeid lahendusi – Eesti koolidesse sobilikud mudelid leitakse koostöös. Kõik osalevad koolid on kahe esimese aasta jooksul katsetanud erinevaid õpilastele suunatud originaalseid liikumisvõimalusi ja omavahel kogemusi vahetanud. Koolid on loonud 2016. ja 2017. aastal oma tegevuskavad koolipäeva liikuvamaks kujundamiseks. Projektis osalevates koolides läbi viidud küsitluse uuringu andmetel tuleb 20% õpilaste jaoks peamine liikumise innustus just koolipäeva jooksul pakutavatest võimalustest ning tegevustest (nt aktiivsed vahetunnid, mängujuhtide rakendamine, võimla avamine vahetundideks, liikumist soodustavate vahendite kättesaadavaks tegemine, õuevahetunnid). Need õpilased



Joonis 1. „Liikuma kutsuva kooli“ programmis osalevate koolide õpilaste jagunemine suhtelise liikumisaktiivsuse rühmadesse 2017. a küsitluse andmetel (n=2437)

liiguvad peale koolipäeva lõppu vähe, aga koolis on keskmisest aktiivsemad (joonis 1). Projekti edasine eesmärk on leida tee ka nende õpilasteni, kes on väheliikuvad nii koolis kui väljaspool kooli.

Projekti pikemaajaline eesmärk on muuta aktiivne liikumine nii vahetundides kui ka ainetundides normaalsuseks ning jõuda olukorrani, kus valdav osa Eesti lastest ja noortest liiguksid iga päev vähemalt 60 minutit. Eestis on hea perspektiiv kujundada noorte liikumisharjumusi just koolipõhiste sekkumiste kaudu, kuna koolid on sotsiaalselt vähe segregeeritud ja laste iseseisvus (sh ka iseseisev aktiivne transport ja mäng) on suhteliselt hästi säilinud. Perspektiivis võiksid liikumist toetavad tegevused laieneda kõikidesse Eesti koolidesse.

Osalevad koolid:

- Antsla Gümnaasium
- Nõo Põhikool
- Pala kool
- Rõuge Põhikool
- Tallinna Kuristiku Gümnaasium
- Tartu Descartes'i Kool
- Tartu Erakool
- Tartu Mart Reiniku Kool
- Tartu Tamme Kool
- Võru Kreutzwaldi Kool

Väljakutsed ja lahendused

Õpilaste liikumisaktiivsuse suurendamisel seisavad koolid mitmete väljakutsete ees. Tihtipeale arvatakse, et õpilaste liikumist suurendavad meetmed (näiteks liikumisvahetunni lisamine) ei sobi kokku laste suure õpikoormuse ning koolipäeva pikkusega. Ka tavapärase koolipäeva ülesehitus, 45minutilised tunnid, mis vahelduvad vaid kümme minutit kestvate pausidega, ei toeta liikumist. Väga erinevad on koolide füüsilise keskkonna võimalused. Leidub koolimaju, kus ruumi on palju ning lapsed saavad vahetunde veeta avaral õuealal. Samas leidub ka ülerahvastatud koole, kus ruumid on väikesed ja koridorid kitsad ning maja ümbritsevad tiheda liklusega autoteed.

Koolid saavad kasutada erinevaid võimalusi õpilaste liikuma innustamisel, mis jäävad rangelt organiseeritud tegevuste ja lihtsalt ringijooksmise vahepeale. Näiteks saab ainetundides teha liikumis-sirutuspause ja siduda liikumist õpitegevusega (nt kutsuda õpilased töölehtede järele, selmet neid kätte jagada, rühmatööde arutelud teha püsti seistes). Projekti osalevate koolide õpilastest pooled mõnsid 2017. aasta kevadel, et nende koolis on sirutus- ja liikumispausid tunni ajal tavalised (võrreldes 40%-ga 2016. aastal).

Vahetundides saab laste kehalist aktiivsust toetada nn „mänguvahetunde“ läbi viies, mille vältel mängitakse erinevaid liikumismänge kas õpilastest mängujuhtide või õpetaja/huvijuhi juhtimisel. 2017. aastal alustati pilootkoolide õpilastest mängujuhtide koolitamisega ning esialgse tagasiside põhjal suhtuvad kaasõpilased võimalusse vahetundide ajal mängida positiivselt ning mängujuhtide oskusi ei kasutata vaid vahetundides, aga ka klassiõhtutel, kooli teemapäevadel ja muude koolis toimuvate tegevuste käigus. Lisaks on mitmes pilootkoolis kasutusele võetud ka „tantsuvahetunnid“, mille sisuks sobivad nii YouTube'ist leitavate tantsuvideote järgi tantsimine, õpilaste loovtööde raames valminud tantsuvideod või ka õpilastest tantsujuhtide juhendamine ja eestantsimine.

Projekti osalevate koolide küsitlusuuring näitab, et ruumi muutused nagu võimla avamine vahetunnis ja koolihoovi kujundamine liikumiseks ohutumaks ja sobivamaks toob märgatava muutuse õpilaste vahetunni veetmise harjumustesse. Enamik koole on kasutusele võtnud maalriteibi abil ise hõlpsasti meisterdatavad liikumisrajad. Projekti osalevate koolide õpetajatest jt koolipere liikmetest 90% leiab, et õpilaste liikumisvõimalused koolipäeva jooksul on viimase aasta jooksul paranenud.

Kõigis koolides on võimalusi koolipäeva liikuvamaks muutmiseks. Projekti järgnevates etappides jätkub koostöö ja koostöö koolidega, leidmaks lahendusi ühest küljest kõige väheliikumate õpilaste kaasamiseks ning teisest küljest liikumise kaudu kõigi õpilaste paremate õpitulemuste ja suurema koolirõõmu poole.

Kuidas saada liikuma kutsuvaks kooliks?

Koolipäeva korraldus ja reeglid

- Kooli reeglid ei keela liikumist/jooksmist vahetunnis, vaid reeglid reguleerivad, mis ajal ja kus saab liikuda/joosta.
- Toimuvad pikemad vahetunnid, mis võimaldavad vahetunniks minna võimlasse või õue.
- Õpilased saavad käia aastaringselt õuevahetundides.
- Kooliruum, kooli õueala ja kooli reeglid annavad sõnumi, et liikumine on koolis lubatud ja toetatud ning ruumilahenduste kaudu soositakse isetekkelise liikumisaktiivsuse teket.
- Võimalusel kujundatakse koolimaja ümbruses autovaba turvaline tsoon, et kõik õpilased saaksid kas või paar minutit hommikul enne kooli autovaba liikumist.
- Õpilaste loovtööde teemad sisaldavad koolipäeva liikumisaktiivsust toetavaid teemasid (nt tantsuvahetund, liikumispausid tundides, liikumisrada koolis).

Ainetund

- Ainetunnis katkestatakse järjestikune istumisaeg, tehes liikumispausi, mis on läbi viidud kas õpetaja või õpilaste endi poolt.
- Õpeteemad on integreeritud liikumise või õuesõppega.
- Õpilastele antakse võimalus tunnis töötada vahepeal ka püsti või mujal kui laua taga istudes, samuti võimaldatakse liikumist rühmatööde, õpivahendite toomise jms käigus.

Vahetund ja kooliruum

- Õpilasi lubatakse kokkulepitud reeglite alusel vahetunniks võimlasse/aulasse või õue.
- Õpilastele on liikumist toetavad vahendid vahetunnis kättesaadavad.
- Võimlas/aulas või õues toimuvad süsteemselt teemavahetunnid (tantsu-, takistusraja-, palli-, osavus-, koostöö- jm vahetunnid), mille kavandamisel on silmas peetud eri vanuses õpilasi.
- Võimlas/aulas või õues tegutsevad õpilastest mängujuhid.
- Õpilastega koostöös luuakse täiendavad liikumist toetavad vahendid, nt meisterdatakse tehnoloogiatunnis lauatenнисelauad, värvitakse keksukaste, valmistatakse takistusradasid.
- Koolides, kus on vähe ruumi, luuakse nutikaid hoiukohti rataste, rulade jt aktiivsete liikumisvahendite jaoks.
- Vanemad aitavad kaasa oma laste liikumisaktiivsusele, loobudes näiteks lapse autoga koolitrepini toomisest, võimaldades lapsel vähemalt osa kooliteed jala/rattaga käia.
- Pikk õuevahetund keset koolipäeva võimaldab noorematel õpilastel joosta-mürada ning mängida. Mänge naudivad ka vanemad õpilased.

Kirjandus

- Aasvee, K. & Rahno, J. (2015). Eesti koolilaste tervisekäitumise uuring 2013/2014. õppeaastal. https://intra.tai.ee/images/prints/documents/144776947825_HBSC_2014_kogumik.pdf.
- Brown, H. E., Pearson, N., Braithwaite, R. E., Brown, W. J. & Biddle, S. J. (2013). Physical activity interventions and depression in children and adolescents. *Sports medicine*, 43(3), 195-206.
- Dishman, R. K., Hales, D. P., Pfeiffer, K. A., Felton, G. A., Saunders, R., Ward, D. S., ... & Pate, R. R. (2006). Physical self-concept and self-esteem mediate cross-sectional relations of physical activity and sport participation with depression symptoms among adolescent girls. *Health Psychology*, 25(3), 396-407.
- Eesti laste ja noorte liikumisaktiivsuse tunnistus. (2016). Tartu Ülikooli kehakultuuriteaduskond.
- World Health Organization. (2010). Global recommendations on physical activity for Health. Geneva.
- Kovacs, E., Siani, A., Konstabel, K., Hadjigeorgiou, C., de Bourdeaudhuij, I., Eiben, G., Molnar, D. (2014). Adherence to the obesity-related lifestyle intervention targets in the IDEFICS study. *International Journal of Obesity*, 38(S2), S144-S151.
- Laste liikumisuuring 2015. (2015). Uuringute andmebaas, Tartu Ülikooli kehakultuuriteaduskond.
- Lees, M. (2016) Kehalist aktiivsust toetavad ja takistavad tegurid vahetundides erinevate kooliastmete õpilaste arvamustele tuginedes, magistritöö. Juhendajad: Aave Hannus, Hasso Kukemelk. Tartu Ülikool, sotsiaalteaduste valdkond.
- Mooses, K., Kalma, M., Pihu, M., Riso, E-M.; Hannus, A., Kull, M. (2016). Eesti õpilaste liikumisaktiivsus koolipäeva jooksul. *Eesti Arst*, 95, 716-722.
- Physical activity guidelines advisory committee report. (2008). Washington, DC: US Department of Health and Human Services.
- Reis, R., Salvo, D., Ogilvie, D., Lambert, E., Goenka, S., Brownson, R. (2016). Physical Activity 2016: Progress and Challenges Scaling up physical activity interventions worldwide: stepping up to larger and smarter approaches to get people moving, *Lancet*, July 27, DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)30728-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(16)30728-0).
- Rosenbaum, D. A., Carlson, R. A. & Gilmore, R. O. (2001). Acquisition of intellectual and perceptual-motor skills. *Annual review of psychology*, 52(1), 453-470.
- Trudeau, F. & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), 10.



Kehalise kasvatuse ümberkujundamine liikumisõpetuseks

 **Maret Pihu**, Tartu Ülikooli kehalise kasvatuse didaktika lektor

Kehalise kasvatuse ümberkujundamine liikumisõpetuseks algas 2016. aastal koostöös Haridus- ja Teadusministeeriumi, Sotsiaalministeeriumi ning Tartu Ülikooliga. See on üks osa laste ja noorte kehalise aktiivsuse tõstmise programmist „Liikuma kutsuv kool – laste ja noorte liikumisprogrammi arendamine“ (Liikumislabor, 2017). Projekti kaugem eesmärk on Eesti laste ja noorte istumisaja vähendamine, liikumisaktiivsuse suurendamine seda toetava koolikeskkonna ja liikumisteadlikkust ning motivatsiooni tõstva õpetuse kaudu. Nii Eestis kui ka rahvusvaheliselt ollakse seisukohal, et kehalisel kasvatusel on laste ja noorte liikumisharjumuste kujundamisel oluline roll.

Mis näitas vajadust kehalise kasvatuse kaasajastamiseks?

Kehalise kasvatuse kaasajastamise vajadus toodi välja 2014. aastal toimunud Eesti Spordikongressil (Eesti Spordikongress, 2014), mille põhjal tehti ettepanekud dokumenti „Eesti spordipoliitika põhialused aastani 2030“ koostamiseks ja esitamiseks Riigikogule. Eespool nimetatud dokument toob punktis 5.2 välja: „Elukestva liikumis- ja spordiharrastuse alused luuakse ea- ja vajaduskohase liikumisõpetuse abil lasteaedades ja koolides, õpetades eluks vajalikke põhioskusi ja innustades sportimisest rõõmu tundma. Õpetajakoolitus on kohandatud liikumise ja sportimise lõimitud õpetamiseks“. Ka rahvusvaheline seisukoht on, et kehaline kasvatus on laiapõhjalist liikumisharidust andev õppeaine, mille kaudu õpilane omandab põhiteadmised ja -oskused iseseisvaks liikumisharrastuseks, saab mitmekülgset liikumiskogemused ja on motiveeritud olema regulaarselt kehaliselt aktiivne. Näiteks rahvusvaheline kehalise kasvatuse, kehalise aktiivsuse ja spordi harta (UNESCO, 2015) toob välja 12 punkti kehalise kasvatuse tähtsusest ja rollist liikumishariduses, rõhutades selle olulisust haridussüsteemis, inimese arengus, kehalise, vaimse ja sotsiaalse heaolu tagamisel, ning riigi poliitika rolli selles. Eespool nimetatut toetavad ka mitmed teised rahvusvahelised dokumendid: Eurydice raport „Kooli kehaline kasvatus ja sport Euroopas“ (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013), „Maailmaterviseorganisatsiooni kehalise aktiivsuse strateegia Euroopa piirkonnale aastateks 2016–2025“ (WHO, 2016), „Raamistik kvaliteetseks kehaliseks kasvatuseks Euroopas“ (Vass, Boronyai, Csanyi, 2017). Viimased suuremahulised uuringud kehalisest kasvatusel on Eestis läbi viidud aastatel 2004 (Võsaste, 2004) ja 2008 (Raudsepp, 2008). Nendes uuringutes saadi rohkem kui 300 kooli hinnangud kehalise kasvatuse olukorra kohta Eesti üldhariduskoolides. Kehalist aktiivsust toetava füüsilise keskkonna kaardistamise suuremahuline uuring tehti aastal 2013 (Remmelkoor, Ulp, Ulp, 2013). 2015. aastal viidi põhikooli õpilastega läbi fookusgruupiintervjuud (Mägi et al., 2015), kus õpilased vastasid kehalist kasvatust puudutavatele küsimustele. Fookusgruupi intervjuud kehalise kasvatuse õpetajatega viidi läbi kolmes Eesti maakonnas 2016. aastal (Aksen, Pruks, Pihu, 2016).

Eespool nimetatud uuringutulemuste põhjal tehti järgnevad järeldused:

- nii õpetajad kui õpilased näevad õppeaine ühe probleemina

hindamist. Õpetajate ettepanekul võiks püüda luua ühtset hindamissüsteemi, mis rakenduks kõikides koolides. Õpilastel ei ole alati selge, mille eest nad hindeid saavad, õppimiseks või harjutamiseks jääb liiga vähe aega või ei anna hinne piisavalt informatsiooni ja motivatsiooni edasiõppimiseks;

- õpetajatel on subjektiivne tunne, et õpilaste kehalised võimed on nõrgenenud, kuid informatsioon selle kohta puudub (nt millised peaksid teatud vanuses kehalised võimed tervise seisukohalt olema);
- probleemiks on õpilaste vabastamine õppeainest lapsevanema tõendi alusel;
- füüsiline keskkond ei toeta kõikides koolides õpilasi motiveeriva tunni läbiviimist ja õpiväljunditeni jõudmist.

Millised on eesmärgid?

Kehalise kasvatuse ümberkujundamise kohta on valminud dokument „Liikumisõpetuse kontseptsioon. Kehalise kasvatuse ümberkujundamine liikumisõpetuseks“, mis on aluseks mitmeaastasele ümberkujundamise protsessile ja toob välja eesmärgid. Need on:

- 1) liikumisõpetuse ainekavade väljatöötamine põhikoolile ja gümnaasiumile;
- 2) liikumisõpetuse ainekava rakendumist toetava õppemetoodilise materjali loomine ja arendamine;
- 3) õpilaste kehaliste võimete digitaalse arengukaardi väljaarendamine ja kehaliste võimete seostamine tervisega;
- 4) õpetajakoolituse õppekavade muutmine vastavalt uutele ainekavadele;
- 5) õpetajate täienduskoolitused.

Seega on kehalise kasvatuse ümberkujundamine liikumisõpetuseks sisuline protsess, mille eesmärk on eespool nimetatud eesmärkide täitmise kaudu aidata kaasa elanikkonna igapäevase liikumisaktiivsuse tõusule. Sellepärast ei ole antud protsessis keskendutud ka kehalise kasvatuse tundide arvu tõstmisele, mis ei välista, et see kunagi võiks olla oluline eesmärk.

Kehalise kasvatuse tundide arvust

Põhikooli riiklik õppekava (Riigi Teataja, 2011) toob §-s 15 õppe- ja kasvatuskorralduse aluste juures välja põhikooli kohustuslike õppeainete nädalatundide arvu kooliastmeti. Kehalise kasvatuse tundide arv jaguneb I, II ja III kooliastmes vastavalt 8, 8 ja 6, tehes põhikoolis kokku 770 (arvestusega 35 õppenädalat) tundi, mis teeb 2,4 õppetundi nädalas. Võrreldes teiste õppeainetega, jäävad tundide mahu poolest ettepoole eesti keel (ka eesti keel teise keelena) ja matemaatika. Rahvusvahelises kehalise kasvatuse tundide arvu võrdluses jääb Eesti võrreldes teiste Euroopa riikidega tugevale keskmisele tasemele, millele aitab kaasa I ja II kooliastmes kolme kehalise kasvatuse tunni olemasolu kahe aasta jooksul. Euroopa kehalise kasvatuse ja spordi raport (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013) toob välja kõrgema kehalise kasvatuse tundide arvuga riigid (põhikool): Belgia (prantsuskeelne piirkond), Taani, Prantsusmaa, Luksemburg, Ungari, Sloveenia, Island, Liechtenstein, Norra, Šotimaa, Poola. Vaadates tagasi

õppekavadele, mis on olnud aluseks koolide õppetöö planeerimisel ja andnud ette eesmärgid, võib öelda, et Eesti haridussüsteem on õppeainena kehalist kasvatust väärtustanud ja andnud sõnumi, et liikumine on oluline.

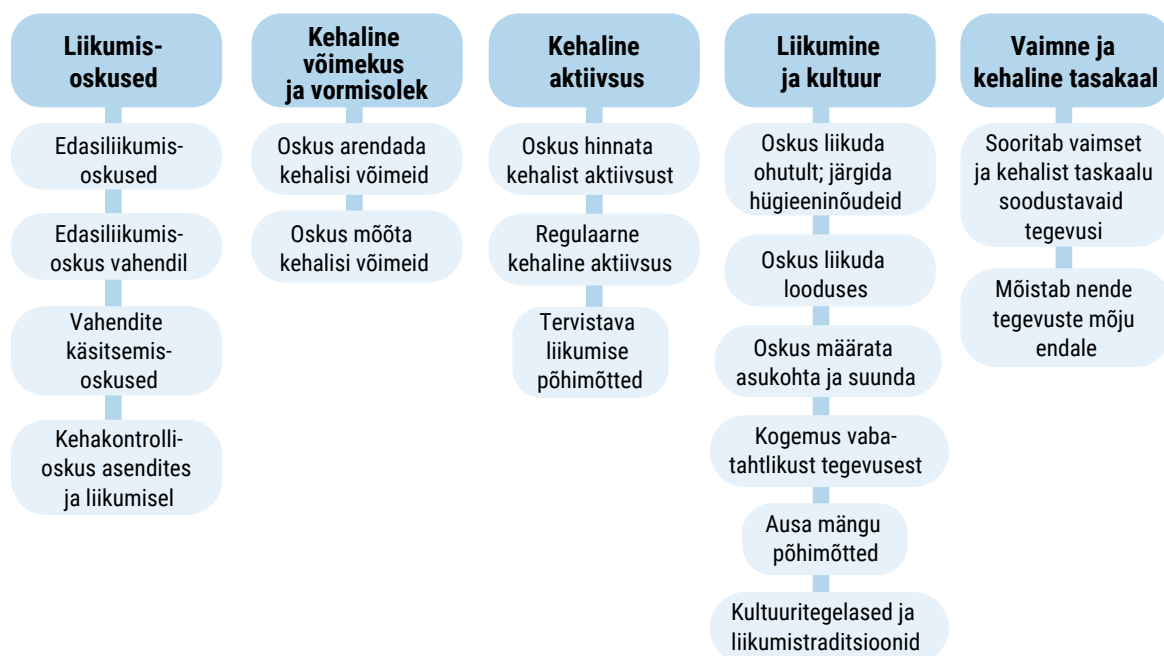
Kehalisest kasvatuses Eesti õppekavades

Võimlemine tuli õppeainena kõikidesse Liivi- ja Eestimaa gümnaasiumide tunniplaanidesse aastatel 1860–1870 (Mainla, Palm, 2007). Okupatsioonieelses Eesti Vabariigi õppekavas rõhutati võimlemise tähtsust nii keha kui ka vaimu arendamisel. Samas peeti oluliseks terviku moodustumist õppeainetest ja selle kaudu igakülgset arenenud isiksuse kujunemist (Algkooli õppe- ja tunnikavad, 1921; Algkooli õppekavad, 1928). Nõukogude okupatsiooniaegsetes õppekavades puudus õppeaineteülene üldosa ja rõhuasetused olid õppeainete programmidel. Näiteks 1963/1964. aasta kehalise kasvatuses programmis (Eesti NSV Haridusministeerium, 1963) rõhutatakse kehalist kasvatust kui osa kommunistlikust kasvatuses. Spordialadena on toodud võimlemine, kergejõustik, liikumismängud, suusatamine, ujumine. Eesti taasiseseisvumisega lisandus õppekavasse õppeaineteülene osa (Põhikooli õppekava, 1992) ja 2002. aastal üld-, aine- ja valdkondlikud pädevused (Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava, 2002). Viimases, 2011. aastal vastuvõetud põhikooli õppekavas on oluline rõhuasetus üldoskustel ning ainevaldkond kehaline kasvatus määratleb põhikooli lõpuks kehakultuuripädevuse ja kümme õpiväljundit. Lisaks annab ette ainekava spordialad ja toob õpitulemustena välja nende tehnilised elemendid. 20–25% kehalisele kasvatuses ette nähtud tundide mahust saavad koolid kasutada ainekavva mittekuuluvate spordialade ja liikumisviiside

õpetamiseks, ainekavva kuuluvate põhialade oskuste kinnistamiseks või põhialade süvendatud õppeks. Üheks oluliseks eesmärgiks kehalise kasvatuses ümberkujundamisel liikumisõpetuseks on võetud liikumisõpetuse ainekavade väljatöötamine aastatel 2016–2018. Nende rakendumine on planeeritud 2018/2019. õppeaastaks.

Liikumisõpetuse ainekava põhisuunad

Liikumisõpetuse ainekava arendamine toetub „Eesti elukestva õppe strateegias 2020“ (HTM, 2014) rõhutatud muutuvale õpikäsitusele, olulisematele trendidele ja mõjule Eesti tööturul kümne aasta vaates (Pärna, 2016). Ühiskonna muutusega seoses saavad üha olulisemaks üldised oskused nagu enese- ja ajajuhtimise oskused, kohanemisoskus, sotsiaalne intelligentsus, tolerantsus ja meeskonnatöö, muutustega toimetulemise ja aktsepteerimise oskus (Pärna, 2016). Nende toetamiseks on oluline mõtestada, kuidas liikumisõpetus saab üldiste oskuste arendamist võimalikult hästi toetada. Õppetöösse on läbivalt planeeritud õpilase eneseanalüüs, tegevuse eesmärgistamine ja iseseisev regulaarne kehaline aktiivsus. Õppeaine spetsiifiliste teadmiste ja oskuste määratlemise aluseks võeti küsimused: Millised on need teadmised ja oskused, mille kujunemist liikumisõpetus toetab? Millised oskused ja teadmised on vajalikud, et inimene oleks iseseisvalt kehaliselt aktiivne? Miks need oskused on kõige olulisemad ja kuidas need tagavad iseseisva liikumisharrastuse? Vastates järgnevale küsimustele ja toetudes rahvusvahelistele kehalise kasvatuses ainekava arendussuundadele, kujunesid põhikooli ja gümnaasiumi ainekava läbivaks viis valdkonda. Need on toodud joonisel 1.



Joonis 1. Liikumisõpetuse ainekava viis valdkonda ja nende alaeesmärgid

Liikumisoskuse jagunemine toetub üldtunnustatud kehalise kirjaoskuse (Dudley, 2015) mudelile ning on oluline, sest uuringud on näidanud, et hea liikumisoskusega inimesed on kehaliselt aktiivsemad ja neil on avaramad võimalused tegeleda erinevate

spordialadega (Fisher, et al., 2005). Keskendumine liikumis- oskuste omandamisele annab paindlikkuse õppeprotsessile ja võimaluse valida erinevaid tegevusi ja spordialasid oskuste arendamiseks, kasutades ära kooli ja paikkonna tugevusi ja või-

malusi, sh koostöös kohalike spordiklubidega. Lisaks tekib seotus vaba aja keskkonnaga ja võimalus õppeainesse tuua liikumis- ja sporditegevusi, mis on vabal ajal noorte hulgas populaarsed ja kättesaadavad. Eesmärkide nähtavus õppeperioodi alguses annab õpilasele vastuse – miks ta just seda tegevust tunnis teeb ja kuidas konkreetne liikumisoskus laiendab võimalusi kehaliseks aktiivsuseks. Näiteks reketiga löömisoskus võimaldab mängida sulgpalli, tennist, tänavareketit, laua- ja rannatennist.

Kokkuvõte

Kehalise kasvatus ümberkujundamine on mitmetasandiline protsess, mille peamine eesmärk on elanikkonna kehalise aktiivsuse tõstmine ja tervisekäitumise parandamine. Eesti Vabariik on võtnud selle alates 2014. aastast üheks prioriteediks. Üheks osaks ümberkujundamisest on laiapõhjalise liikumisharidust andva õppeaine kaudu aidata kaasa laste, noorte ja täiskasvanute liikumisharjumuste kujunemisele nii üldhariduskoolide kui ka ülikoolide tasandil ja ennastjuhtiva õppija ja õpetaja kujunemisele.

Kirjandus

- Aksen, M., Pruks, P., Pihu, M. (2016). Kehalise kasvatus õpetajate hinnangud kehalise kasvatus õpetamisele ja keskkonnale. Tartu Ülikool: Sporditeaduste ja füsioteraapia instituut, liikumislabor. <http://liikumislabor.ut.ee/liikumis%C3%B5petus> (02.08.2017).
- Algkooli õppe- ja tunnikavad, (1921). Tallinn: Haridusministeerium, Riigi Väärtmärkide Valmistamise Osakond
- Algkooli õppekavad, (1928). Tallinn: Haridusministeerium.
- Dudley, D.A. (2015). A conceptual model of observed physical literacy. *Teacher Education. The Physical Educator*, 72, 236-260.
- „Eesti elukestva õppe strateegia 2020“. (2014). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.hm.ee/et/elukestva-oppe-strateegia-2020> (09.08.2016).
- Eesti NSV Haridusministeerium (1963). Kaheksaklassilise kooli ja keskkooli programmid 1963/64. õppeaastaks. Kehaline kasvatus V-XI klassile. Eesti Riiklik Kirjastus. Tartu: H. Heidemanni nim trükkikoda.
- Eesti Spordikongress (2014). Ettepanekud „Eesti spordipoliitika põhialused aastani 2030“ koostamiseks.
- „Eesti spordipoliitika põhialused aastani 2030“. Vastu võetud 18.02.2015. RT III, 20.02.2015, http://www.spordiregister.ee/arengustrateegia/storage/Ettepanekud_Eesti_spordipoliitika_koostamiseks.pdf (07.07.2017).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). Physical Education and Sport at School in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fisher, A., Reilly, J. J., Kelly, L. A., Montgomery, C., Williamson, A., Paton, J. Y. & Grant, S. (2005). Fundamental Movement Skills and Habitual Physical Activity in Young Children.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava (2011). Vastu võetud 06.01.2011.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2017). Liikumisõpetuse kontseptsioon. Kehalise kasvatus ümberkujundamine liikumisõpetuseks.
- Liikumislabor. Tartu Ülikool: Liikumis- ja sporditeaduste instituut. <http://liikumislabor.ut.ee/avaleht> (15.08.2017).
- Mainla, E., Palm, I. (2007). Aksel Tiik. Artikleid ja uurimusi. Eesti spordimuuseumi ja Eesti spordiajaloo seltsi toimetised, 7. Medicine and Science in Sports and Exercise, 37, 684-688.
- Mägi, K., Kalma, M., Lees, M., Hannus, A., Kull, M. (2015). Fookusgrupi intervjuud I–III kooliastme õpilastega, selgitamaks liikumisvõimalusi kooli-päeva jooksul ja hinnanguid kehalisele kasvatusle. Tartu Ülikool: Sporditeaduste ja füsioteraapia instituut, liikumislabor. <http://liikumislabor.ut.ee/fookusgrupi-intervjuud-2015> (02.08.2017).
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava (2002). Vabariigi Valitsuse 25.01.2002. a määrus nr 56, RT Kirjastus.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Vastu võetud 06.01.2011. RT I, 29.08.2014, 20.
- Pärna, O. (2016). Tööjõuvajaduse seire- ja prognoosisüsteem OSKA. Töö ja oskused 2025.
- Raudsepp, L. (2008). Kehalise kasvatus õpetamise tingimused ja olukord Eesti koolides. Uuringu aruanne. Tallinn: Kultuuriministeerium.
- Rommelkoor, R., Ulp, K., Ulp, V. (2013). Koolide sportimistingimuste kaardistamine. Haridus- ja Teadusministeerium, Spordikoolituse ja -Teabe Sihtasutus.
- Zoltán Vass, Zoltán Boronyai, Tamás Csányi (2017). EUROPEAN FRAMEWORK OF QUALITY PHYSICAL EDUCATION. <http://www.mdsz.hu/wp-content/uploads/2017/02/European-Framework-of-Quality-PE.pdf>.
- Unt, I., Läänemets, U. (1992). Põhikooli õppekava 1992. Eesti Hariduse Arenduskeskus.
- UNESCO (2015). International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235409e.pdf> (08.08.2017).
- Vass, Z., Boronyai, Z., Csányi, T. (2017). European framework of quality physical education. EFQPE. Shaping the principles and development areas for health-oriented physical education based upon the comparative analysis of the core curricula in some EU member states in order to establish a common European framework/SHA P.E.
- Vösaste, A. (2004). Kehalise kasvatus õpetamise võimalikkusest Eesti koolides. Eesti Kehalise Kasvatuse Liit.
- WHO (World Health Organization). (2016). European region physical activity strategy 2016–2025. Regional Office for Europe.
- Ülevaade olulisematest trendidest ja nende mõjust Eesti tööturule kümne aasta vaates. Tallinn: SA Kutsekoda.

Ujumisoskuse edendamine kooliujumise kaudu

 **Helen Link**, Eesti Ujumisliit

2017. aastal võttis Vabariigi Valitsus vastu kaks olulist otsust, mille eesmärgiks on parandada meie inimeste tervist ja turvalisust ujumisoskuse kaudu.

Esimene otsus ujumisoskuse edendamiseks võeti vastu 16.02.2017, kus kohalikele omavalitsustele eraldati koolide ujumise algõpetuse läbiviimiseks riigieelarvest iga-aastaselt lisaraha üks miljon eurot, mis tähendab, et kokku on riigipoolne toetus ujumise algõpetusele alates 2018. aasta jaanuarist 1,23 miljonit eurot. Seni on alates 2005. aastast riigieelarvest Kultuuriministeeriumi kaudu ujumise algõpetust toetatud 230 000 euro ulatuses ja see toetus ei ole kasvanud.

2018. aastast eraldatava lisaraha abil saavad ujumisõpetajad, koolid ja KOVid koostöös korraldada õpilaste ujulatesse transpordi ja sissepääsud ning iga 12 lapse kohta ühe ujumisõpetaja, riiklike õppekavade paindlikkust ja võimalusi arvestades sedasi, et iga laps õpiks ujuma.

Selleks, et eraldatud lisaraha täidaks seatud eesmärgid, võttis Vabariigi Valitsus 20.07.2017 vastu ujumise algõpetust puudutava teise otsuse, kus põhikooli riiklikus kehalise kasvatuses ainekavas muudeti ujumise osas õpitulemust. Kehtivas sõnastuses on ainekavaga ujumise algõpetuse taotletav õpitulemus ja õppesisu järgnevad. Õpitulemused: „Õpilane ujub vabalt valitud stiilis 25 meetrit.“ Õppesisu: „Ohutusnõuded ja kord basseinides ning ujumisparkades. Ujumise hügieeninõuded. Veega kohanemise harjutused. Rinnuli- ja seliliujumine.“

2017/2018. õppeaastast näeb põhikooli kehalise kasvatuses ainekava (määruse lisa nr 8) ette, et kolmanda klassi lõpuks peavad õpilased oskama ujuda. Uues riiklikus kehalise kasvatuses ainekavas on ujumise osas õpitulemused sõnastatud järgnevalt: „Õpilane oskab ujuda, sealhulgas vees sukelduda, vee pinnal hõljuda, rinnuli ja selili asendis kokku 200 meetrit edasi liikuda; hindab adekvaatselt oma võimeid vees ja rakendab eakohaseid veeohutusalasid oskusi.“ Õppesisu on uues ainekavas kirjeldatud järgnevalt: „Veega kohanemine, sukeldumine, hõljumine, libisemine, rinnuli ja selili asendis edasiliikumine, turvalisus vees.“

Lisaks on ainekava juurde kuuluvas õppeprotsessi kirjelduses esitatud ujumistundide läbiviimise ja hindamise põhimõtted ning kirjeldatud 40 näidistundi, mille järgi õpilasi juhendades saab suunata ujuda mitte oskava õpilase uue õpitulemuse saavutamiseni. Ujumisoskuse omandamist toetavad arvestused on samuti õppeprotsessi olulised osad, sest ujumise osakused tuleb õpilasel omandada õiges järjekorras, iga sooritatud arvestuse järel saab õpilane liikuda uue oskuse omandamise juurde. Enne hõljumisoskuse omandamist peab olema selge sukeldumine ja enne libisema õppimist peab oskama vee pinnal hõljuda ning hoida õiget kehaasendit. Vastasel korral võib õpilane saada ujumistunnist veehirmu või see võib temas süveneda. Iga arvestus näitab lapse konkreetsete oskuste taset ning võimaldab anda õpilasele ja lapsevanematele kirjeldava tagasiside kaudu adekvaatse info lapse oskustest vees, millest tulenevalt nad saavad oma tegevusi teadlikumalt planeerida, vajadusel õppida ise lisaks, kujundada turvalisemat käitumist veekogude läheduses ja vees. Oluline osa uues ujumise algõpetuse programmis on konkreetsete jõukohaste ja õppeperioodi alguses nähtavate eesmärkide seadmisel, emotsionaalsel õpikeskkonnal, märgulisel lähenemisel. Sedasi tekivad õpilastel teadmised, oskused, hoiakud ja eelnevast tulenevalt

tahe peale koolitundides saadud spetsiifiliste liikumispädevuste omandamist ka neid vabal ajal kasutada ja ise edasi edendada. Ujumistundides saab uues ainekavas võrreldes varasemaga olema olulisem veeohutuse ja terviseõpetuse lõiming ning õpilaste üldpädevuste edendamine.

Laste ujumise algõpetusega (laste kohustusliku ujumisõpetusega) alustati Eestis 1967. aastal. Tolleaegse ministrite nõukogu korraldusega lubati Haridusministeeriumil korraldada väljaspool õppeplaani vabariigi linnades ja teistes keskustes, kus on olemas siseujulad, üldhariduskoolide õpilastele 24 tunni ulatuses kohustusliku ujumisõpetuse kursusi. 1982. aastal kohustas ministrite nõukogu Haridusministeeriumi tagama kohustusliku ujumaõpetamise sisseviimise vabariigi kõigis üldhariduskoolides ja püstitati nõue, et iga kehaliselt terve 6. klassi lõpetaja peab oskama ujuda. Seejuures ei olnud täpset kokkulepet selles, mida ujumisoskuse all mõeldakse. 2014. aastal ujumisõpetajate seas läbi viidud küsitlusest selgus, et üle poolte küsimustikule vastanud õpetajatest pidasid ujumisoskuseks ainekavas kehtinud 25 m läbimise nõuet. Maavalitsuste ja Tallinna linna Kultuuriministeeriumile esitatud aruannete põhjal osales 2015. aastal ujumise algõpetuse kursustel 14 481 esimese kooliastme last ja siis oli kehalise kasvatuses ainekavas kirjeldatud esimese kooliastme õpitulemus (läbida ujudes 25 m) üleriigiliselt saavutatud keskmiselt 90% ulatuses, kuid on teada, et kuni tänaseni läbivad osad lapsed 25 m hõljumist parandavaid abivahendeid kasutades ja osadel lastel mõeldakse distantsi läbimise kiirust. Praegu koolis kehtiv 25 m läbimise nõue ei ole piisav veeohutuse seisukohast. Enne 1980. aastaid keskenduti ka mujal maailmas enamasti etteantud distantsile ja tihti ühele kindlale ujumistiilile ning vaadati mööda teistest tähtsatest elementidest, mis on veekogudes enesepäästmise olukordades hakkamasaamiseks olulised. Juba 70ndatel levitati mitmete publikatsioonide ja ettekannetega maailma juhtivate organisatsioonide poolt uppumist ennetava eesmärgiga sõnumeid ujumisoskusest, kus oli suhteliselt suur üksmeel selles, mida peab õppima, et hakkama saada ootamatus olukorras veekogusse sattudes.

Algusest peale oli fookus kahel põhimõistel:

- 1) „*Water Safety*“, tuntud mõiste inglise keelt kõnelevates maa-des, hõlmab nii oskusi, teadmisi kui hoiakut;
- 2) silmas pidades oskusi on „mitmekülgsus“ juhtiv printsiip.

Omada ujumisoskust tähendab, et inimene valdab hästi kaheksat olulist oskust. Need on välja selgitatud uuringutega, mille lähtekohaks on olnud uppumisõnnetused ja on otsustatud, et omada ujumisoskust ja päästa end ise, kui tahtmatult vette satutakse:

- hüppama ja kukkuma sügavasse vette;
- sukelduma pinnalt, ujuma vee all ilma erilise vastumeelsuseta;
- vahetama asendit vertikaalst horisontaali ehk ujumise asendisse;
- ujuma kahte stiili, ühte rinnuli ja ühte selili;
- hingama lõdvestunult ja rütmiliselt;
- rulluma kõhult seljale ja vastupidi horisontaalses asendis;
- keerama end vasakule ja paremale nii kõhuli kui selili asendis;
- võtma energiasäästlikku asendit ehk hõljuma nii väheste liikumisega kui võimalik.

Uuringutest ilmses, et neil, kes valdavad mainitud oskusi, on oluliselt parem edasijõudmine selles, kui pikka distantsi ollakse võimelised ujuma, ja inimesed, kes valdavad vähem oskusi, kasutavad kauem aega vallatava distantsi läbimisel kui need, kes valdavad oskusi hästi.

Päästeamet, Selts Eesti Vetelpääste ning Eesti Ujumisliit koostöös ujumise õpetajatega tuginesid Põhjamaade ujumisoskuse definitsioonile, mis kinnitati ühiselt Soome, Norra, Taani, Islandi ja Rootsi poolt 1996. aastal, nn „Norra mudelile“ ja Eesti kogemusele, ning leppisid 2015. aastal kokku ujumisoskuse standardis, mis on ka taotletav õpitulemus alates 2017/2018. õppeaastast kolmanda klassi lõpuks. Standard hõlmab kõiki olulisi oskusi, mille peab selgeks saama, et osata ujuda. Alles siis, kui saadakse hakkama nende nõudlikumate nõuetega basseinides, saame hakata uskuma, et inimene saab ehk hakkama välisveekogudes, näiteks 25m läbimisega külmas vees, lainete, taimede, halva nähtavuse jm kaasnevaga.

Seega on alates 2017/2018. õppeaastast koolides ujumisõppe ja kompetentsi eesmärk:

- vähendada võimalust sattuda uppumisohtu;
- oskus hinnata enda suutlikkust vees ning käituda vees turvaliselt, veekogude ääres ja veekogude peal, tajuda ohte ning kutsuda abi;
- tunda rõõmu ilma vahendita edasiliikumisest vees ja väärtustada ujumist tervisliku eluviisi osana;
- õpilane saab ujumise algõpetuse arvestusel positiivse tulemuse, kui ta sooritab ujumisoskuse testi vastavalt ujumisoskuse standardile: „Hüppa sügavasse vette, uju 100 m rinnuli asendis, sukeldu, too käega põhjast ese, püsi paigal puhates ja asendeid vahetades kolm minutit, uju seejärel 100 m selili asendis ja välju veest.“

Oluline on siinkohal märkida, et uuringutega on välja selgitatud, et riikides, kus on ujumisoskuse mõiste kokku lepitud, on see avaldanud positiivset mõju rahva ujumisoskuse tasemele ja uppumissurmade arv on langenud.

Eesti kooliujumise edendamise vajaduseni viisidki meid Eesti laste madal ujumisoskuse tase ning kõrge uppumissurmade arv. Rahvusvahelised kogemused ja WHO ülemaailmne raport näitavad, et parem ujumisoskus on kõige lihtsamini kättesaadav uppumissurmasid ennetav meede.

2014. aastal ujumisõpetajate seas läbi viidud Kultuuriministeeriumi poolt algatatud küsitlusest selgus, et Eesti erinevates paikades on kooliujumise algõpetuse läbiviimiseks erinevad võimalused ja sellest tulenevalt ebaühtlane õpetamise tase. Üle poolte küsimustikule vastanud ujumisõpetajatest arvasid, et ujumistunde on liiga vähe, et jõuaks kooliujumises tasemeni, millega on võimalik vees hakkama saada ka ootamatus olukorras vette sattudes. Samuti leidsid ujumisõpetajad, et tundides on ühe õpetaja kohta liiga palju lapsi, et olemasolevad ujumistunnid oleks efektiivselt kasutatud.

Päästeamet, Selts Eesti Vetelpääste ja Eesti Ujumisliit viisid koostöös läbi laste ujumisoskuse hindamiseks ja vajalike andmete kogumiseks projekti „Veega sõber“, kus sooritati ujumisharjutusi. Erinevates Eesti piirkondades osales 2015. aastal ujumisharjutustel kokku 3910 last vanuses 8–11. Ujumisharjutustele olid kaasatud õpilased nendest koolidest, kus oli läbitud ujumise algõpetuse programm. Tulemustest lähtuvalt saab välja tuua, et ujumisoskus (kompleksharjutuse sooritamise) oli ujumise algõpetuse programmi läbinutest olemas 14%-l harjutusel osalenud lastest, 200meetrise distantsi suutsid läbida 23% osalenutest. Sarnaselt Kultuuriministeeriumi poolt kogutud maavalitsuste

andmetega puudusid 9%-l harjutustel osalenud lastest oskused vees täiesti.

Päästeameti 2015. aastal tellitud veeohutuse kampaania märgatavuse uuringust selgus, et 62% 7–18aastaste lastega perede esindajatest hindab oma lapse ujumisoskuse kehvaks, sh neljandikul ujumise osaoskused puuduvad.

Lisaks viisid Tallinna Ülikool ja Eesti Ujumisliit 2016. aastal 5. klassi õpilaste seas läbi küsitluse, millele vastas 2331 õpilast 131 koolist. Sellest selgus, et kooliujumine hetkel laste ujumisoskuse omandamisel suurt rolli ei mängi. Vastustes nimetavad kooliujumist ainult 47% lastest üheks kohaks, kus nad on ujumist õppinud. Lisaks vastab 1735 last ehk 74,4% lastest, et on ujuma õppinud ise ja koos vanematega kuskil mujal kui koolis. Kõige hirmutavam tõsiasi, mis laste vastustest selgus, oli, et üle poolte lastest hindab oma võimeid üle, sest 2179 last ehk 93,5% vastanutest ütles, et oskab ujuda, aga täpsemal küsitlusel tuli välja, et tegelikult nad siiski veeohutuse seisukohast piisavalt ujuda ei oska. Suurt riskivõtmist ehk madalat teadlikkust ja halba vees hakkama saamise taset kinnitab ka eestlaste suur uppumiste arv, mis on poole suurem kui meie naaberriikides Soomes ja Rootsis.

Aastatel 2014–2017 oleme koostöös erinevate osapooltega viinud ellu parema ujumisoskuse ja turvalisema elu nimel järgnevad tegevused.

1. Olukorra kaardistamine.

- Ujumisõpetajate küsitlus 2014. aastal ujumise õpetamise olukorra kaardistamiseks (Kultuuriministeerium, Spordikoolituse ja -Teabe Sihtasutus ning Eesti Ujumisliit).
- Märgiujumised 2014–2016 ujumisoskuse kaardistamiseks (Päästeamet, Eest Ujumisliit, Selts Eesti Vetelpääste, ujumisõpetajad).
- 5. klassi õpilaste küsitlus 2016. aastal ujumisoskusest ja teadlikkusest (Tallinna Ülikool, Mikk Tiideman ja Eesti Ujumisliit).

2. Raamatu „Õpime ujuma“ (Per Irgens ja Ørjan Madsen) väljaandmine 2015. aastal.

Raamatut „Õpime ujuma“ saavad uue õpitulemuse saavutamiseks abivahendina kasutada koolide ja lasteadeade ujumise õpetajad. Raamatus sisaldub ujumise algõpetuse metoodika ja loogiliselt järjestatud praktiline harjutusvara alates veega kohanemisest kuni vees hakkama saamiseni. Et raamatul oleks parem kasutus, toimus Viimsi Keskkoolis peale esitlust raamatu autori Per Irgensi kolmepäevane koolitus, kus osales 30 ujumise algõpetuse õpetajat Eesti erinevatest paikadest. Kõik raamatu väljaandmise ja „Õpime ujuma“ koolitajate koolitamisega seotud otsesed kulud kaeti Islandi, Liechtensteini ning Norra Euroopa ja Norra Majanduspiirkonna toetuste vahenditest. Raamatu väljaandmisele, koolitajate koolitamisele ning rahalise toetuse korraldamisele olid Eesti Ujumisliidule toeks Norra Ujumisliit, Norra Saatkond ja Rahandusministeerium.

3. „Õpime ujuma“ koolitused „Õpime ujuma“ raamatu metoodika põhjal Eesti erinevates paikades alates 2015. aasta kevadest.

Eesti Ujumisliit on korraldanud Kultuuriministeeriumi kaasfinantseerimisel koos Päästeameti ja Seltsiga Eesti Vetelpääste erinevates üjulates 37 koolitust ujumise algõpetuse õpetajatele, treeneritele ja juhendajatele. Koolitused on toimunud Tallinnas Nõmmel, Tartus, Pärnus, Narva-Jõesuus, Põlvas, Paldiskis, Sillamäel, Valgas, Viljandis, Kohtla-Järvel, Kuusalus, Kuremaal, Rakveres, Vinnis, Viimsis, Väimelas, Haapsalus, Valtus, Jüris ja Tabasalus. Kokku on koolitustel osalenud pea 700 ujumistundide juhendajat. Toimunud on ka kolm venekeelset koolitust. Kõik koolitustel osalejad said koolituselt tasuta kaasa raamatu „Õpime ujuma“.

4. Ujumisoskuse standardis kokkuleppimine Päästeameti, Seltsiga Eesti Vetelpääste ning Eesti Ujumisliiduga 2015. aastal.

5. Riiklikku kehalise kasvatuse ainekavasse uue ujumise algõpetuse programmi ettepaneku koostamine ja ettepaneku esitamine Haridus- ja Teadusministeeriumile 2015. aastal. Uue ujumise algõpetuse programmi ettepaneku koostamine toimus ujumisõpetajate, Seltsi Eesti Vetelpääste, Päästeameti ja Eesti Ujumisliidu koostöös.

6. Siseministeeriumi algatusel 2015. aastal töögrupi moodustamine. Töögruppi kuulusid Sise-, Kultuuri-, Sotsiaal- ning Haridus- ja Teadusministeeriumi, Eesti Ujumisliidu ja Päästeameti esindajad. Üheskoos püstitati eesmärk tagada kõigile põhikooli lõpetajatele ujumisoskus ja taotleda selleks riigieelarvest üks miljon eurot lisaks olemasolevale 230 000 eurole. Eesmärgi saavutamiseks töötati välja ettepanekud olukorra muutmiseks Vabariigi Valitsusele, ujumise algõpetuse uus programm, vastavad õpiväljundid, hindamiskriteeriumid ning selle elluviimiseks vajalik eelarve.

7. 13.09.2016 oli valitsuskabineti nõupidamisel arutusel Kultuuri-, Sise-, Sotsiaal- ja Rahandusministeeriumi poolt allkirjastatud memorandum „Laste ujumise algõpetuse ümberkujundamine ja selle rahastamine riigieelarvest“. Valitsus pidas oluliseks ujumise algõpetuse programmi mahu suurendamist Eesti koolides, kuid otsustamine lükati edasi 2018–2021 riigieelarve koostamise protsessi.

8. Uus valitsusliit, mis astus ametisse 2016. aastal, seadis üheks prioriteediks ujumise algõppe taseme tõstmise Eesti koolides, mis kinnitati Vabariigi Valitsuse saja päeva plaanis ja samuti planeeriti Vabariigi Valitsuse tegevusprogrammi ujumise algõpetusele rahastus alates 2018. aastast.

9. Veebruaris 2017 esitas Kultuuriminister memorandumi teemal „Analüüs ja ettepanekud ujumise algõppe taseme tõstmiseks“, mille põhjal otsustati 16.02.2017 toimunud valitsusistungil alates 2018. aastast kinnitada iga-aastaselt I kooliastme ujumise algõpetuse kursuse läbiviimise riigipoolseks panuseks 1 230 082 eurot.

10. Haridus- ja teadusminister esitas juulis 2017 eelnõu Vabariigi Valitsuse 6.01.2011. a määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava“ muutmiseks. 20.07.2017 kinnitas valitsus põhikooli riikliku õppekava ujumise algõpetuse osas muudatused, mida on koolidel kohustus rakendada hiljemalt 1. jaanuarist 2018.

Määruse lisa 8 muutmine on üks osa kehalise kasvatuse ümberkujundamisest nüüdisaegseks liikumisõpetuseks. Ujumisoskuse tõendamiseks ja hindamiseks sooritavad õpilased hiljemalt I kooliastme lõpus arvestuse, mis hõlmab eespool kirjeldatud ujumisoskuse standardi harjutuste kogumit ja kajastab individuaalselt vajalike ujumise osaoskuste omandamist. Ujumise algõpetuse kvaliteedi tagamiseks hakatakse õppe tulemuslikkust seirama alates 2020. aastast, s.o kolmandal õppeaastal määruse jõustumisest arvates. Seire aluseks on Eesti Hariduse Infosüsteemis koolide esitatud andmed ujumise osaoskuste omandamise kohta ning SA Innove poolt koostöös Eesti Ujumisliiduga välja töötatud ühtsed üleriigilised nõuded ujumisoskuse hindamisele, mis lähtuvad ujumise algõpetuse õppeprotsessi kirjelduses esitatud osaoskustest.

Tänu kõigi osapoolte ühisele panustamisele on alates 2017/2018. õppeaastast lapsevanematel unikaalne võimalus saada igale lapsele 3. klassi lõpuks koolist kaasa ujumisoskus lisaks muudele eluks vajalikele oskustele.

Loetletud tegevuste ja otsuste tulemuslikkuse ja mõjujõu realiseerimisel on olulised:

- ühtse ja kõrge teadlikkuse kujundamine ujumisoskusest ja selle olulisusest ühiskonnas;
- õpetajate väljaõpe ülikoolides;
- ujumisjuhendajate täienduskoolitused;
- laste, lapsevanemate, ujumisõpetajate, klassiõpetajate, koolide, KOVide ja Eesti Ujumisliidu koostöö.

Alates 2020. aasta kevadest saame läbi viia analüüse, mis on enne muudatuste elluviimist teostatud analüüsides võrreldavad, et hinnata, kuidas 2017. aasta Vabariigi Valitsuse otsused on mõjutanud inimeste teadlikkust ujumisoskusest ja milline ujumisoskuse tase on lastel selleks ajaks saavutatud. Loodame, et kõigi osapoolte hea koostöö tulemusel näeme siis hoopis paremat statistikat ujumisoskuse osas, mis kaugemas tulevikus peaks parandama inimeste tervist ning uppumissurmade statistikat.

Kirjandus

Haljaste, K. & Link, H. (2014). Ujumise algõpetus. Ettepanekud ja olukorra analüüs. Kultuuriministeerium, Eesti Ujumisliit ja Spordikoolituse ja -Teabe Sihtasutus. http://www.kul.ee/sites/kulminn/files/ujumise_algopetus_analys.pdf (03.09.2016).

International Life Saving Federation (2015). Drowning prevention strategies. http://www.ilsf.org/sites/ilsf.org/files/filefield/20151028_FINAL_Drowning_Prevention_Strategies_ILS_Board_V01_0.pdf.

Liblik, P., Sapp, P., Indrek, K. (2017). „Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011. a määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava“ muutmine“ eelnõu seletuskiri. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. <http://eelvoud.valitsus.ee/main/mount/docList/20f85d59-f1f7-4812-8e69-c0969d29fe73#gXrQzluX>.

Oidersale, E. (2017). Uppunutega veeõnnetused 2016. Päästeamet, <https://www.rescue.ee/dotAsset/a93abb84-d2bf-4ea1-abde-1e7d2df4c2fc.pdf>.

Päästeamet (2015). Ujumise algõpetuse metoodika kasutuselevõtmine. Hetkeolukorra analüüs.

Riigikantselei (2014). Vigastuste ja vigastussurmade ennetamise poliitika koordineerimise rakkerühma lõppraport.

Stallman, R., Junge, M., Blixt, T. (2008). The Teaching of Swimming Based on a Model Derived From the Causes of Drowning. International Journal of Aquatic Research and Education, 2008, 2, 372-382.

Tiidemann, M. (2017). Enda ujumisoskuse hinnang 5. klassi õpilaste seas 2016. aastal. Bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool.

Vabariigi Valitsuse 100 päeva plaan. (2017). <https://www.valitsus.ee/et/100paeva>.

Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011. a määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava“ muutmine. (2017). <https://www.riigiteataja.ee/akt/122072017001>.

WHO (2014). Global Report on Drowning. Preventing a Leading Killer. http://www.who.int/violence_injury_prevention/global_report_drowning/Final_report_full_web.pdf.



Kas nutitund on jõudnud igasse kooli?

 **Birgy Lorenz**, Eesti Informaatikaõpetajate Seltsi juhatuse liige

2016. aasta septembrist on koolidel olnud võimalus osaleda algatuses EV100 „Nutitund igasse kooli”, milles oodatakse koole ja õpetajaid jagama oma digipööret toetavaid tegevusi ja tunde. Projekt kestab veebruarini 2018. Algatuse taga seisavad Eesti Informaatikaõpetajate Selts ja peatoetaja Telia Eesti, kelle huviks on koolides tehtavate nutitegevuste kokkukogumine, et luua EV100 juubeliks tervikpilt, mida tehakse erinevates linnades ja külades, milliseid vahendeid ning millistes tundides kasutatakse. Projektis osalejate vahel loositakse iga kuu välja mitmeid auhindu peatoetaja Telia Eesti ja teiste kaastöötajate poolt. Ettevõtmist toetab Haridus- ja Teadusministeerium.

Projekti käigus on selgunud, et koolides tehakse palju põnevaid asju – kellel on tunnis kasutusel tahvelarvutid, kellel robotid, kes on avanud 3D ja kes virtuaalreaalsuse klassi. Eesti õpetajad on leidlikud ja lapsed tublid. Tegevustesse kaasatakse ka lapsevanemaid ning üheskoos, väheste vahenditega, viiakse Eesti kool uude digiõppe sajandisse.

2016.–2017. nutiaasta kokkuvõte näitas häid tulemusi – kaasa löi 219 haridusasutust lasteadeadest ülikoolideni, kes on teinud kokku 1820 postitust. Kogukonnas <https://www.facebook.com/groups/nutitund/> oli maikuu 1770 fänni ja oli kogutud kokku 67 õpetaja persoonilugu ning jagatud toetajate abiga välja 19 000 eurot erinevate auhindade näol. Igal kuul on olnud oma teema: nutikad õpetajad, nutikad õpilased, nutihelid, nutivanemad, ole netis nutikas, nutiloovus programmeerimisest kunstini, nutikad õues, nutikad koostööhoos jne. Sama trend jätkub, kui võetakse ette pilveteenuste kasutamine, reisimisega seotud tegevused, hariduslik mängimine, nutivanaemad ja vanaisad, ajalugu kui ka muu.

Mõningaid näiteid põnevatest tegemistest

Pelgulinna Gümnaasiumi kunstiõpetaja Jüri Mäemat viis õpilastega läbi digitunni, kasutades Beebot robotit. Robotile kleebiti külge viltpliats ja programmeeriti mööda valget aluspinda liikuma. Sellest tekkisid geomeetrilised kujundid, mida lapsed disainisid hiljem edasi, saades inspiratsiooni vene kunstnik Lapinist. Kunstitunnid koos digikasutusega sobivad hästi info haldamise, digi abil suhtlemise, sisuloo ning ka probleemide lahendamise pädevuste arendamiseks.

Laagri Koolis kasutatakse erinevates klassides nutimuusikat. Näiteks 3. klassi õpilased esitasid laulu „Kuuseke”. Õpetaja Aet Mikli kirjeldab: „Õpilaste kasutada on tahvelarvutid klaveriklaviatuuri või ksülofoni rakendusega, mille klahvidel absoluutsete helikõrguste noodinimed. Õpilastel on paberil noodinimedega kirjas lihtne, nelja noodi saade laulule „Meil metsas sirgus kuuseke” C-duur helistikus. Kõigepealt mängime lihtsa, takti esimese löögi saate, seejärel arendame seda tunni vältel variatsioonidena.”

Randvere Kool korraldab igas trimestris digiõppepäevi. Õpetaja Mari Kauber kirjeldab: „Digiõppepäev on koolipäev, mil 2.–6. klassi õpilased osalevad kodus õppetöös, kasutades nutivahendeid. Nendele õpilastele, kel kodus puudub internetiühendus või töövahend, millega saab ülesandeid sooritada, on tagatud võimalus kasutada kooli sülearvuteid ja/või tahvleid ning järelevalvet. Digiõppepäeva eesmärk on aidata kaasa ettenähtud digipädevuste saavutamisele, toetada iseseisvalt töötamise oskust, funktsionaalse lugemise oskust, oskust tegutseda

vastavalt tööjuhenditele. Tegelikult arendab digiõppepäev veel ajaplaneerimise oskust ja vastutuse võtmist enda õpiülesannete sooritamise eest.”

Jõhvi Gümnaasiumis kasutatakse muusika õppimisel Learningapps.org keskkonda ja iTec innovaatilisi õpistenaariume, milles õpilased loovad kaasõpilastele e-õppematerjale. Õpetaja Tanja Elkeni juhendamisel valmisid sõnarägakstik „Barokiajastu pillid”, valikvastustega ülesanne teemal „J. S. Bach” ja kaartide sorteerimine teemal „Neoklassitsism ja avangardism”. Materjalide loomine teistele õpetab õpilastele autoriks olemist, korrektsust ja ka oskust tagasiside alusel oma tööd parandada, annab lisaks teadmisi muusikast ja ajaloost.

Lohkva Lasteaias toimub matemaatika õppimine rakenduse „Math is Fun” kaudu, milles 6–7aastased lapsed valmistuvad matemaatikamängude kaudu koolis õppimiseks. Lisaks mängimisele pidid õpilased õpetajatele selgitama, mis on ülesandes vaja teha ning põhjendada, miks nad arvavad, et just nii saab ülesannet lahendada. Aruteluoskus, eriti loogiline, on väga oluline endale tuttavaks teha juba varajases nooruses.

Kilingi-Nõmme ja Sindi Gümnaasiumi koostöös loodi geograafia teemal laule ja videoid. Tegemistes kasutati ka omaloomingulisi videoid, mis olid filmitud drooniga. Lisaks ainealastele ja digiteadmisele õpiti ka 21. sajandil vajalikke oskusi suhtlemises, meeskonnatöös ja üksteisega arvestamises.

Rakke Koolis on ajalooõpetaja Katri Kirsipuu tunnis võetud analüüsivõime arendamiseks kasutusele sõnapilvede tegemine veebilehe tagul.com abiga. Õpilased koostasid sõnapilved, mis andsid tagasisidet, mis on neile esimesel poolaastal õpitust meelde jäänud ja mida nad on oluliseks pidanud. Õpilastele meeldis töö väga, sest kõike sai ise luua – värvid, kirjastiilid jne. Tunni lõpus uuriti ühiselt, kas sõnapilved tulid erinevatel õpilaspaaridel erinevad või pigem sarnased. See aitas uuesti kinnistada teemasid, mida kõik ei olnud näiteks oma pilve üles märkinud.

Tarvaste Gümnaasiumis kasutatakse digivõimalusi kohaliku kultuuriloo tundmaõppimiseks, kus 11. klassi õpilased on loonud e-raamatu Book Creatori abiga, milles on ära toodud Tarvaste valla kultuuriajaloolised tegelased, nende pildid ja palju muud põnevat. Vanemate klasside õpilaste raamatuid saavad nüüd kasutada 1. klassi õpilased, kui nad uurivad kodulugu.

Raikküla Koolis kasutatakse matemaatika õpetamisel ka rakenduse Loquiz abi, mis võimaldab majas ringi liikuda ja ülesandeid GPS-põhiselt avastada või sooritada ka niisama e-testi, milles saab üles laadida pilte, vastata valikvastustega või tippida vastus tekstikasti. Õpetaja Tiia Kiviselg tõi välja, et õpilastele valmistas rõõmu kohene tagasiside, kinnitus lahenduse õigsuse kohta.

Parksepa Keskkooli 5. klass ja õpetaja Ene Kärg leidsid muusika ja sellekohase interaktsiooni loomiseks keskkonna Isle of Tune, mis on kasutatav ka Apple rakendusena. Kõige esimesena disainiti valmis tänavad. Tänavate äärde lisati majad, laternapostid, puud ja lilled. Järgnevalt tuli igale tänaväärsele objektile valida heli. Valikus oli erinevaid hääli, rütmipillielemente ja klaveri heli. Oli õpilasi, kes soovisid teha konkreetset muusikapala. Eriti vaimustatud olid sellest programmist poisid. Nad said inseneeridena planeerida linna ja autod sõitma panna. Kui mingi lugu hakkas looma, anti kohe pinginaabrile kõrvaklapid, et ka tema saaks elamusest osa.

Kuressaare Vanalinna Koolis õppis 8. klass õpetaja Ülle Kreose käe all arvutiklassis bioloogias silmviburlase ehitust ja käitumist Graasp uurimusliku õppe e-keskkonnas. Õpilased said mängides selgeks silmviburlase ehituse, koostasid uurimisküsimused. Seejärel said sisse logida online silmviburlase laborisse, mis asub USAs Stanfordi Ülikoolis. Veebilaboris sai ise muuta valguse intensiivsust ja valguse langemise suunda ning jälgida selle mõju silmviburlaste käitumisele. Kui katsed tehtud, tuli teha nende põhjal järeldused.

Põltsamaa Ühisgümnaasium võttis ette esseekirjutamise konkursi, milles õpilased arutlesid, milline näeb välja tulevikus õppimine ja kool. Selle raames õpiti testitöötluste ja vormindamise põhimõtteid. Lisaks saadi selgeks failide korrektne salvestamine, e-kirja saatmine, manuse lisamine, õpiti üksteise tööd parandama ja pilveteenuselahenduses kommenteerima. Laste ideed andsid teada, et kui oled haige, saad tulevikus osaleda õppimises interneti kaudu; paljud asjad on koolis automatiseeritud ehk mitmed ametikohad on asendatud robotite poolt; koolitöö on korraldatud efektiivsemalt (tunnid on lühemad ja on ka palju teistmoodi õppimise päevi), mis võimaldab õpilastel palju aega veeta väljaspool kooli – õues või praktiliselt; samamoodi on koolis uued õppeained nagu ufoloogia, e-sports.

Koigi Kooli matemaatikaõpetaja Tiia Järve on avastanud viisi, kuidas muuta 8. klassile õppimine lihtsaks ja meelepäraseks programmiga GeoGebra, millega lahendati kahe tundmatuga lineaarvõrrandisüsteemi. Õpilased joonistasid programmiga graafiliselt ühe võrrandisüsteemi. Järgmisena uuriti, millistel juhtudel võrrandisüsteemidel tekivad paralleelsed sirged ja millistel ühtivad sirged. Selline visuaalne õppimine, kiire tagasiside, mida digivahendid võimaldavad, on õpilastele arusaadavam, kui seda korduvalt läbi joonistada, mis võtab palju kauem aega.

Valga Piirmetsa Koolis on Tiina Lillemetsa keelekümblusklassis võetud kasutusele e-testimine grammatika harjutuskeskkonnas <https://quizizz.com>. Statistika põhjal saadi teada tublimad eesti keele oskajad, analüüsiti valesid vastuseid.

Kauksi Põhikoolist andis Irina Ševtšenko teada, et nende 3.–4. klasside õpilased on tublid liitreaalsuse sisuloojad. Kasutusel on programm „Aurasma“ ja tahvelarvutid, mille abil on võimalik muuta nähtamatu nähtavaks. Õpilastega arutati hea käitumise reegleid, millele õpilased valmistasid ise videoklipid. Videoklipp seoti „Aurasma“ programmi abiga plakati külge ehk staatiline pind muudeti interaktiivseks.

Räpina Aianduskoolis kasutatakse nutti täiskasvanuõppes aedniku erialal, kasutades Kahhoot e-testimist. Kahhoot valikvastustega testid tekitasid elevust ja rõõmu ning paremini said selgeks nii eesti- kui ladinakeelsed toataimede nimed. Õpetaja Katrin Uurman kirjeldab: „Õpilastele selline kordamine väga meeldis. Igaks sai oma teadmisi testida ning kaaslastega võrrelda. Tekkis hasart. Kordamisele järgnesid õpilaste ettekanded loosiga tõmmatud taimesugukondade tutvustamiseks. Esitlused koostati veebikeskkonnas prezi.com.“

Haapsalu Põhikooli vene keele õpetaja Marianne Samm on kirjeldanud, kuidas ta kasutab e-materjalide jagamise keskkonda õpiveeb oma ainetunnis. Õpiveebis on õpilaste jaoks avatud grupp. Kogu materjal on seal õpilastele kättesaadav ühest kohast ja nutiseadmeid kasutatakse tunnis lühiajalisteks vahetegevusteks nagu sõnade kordamine, videote vaatamine. Eriti hea on see neile õpilastele, kes puuduvad.

Käina Kool on andnud digipädevusi mitte ainult õpilastele, vaid ka nende vanematele. Õpetaja Urve Pärnamaa eestvedamisel toimus lastevanematele üldkoosolek teemal „Digitaalselt aktiivne kool“. Vanematele jagati kätte tahvelarvutid, avati rakendus Loquiz ja mäng võis alata. Mäng oli koostatud nii, et vanemad said tutvuda kooli erinevate ruumidega ja sealsete tegevustega. Samuti said vanemad osa robotikaringi tegevusest, kus õpilased õpetasid kõikidele haridusroboteid Bee-Botte ja Edison. Vanemad nägid ka, kuidas töötavad LEGO robotid EV3 ja NXT. Lapsevanemad jälgisid huviga robotite tööd ja olid üllatunud, mida kõike nendega saab teha.

Võib väita, et nutitund on jõudnud enamustesse Eesti haridusasutustesse või vähemalt jõuab järgmisel kahel-kolmel aastal väga kiiresti, sest lisaks algatusele on viimastel aastatel võetud ette ka mitmeid muid toetavaid tegevusi nagu näiteks Haridus- ja Teadusministeeriumi „Digipöörde“ programm, mis toob asutustesse nii kiire interneti kui vajalikud mobiilsed seadmed. HITSA Progetiigri, koolituste ja eTwinningu alased tegevused on saamas iga kooli ja lasteaia pärisosaks. 2016. aastal kinnitati õppijate IKT pädevuste mudel ning 2017. aastal on loodud ka informaatika õpetamiseks täiendavad õppekava moodulid, mida hetkel pilooditakse ja kuhu materjale luuakse (teemad: digimaailm, sh digitaalne ohutus; multimeedium, sh animatsioon ja 3D modelleerimine; programmeerimine ja robotika). Kokkuvõtteks võib väita, et lähiaastad on kindlasti kõige põnevamad, mis Eesti hariduses on olnud.



Ettevõtlikkuse ja ettevõtlusõppe süsteemne arendamine kõigil haridustasemetel



Katrin Kivisild, Sihtasutuse Innove õppekava- ja metoodikakeskuse programmijuht

Vajadus pöörata koolides tähelepanu ettevõtlikkuse õppele on tänaseks edukalt tõestust leidnud nii maailmapraktikas kui Eestis. Tegemist ei ole mitte ühe õppeaine või konkreetse õppemeetodiga, vaid paradigmaatilise muutusega õppimises ja õpetamises. Ettevõtlikus koolis räägime ettevõtliku ja innovaatilise õppe mudelitest, et kasvatada konkurentsivõimelisi noori, kes kiirelt muutuvast elutempos suudavad kohaneda ning suudavad end realiseerida mis tahes valdkonnas.

Haridus- ja Teadusministeeriumi ettevõtlusõppe programmi „Edu ja Tegu” üks tegevussuundadest on kooli ettevõtlikumaks muutmise ja praktilise ettevõtlusõppe läbiviimise toetamine. Tegevussuunda juhib SA Innove hariduse agentuur ning partneriteks selles tegevussuunas on Ida-Virumaa Ettevõtluskeskus (IVEK) ning Junior Achievement Eesti.

Ettevõtlusõppe programmi „Edu ja Tegu” abil on toimunud hüppeline kasv nii üld- kui ka kutsekoolide osas, kes on osalenud haridusprogrammis „Ettevõtlik kool” ning Junior Achievement ettevõtlusõppe programmides. Näiteks enne „Edu ja Tegu” programmi käivitamist rakendas haridusprogrammi „Ettevõtlik kool” vaid üheksa õppeasutust, 2016. aasta lõpuks oli õppeasutuste arv viiekordistunud. Kokku osaleti 2016. aastal ettevõtliku kooli koolitustel, mis olid suunatud koolimeeskondadele, 2570 korda. Kõige ettevõtlikumad on olnud Põlva-, Järva- ja Pärnumaa koolid, kuid ettevõtliku kooli puhul ei saa me piirduda vaid kooliga ja selles töötavate inimestega, vaid ettevõtliku kooli programmi kaasatakse terve kogukond, nii ettevõtjad, erinevad organisatsioonid, lapsevanemad kui ka kohalikud omavalitsused. Õppeprotsess on neis koolides üles ehitatud nii, et õpetaja on suunaja ja juhendaja ning võimaldab igal õpilasel osaleda talle sobivas rollis ja vastutada oma õppimise eest. Õpitav on seostatud reaalse piirkonna eluga ning seda rakendatakse praktikas, kaasates erinevaid kohalikke ettevõtjaid.

Junior Achievement koolitustel, mis on suunatud ettevõtluse õpetamisest huvitatud õpetajatele, osaleti 2016. aastal 159 korda. Samuti on tõusnud registreerunud õpilasfirmade arv, mis ületas sel aastal maagilise 300 piiri. Õpilasfirmade programmil on suur positiivne mõju õppurite tulevikule, kuna õppes osalenud noored loovad teistest sagedamini oma ettevõtte ning leiavad ka kergemini tööd. Mitmed uuringud on näidanud, et õpilased, kes on saanud ettevõtlusõpet, avavad 3–6 korda tõenäolisemalt ettevõtte mingil hilisemal eluetapil kui need, kes ei ole sellist õpet saanud. Seetõttu on investeerimine ettevõtlusharidusse kõige tasuvam kapitalimahutus, mida Eesti riik saab teha. Õpilasfirmade programm on aktiivõppe meetod ning üheks efektiivseks ettevõtluskogemuse andjaks. Õpilased tunnevad end oma ettevõtte loomisel kindlamalt, kui nad saavad oma ideid katsetada toetavas õppekeskkonnas. Õpilasfirma programm annab noortele julguse ning teadmised ärimaailma sisenemiseks, kas siis olemaks ettevõtlik töötaja või eduka ettevõtte ülesehitaja.

Suureks tunnustuseks oli Eesti parima õpilasfirma 2017 Fes-tera võit 36 õpilasfirma ees Euroopa õpilasfirmade finaali võistlusel Brüsselis. Noored võitsid Eesti parima õpilasfirma tiitli ainulaadse prügikastiga, milles saab lihtsalt ja mugavalt koduköögis lagundada oma biojätmeid. Kahe kuuga tekib toidujätmetest väär-

tuslik huumus, mida saab kasutada näiteks ürtide kasvatamiseks.

Euroopa õpilasfirmade võistlusel pidid noored enne võitjaks tunnistamist tutvustama oma äriideed ja õppeaasta jooksul toimunud tegevust ning arengut kogu Euroopa tippjuhtidest kokku pandud žüriile. Võistlus koosnes neljast etapist – tegevusaruande esitamine enne võistlust, neljaminutilise lavaesine mine, žürii riskisütlus ja stendivoor, kus müügiboksi juures tutvustatakse ja müüakse oma toodet või pakutakse teenust.

Ettevõtlusõppe programmis „Edu ja Tegu” juhib SA Innove hariduse agentuur kutsehariduse moodulite töörühma, mille peamiseks ülesandeks on töötada kutsekoolidele välja ettevõtlusõppe moodulid koos juhendmaterjalidega.

Millest lähtudes on koostatud kutsekoolidele ettevõtlusõppe moodulid?

Ettevõtlusalane haridus on oluliseks vahendiks, mille abil tugevdada õppurite ettevõtlikku suhtumist, keskendudes nii ettevõtlusmeelsele noorele kui ka tulevasele ettevõtjale. Ettevõtlusalased oskused ja teadmised aitavad edendada nii konkreetset ettevõtlusvaldkonda kui suurendada ka noorte võimalusi tööturul. Kutsehariduses õppivatele noortele on oluline tutvustada ettevõtlusega tegelemist kui võimalikku kutsevalikut.

Kutseõppe valdkonnast olenemata on kõige tõhusam viis ettevõtluse õpetamiseks anda õppuritele võimalus osaleda praktilistes projektides ja tegevustes, milles rõhutatakse õppimist tegevuse kaudu ning saadakse tõelisi ettevõtluskogemusi. Ettevõtluse õpetamise juures ei tohi aga kindlasti ära unustada asjaolu, et ettevõtlusõppe on midagi enam kui ainult ettevalmistus äritegevuse alustamiseks. Selle kõrval on vajalik ka ettevõtlike hoiakute arendamine, mis peaksid võimaldama õppuril oma ideid ellu viia.

Ettevõtlusõppe programmi „Edu ja Tegu” raames on kutsehariduse töörühm teinud tööd SA Innove eestvedamisel. Töörühma kuuluvad oma ala spetsialistid Haridus- ja Teadusministeeriumist, kutsekoolidest, kõrgkoolidest ning Sihtasutusest Innove.

Tänaseks on välja töötatud ettevõtlusõppe baasmoodulid Eesti Kvalifikatsiooniraamistiku 4. ja 5. tasemele. Ettevõtlusõppe baasmoodul on esialgu mõeldud valikõppe moodulina. Lähtunud oleme põhimõttest, et 4. taseme ettevõtlusõppe baasmooduli lõpetanud õpilasel on valmisolek (teadmised, oskused, hoiakud) olla ettevõtlik töötaja ja luua iseendale töökoht. 5. taseme ettevõtlusõppe baasmooduli lõpetanud õpilasel on valmisolek (teadmised, oskused, hoiakud) olla ettevõtlik töötaja ja luua ning juhtida ettevõtet õpitavas valdkonnas.

Ettevõtlusõppe baasmoodulid 4. ja 5. tasemele tuginevad järgmistele eesmärkidele:

- õppurite ettevõtlikkuse- ja ettevõtluspädevuste arendamine, mis on aluseks ettevõtlikule meelelaadile ja käitumisele;
- õppurite teadlikkuse suurendamine sellest, et ettevõtjana tegutsemine on võimalik valik tööalases tegevuses;
- õppeprotsessides toimub õppimine läbi praktiliste ettevõtlusprojektide ja -tegevuste;
- konkreetsete ärioskuste ja -teadmiste pakkumine sellest, kuidas ettevõtet luua ja seda edukalt juhtida.

Välja töötatud 4. ja 5. taseme ettevõtlusõppe mooduleid ei tohiks segamini ajada mooduliga „Karjääri planeerimine ja ettevõtluse alused“, sest ettevõtlusõppe mooduli eesmärk on suurendada õppurite valmisolekut olla ettevõtlik töötaja või tegutseda ettevõtjana. Samuti keskendub ettevõtlusõppe moodul kogemusõppele, mille tulemusena peaks edendama õppurite loomingulisust, algatusvõimet, riskivõtmist ja teisi üldiselt kohaldatavaid omadusi ja oskusi, mis on ettevõtluse aluseks.

Nii nagu ettevõtluses on oluline praktiline kogemus, on ka ettevõtlusõppe puhul võtmetähtsusega praktiline tegevus, mis põhineb tegeliku elu kogemusõppele. Niimoodi on suurem tõenäosus, et noored oskavad rakendada ettevõtluse kohta omandatud teadmisi. Oleme ettevõtlusõppe programmi „Edu ja Tegu“ kutsehariduse töörühmas välja töötanud hindamisülesanded ja seonduvad hindamismeetodid, mis on kavandatud eesmärgiga aidata õppuritel edukalt omandada ettevõtlusalaseid teadmisi, oskusi ja hoiakuid.



Kutsehariduse rahvusvahelistumine õpilasrände kaudu

 **Allan Padar**, Haridus- ja Teadusministeeriumi kõrghariduse osakonna peaekspert

Kuigi hiljuti majanduskriisist taastumist võib pidada edukaks, seisavad Euroopa riigid, sh Eesti, silmitsi uute majanduslike ja sotsiaalsete väljakutsetega. Madala haridustasemega ja vananenud oskustega inimesed on saanud üheks peamiseks pikaajalise töötuse põhjuseks. Eestis on kasvamas madala haridusega inimeste osakaal just noorte eagrupid (Valk, 2016; 4). Tekkinud olukorra on põhjustanud üha kiiremini muutuvad tööturu nõudmised, seades inimeste pädevustele uued eeldused, nt digioskused. Kasvanud tööturu nõudluse ja pakkumise ebakõla takistab omakorda kogu majanduse arengut ning uute töökohtade teket.

Nimetatud väljakutsed on tõstnud hariduse, kuid eriti kutsehariduse väärtust ühiskonnas, mis seisneb eelkõige tööpetsiifiliste oskuste edendamises ja hõlbustab üleminekuid haridusest tööturule. Olgugi, et kogu Euroopas asub iga-aastaselt kutseharidust omandama miljonid ning Eestis kümneid tuhandeid noori, prognoosivad tööturu uuringud lähitulevikus paljudes Euroopa Liidu liikmesriikides jätkuvat puudust kutsehariduse omandanud töötajatest. Tööturu olukorra parandamiseks kutsusid Euroopa Liidu haridusministrid 2015. aastal Riias³² kõiki liikmesriike üles panustama kutsehariduse atraktiivsuse ja ka kvaliteedi arendamisele, et vähendada sellega tööturu ja oskuste ebakõla ehk struktuurset tööpuudust. Samuti peeti oluliseks tõhustada liikmesriikidevahelist strateegilist koostööd kutsehariduses, mis loob eelduse kutsehariduse konkurentsivõime kasvuks kogu Euroopas. Selle saavutamiseks on ühe meetmena oluline luua võimalusi õpirändeks ehk mobiilsuseks kutsehariduses, kuna tänapäeva tööturg ja majandus vajavad globaalsete väärtuste, oskuste ja kogemustega töötajaid. Just rahvusvaheline õpikogemus teises keskkonnas on parim võimalus võõrkeele praktiseerimiseks, uute kogemuste omandamiseks ning rahvusvaheliste kontaktide loomiseks.

Mobiilsus kutsehariduses

Kui pikka aega on mobiilsusest räägitud peamiselt kõrghariduse kontekstis, siis järjest enam rõhutatakse strateegiliselt olulise eesmärgina seda ka kutsehariduses. Kogemuste hankimine välismaal võimaldab noortel omandada uusi oskusi, tutvuda teiste kultuuridega ning, mis veelgi olulisem, valmistuda rahvusvaheliseks tööturaks. Lisaks õppuri personaalsele arengule on rahvusvahelise teadmuse sissetoomine oluliseks arenguvõimaluseks ka kogu kutsehariduse valdkonnale.

Mobiilsuse edendamiseks on Euroopa Liidus juba käivitatud nt Euroopa kutsehariduse ja -koolituse ainepunktide süsteem (ECVET), Euroopa kutsehariduse kvaliteeditagamise võrdlusraamistik (EQAVET), Europass. Lisaks on alates 2014. aastast elluviidava „Erasmus+“ programmi raames võimalik kutseõppijatel kui ka -õpetajatel taotleda mobiilsustoetusi (2015. aastal käis Eestist „Erasmus+“ programmiga õpirändes 781 kutseõppurit,

mis on seitsme võrra rohkem kui eelneval aastal). Olgugi, et Eestil ei ole eraldi strateegiat kutsehariduse õpirände arendamiseks, tagatakse elukestva õppe strateegia kutseharidusprogrammi tegevustega Eesti kutseharidussüsteemi kooskõla Euroopa arengusuundadega (ECVET, EQAVET, Europass jm), mis omakorda soodustab kutsehariduses õpirännet. Samuti toetatakse programmiga³³ osalemist rahvusvahelistes võrgustikes, rahvusvahelist koostööd poliitika arendamisel ning heade kogemuste vahetamist. 2011. aastal võttis Euroopa Liidu Nõukogu vastu kõikidele liikmesriikidele suunatud soovitusete paketi, millele tähelepanu pöörates saaksid liikmesriigid kutseõppurite mobiilsust edendada. Soovitused³⁴ jagunevad kümne valdkonna vahel:

- 1) informatsioon ja nõustamine mobiilsusrände võimalustest;
- 2) õpilaste motivatsiooni tõstmine, osalemaks rahvusvahelises mobiilsuses;
- 3) ettevalmistus mobiilsuseks ehk võõrkeelte õpe ning kultuuride tundmine;
- 4) administratiivsete ja institutsionaalsete takistuste kõrvaldamine;
- 5) õpilaste mõeldud mobiilsustoetused ja laenud;
- 6) õpirände kvaliteedi arendamine;
- 7) mobiilsuses käinute õpitulemuste tunnustamine;
- 8) erivajadustega õpilaste kaasamine mobiilsusesse;
- 9) partnerlussuhted ja rahastus, et soodustada õpirännet igal tasandil (KOVID, MTÜd, õppeasutused jne);
- 10) mobiilsuskogemustega inimeste kasutamine, inspireerimaks uusi õpirändeid.

Euroopa Komisjon³⁵ seadis 2011. aastal eesmärgiks, et äsja nimetatud aspektidele rõhku pöörates on aastaks 2020 vähemalt 6% kutseõppe lõpetanute, vanuses 18–34, omandanud õpirände kogemuse välismaal. Õpirändeks loetakse siinkohal nii õppeperioodi kui ka tööpraktikat, mis kestab vähemalt kaks nädalat. Võrdluseks, et kõrghariduses on sama eesmärk 20%. Paraku ei ole seni olnud võimalik üheselt kutseõppurite mobiilsust mõõta täieliku andmekoosseisu puudumise tõttu. 2015. aastal Eurostati poolt läbi viidud pilootuuringu tulemuseks saadi, et 3,1% kutseõppuritest on osalenud õpirändes, kuid nimetatud uuring hõlmas vaid 17 liikmesriigi statistikat ega ole seetõttu tervikuna Euroopa Liidu riikidele üldistatav. Siiski andis küllaltki madal kutseõppurite mobiilsusnäitaja märku, et 6% eesmärgi saavutamiseks on vajalikud liikmesriikide lisapingutused.

Aitamaks hinnata, kuidas liikmesriikidel on kutseõppes mobiilsuse arendamisega läinud, töötas Euroopa Komisjoniga koostööd tegev Euroopa Kutseõppe Arenduskeskus Cedefop (*European Centre for the Development of Vocational Training*) välja kutsehariduse õpirände tulemustabeli³⁶ (*I-VET mobility scoreboard*), mille eesmärk on aidata igal Euroopa Liidu liikmesriigil (lisaks

³² Riga Conclusions 2015. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/2015-riga-conclusions_en.pdf.

³³ Kutseharidusprogramm 2017–2020. https://www.hm.ee/sites/default/files/7_kutseharidusprogrammi_2017-2020_eelhou.pdf.

³⁴ Council recommendation of 28 June 2011, 'Youth on the move' – promoting the learning mobility of young people. http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/8321545/CELEX_32011H0707%2801%29_en_TXT.pdf/daa1b424-97be-431e-898f-e97c0da23c43.

³⁵ Strategic framework – Education & Training 2020. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en.

³⁶ I-VET Mobility Scoreboard. <http://www.cedefop.europa.eu/et/events-and-projects/projects/mobility-scoreboard>.

Norra ja Island) hinnata, kas ja mil määral on nad oma poliitikates ja tugistruktuurides rakendanud Euroopa Liidu Nõukogu soovitusi kutseõppurite õpirände soodustamiseks. Tulemustabel põhineb protsesside hindamisel ehk vaadatakse, kas valdkond on eesmärgistatud, kuidas toimuvad tegevused ning kuidas neid kontrollitakse.

Kuidas läheb Eestil?

Kuigi nimest võiks seda järeldada, ei ole õpirände tulemustabeli peamine eesmärk liikmesriikide osas paremusjärjestust koostada. Samuti ei ole see mõeldud riikide võrdluseks, kuna (kutse) haridussüsteemid on väga erinevad. Tulemustabel on loodud abivahendiks poliitikakujundajatele kitsaskohtade tuvastamisel ja otsuste tegemisel ning see keskendub Euroopa Liidu Nõukogu soovitusete rakendamisele. 2016. aastal ilmus Cedefopil esimene prototüüp versioon tulemustabelist, mis võttis vaatluse alla nõukogu soovitusel ning rakendamise edukuse. Tervikversioon, mis käsitleb kõiki valdkondi, jõuab avalikkuse ette 2017. aasta lõpus või 2018. aasta alguses. Sellegipoolest on juba praegu võimalik anda esialgne hinnang liikmesriikide, sh Eesti senisele tegevusele kutseõppe õpirände kujundamisel. Järgnevalt on antud lühilüüvaade hinnangust Eesti tegemistele valdkondade kaupa 2016. aasta seisuga.³⁷

Informatsiooni ja nõustamise osas peetakse Eesti puhul suureks tugevuseks Rajaleidjate keskuste tegevusi, mis pakuvad terviklikku nõustamisteenust kõikidele õppuritele üle kogu riigi. Tegevuste koordineerimist on hinnatud suurepäraseks. Kitsaskohana tuuakse poliitiliste eesmärkide puudumist ning sellega seoses ka poliitika hindamist kutseõppe mobiilsuse valdkonnas, mis puudutab nõustamist.

Kõige nõrgemalt hinnati Eesti puhul **administratiivsete ja institutsionaalsete probleemidega tegelemist**. Cedefopi hinnangul ei ole piisavalt tehtud, et muuta õiguslikes aspektides õpirännet lihtsamaks või vähendamaks administratiivkoormust õpirände korraldamisel, nt viisade ning elamislubade väljastamise lihtsustamiseks kolmandatest riikidest pärit kutseõppuritele. Senise rändepoliitika suund Eestis on aga olnud, et ka õppima asumisel tuleb taotleda viisa samadel alustel kõikide viisataotlejatega. Edasiste tegevustena soovitatakse Eestil kaaluda kasutusanalüüsi vajalikkust, et otsustada, kas ja milliseid tegevusi oleks tarvis ette võtta nii sissetulevate kui väljaminevate mobiilsete kutseõppurite toetamiseks selles valdkonnas.

Küllaltki lihtsaks peetakse Eesti puhul välismaal omandatud **õpituduste tunnustamist** koduriigis. Välismaal omandatud ainepunktide tunnustamise otsuse teeb kodukool, kuid kuna õpiränne toimub üldjuhul nii kutseõppuri, tema kodukooli kui ka vastu võtva kooli ühise koostöö tulemusena, ei ole selles osas hilisemate takistuste esinemine tunnustamisel väga tõenäoline. Tunnustamist lihtsustab seegi, et Eesti on oma kutseharidussüsteemi viinud kooskõlla Euroopa arengusuundadega, nt võtnud kasutusele ühise arvestuspunktide süsteemi (ECVET) ning ühinenud Euroopa kutsehariduse kvaliteeditagamise võrdlusraamistikuga (EQAVET). Edasiste soovitusena kitsaskohtade likvideerimisel on mainitud tunnustamisprotsessi ajalist reguleerimist või vähemalt kaaluda selle vajalikkust ning taas on negatiivse poolena

toodud välja poliitiliste eesmärkide ning tervikliku tsentraalse hindamisprotsessi puudumist tunnustamise valdkonnas. Eestis on seni peetud otstarbekamaks, et tunnustamine on õppeasutuse tasandi korraldada.

Partnerluse ja rahastusallikate osas on Eesti aktiivne nii „Erasmus+“ kui ka teiste mobiilsusprogrammide elluviija. SA Archimedes, kes korraldab mobiilsusprogrammide elluviimist, korraldab kogu partnerluskoostööd ning infovahetust osapoolte vahel. Selles osas on Eesti tegevusi hinnatud kõrgelt. Taas on Eesti saanud aga negatiivse hinnangu poliitiliste eesmärkide seadmisel.

Teine alla keskmise hinnangu saanud valdkond oli kutseõppurite **motiveerimine mobiilsusesse astumisel**. Puudulikuks peetakse tegevusi kutseõppurite ning nende vanemate teadlikkuse tõstmisel õpirände kasulikkusest. Informatiivsed tegevused nagu uudiskirjade ja reklaammaterjali levitamine, sotsiaalmeedia kasutamine jne küll eksisteerivad, kuid mitte süsteemset ega terviklikult. Poliitikasoovitusena tuleks kaaluda riigipoolsete eesmärkide seadmist ning kindlasti peaks panustama õppurite teavitamisse õpirände kasulikkusest.

Väga heaks hinnatakse Eestis kutseõppurite **õpirändeks valmistamise protsessi**. Sellele aitab kaasa küllalt aktiivne õppekavajärgne võõrkeelte õpe³⁸, digiõppe levik igal haridustasemel kui ka järjest enam rahvusvahelise kogemuse kasutamine õppekavade arendamisel, mis juba iseenesest valmistavad õppureid ette väliskeskonnas hakkama saamiseks.

Teine kõrgelt hinnatud valdkond on **õpirände kvaliteedi arendamine**. Juba enne õpirändesse siirdumist koostatakse Eestis õppurile individuaalne tegevuskava rändeks ettevalmistumisel ning ka rände toimumise ajal jälgitakse pidevalt õppuri hakkamasaamist. Lisaks tuleb nt kõikidel „Erasmus+“ programmiga mobiilsuses käinud õppuritel kodukooli naastes täita tagasisideküsitlus, kus tal on võimalik hinnata mobiilsusperioodi selle ettevalmistusest kuni tagasitulekuni.

Seega võib öelda, et Eesti seniseid tegevusi soovitusete täitmisel on võrreldes teiste liikmesriikidega üle keskmise hästi hinnatud. Rõhku tuleks siiski panna kutseõppurite teavitamisele õpirände kasulikkusest ning rändes osalemist ka rohkem motiveerida.

Mobiilsus kutseõppeasutustes

Siinkohal on huvitav vastukaaluks vaadata, kas ja kuidas Eesti kutsekoolid ise oma arengukavadega õpirännet ja selle arengut koolispetsiifiliselt näevad, kuna just koolid on need, kes realselt mobiilsusesse panustavad. Kutsekoolide keskpiikaajalisi arengukavasid vaadates on meeldiv tõdeda, et peaaegu kõik kutseõppeasutused on oma arengukavades suuremal või vähemal määral keskendunud rahvusvahelistumisele, sh õpirände toetamisele. Lisaks on mõned koolid koostanud koguni eraldi strateegia, mis seab lisaks rahvusvaheliselt tunnustatud kutseõppele eesmärgiks ka kutseõppurite ning kutseõpetajate rahvusvahelise kogemuse suurendamise õpirände kaudu. Samuti on mitmed kutseõppeasutused taotlenud „Erasmus+“ kutsehariduse õpirände hartat, millega tunnustatakse edukaid kutsekoole kvaliteetse õpirände korraldamises. Õpirännet ei käsitleta strateegiates aga kui eesmärki iseenesest, vaid selle laiem eesmärk on nt õppe- ja kasva-

³⁷ Mobility scoreboard database, Estonia. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/mobility-scoreboard/country-fiches?countries%5B%5D=323&year%5Bvalue%5D%5Byear%5D=2016>. Konkreetseid tulemusi on võimalik leida siit: http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/mobility-scoreboard/overview/T3?table=T1A&countries%5B%5D=323&t3_year%5Bvalue%5D%5Byear%5D=2016.

³⁸ 2014. aasta „Education and training monitor“ (2016) andmete põhjal omandas Eestis ligi 70% kutseõppuritest õpingute ajal vähemalt ühte võõrkeelt. Kahte või enam võõrkeelt omandas üle 50% õppuritest.

tustegevuse arendamine, õppepraktika tõhustamine või üldine rahvusvahelistumine, sh rahvusvahelise koostöövõrgustiku arendamine. Välismaal mobiilsusega rahvusvahelise õpikogemuse omandamisel tuuakse õppija/õpetaja perspektiivist peamiste kasuteguritena välja isiklikku arengut, võõrkeeleskuse paranemist, uute teadmiste omandamist teiste kultuuride ja riikide kohta ning rahvusvaheliste kontaktide loomist.

Õpirände eesmärgid on arengukavades enamjaolt kahepool- sed – lisaks õppija personaalsele arengule on õppeasutuse ees- märk parandada õppetöö kvaliteeti, kasutades õpirändes käinute kogemust. Õpirände tulemusena näevad koolid õpilaste edasist motiveeritust ning kompetentside arendamist konkurentsivõime suurendamiseks tööturul. Õppetöö kvaliteedi parandamisel on pea iga kutsekooli arengukavas lisaks õppurite rände olulisel kohal ka õpetajate ränne. Sageli saab õpilaste mobiilsusränne alguse just õpetajate rändekogemusest, kes julgustavad õppu-

reid mobiilsuses osalema. Kutseõpetajatele on mõeldud nii õpi- rände- kui stažeerimisprogrammid, mille eesmärk on ka õpetajate motiveerimine.

Seega on kutseõppe terviklik rahvusvahelistumine ning kutse- õppurite/õpetajate õpiränne valdkond, millele panevad üha enam rõhku nii riik kui ka õppeasutused ise. Mõistetakse, et tööturul konkurentsivõime parandamiseks on rahvusvaheline kogemus ja võõrkeeleskus hindamatuks eeliseks. Kuigi mobiilsuse kajas- tus on õppeasutuste arengukavades hea, tuleb sellegipoolest pingutada, et kõik osapooled (õppurid, õpetajad, kooli juhtkond) mõistaksid jätkuvalt rahvusvahelistumise kasulikkust ning üha rohkem õpilastest leiaks motivatsiooni ja võimalust õpirändes osalemiseks. Just rahvusvahelise kogemuse rakendamine või- maldab tõsta kutseõppe ning sellega seoses ka hilisemat tööjõu kvaliteeti.

Kirjandus

Cedefop (2016). Prototyping the Mobility Scoreboard for Initial Vocational Education and Training.

Education and Training monitor (2016). http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf.

Euroopa Parlament (2015). Labour market shortages in the European Union. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/542202/IPOL_STU\(2015\)542202_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/542202/IPOL_STU(2015)542202_EN.pdf).

Valk, A. (2016). Madala haridustasemega noored. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.



Varane lahkumine haridussüsteemist ning kutseõppe roll selle vastu võitlemisel

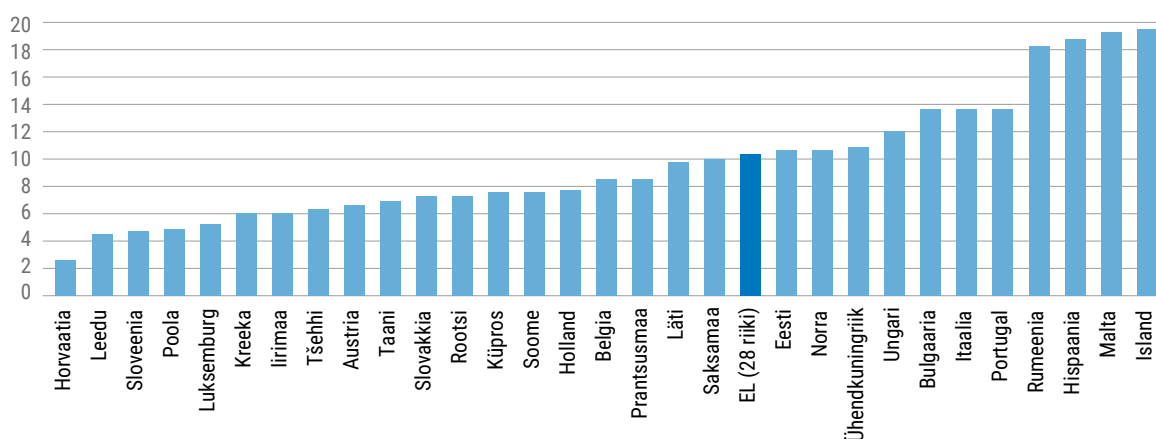
 **Kersti Raudsepp**, Sihtasutuse Innove õppekava- ja metoodikakeskuse peaspetsialist

Kutseõppe arenduskeskus Cedefop viis 2016. aastal läbi uuringu „Varane lahkumine haridussüsteemist: kutsehariduse ja -koolituse asetamine keskele kohale“ („*Leaving education early: putting vocational education and training centre stage*“), mille fookuses on lisaks katkestamisele ka madala haridustasemega noored, kes ei ole asunud omandama kutse- ega üldhariduslikku kvalifikatsiooni keskkariduse tasemel.

Madal haridustase võib viia töötuse ja vaesuse nõiarangi, mille kulud on kõrged nii ühiskonnale kui ka üksikindiviidile, sest tagajärgedeks on vähenenud majandustegevus, kehvem tervis ja surve riigi abitoetustele. Euroopa Liidu eesmärk on olnud vähendada 18–24aastaste madala haridustasemega mitteõppivate noorte määr (ELET – *early leavers from education and training*) alla 10%. Esmakordselt kajastus see eesmärk Lissaboni strateegias

ning on jätkuvalt üks Euroopa 2020 strateegia peaeesmärke.

Joonisel 1 on toodud Eurostati poolt koondatud andmed 2016. aasta kohta. Indikaator näitab 18–24aastaste noorte osakaalu, kelle kõrgeim haridustase ISCEDi järgi on 0, 1, 2 või 3c (lühike kursus) ning kes ei ole viimase nelja nädala jooksul osalenud koolitusel. Seega ei kajastu siin, kas tegemist on kutse- või keskkariduse katkestajatega või pole nad keskkariduse tasemel õpet alustanudki. Uuring toob välja vajaduse põhjalikuma ja diferentseerituma statistika järele. Samuti oleks vaja infot madala haridustasemega inimeste õpiteedest, et paremini meetmeid planeerida. Sageli on õppijal selja taga mitmeid katkestamisi ja vaid viimase õpikoha andmed ei anna täielikku pilti õppijast ja vajavatest tugimeetmetest.



Joonis 1. Madala haridustasemega 18–24aastaste noorte osakaal, kes ei ole viimase nelja nädala jooksul osalenud koolitusel, %

Allikas: Eurostat (11.08.2017)

Eespool nimetatud Cedefopi uuring keskendub panusele, mida kutseharidus ja -koolitus võib anda ELETi vähenemisele. Kahtlemata on kutseõppel oluline roll nende õppijate koolitamisel, kes muidu välja langeksid või ka juba väljalangenud noorte tagasitoomisel haridussüsteemi.

Siiski on kutseõppes üldharidusest suurem väljalangevus mitmetes Euroopa Liidu riikides. Andmestiku analüüsil selgus, et Prantsusmaal lõpetab 93% üldhariduses õppijatest, kutsehariduses aga vaid 76%. Hollandis on samad määrad vastavalt 96,5 ja 79,5%. Samuti sõltub lõpetajate määr õppevormist. Prantsusmaal jõuavad kvalifikatsioonini 77% koolipõhises õppevormis ja 73% töökohapõhises õppes õppijatest, Hollandis aga vastavalt 84 ja 77%. Erinevust võib põhjendada töökohapõhisesse õppesse tulevate isikute sotsiaal-majandusliku tausta ja negatiivse kogemusega haridussüsteemis. Õppima tulevad vanemad õppijad, kes on tõenäoliselt eelnevalt juba välja langenud või need, kelle elus on muidki raskusi ja väljakutseid. Seega on küsimus pigem õppijate valikus, mitte kutseõppes tervikuna. Samas tuleb mõista,

et riskigrupis olevate õppurite paremaks toimetulekuks vajatakse nii töökoha- kui ka koolipõhises kutseõppevormis sellistele õppuritele suunatud tugimeetmeid.

Tugimeetmete edukus sõltub sellest, kui palju võetakse arvesse erinevaid väljalangemist mõjutavaid faktoreid ning kas ja kui palju on meetmed kohandatud madala haridustasemega noorte profiilist lähtuvalt. Mõne profiili puhul piisab väga väikesest muudatusest, et noor haridusteed jätkaks. Õppetööst tugevalt võõrdunud noored vajavad aga lisameetmeid, et ülejäänud takistustega elus toime tulla.

Madala haridustasemega noorte profiilid on erinevad.

- 1) Süsteemist põgenejad, kes ei erine väga tavaõppurist. Nende õpiedukus on keskmine või alla selle ning edasised haridusalased plaanid kesised. Haridus pole neile huvitav, nad vajavad motivatsiooni ja julgustust, et edasisi haridusvalikuid teha.
- 2) Süsteemi vastu mässajad, kes on küll kooli nimekirjas, kuid puuduvad sageli. Haridus ei huvita neid, õpiedukus on madal

ning lüngad baasteadmistest seavad piiranguid nende edasistele õpingutele. Need inimesed vajavad kombineeritud meetmeid motivatsiooni tõstvatel tegevustel ja järeleai-tamiskursustest.

- 3) Noored, kes on õppetööst võõrdunud kohanemiskeskuste tõttu üleminekul ühest programmist teise. Neil on raskusi, kohan-dumaks uue tööriistiga, ootused kursusele on ebarealistlikud ning nad ei sulandu gruppi. Nad vajavad tuge, et õppesse täielikult sulanduda.
- 4) Noored, kes on õppetööst võõrdunud, kuna ei saa õppida soovitud erialal. Neil pole sageli piisavalt infot ja karjäärinõu-samine on olnud puudulik. Samuti võivad neil olla ebarealsed ootused või mittepiisav valmisolek tulevikus erialal töötada. Neid inimesi tuleb suunata sobivemale erialale, mõnikord võivad osutada vajalikuks ka nn sildprogrammid (*bridging programmes*), mis hõlbustavad üleminekut ühest kooliastmest teise, nt orientatsioonista.
- 5) Noored, kes pidid haridustee katkestama kohustuste tõttu perekonna ees – sugulaste ja laste hooldamine või tööko-

hustused. Isegi kui need inimesed peavad haridust oluliseks, on neil väliste kohustuste tõttu raske õppes osa võtta. Nad vajavad lahendusi, mis võimaldavad kombineerida tööd ja õppimist, ilmselt on vaja ka sotsiaalteenuseid.

- 6) Noored, kellel võivad mitmete eespool nimetatud väljakut-setele lisaks olla ka terviseprobleemid ja psühhosotsiaalsed häired. Nemat vajavad kompleksset tuge, millest haridus on vaid üks osa.

Varajase väljalangemise ennetamine ei vaja tingimata laiaulatus-likke ja kulukaid meetmeid ega uute struktuuride ja õppekavade väljatöötamist. Koolide poolt ellu viidud suhteliselt lihtsad muuda-tused võivad olla suure tähendusega neile, kes pole õppetööst veel väga võõrdunud, kuid ohumärgid on olemas. Umbes kolmandik analüüsitud tulemuslikest meetmetest käsitles suhteliselt lihtsaid tegevusi, mida võib pidada pigem hea hariduse alustalaks, kuna need polnud otseselt loodud varajase väljakukkumise ennetami-seks. Tabel 1 annab ülevaate võimalikest lahendustest³⁹.

Tabel 1. Tulemuslike ennetavate meetmete näiteid

Probleem	Lahendused
Ei jõua õppekavaga sammu pidada. Mõned võtme-tähtsusega õpiväljundid on omandamata, mis takistab edasiminekut. Mida rohkem läbikukkumisi, seda rohkem õppija võõrdub. Mida suurem on mahajäämus, seda raskem on järele jõuda.	• Organiseerida õpiabi varakult, enne kui mahajäämus liiga suureks kasvab. • Motiveerida ja kaasata õppijat vestluste ja näitlikustamise kaudu; tunda huvi tema arengu vastu. • Kohandada õppekava nii, et selle kaudu kogeks õppija eduelamust, muuta päevast tööriist, klassikliimat, üle vaadata hindamise roll ja sagedus.
Puudulik positiivne nägemus tulevikust. Õppimist ei peeta tähtsaks, selle tõttu puudub huvi õppida ja toimub võõrdumine.	• Töötada koos noorega, et paika panna tuleviku eesmärgid, kuhu oleks lõimitud ka haridus ja koolitus. Paljudes meetmetes oli coachingu, mentorluse ja nõustamise elemente. Võtmeaspektid: > Noor juhhib protsessi, mitte nõustaja. > Lõpptulemusena on tähtis eesmärkide seadmine ja noorele positiivse tuleviku planeerimine, mitte konkreetse õppekava valik. > Eesmärgid peavad olema üheaegselt nii motiveerivad kui ka realistlikud.
Negatiivne suhtumine mingisse õppekavasse, pidades seda teiseks või kolmandaks valikuks. Negatiivne enesehinnang, sh ka oma võimekusele, mis takistab õppimist ning suurendab vastupanu ja õppetööst võõrdumist.	• Väärtustada õppekava, tehes selle huvitavamaks ja asjakohasemaks. • Kasutada kaasavaid õppemeetodeid. • Ühendada õppekavas teooria praktikaga. • Ülekoolilised tegevused, et tõsta õpetajate teadlikkust.
Õppija visatakse koolist välja, et kool ei peaks enam probleemiga tegelema. See suurendab võõrdumist ja marginaliseerumist.	• Kooli tasemel tegevusplaanid. • Määrata isik, kes võitleb väljalangemise vastu, kindlustada, et isikul oleks juhtkonna ja kogu kooli toetus. • Tõsta teadlikkust õpetajate hulgas, töötada koos välja tegevused, et uuesti kaasata need, kes on katkestajate riskigrupis. Panna paika meet-med, mis aitavad tuvastada riskigrupis olijaid.
Õpiraskustega noored, kel on suurem risk jääda maha ja lõpuks välja kukkuda.	• Varane tuvastamine ja toetus, et välja töötada strateegiad, kuidas aidata õppijal raskustega toime tulla. • Individuaalsed õppekavad ja hindamine, mis on kohandatud õppijale tema õpiraskusi silmas pidades.
Lapsevanemad ei ole piisavalt laste haridusse kaasatud, ei tunne ennast vabalt haridusküsimusi kodu arutades, seega arvavad noored, et haridus pole tähtis.	• Kaasata lapsevanemad, vestelda nendega. Informeerida vanemaid nende laste haridusvalikutest. Kaasata nad oma laste toetamisse ja motiveeri-misse.

³⁹ Spetsiifilised näited Euroopa riikide erinevatest sellekohastest programmidest on uuringu II osas tabelis nr 2, lk 12-13. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5558>.

Interventsiooni- ehk sekkumismeetmed püüavad tegeleda riskifaktoritega, millel võib olla negatiivne mõju noore inimese motivatsioonile kursuse lõpetada. Mõnikord on vahe ennetuse ja sekkumise vahel väga väike. Taastus- ehk kompensatsioonimeetmed püüavad madala haridustasemega noori tuua haridussüsteemi tagasi. Võrreldes ennetusega on kompensatsioonimeetmed keerukamad nii oma ülesehituselt kui ka rakendamise ulatuselt, sest sihtgrupp on haridusest rohkem võõrdunud ja kompenseerimist vajavad lüngad on suuremad. Katkestajate suunamine sarnastele õppekavadele, võrreldes nendega, millelt nad välja kukkusid, ei ole

tõenäoliselt edukas – nad vajavad keskkonnavahetust ja muutunud õpikäsitust ning ilmselt ka teistsugust õppekava. On oluline, et kompensatsioonimeetmed pakuksid inimesele individuaalselt sobivat tuge, kusjuures paindlikkus on võtmetähtsusega. Võimaluste hulka kuuluvad ka ressursside koondamine kohalikest tugimeetmetest (psühhosotsiaalne abi, sotsiaalteenused, arstiabi). On oluline, et teenuste pakkujad töötaksid koos ühise eesmärgi nimel. Tabelis 2 on toodud näiteid probleemidest, mille puhul on kasutatud sekkumis- ja kompensatsioonimeetmeid⁴⁰.

Tabel 2. Näiteid efektiivsetest sekkumis- ja kompensatsioonimeetmetest

Probleem	Lahendused
Haridussüsteemis mittejätkajad ei taha astuda õppekavadele, mis meenutavad neile negatiivseid kogemusi. Samuti on raske olla klassiruumis koos õpilastega, kellel ei ole kogemusi sarnastest raskustest.	Alternatiivsed õppekavad ja õppeasutused: teistsugune õpikeskkond ja pedagoogiline lähenemine/õpikäsitust.
Lüngad baasoskustes (arvutamine, kirjaoskus) takistavad edasist õppimist ja tööle suundumist.	Individuaalselt kohandatud baasoskuste õpe, kus kasutatakse pedagoogilist lähenemist, mis sobib just konkreetsele õppijale raskuste ületamiseks.
Isiklikud probleemid (tervis, heaolu, perekond, vaesus), mis takistavad osavõttu ja edukust.	Juhtumipõhine lähenemine, et koordineerida eriliigilisi toetusi ning tuua stabiilsust õppija isiklikku ellu.
Õpiraskused (düsleksia, düskalkulia), mis teevad õppimise raskeks (kutse)keskhariduse tavaprogrammis.	Psühhopedagoogiline tugi, mis aitab õpiraskusi ületada. Õppekava kohandamine sihtgrupile, lisaõpe, lisateenused logopeedielt, psühholoogiliselt nõustajalt vms.
Negatiivne enesehinnang, sh oma võimekusele, mis takistab tulemuslikku osavõttu õppeprotsessist.	Motivatsiooni tõstvad tegevused (sh sport, kunstitegevused, mängud), mis tõstavad enesekindlust ning aitavad enesest aru saada.

Kutseõppealaste meetmete tõhusust tuleb süstemaatiliselt hinnata ning edukaid meetmeid juurutada riiklikult. Kahjuks ei toimu sellist analüüsi Euroopas veel süstemaatiliselt. Uuringus kaardistati 337 poliitikaalgatust, millest ainult 44 kohta oli tõendeid nende edukuse kohta. Vähe analüüsiti tegelikku mõju õppija õpiteele, veel vähem aga seda, miks ja kuidas meede sellist mõju avaldas. Et edukalt varajase väljalangemisega võidelda, võiks Euroopas täiustada süsteeme, mis mõõdavad meetmete tõhusust.

Oluline on ka edukate projektide ja algatuste viimine riiklikule poliitikatasandile, et parandada katkenud haridusteedega noorte väljavaateid ning hoida haridussüsteemis neid, kes muidu välja langeksid. Vaja on poliitikakujundajate suurt pühendumist, et väljatöötatud praktikad oleksid jätkusuutlikud.

Oluline on pöörata suuremat tähelepanu kutseõppe rolli suurendamisele väljalangevuse vastu võitlemisel. Kuigi katkestajate probleem tundub olevat suurem kutseõppes kui üldhariduses, on oluline teadvustada kutseõppe rolli väljalangevuse vähendajana. Riiklikes strateegiates, mis käsitlevad väljalangemise vastu võitlemist, tuleks rohkem tähelepanu pöörata kutseõppele. Kutseõppe praktilisem lähenemine, eriti praktiline tegevus muudab õppimise tähenduslikumaks osale noortest ning motiveerib neid jätkama või naasma haridussüsteemi. Vähendamaks kutseõppest väljalangevust, peavad ennetavad meetmed tegelema ka kutseõppe kvaliteedi parandamise ning kättesaadavuse ja atraktiivsuse suurendamisega.

Kirjandus

Cedefop (2016). Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: investigating causes and extent. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5557>.

Cedefop (2016). Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume II: evaluating policy impact. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5558>.

Cedefop (2017). VET toolkit for tackling early leaving. Toolkit. <http://www.cedefop.europa.eu/en/toolkits/vet-toolkit-tackling-early-leaving>.

Valk, A. (2016). Madala haridustasemega noored. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusmin_madala_haridustasemega_noorte_osakaal.pdf.

⁴⁰ Euroopa riikide näited erinevatest sellekohastest programmidest on uuringu II osas tabelis nr 3, lk 15-16. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5558>.

Ootused tööandjatele ja haridusasutustele valdkondlike oskuste kujundamisel OSKA raportite põhjal



Liana Roos, Haridus- ja Teadusministeeriumi täiskasvanuhariduse osakonna peaekspert

Elukestva õppe idee pole enam kellegi jaoks uus või tundmatu. Ometi on selle sisu aja jooksul läbi teinud muutuse, tähendades isikliku hüve asemel üha enam inimkapitali kujundamise tööriista ning investeeritud majanduskasvu (Milana, 2012). Inimpotentsiaal on seotud majandusliku efektiivsusega, mistõttu peetakse parimaks majanduspoliitikaks teadagi head hariduspoliitikat. Õigus end õppides täiendada on asendumas muutuv maailmas toimetulekuks vältimatu kohustusega, sest kord omandatud eriala ei taga enam kehtvat konkurentsivõimet tööturul ning valdkonna arengud võivad õpingutele kuluvast ajast veelgi kiiremas tempos eest ära liikuda. See omakorda tekitab pideva vajaduse õpetatavat üha uuesti ümber mõtestada. Tavapärast on siin eestvedajaks haridusmaailm, kuid oluline on ka töömaailma vaade õpetatavale, tööandjate pühendumine ning valmisolek antud teemadel nii mõtetes kui tegudes kaasa aidata. 2014. aastal kiitis valitsus heaks tööturu seire ja prognoosi ning oskuste arendamise koordineerimisüsteemi (OSKA) kontseptsiooni, mille eesmärk on tööturul toimuvate muutuste ja ühiskonna vajaduste võimalikult kiire jõudmine koolituspakkumisse, sidudes erinevate osapoolte ekspertteadmiste ning toetades ühtlasi ka tööandjate ja õppeasutuste koostööd õppekavade arendamisel ning ajakohase tööturu info jõudmist karjääriteenistusse.

OSKA tööjõu ja oskuste vajadust käsitlevad valdkondlikud rakendusüuringud on ellu kutsunud „Eesti elukestva õppe strateegia 2020“ ühe eesmärgi – elukestva õppe võimaluste ja töömaailma vajaduste vastavus – täitmiseks. Valdkondlike uurinute raportites sõnastatakse ettepanekud taseme-, täiend- ja ümberõppe mahu, struktuuri, korralduse ja sisu muutmiseks. Otsitakse vastust küsimusele, kuidas muuta mingi konkreetse valdkonna koolituspakkumist nii, et selle väljund oleks kooskõlas valdkonna tööjõu vajadusega lähema kümne aasta vaates. OSKA rakendusüuringute raportitest leiavad vajaliku sisendi nii haridus- kui täienduskoolitusasutused, aga näiteks ka erialavaliku ees seisvad noored või täiskasvanud oma edasist karjääri planeerides ja täiend- või ümberõppe vajadusi hinnates.

OSKA valdkondlike eksperdikogude liikmed hindavad tulevikutrende, Eesti strateegilisi arengueesmärgi ning nende mõju vastava valdkonna arengutele. Hinnatakse, kui palju ning missuguste oskustega töötajaid valdkond vajab, missugune on käesolev koolituspakkumine ning kas ja mil viisil oleks seda otstarbekas muuta. Valdkondlikesse eksperdikogudesse kuuluvad tööandjate, koolide ja riigiasutuste esindajad, kes püüavad oma teadmiste ja kogemuste tuginedes luua tervikpildi uurimise all oleva valdkonna tööjõu ja oskuste vajadustest.

Ka varem on püütud sarnases võtmes tulevikku vaadata – Majandus- ja Kommunikatsiooniministeerium koostab tööjõuvajaduse prognoose ning õppekavade arendajad püüavad ajalist perspektiivi silmas pidades mõelda sellele, mida ja kuidas on otstarbekas õpetada. OSKA rakendusüuringute eripäraks on aga see, et prognoose tehakse ning ettepanekuid sõnastatakse võimalikult kõiki olemasolevaid andmeid arvesse võttes. Valdkondlikes üuringutes kasutatakse nii kvalitatiivseid kui kvanti-

tatiivseid meetodeid, statistilisi andmeid (registrite ja uuringute andmeid, nt EHIS, tööjõu-uuring, rahva ja eluruumide loendus 2011, sektoriuuringud, Majandus- ja Kommunikatsiooniministeeriumi koostatud tööjõuvajaduse prognoosid) kombineeritakse valdkonna ekspertidelt intervjuude kaudu kogutud andmetega (nt käsitletakse intervjuudes ekspertidega majandusvaldkonda mõjutavaid tulevikutrende ja nendest tulenevaid muutusi tööjõu ja oskuste vajaduses, valdkonnaga seonduvat õpet ning ettepanekuid spetsialistide haridusliku ettevalmistuse parandamiseks) ning valdkondliku eksperdikogu grupiaruteludes kogutud infoga. Ekspertide, analüütikute ja koordinaatori koostöös valmib valdkonna tööjõu ja oskuste prognoos ning sõnastatakse ettepanekuid soovitud muutuste elluviimiseks koolituspakkumises. Sealjuures võivad ettepanekud olla suunatud väga erinevatele osapooltele, nt koolituse pakkujatele, õppekavade arendajatele või erialaliitudele.

Täna on valminud raportid kaheksas valdkonnas: arvestusala (Sömer & Rosenblad, 2016); info- ja kommunikatsioonitehnoloogia (Mets & Leoma, 2016); metalli- ja masinatööstus (Kaelep & Leemet, 2016); metsandus ja puidutööstus (Kitt & Leoma, 2016); sotsiaaltöö (Jöers-Törn & Leoma, 2016); energeetika ja kaevandamine (Sömer & Rosenblad, 2017); keemia-, kummi-, plasti- ja ehitusmaterjalitööstus (Kitt, Leoma & Aarna, 2017); tervishoid (Mets & Veldre, 2017).

Kokku on eksperdikogude töö tulemusena sõnastatud 232 ettepanekut, mis peaksid toetama muutusi koolitusturul. Järgnevalt antaksegi ülevaade sellest, kellele on seatud suurimad ootused muudatuste ellukutsumiseks ja -viimiseks ning missugused on oodatavad muutused tööjõu oskustes lähema kümne aasta perspektiivis.

Mõistagi on enamik ettepanekutest suunatud haridusmaailmale. 232 ettepanekust vaid veidi vähem kui ¼ on tehtud eeskätt tööandjale või erialaliidule. Täna on valminud raportite seas tõuseb esile keemia-, kummi-, plasti- ja ehitusmaterjalitööstuse valdkonna uuring – seal sõnastatud ettepanekutes sisalduvate muudatuste algatamisel ja elluviimisel on eestvedajana nähtud eeskätt tööandjat või erialaliitu ligi 40% ulatuses. Ka metsanduse ja puidutööstuse valdkond tajub teistest mõnevõrra enam vajadust võtta vastutus muudatuste toetamiseks, seal on tööandja või erialaliidu kanda iga viienda ettepaneku elluviimine.

Nagu öeldud, käsitletakse nii ekspertidega läbiviidavates intervjuudes kui ka eksperdikogude kohtumistel vastavat majandusvaldkonda mõjutavaid tulevikutrende ja nendest tulenevaid muutusi tööjõu ja oskuste vajaduses. Võib täheldada, et kõiki seni analüüsitud valdkondi mõjutavad enim rahvastiku vananemine ja tehnoloogia areng. Kõikides valdkondades väheneb vajadus lihttöötajate järele ning kasvab vajadus oskuslike spetsialistide ja juhtide järele. Näiteks väheneb arvestusala valdkonnas tuleviku perspektiivis oluliselt andmeid sisestavate töötajate vajadus, üha rohkem on vaja aga inimesi, kes oskavad olemasolevaid finants- andmeid mõtestada ning nende põhjal kaasa rääkida ettevõtete juhtimisotsuste kujundamisel ja vastuvõtmisel. See kõik seab üha suuremaid ootusi töötajate oskustele ja teadmistele.

Kahtlemata vajavad kõik valdkonnad heade erialaste oskustega töötajaid, kuid kõiki raporteid läbivaks teemaks oskuste vaates on üldoskuste omandamise vajadus. Heade erialaoskuste ja -teadmiste kõrval muutuvad kõikides valdkondades edukaks toimetulekuks järjest tähtsamaks head üldoskused: suhtlemis- ja koostööoskused, võime näha tervikpilti, valmisolek edasi ja juurde või ümber õppida, kohanemisoskus, analüüsi- ja sünteesioskus – seda nii energeetika ja kaevandamise, tervishoiu, metalli- ja masinatööstuse, metsanduse ja puidutööstuse, arvestusala ning info- ja kommunikatsioonitehnoloogia valdkondades. On ka valdkondi, kus suhtlemisoskused, pidev enesearendamine, valdkonna arengutega kursisolek ning kogukonnatöö oskused on valdkonnas tegutsemise esmasteks põhialusteks ning erialaspetsiifilised oskused täiendavad neid – nii on näiteks sotsiaaltöö valdkonnas. Ekspertid leiavad, et üldoskuste arendamisele tuleks tähelepanu pöörata kõikidel haridustasemetel ning üha rohkem seostada üldoskuste ja erialateadmiste omandamine.

Ei tule ilmselt üllatusena, et enamikes valdkondades rõhutatatakse üha rohkem vajadust IT-alaste teadmiste järele (nt energeetika ja kaevandamine, sotsiaaltöö, metalli- ja masinatööstus, metsandus ja puidutööstus, arvestusala valdkond) ning tehnoloogia kasutamise oskuse vajadust (tervishoiu valdkond). Ka siin näevad ekspertid võimalusi suuremaks sidususeks erialaspetsiifiliste teadmiste omandamisega.

Üheks raporteid läbivaks ettepanekuks on praktikasüsteemi arendamise vajadus. Nii energeetika ja kaevandamise, sotsiaaltöö, keemia-, kummi-, plasti- ja ehitusmaterjalitööstuse kui arvestusala valdkondlikes ekspertkogudes leiti, et õppekavad peaksid andma lõpetajatele senisest tugevamad praktilised oskused. Eriti rõhutati, et ka kõrghariduse taseme õppekavad peaksid võimaldama praktiliste oskuste arendamist metalli- ja masinatööstuse ning metsanduse ja puidutööstuse valdkondades. Tervishoiu ja sotsiaaltöö valdkonnas ning metsanduse ja puidutööstuse valdkonnas leiti, et praktiliste oskuste arendamiseks tuleks kasutada enam aktiivõppe meetodeid. Õppemeetodite temaatikale pööratakse tähelepanu ka keemia-, kummi-, plasti- ja ehitusmaterjalitööstuse valdkonna ning info- ja kommunikatsioonitehnoloogia valdkonna raportites – leitakse, et loodus- ja täppisteaduste õppeaineid tuleks õpetada probleem- ja avastusõppe kaudu.

Läbivalt peetakse oluliseks oma valdkonna praktikute kaasamist erialase õppetöö läbiviimisesse. Kõneldakse ka õppejõudude ja õpetajate stažeerimise vajadusest, et säiliks kontakt ja teadmised töömaailmast ning näiteks keemia-, kummi-, plasti- ja ehitusmaterjalitööstuse valdkonna raportis rõhutatakse tõhusama koostöö vajadust ettevõtete ning eri taseme haridusasutuste vahel – vaid nii saab toimuda arenguhüpe valdkonnas ning kasvab lisandväärtus.

Mitmetes valdkondades on probleemiks erialade vähene populaarsus noorte seas. Just tootmisvaldkondade erialade kohta võivad olla säilinud vananenud arusaamad ning noored ei ole teadlikud valdkonnas toimunud olulistest arengutest ja võimalustest. Seetõttu peetakse oluliseks erialade tutvustamist põhikooli- ja gümnaasiumiõpilastele, aga ka üldiseid valdkonna populariseerimisteggevusi. Näiteks tervishoiu valdkonnas peetakse oluliseks pere- või erakorralise meditsiini ning hooldustöötaja erialade atraktiivsuse tõstmist. Erialade populariseerimisele pööratakse tähelepanu ka sotsiaaltöö; keemia-, kummi-, plasti- ja ehitusmaterjalitööstuse; metalli- ja masinatööstuse ning metsanduse ja puidutööstuse valdkondade raportites.

Üks viise, kuidas valdkonda noortele lähemale tuua, on ekspertide hinnangul huviharidus. Reaalainetega seotud huviringide võimaldamist õpilastele juba algklassides peetakse oluliseks näiteks energeetika ja kaevandamise valdkonna ekspertide poolt. Keemia-, kummi-, plasti- ja ehitusmaterjalitööstuse raportis rõhutatakse loodus- ja täppisteaduste õppeainete olulisust üldhariduses ning tehakse ettepanek võimaldada õpilastele enam selle valdkonna valikkursusi.

Erialade madala populaarsuse kõrval on valdkondades probleemiks ka õppurite väljalangevus valdkonnaga seotud õppekavadelt. Väljalangevuse vähendamise ühe lahendusena nähakse tõhusamat karjäärinõustamist kutse- ja kõrgkoolides näiteks energeetika ja kaevandamise ning info- ja kommunikatsioonitehnoloogia valdkondade ekspertide poolt. Ka tervishoiu valdkonna mõnedel erialadel, näiteks proviisoriõppes, on probleeme väljalangevusega. Väljalangevuse vähendamise võimalusena rõhutatakse paindliku õppekorralduse võimaldamise olulisust, eriti kui erialast kvalifikatsiooni tuleb omandada töötamise kõrvalt.

Suure üldistusastmega võib kokkuvõtteks tõdeda, et haridus- ja töömaailma koostöös tuleb senisest enam tähelepanu pöörata heade üldoskuste, IT-alaste teadmiste ning praktiliste oskustega inimeste ettevalmistamisele. Oluline on viia teadmine erinevate valdkondade arengutest laste ja noorteni, populariseerida praegu ehk teenimatult vähem hinnatud erialasid ning oluliselt tõhustada karjäärinõustamist. Detailsema ülevaate valdkondade arengusuundadest, tööjõuvajadusest, ootustest valdkonna töötajate oskustele ning ekspertide poolt sõnastatud ettepanekutest koolituspakumise muutmiseks leiab valdkondlikest raportitest. 2017. aasta jooksul on oodata täiendavaid raporteid ehituse; põllumajanduse ja toiduainetööstuse; transpordi, logistika, mootorsõidukite müügi ja remondi valdkondades. 2018. aastal on järg hariduse ja teaduse; kaubanduse, rentimise ja paranduse; majutuse, toitlustamise ja turismi; personali-administratiivtöö ning ärinõustamise; rõiva- ja tekstiilitööstuse ning veevarustuse ja keskkonna rakendusuuringu käes.



Kirjandus

- Jõers-Tünn, K. & Leoma, R. (Koost). (2016). Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: sotsiaaltöö valdkond. Uuringu terviktekst. http://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2016/04/Sotsiaaltöö_OSKA_tervik_veeb.pdf.
- Kaelep, T. & Leemet, A. (Koost). (2016). Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: metalli- ja masinatööstus. Uuringu terviktekst. <http://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2016/04/MMTtervik.pdf>.
- Kitt, E. & Leoma, R. (Koost). (2016). Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: metsandus ja puidutööstus. Uuringu terviktekst. <http://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2016/04/METSPUIT-Raport-OK.pdf>.
- Kitt, E., Leoma, R. & Aarna, O. (Koost). (2017). Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: keemia-, kummi-, plasti- ja ehitusmaterjalitööstus. Uuringu terviktekst. http://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2016/04/OSKA_keemia_kummi_plasti_ja_ehitusmaterjalit%C3%B6%C3%B6s-tuse_uuringuraporti-terviktekst.pdf.
- Mets, U. & Leoma, R. (Koost). (2016). Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: info- ja kommunikatsioonitehnoloogia. Uuringu terviktekst. <http://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2016/04/IKT-Raport-loplik.pdf>.
- Mets, U. & Veldre, V. (Koost). (2017). Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: tervishoid. Uuringu terviktekst. http://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2016/04/tervishoiu_uuringu_terviktekst.pdf.
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103-117.
- Sõmer, K. & Rosenblad, Y. (Koost). (2016). Tulevikuvaade tööjõu ja oskuste vajadusele: arvestusala. Uuringu terviktekst. <http://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2016/04/Arvestusala-Raport-sisukorraga.pdf>.
- Sõmer, K. & Rosenblad, Y. (Koost). (2017). Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: energeetika ja kaevandamine. Uuringu terviktekst. <http://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2016/04/energeetika-ja-kaevandamine-raporti-terviktekst-1.pdf>.



Noorsootöö teenuse arendamine riigi ja kohalike omavalitsuste koostöös



Kaire Soomets,

Eesti Noorsootöö Keskuse kohaliku omavalitsuse koostöögruppide toetamise ja loovuse arendamise üksuse suunajuht

Eesti Noorsootöö Keskusel (ENTK) avanes tänu Euroopa Sotsiaal-fondi (ESF) vahenditele 2015. aastal võimalus rakendada uudse-mat koostöömudelit suhetes kohalike omavalitsustega (KOV), toetamaks noorsootöö süsteemsemat analüüsimist, planeerimist ning korraldamist. Tegevuste eesmärk on noorsootöö teenuste jõudmine uute noorteni ning noorte noorsootöös osalemise või-maluste laiendamine. Suuna põhimõtted ja eesmärgid töötati välja koostöös Haridus- ja Teadusministeeriumiga (HTM) ning tegevusi viiakse ellu ESFi kaasrahastatud programmi „Tõrjutusriskis noorte kaasamine ja noorte tööhõivelisuse parandamine” alusel.

Kohalike omavalitsuste koostöögruppide (KOV KTG) tege-vussuuna eesmärgid tulenevad noortevaldkonna arengukavast 2014–2020 ning sisaldavad samme tasuta noorsootöö kättesaa-davuse, kvaliteetse noortepoliitika ja noorsootöö arengu tagami-seks kohalikul tasandil. Nelja aasta jooksul toetatakse kohaliku tasandi noorsootööd täiendavalt kuue miljoni euroga.

Eesti noorsootöö korralduse kontekstis on omavalitsus ja riik partnerid. Riik loob seadusliku ja strateegilise raami ning toetab omavalitsusi noorsootöö elluviimisel. KOV tegeleb eelkõige noorsootöö reaalse korraldustööga oma haldusterritooriumil, sätestab prioriteedid ning planeerib eelarvevahendid eesmärkide saavutamiseks. KOV KTG mudelis on oluline roll ENTK esindajal (ekspertil), kelle ülesandeks on omavalitsuste olukorda põhja-likumalt tundma õppida, toetada omavalitsusi uute lahenduste leidmisel, et luua eeldused tõhusamaks noorsootöö korraldami-seks ning toetada teenuste arendamiseks piirkondliku võrgustiku kujunemist.

Alljärgnev artikkel annab ülevaate, milliste mehhanismidega toetab ENTK omavalitsuste koostöö kujunemist, milline oli omava-litsuste koostöömotivatsioon⁴¹ ning millised on koostöö esimesed tulemused. Tegemist on suhteliselt ambitsioonika algatusega, mille eesmärk on riigi ja kohalike omavalitsuste koostöös viia noorsootöö täiesti uuele tasemele. Olulisemaks märksõnaks kogu tegevussuuna jooksul on olnud koostöö ja seda nii omavalitsuste tasandil kui ka omavalitsuste ja riigi tasandil.

Oluline on märkida, et kuna tegevussuuna elluviimine jätkub, kajastavad tehtud üldistused seniseid tulemusi ning põhinevad ENTK ekspertide ja omavalitsuste esindajate tagasisidel.

Minu noored vs. meie noored: ettepanekud koostööpiirkondade moodustamiseks

Läheneva haldusreformi valguses ning analüüsides põhjalikumalt noorte eluolu⁴² ja KOVide seisu (sh noorsootöö kättesaadavuse ning noorte ja vanemate liikumisega arvestades), jõudsimme koostöös HTMi noorteosakonnaga tõdemusele, et KOVide noorsootöö arengu toetamisel on oluline lähtuda järgmistest arusaamadest:

- viiendik Eesti noori elavad omavalitsustes, milles teenuse kättesaadavus on kõige kehvem;
- noored peavad saama võrdsemad võimalused positiivseks enesearenguks noorsootöö kaudu, sõltumata elukohast, sh ei pea teenuse osutaja olema seotud/sõltuv konkreetsest omavalitsusest;
- noored ise ei saa mõjutada seda, et sündisid ja elavad vähem võimekas omavalitsuses, mis ei suuda pakkuda noorsootöö teenust vajalikul tasemel, st et lahendusi on vaja otsida ka väljastpoolt omavalitsuse halduspiiri;
- noorte liikumistrajektorid ja noorsootöö teenuse kasutamine pole ammu seotud ainult ühe omavalitsuse halduspiiridega, st et noore elu kvaliteedi parandamine on võimalik ainult noorega seotud mitme omavalitsuse koostöös ja ühise jõupingutusena;
- juhendajate ja võimaluste puudumise kontekstis on vaja suu-remat inim- ja infraressursi riskisatust.

Ettevõtte Ernst & Young AS abil analüüsiti ja visualiseeriti olu-kord 2014. ja 2016. aastal ning valminud analüüs võeti aluseks koostööpiirkondade moodustamisel. Piirkondade moodustamise analüüs tulenes vajadusest tuvastada võimalikud koostööpiirkon-nad riigi poolt toetatavate noorsootöö teenuste osutamiseks. Koostöögruppide moodustamisel oli oluline tuvastada noorte liikumine omavalitsuste vahel, et seeläbi selguks piirkonnad, mille noored on omavahel seotud.

Noorte liikumise hindamiseks kasutati pendelrände, huvikoo-lides ja üldhariduskoolides käimise ning tööalaste liikumiste and-meid. Analüüsi põhjal moodustasid omavalitsuste koostöögrupid. Olulise infona koostöögruppide moodustamise ettepanekute väljatöötamisel võeti arvesse haldusreformi käigus toimuvaid valdade, linnade ühinemisi. Seejuures lähtuti üldpõhimõttest, et võimalusel kuuluksid ühinevad omavalitsused samasse koostöögruppi.

Koostöögruppide moodustamiseks tegi ENTK omavalitsustele eelkirjeldatud analüüsist lähtuva koostööettepaneku, mille tege-mine toimus etapiti, tulenevalt sellest, millisel järjel oli piirkonna omavalitsustes noorsootöö areng. Esimese etapina käsitletakse perioodil detsember 2015–veebruar 2016, teise etapina perioodil märts 2016–august 2016 ja kolmanda etapina märts 2017–juuni 2017 moodustunud koostöögruppide. Esmajärjekorras tehti koostööettepanek neile omavalitsustele, kus noorte tõrjutusrisk⁴³ oli kõrge ja noortel osalemisvõimalusi vähe. Viimasena alustasid koostööd omavalitsused, kus noorte tõrjutusrisk oli madalaim ning noortel osalemisvõimalusi rahuldavalt, kuid kus on potent-siaali luua noorsootöös innovaatilisi lahendusi, mida saaks noorte tõrjutusriski vähendamiseks ja osalemisvõimaluste suurendami-seks kasutada ka ülejäänud Eestis.

⁴¹ Motiveering, põhjendus koostööle; ka innustus koostöös.

⁴² ENTK on aastast 2010 noorteseire süsteemi looja ja eestvedaja, vt täpsemalt www.noorteseire.ee.

⁴³ HTMi analüüsiosakonnas aastatel 2013 ja 2015 valminud klasteranalüüsis määratletud tõrjutusriski hinnang skaalal 1–3.

Lisaks statistilisele analüüsile pakuti igale omavalitsusele ja KOVi maakondlikele liitudele võimalus esitada oma nägemus tegelikest seostest ja koostööst omavalitsuste vahel ning oma soovidest tulevikus koostööd teha. Analüüsi ja KOVi ettepanekute alusel moodustus maiks 2017 üle Eesti 47 koostöögruppi noorsootöö valdkonnas pakutavate teenuste arendamiseks.

Koostöögruppide kujunemise perioodi iseloomustamiseks saab öelda, et grupi kujunemine oli sujuvam nendes piirkondades, kus koostööettepaneku saamise ajaks olid omavalitsuste ühinemisplaanid teada või kus omavalitsustel oli noorsootöö valdkonnas varasem piirideülene koostöökogemus. Arutelud neis koostöögruppides toimusid sujuvamalt, kuna oli valmisolek ühiselt kohustusi ja vastutust võtta.

Gruppide lõpliku koosseisu kujunemisel oli määravaks omavalitsuste seisukoht ning vaid vähestes gruppides toimus koosseisu muutus võrreldes ENTK ettepanekuga ning muudatused olid seotud haldusreformiga: omavalitsused eelistasid teha koostööd just nende naabritega, kellega ühinemine oli tõenäoline.

Arenguprogramm näitas ühised arenguvajadused ja ressursid

Koostöögruppide lõplike koosseisude kinnitamise järgselt algas tegevussuuna teine etapp ehk arenguprogramm⁴⁴, mis oli üheks peamiseks mehhanismiks omavalitsuste koostöö toetamisel.

Arenguprogrammi eesmärgiks oli omavalitsuste olukorda vastastikku põhjalikult tundma õppida, tekitada meeskonnatunne, leida valdkonna kitsaskohad/arenguvajadused, koostada arengustrateegia ning jõuda koostöögrupi tegevuskavani, milles väljendusid ühiselt kokkulepitud ja arenguvajadustest lähtuvad tegevused kitsaskohtade lahendamiseks. Arenguprogrammi nimetas iga omavalitsus 3–4 esindajat. ENTK soovitus omavalitsustele oli, et arenguprogrammis osaleksid järgmiste ametite esindaja: omavalitsuse noorsootöö eest vastutav ametnik, noorsootöösutuste ja noorteühingute juht ning omavalitsuse juht, nt vallavanem, linnapea, volikogu esindaja. Millises koosseisus vald või linn arenguprogrammis osales, jäi lõplikult siiski omavalitsusjuhi otsustada. Märkimisväärne on, et 95% omavalitsustest olid tegevussuunaga kaasnevas arenguprogrammis esindatud omavalitsusjuhi tasandil (vallavanem/linnapea, volikogu esimees/aseesimees).

Arenguprogrammi väljundiks oli koostöögrupi kokkulepe noorsootöö valdkonna ühiseks arendamiseks ehk ühine kaheaastane tegevuskava ning selleni jõudmiseks läbiti ligi pooleaastane programm. Arenguprogrammi etapid kulgesid vastavalt toodud järjestusele.

I Olemasoleva olukorra kaardistamine, sh vastavalt noorsootöö kvaliteedi hindamise mudelile, mis töötati ENTKs välja ESFi ja riikliku struktuuritoetuse perioodi 2007–2013 vahenditest programmi „Noorsootöö kvaliteedi arendamine“ raames. Väljundiks oli KOVide põhjal moodustunud koostöögrupi (KTG) profiil, mis kirjeldas KTG rahvastiku koosseisu, noorte arvu vanuserühmiti, koolide ja noorsootöö struktuuride arvu ning nimetas pakutavaid noorsootöö teenuseid ja selleks vajatavate ressursside olemasolu (eelarve, personal).

II Ühiste arengueesmärkide kokkuleppimine. Arengueesmärkideni jõudmiseks pidi grupp esmalt selgitama piirkonna ühised arenguvajadused. Väljundiks oli koostöö strateegia ehk fikseeritud kokkulepe noortevaldkonna ühiseks arendamiseks. Strateegia sisaldab koostööpiirkonna noorsootöö läbivaid põhimõtteid, eesmärgi, meetmeid ja indikaatoreid ning kirjeldab ka

strateegia juhtimist, elluviimist, seiret ja rahastamist.

III Ühiste lahenduste leidmine noorsootöö korraldamisel.

Lahendused väljendusid ühises tegevuskavas, mis kirjeldas tegevusi arenguvajaduste ehk kitsaskohtade lahendamiseks ning omavalitsuste vastutust ja kohustust tegevuste elluviimisel. Tegevuskavades toodi välja teenuse (loodava võimaluse) sihtgrupp, teenuste maht ja ajaline kestvus, kaasatavate noorte arv, eelarve, rahastusallikas ning väljumisstrateegia, mis kirjeldas, kuidas on tagatud tegevuste jätkusuutlikkus pärast kaheaastase tegevuskava lõppu.

Arenguprogramm näitas selgelt, kui läbimõeldult üks või teine omavalitsus ühistevõimusesse panustas. Oli omavalitsusi, kes arenguprogrammi raames tegid põhjalikult olemasoleva olukorra analüüsi, sh kasutades ENTK ja riiklike registre andmeid, millest tulenesid ettepanekud koostöös kitsaskohtade lahendamiseks. Paraku oli näiteid, kus omavalitsus tuli arenguprogrammi selge eesmärgiga, kuidas tegevussuunaga kaasnevat lisaraha kasutada ning oli üsna jäik arutlustes, mis pidid selgitama, kas rahakasutus on põhjendatud ja tugineb tegevussuuna ning koostöö põhimõtetele. Oli juhtumeid, kus omavalitsus oli valmis loobuma alanud koostööst, kui ta ei saavuta oma individuaalseid eesmärgi. Vastandina saab tuua näiteid juhtumitest, kus võimaliku loobumise põhjusena toodi ülejäänud grupiliikmete ebakvaliteetset sisendit (ei põhinenud asjakohasele analüüsile) ühiste arenguvajaduste selgitamises. Siinkohal tuleb rõhutada, et oluliseks ülesandeks riigi tasandil oli „tõrksate“ omavalitsuste koostööle innustamine, mille tulemuseks oli, et alanud koostööst loobumisi siiski ei toimunud.

Olulise osana antud etapis oli ENTK nõu ja tagasisidestamine toodud kitsaskohtadele ja lahendustele, tänu millele oli võimalik KOVidele pakkuda teatud tegevustele lahendusi kiiremini ja jooksvalt muudest riiklikest programmidest, samuti oli võimalik pöörata tähelepanu mujal kasutatud parimatele praktikatele, millest KOVidel tavaliselt teavet ei ole.

Omavalitsuste koostöömotivatsioon tegevussuunaga liitumisel

Eesti 213 omavalitsusest on KOV KTG tegevussuunaga liitunud 208. ENTKlt koostööettepaneku saanud omavalitsuste osalusprotsent tegevussuunas on kõrge – 97,6. Äraütlevale seisukohale jäid vaid viis omavalitsust ning loobumise põhjuseid oli üldjoontes kaks: omavalitsusel ei olnud määrata inimest tegevussuuna eest vastutavaks (suurenenud koormus seoses haldusreformiga) ja teadmatus haldusreformiga kaasneva osas (ettepaneku tegemisel ei olnud selgust, kas ja kellega vald/linn liitub). Ühel juhul jättis omavalitsus ENTK ettepanekule reageerimata.

Kokkuvõtvalt saab öelda, et tegevussuuna elluviimisega seotud ENTK ekspertide hinnangul oli omavalitsuste koostööl kaks peamist stiimulit, mille põhjal sai määrata omavalitsuse kuulumise kahte kategooriasse.

- **Koostöömotivatsioon tugines valdkonna arendamisele.** KTGsse kuuluvate omavalitsuste koostöö oli pigem valdkondlik ja vähem mõjutatud haldusreformi arengutest. KOV KTG tegevussuunda kasutati kui võimalust arendada noorsootöö valdkonda koostöös naaberomavalitsustega.
- **Koostöömotivatsioon tugines omavalitsuste võimalikule ühinemisele.** KTGsse kuuluvate omavalitsuste koostöö oli otseselt mõjutatud haldusreformi arengutest ning tegevussuunda kasutati võimalusena analüüsida ja planeerida noorsootöö valdkonda ühinevas omavalitsuses.

⁴⁴ I etapp: veebruar–juuli 2016; II etapp: september 2016–märts 2017; III etapp: august–november 2017.

Selgelt erinesid I ja II etapis liitunud omavalitsuste ajendid koostööle: mida selgemaks said haldusreformi arengud, seda rohkem motiveeris koostööle eelnimetatud põhjustest teine. See oli kooskõlas ka ENTK taotletava tulemusega, et ühinevates omavalitsustes oleks haldusreformi eel läbi mõeldud vähemalt üks avalik teenus – noorsootöö.

Kui vaadelda KOV KTG tegevussuunda väljaspool haldusreformi konteksti, võiks tekkida küsimus, kas selline lähenemine paralleelselt toimuva haldusterritoriaalse muudatusega on üldse võimalik. Tegevussuuna I etapp on näidanud, et koostöömotiveerimine saab kantud olla ka ainuüksi valdkondlikust vajadusest. Määravateks sidujateks on sellises olukorras näiteks kultuurilised ühendused, olulised teenuseosutajad (noorsootöö struktuurid/teenused, transpordiühendused jms), võrgustik, võtmeisikud.

Loomulikult ei saa alahinnata, et oluliseks koostööle suunavaks stiimuliks oli tegevussuunaga kaasnev toetussumma piirkonnale, kuid arenguprogrammi rõhuasetus suunas omavalitsusi tegevuste eelarvestamisega tegelema arenguvajaduste analüüsi järgselt ning mitte keskenduma toetussumma suurusele ja sellega kaasnevatele võimalustele. Oluline on siinkohal välja tuua, et toetussumma koostöögrupile oli üks tervik, mille kasutamise üle pidi piirkond otsustama ühiselt.

Kokkuvõte

Nagu eespool öeldud, jätkub ennast tõestanud praktika noorsootöö planeerimisel KOVidega suhtluses ka edaspidi. 2017. aasta juulis viisid 120 omavalitsust 24 koostöögrupis ellu noortele suunatud tegevusi, 88 omavalitsust olid analüüsi ja planeerimise faasis.

Koostöö sujub ladusamalt koostöögruppides, kus on varasem koostöökogemus, võrgustik ja teadmine eesootavast ühinemisest. Senine praktika on näidanud, et mida läbimõeldumalt tegutses koostöögrupp ühistegevuste planeerimise faasis (arenguprogramm), seda lihtsam on tegevuste elluviimine.

Riigi roll ja abikäsi koostöö käivitamisel ja hoidmisel on oluline isegi üksikute omavalitsuste kontekstis, kus tänu ENTK tegevustele on tulnud kokku valdkonnas töötavad inimesed, kes

vaatamata ühise asja ajamisele pole omavahel kokku puutunud või pole teineteist partnerina näinud.

Sõltumata koostöömotiveerimisest näitab senine areng, et omavalitsustevaheline koostöö ja seda toetav riigi partnerlus on ennast õigustanud. Pooleteistaastase KOV KTG praktika tulemusena saab öelda, et koostööpõhine lähenemine noorsootöö valdkonnas pakutavate avalike teenuste arendamiseks on võimalik, vajalik ning teenuste kvaliteedi tõstmise ja võimaluste avardamise spekter seeläbi oluliselt laiem. Kõik Eesti omavalitsused on viimaste aastate jooksul teinud märkimisväärsed pingutusi noorsootöö kvaliteedi ja võimaluste avardamiseks, kuid pannes piirkonniti seljad kokku, luuakse noortele varasemast veelgi sisukamad ja laiemad võimalused end arendada.

KOV KTG suunas töötatakse välja uued võimalused, arvestades noorte liikumisega, erinevate teenuste kasutamise harjumuste ning reaalsete vajadustega, mitte omavalitsuste halduspiiridega. Omavalitsused teavad, mis on ühe või teise naabri tugevused ja nõrkused ning kuidas koostöös teiste omavalitsuste ja riigiga noorsootöö kättesaadavust, mitmekesisust ja kvaliteeti veelgi suurendada. Kõik see on andnud nii omavalitsustele kui ka ENTKle oluliselt parema ülevaate noorsootöö olukorrast kohalikul tasandil ning sisendi noortevaldkonna arendamiseks vajalike meetmete väljatöötamiseks või uuendamiseks.

Ühistel ressurssidel põhinev valdkonna arendamine on juba praegu toonud märkimisväärsed tulemusi. Vähem kui kahe kuuga, mil I etapi koostöögrupid alustasid tegevuste elluviimist, loodi noortele üle Eesti 129 uut võimalust noorsootöö valdkonnas pakutavates avalikes teenustes osalemiseks ning neis osales rohkem kui 3000 noort. I ja II etapi omavalitsused on tegevuskavades prognoosinud, et KOVide ja riigi koostöös luuakse 2018. aasta lõpuks Eesti erinevates piirkondades noortele üle 800 uue võimaluse, mille tulemusena peaks noorsootöös osalevate noorte osakaal kasvama keskmiselt 13%. KOVide koostöömudeli järgneva väljakutseks on haldusreformi käigus ühinenud suurte omavalitsuste omavahelise koostöö tekitamine, et suurte valdade ääremaa noorte olukord liitumiste tõttu ei halveneks.



Noorsootöö võimalused noorte ettevõtlikkuse toetamisel

 **Reet Kost**, Sihtasutuse Archimedes noorteagentuuri juhataja

Sihtasutuse Archimedes noorteagentuur viis 2016. aastal läbi analüüsi „Noorsootöö võimalused noorte ettevõtlikkuse toetamisel“, mille eesmärk oli luua ettevõtlikkuse paremaks mõistmiseks ja selle avaldumise ning toetamise võimaluste kohta noorsootöö kontekstis senisest selgem arusaam. Analüüsi eesmärgipüstituse eelduseks oli, et noorsootöö toetab noorte ettevõtlikkust ja omaalgatusi ning väärtustab noorte ettevõtlust juba täna, kuid puudub selge ning koondatud ülevaade tegevuse sisu, ulatuse ja mõju kohta. Analüüsiti nii noortevaldkonnas sagedasti kasutatavaid üldmeetodeid (avatud noorsootöö, vabatahtlik tegevus, noorteprojektid, sh rahvusvahelised noorteprojektid, laagrid, noorteühingud, osalus kogud, õpilasfirmad, malevad) kui sadat näidet erinevate meetodite kasutamisest, mille puhul läbiviijad seadsid eesmärgiks noorte ettevõtlikkuse arendamise. Teooria ja praktika uurimise, analüüsimise ja kirjeldamise kaudu loodi selgem arusaam tänasest noorsootöö praktikast ning selle arenguvõimalustest noorte ettevõtlikkuse toetamisel, millest annab lühülevaate järgnev artikkel.

Ettevõtlikkuse arendamine, ettevõtlusharidus ning selle seos noorsootööga

Ettevõtlikkuse arendamise all peetakse silmas ennekõike ettevõtliku ellusuhtumise kujundamist – areneb soov ning võime hoolida ja ümbritsevat märgata ning valmidus ise reaalselt tegutseda selleks, et luua ja toetada ühiskonna üldist positiivset arengut. Ettevõtlikkus on otseselt seotud algatusvõime kujunemisega ning sellega, et inimene ise tegutseb muutuste nimel. Erilise tähelepanu all on tegevused ja projektid, milles noored oma tegevuste ja hoolimise kaudu aitavad ka teistel märgata ja panustada. Ettevõtlikkus ei tähenda materiaalsel tulu toovat ettevõtlust, kuid ettevõtlik ellusuhtumine ja tegutsemine võib tulevikus selleni viia.

Noorsootöö eesmärk on toetada noore isiksuse arengut vastavalt noore eelistustele, võimetele, võimalustele, kuid samas arvestades ka ühiskonna norme ja vajadusi. Noorsootöö üheks suureks väljakutseks on vajadus vastata samaaegselt nii ühiskonna kui ka noorte vajadustele. Noorte ettevõtlikkus ja ettevõtlus kui tööhõivet loov nähtus on just noorte ja ühiskonna huvide ristumiskohaks. Näiteks ettevõtlusharidus, mis leiab aset muuhulgas noorsootöö keskkonnas, põhineb ühelt poolt ühiskondlikul vajadusel (ettevõtliku hoiaku kujundamise ja ettevõtluse kaudu loodetakse lahendada noorte töötuse probleemi), kuid samas on eesmärgiks ka noorte kui indiviidide areng, nende oskuste täiustamine. Ettevõtlusõppe üheks oluliseks positiivseks tulemuseks ongi see, et isegi kui noored ei alusta ettevõtlusega, arenevad nad siiski ettevõtlusega seotud pädevusi nagu näiteks loominguviis, initsiatiiv, koostöö, riskianalüüs ja vastutustunne. See aitab kaasa ettevõtliku mõtteviisi kujundamisele, mis võimaldab noortel muuta ideed tegelikkuseks ning ettevõtluspädevuste omandamine suurendab ka tõenäosust, et inividid on võimelised endale tööturul koha leidma. Samas on oluline rõhutada, et noorsootöö peamisteks tunnusoonteks on personaalsete ja sotsiaalsete oskuste arendamine ning ettevõtlusoskuste arendamist ei saa pidada noorsootöö peamiseks eesmärgiks. (Kiilakoski, 2014).

Noorsootöö olemus ning mõju seoses noorsootöö kaudu noorte ettevõtlikkuse ja ettevõtluse toetamisega

Tõendeid, et aktiivse osalemisega erinevates noorsootöö tegevustes on positiivselt seotud mitmete isiksuse omaduste ja oskuste areng, leidub mitmeid. Näiteks need, kes olid aktiivsed koolivälisest tegevustest keskkooliaastatel, on tõenäolisemalt poliitiliselt ja kodanikuna aktiivsed ka täiskasvanuna (Kirlin 2003). Poliitiline ja kodanikuaktiivsus on olulised omadused ka ettevõtlikkuse, kasvõi näiteks sotsiaalse ettevõtluse kontekstis. Samuti võib kooliväliseid tegevusi pidada oluliseks noorte ettevõtlikkuse arengu toetajana. Noorsootöös osalemine mõjutab positiivselt noorte enesehinnangut ja eneseteadvust, nende sotsiaalseid oskusi, koostööd teistega ja juhtimisoskusi, arendades oskust käituda tulemuslikult nõudlikus sotsiaalses keskkonnas, samuti aitab see parandada õpitulemusi (Durlak ja Weissberg 2007 DCSF2007: 25-29; Granger 2008 Fredriks ja Eccles 2006). Isiksuse kasv ja suurenenud eneseusk on kindlasti ühed kõige märgatavamad tulemused noorsootöös osalemisest (Dworkin et al. 2003) ja need omadused on olulised ka noore ettevõtlikkuse arenguks. Lisaks nendele omadustele on noorsootöös osalemisel positiivne mõju ka töösuhetele ja kohaliku kogukonna kaasamisele (Feinstein et al. 2008 Feinstein et al. 2006). Vabatahtlikus tegevuses osalevate ja osalenud noorte ühiskondlik ja poliitiline aktiivsus on suurem kui mitte osalenud noortele iseloomulik (Mattero ja Campbell-Patton 2008), ka see omadus on ettevõtlikkuse arengus tähtis.

Analüüsi järeldused ja ettepanekud

Noorsootöö eesmärk tervikuna on 7–26aastaste noorte omaalgatuse toetamine ning seekaudu ka ettevõtlikkuse arendamine. Lisaks baasile, st kvaliteetse noorsootöö olemasolu ja kättesaadavus igale Eestis elavale 7–26aastasele noorele, on noorsootöö potentsiaali paremaks kasutamiseks vajalik:

1) noorsootöötajate ja noorsootöö korraldajate suurem teadlikkus noorsootöö olulisusest, panusest ja võimalustest noorte ettevõtlikkuse toetamisel

On tähtis, et noorsootöötajad ja noorsootöö arendajad ei kultiveeriks mõtteviisi noorsootööst kui teenusest ning ei soodustaks noortes noorsootöö suhtes tarbijaliku hoiaku kujunemist. Noorsootöö pakub küll mitmekülgseid võimalusi omandada uusi kogemusi ja teadmisi, kuid nende tegevuste roll, mis arendaks noorte endi algatusvõimet, otsustusvõimet ja korraldusoskusi, on tagasihoidlikum. Oluline on noorte oskuslik kaasamine noorsootöö tegevuste väljatöötamisse ja elluviimisse, kus neile antakse võimalus tegelikult otsuseid mõjutada.

Selle eelduseks on omakorda pädevad noorsootöötajad, kelle teadlikkust ettevõtlikkuse pädevustest ning sellest, kuidas ettevõtlikkust noorsootöö kaudu noortes soodustada, tuleb nii noorsootöötajate tasemehariduse kui täienduskoolituse kaudu toetada. Käesolev analüüs töö välj, et vaja on koguda rohkem kvalitatiivset teavet, et saada ülevaade noorsootöötajate pädevuste

hetkeseisust ja arenguvajadustest seoses noorte ettevõtlikkuse toetamisega.

2) senisest eesmärgipärasema lähenemise kujundamine, et toetada noorte ettevõtlikkust noorsootöös ning õpitut tead- vustatakse-tunnustatakse

Noorte ettevõtlikkuse toetamine on noorsootöö olemuslik osa ning leiab aset siis, kui noorsootööd teostatakse sellele seatud üldistest kvaliteedi tagamise põhimõtetest lähtuvalt. Ettevõtlikkusega seonduvaid pädevusi peaks arendama kõigis noorsootöö tegevustes ning kas ja kui tulemuslikult seda tehakse, tuleks hinnata noorsootöö kvaliteedi hindamise osana.

Noorsootöö haridusliku mõju suurendamiseks noorte võtme-
pädevuste arendamisel on vaja õppimist toetada ning luua soodne keskkond noorte arengu analüüsimiseks (enesehindamise kaudu) ning noorsootöös õpitu sotsiaalseks ja formaalseks tunnustamiseks ühiskonnas (õpitulemuste demonstreerimise kaudu). Tähtsaim aspekt on õppija ehk noore suurem teadlikkus oma pädevustest ja endast kui õppijast. Samuti tuleb arvestada kasvunud vajadusega näidata õpitulemusi teistele sidusrühmadele (näiteks lapsevanemad, õpetajad ja õppejõud ning tööandjad) ja noorsootöös õpitu tunnustamisega seoses ka avalikkusele laiemalt.

Noore arengu ja tööhõivevalmiduse suurendamise seisukohalt on olulised nii hindamine kui ka pädevuste demonstreerimine. Pädevuste näitamine võib aidata tööd leida. Omandatud-arendatud pädevuste kindlakstegemise lisaväärtuseks on aga õppimisest teadlikuks saamine, mis võib parandada märgatavalt enesehinnangut, hoiakuid ja käitumist ning selle kaudu omada tugevamatki mõju. Noorsootöötajad saavad siinkohal noori aidata erinevate meetodite tutvustamise ja tagasiside andmise kaudu. Kehtiva noorsootöötaja kutsestandardi kohaselt on noorsootöötaja töö osaks kogetu ja saavutatut hindamine koos noortega, tagasiside andmine ja eneseanalüüsi juhendamine. (Taru 2013: 83).

3) olemasolevate noorsootöö meetodite/programmide arendamine ja vajadusel uute sihitud sekkumiste disainimine ja ellurakendamine

Ettevõtlikkuse arendamisele suunatud tegevused peaksid noortele kättesaadavad olema eeskätt kodukoha lähedal. Sel tasandil on kõige lihtsam süsteemselt suure hulga noorteni jõuda. Seejuures aitaks, kui noorsootöö rolli noorte ettevõtlikkuse toetajana kajastataks ning mõtestatakse KOVide noorsootöö arengukavades. Oluline on kogukonna tasandil eri osapooli kaasavalt mõelda läbi süsteemne ning jätkusuutlik tugi noorte

ettevõtlikkuse arendamiseks, luues selleks kohalikul tasandil toimivaid lahendusi ning võrgustikke, kuhu nii noorsootöö tegijad kui noored ise kuuluvad.

Hea näide riigi rahastusest piirkondlikele võimalustele on 2016. aastal loodud noorte piirkondlike ideede projektifond „Nopi Üles“ (<http://nopyles.blogspot.com.ee>), millega edendatakse noorte aktiivset eluhoiakut ning panust kodukoha arengusse. Üheks lahenduseks võiks muuhulgas olla näiteks noorte ettevõtlikkust soodustava omaalgatuse fondi loomine koostöös kohalike ettevõtjatega.

Noorsootöö võimalus on tegeleda julgelt ka sotsiaalse ettevõtluse valdkonnas ja soodustajana, kuivõrd sotsiaalse ettevõtluse mudel, mille esmaseks eesmärgiks on positiivsete ühiskondlike muutuste loomine, sobitub väärtuste poolest noorsootööga hästi. See võiks olla noortele südamelähedane ja pakkuda neile võimalust läheneda uudset majanduslikele, sotsiaalsetele ja keskkondlikele probleemidele. Lisaks aitab noorte panus sotsiaalses ettevõtetes tagada kogukondades suuremat ühtsust. (Mugione 2015).

4) noorsootöö tegevuste ja tulemuste nähtavuse ja mõistatavuse kasvatamine noorte ettevõtlikkust toetavas valdkonnas ja partnerina haridusasutuste, tööandjate, tööturuasutuste, ettevõtete ja teiste kaalukate osapoolte suunal

Noorsootöö rolli ja tegevuste nähtavuse tõstmisel on oluline roll ka noorsootöö ja noorte ettevõtlikkuse arendamise rahastajatel. Näiteks Belgias on noorsootöö rahastamise üheks olulisemaks kriteeriumiks tegevustest saadud kogemuste nähtavus (Dunne et al 2014). Programmi „Erasmus+“ noortevaldkonna projektidele saab taotleda rahalist toetust, kui taotleja mõtleb läbi tulemuste nähtavuse ja levi ning viib selleks kavandatud tegevused ellu.

Noorte ettevõtlikkuse pädevuste arengu süsteemsele soodustamisele tuleks kasuks suurem koostöö kooli ja noorsootöö vahel, kus kool saab toetada ettevõtlikkusega seonduvate teadmiste teket ja noorsootöö anda praktilisi väljundeid nende teadmiste järeleproovimiseks ning kinnistamiseks praktika kaudu.

„Ettevõtlik kool“ on haridusprogramm, mis on loodud koolidele ja lasteaedadele ettevõtliku õppe integreerimiseks koolisüsteemi. Koolide huvijuhid ja õpilasesindused on juba projekti kaasatud, kuid potentsiaali oleks noorsootöösutuste rolli suurendamiseks, pakkudes noortele ettevõtlikkusõppeks praktilisi rakendusvõimalusi.

Soodustada tuleks ka noorsootöötajate kuulumist noorte ettevõtlikkuse edendamise seotud võrgustikesse, nt koostöövõrgustikku „Ettevõtlikkuse edendamiseks“.



Kirjandus

- Dunne, A., Ulicna, D., Murphy, I., Golubeva, M. (2014). Working with Young People: the Value of youth work in the European Union. http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/study/youth-work-report_en.pdf.
- Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2007). The impact of after-school programs that promote personal and social skills. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Dworkin, J.B., Larson, R. & Hansen, D. (2003). Adolescents' Accounts of Growth Experiences in Youth Activities, *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1): 17-2.
- Feinstein, L., Budge, D., Vorhaus, J. & Duckworth, K. (eds) (2008). The social and personal benefits of learning: A summary of key research findings, London: Institute of Education, University of London.
- Feinstein, L., Bynner, J. & Duckworth, K. (2006). Young People's Leisure Contexts and their Relation to Adult Outcomes, *Journal of Youth Studies*, 9(3): 305-327.
- Fredricks, J. & Eccles, J. (2006). Is Extracurricular Participation Associated with Beneficial Outcomes? Concurrent and Longitudinal Relations, *Developmental Psychology* 42(4): 698-713.
- Granger, R. C. (2008). After-School Programs and Academics: Implications for Policy, Practice, and Research. William T. Grant foundation Social Policy Report 12(2): 3-19.
- Kiilakoski, T. (2014). Entrepreneurial learning and the ethos of youth work: Reflections on a difficult relationship. YOUNG PEOPLE, ENTREPRENEURS-HIP & NON-FORMAL LEARNING: A WORK IN PROGRESS.
- Kirlin, M. (2003). The role of Civic Skills in Fostering Civic Engagement. California State University, Sacramento. <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP06Kirlin.pdf>.
- Kost, R., Lillemets, A., Martma, L., Taru, M. (2017). „Noorsootöö võimalused noorte ettevõtlikkuse toetamisel”. Sihtasutuse Archimedes noorteagentuur. <http://mitteformaalne.ee/opimaterjalid/uuringud/>.
- Mattero, M., Campbell-Patton, C. (2008). Measuring the Impact of Youth Voluntary Service Programs. Summary of Conclusions of the International Experts' Meeting. The World Bank. <http://siteresources.worldbank.org/INTCY/Resources/395766-1187899515414/ReportYouthServiceMeeting.pdf>.
- Mugione, F. (2015). The Policy Guide on Youth Entrepreneurship. United Nations. <http://thecommonwealth.org/sites/default/files/press-release/documents/policyguideonyouthentrepreneurship.pdf>.
- Podlasek-Ziegler, M. (2014). The 'Youth in Action' programme as a driver for entrepreneurial learning in Europe, YOUNG PEOPLE, ENTREPRENEURS-HIP & NON-FORMAL LEARNING: A WORK IN PROGRESS.
- Taru, M. (2013). Noorteseire aastaraamat 2013. Noorsootöö hindamise pidepunkte. SA Poliitikauuringute Keskus Praxis.



Lühiülevaade „Erasmus+“ programmi vahehindamise tulemustest Eestis. Programmi roll ja mõju noortevaldkonnas.

 **Marti Taru**, Tallinna Ülikooli teadur, rahvusvaheliste sotsiaaluuringute keskus

Käesolev artikkel annab lühiülevaate programmi „Erasmus+“ detsentraliseeritud tegevuste elluviimise vahehindamisest Eestis ja on koostatud analüüsi käigus kogutud andmeid kasutades.

„Erasmus+“ on Euroopa Liidu haridus-, koolitus-, noorte- ja spordiprogramm aastateks 2014–2020. „Erasmus+“ programmi on koondatud kuni aastani 2014 toimunud iseseisvad koostöö-programmid⁴⁵ ja neile on juurde liidetud spordiprogramm. Osad programmist toetatud projektid viiakse elu tsentraliseeritult ehk Euroopa komisjoni hariduse, audiovisuaalse ja kultuuri täidesaatva agentuuri poolt, osad aga detsentraliseeritult ehk neid viivad ellu riiklikud agentuurid. Programmi riiklik agentuur Eestis asub Sihtasutuses Archimedes⁴⁶, mis lisaks programmile „Erasmus+“ viib ellu ka teisi Eesti hariduse kvaliteeti ja rahvusvahelistumist

toetavaid programme.

Programm jaguneb kolmeks põhimeetmeks: 1. põhimeede on üksikisikute õpiränne; 2. põhimeede on innovatsioonile suunatud koostöö; 3. põhimeede on toetus poliitikareformile, millest detsentraliseeritult saab toetusi taotleda küll vaid noortevaldkonnas. Iga põhimeetme raames jagunevad toetused valdkondade vahel. Riiklikul tasandil rakendatava programmi osas on olulised kõrge-, kutse-, üld-, täiskasvanuharidus ja noortevaldkond. Järgnevad kaks tabelit esitavad ülevaate programmist arvude keeles: tabel 1 annab programmi esitatud ja programmist toetatud projektide arvud põhimeetmetes ja valdkondades ning tabel 2 annab toetatud projektides osalenud organisatsioonide ja inimeste arvud.

Tabel 1. Perioodil 2014–2016 programmi „Erasmus+“ detsentraliseeritud tegevustest antud toetuste summad, taotluste ja toetatud projektide arvud põhimeetmete ja valdkondade lõikes

Valdkond	TOETUSTE KOGUSUMMA EURODES				TAOTLETUD/TOETATUD PROJEKTIDE ARV			
	Õpiränne	Strateegiline koostöö	Struktuurne dialoog	Kokku	Õpiränne	Strateegiline koostöö	Struktuurne dialoog	Kokku
Noortevaldkond	6 135 821	2 252 016	355 069	8 742 906	619/323	66/22	48/24	733/369
Kõrgharidus	14 072 800	923 289	-	14 996 089	89/82	29/6	-	118/88
Kutseharidus	6 318 332	1 932 370	-	8 250 702	100/84	38/10	-	138/94
Üldharidus	1 043 019	2 976 130	-	4 019 149	181/99	73/27	-	254/126
Täiskasvanuharidus	343 001	1 159 453	-	1 502 454	61/32	21/8	-	82/40
Kokku	27 912 973	9 243 258	355 069	37 511 300	1050/620	227 /73	48/24	1325/717

Tabel 2. Perioodil 2014–2016 programmi „Erasmus+“ detsentraliseeritud tegevustest toetatud organisatsioonide ja inimeste arvud põhimeetmete ja valdkondade lõikes

Valdkond	TOETATUD ORGANISATSIOONIDE ARV				TOETATUD ISIKUTE ARV			
	Õpiränne	Strateegiline koostöö	Struktuurne dialoog	Kokku	Õpiränne	Strateegiline koostöö	Struktuurne dialoog	Kokku
Noortevaldkond	1780	86	82	1948	8167	369	3725	12261
Kõrgharidus	82	47	-	129	5854	1179	-	7033
Kutseharidus	649	58	-	707	2803	329	-	3132
Üldharidus	171	145	-	316	518	2254	-	2772
Täiskasvanuharidus	69	40	-	109	200	223	-	423
Kokku	2751	376	82	3209	17542	4354	3725	25621

⁴⁵ Kokku üheksa eraldiseisvat programmi, millest detsentraliseeritud tegevuste kontekstis olulised on programm „Euroopa Noored“ ja elukestva õppe programm, mis jagunes kõrgharidusprogrammiks „Erasmus“, üldharidusprogrammiks „Comenius“, kutseharidusprogrammiks „Leonardo da Vinci“, täiskasvanuharidusprogrammiks „Grundtvig“, kõrghariduse lõimimisprogrammiks „Jean Monnet“ ja läbivateks meetmeteks. http://eacea.ec.europa.eu/2007-2013_en.php.

⁴⁶ SA Archimedes koduleht, <http://archimedes.ee/>.

Kaks valdkonda, mida programmist on enim toetatud, on noorte- ja kõrghariduse valdkond. Kui kõrghariduse toetuste maht on suurem rahalise toetuse mõttes, siis noortevaldkonnas on toetuse maht suurim toetatud organisatsioonide ja isikute arvu mõttes. Ka kutseharidus on saanud võrdlemisi suure toetuse osaliseks, üld- ja täiskasvanuhariduse toetus programmist on olnud mõnevõrra väiksem.

Tabelites toodud arve analüüsides tuleb arvestada valdkondade spetsiifikat. Kõrghariduses läheb suur osa toetustest üliõpilaste õpirändele – põhiliselt bakalaureuse- ja magistritaseme üliõpilaste õpingutele välismaal, ja toetusi taotlevad kõrgkoolid, mida on arvuliselt vähe. Noortevaldkonnas lähevad toetused paljuski noortevahetuste projektidele, mis on lühiajalised, kuni kaks nädalat vältavad, reisirand välisriiki, mistõttu on osalevate isikute arv suur, kuid kulu isiku kohta väike. Toetusi taotlevad organisatsioonid ja ühingud on väikesed ning neid on palju. Ka kutsehariduse praktika välisriigis on lühem kui kõrghariduse õpiränne, samuti on osalejate arv väiksem, taotlejateks on kutsekoolid. Üld- ja täiskasvanuhariduse valdkonda iseloomustavad samuti väiksemad õpirändes osalejate arvud ning lühemad välisriikide külastused.

Programmi „Erasmus+“ ja eelnevate valdkondlike programmide näol on Euroopa Komisjoni jaoks tegemist edulooga, millest annab kõige paremini tunnistust programmi kasvav eelarve: 2015. aasta eelarve oli 9% suurem 2014. aasta eelarvest, aasta hiljem aga 10%. Edaspidiseks on programmi tasandil planeeritud veelgi kiirem kasv.⁴⁷

Halduspoliitika dokumentide analüüs näitas, et programmi eesmärgid ja Eesti hariduse valdkonna riiklike arengukavade eesmärgid valdavalt kattuvad, seega aitab programm kaasa Eesti jaoks oluliste väljakutsete lahendamisele. Intervjuud ministeeriumide ametnikega ja programmi rakendava SA Archimedes töötajatega näitasid kõrget rahulolu programmi tulemustega, sama näitas küsitlus toetusi saanud asutuste esindajate hulgas. Uurimistöös käigus selgus, et erinevad riiklikud ja rahvusvahelised projektid ja programmid toimivad heas koostöös, toetades ja täiendades teineteist. „Erasmus+“ ja eelnenud programmid on märgatavalt panustanud Eesti hariduse ja noorsootöö kvaliteedi tõusu rahvusvahelistumise toetamise kaudu. Kõige tugevam on programmi mõju olnud ilmselt noortevaldkonnas tervikuna. Paraku leidsid just noortevaldkonna eksperdid, et varasemate programmide liitmine üheks on vähendanud kasutegurit noortevaldkonna jaoks. Vähenenud on võimalused noori ettevalmistavateks ja projekte toetavateks riigisisesteks tegevusteks, mille rahastamiseks uues programmis on vähem võimalusi. Need tegevused aga mõjutavad otseselt osalemissaktiivsust ja edukust programmist toetatavates rahvusvahelistes tegevustes.

Programm „Erasmus+“ noortevaldkonnas

Programmi meetmeid noortevaldkonnas viib ellu Sihtasutuse Archimedes noorteagentuur (SANA). Programmi tasandil oli noortevaldkonnale planeeritud 10% programmi eelarvest ja esimese kolme aasta jooksul on valdkonna eelarve maht olnud 11%. Eestis on noortevaldkonna eelarvemaht olnud suurem – 24% eelarvest. Noortevaldkonna ekspertide arvates on programm toetanud noorsootöö kvaliteedi arengut. Seda on tehtud eeskätt noorsootöötajate koolitustesse ja rahvusvahelistesse kontaktidesse

panustamise kaudu. Programmi „Erasmus+“ tähtsus valdkonna arengus tervikuna on näha valdkondlikus arengukavas „Noortevaldkonna arengukava 2014–2020“, mille eesmärkide saavutamist toetab programm märkimisväärses ulatuses – perioodil 2014–2017 on planeeritud katta arengukava kuludest 16–21%. Arengukava raames toetab „Erasmus+“ võimaluste suurendamist noorte loovuse arendamiseks, omaalgatuseks ja ühistegevuseks. Rakendusplaani aruande kohaselt aitas programm 2014. aastal tublisti kaasa noorte noorsootöös kaasatuse suurenemisele, programmi vahenditest toetas SANA 120 projekti. Programmi „Erasmus+“ tähtsust Eesti noorsootöö ja noortevaldkonna jaoks suurendab tõsiasi, et noorteagentuuril on tähtis roll noorsootöötajate koolituste korraldamisel Eestis ning selleks kasutatakse ka „Erasmus+“ vahendeid.

Programmi „Erasmus+“ vahenditest on toetatud ka tõenduspoliitika kujundamist noortevaldkonnas. Programmist toetab SANA akronüümi RAY all tegutsevas konsortsiumis⁴⁸ osalemist, Eesti on osalenud konsortsiumis selle loomisest alates. Perioodil 2014–2017 toetati „Erasmus+“ vahenditest osalemist kolmes uuringus: „Õpirände monitooring“, „Noorsootöötajate võimekuse arengu jälgimine“ ning „Pikaajaline kodanikuaktiivsuse kujunemine“. Noorte õpirände monitooringu küsitlustulemused näitavad, et osalejate ja noortejuhtide arvates arenevad õpirändes osalenud noorte ja noorsootöötajate võtmepädevused, noorsootöölalased pädevused, areneb isiksus, suurenevad teadmised teistest kultuuridest, tugevneb aktiivse kodaniku hoiak ja Euroopa identiteet.⁴⁹ Neid uuringutulemusi saab kasutada nii noortevaldkonnas kui ka teistes valdkondades, kus rahvusvaheline dimensioon on oluline.

Noortevaldkonda tervikuna iseloomustab suur hulk väikseid ühingu- ja organisatsioone, mitte väike arv suuri ja tugevaid organisatsioone nagu üld-, kutse- või kõrghariduse valdkonnas. Suhteliselt väikeste organisatsioonide nõrk külg on vähene võimekus projektitaotlusi koostada ja projekte ellu viia, sest neil reeglina napib ressursi vastavat inimest palgata. Sellele vaatamata on noortevaldkonna taotluste kvaliteedihinnete keskmised kõrged ning taotlusi on palju. 2014–2016 on taotluste arv ka tõusnud: 2014 oli taotlusi 185, 2015–265 ja 2016. aastal 283. Sellist dünaamikat seletab asjaolu, et programmi „Euroopa Noored“ liitmine ühte programmi „Erasmus+“ koos teiste programmidega põhjustas taotlejates mõningast võõristust ja taotluste arv esimesel aastal langes. Toetatud projektide arv on aga jäänud praktiliselt samaks: 121, 126 ja 122, sest kuigi programmi kogueelarve on Eestis aasta-aastalt kasvanud – 9 ja 10%, siis noortevaldkonna eelarve on kasvanud vastavalt 8 ja 2%, mistõttu ei ole noortevaldkonnas toetatud projektide koguarv kasvanud. Programmi noortevaldkonna vahenditest suurim osakaal, keskmiselt 81%, on kasutatud üksikisiku õpirände toetamiseks.

Taotluste suure arvu ning kõrge kvaliteedi põhjus on olulisel osal noorteagentuuri pikaajaline ja mahukas teavitus ning nõustamistegevus, tänu millele on valdkonnas aktiivsed inimesed informeeritud taotlusvõimalustest ning saavad abi taotluste koostamisel, projekti elluviimisel ning aruannete koostamisel. Taotlejaid ja elluviijaid toetava infokeskkonna loomiseks kasutab büroo laia spektrit võimalusi: elektroonilisi kanaleid (koduleht, e-post), konverentsidel ja infopäevadel osalemist, infopäevade korraldamist, infotrukiste koostamist ja levitamist, vahetut suhtlemist üritustel, videolugusid, uuringutulemuste levitamist.

⁴⁷ Programmi tasandil tervikuna oli esimestel aastatel planeeritud eelarve kasv 5% ja alates 2017. aastast 10% aastas. Eestis oli eelarvekav juba esimestel aastatel vastavalt 9 ja 10%.

⁴⁸ Konsortsiumi koduleht www.researchyouth.eu.

⁴⁹ Elukestva õppe kaheksa võtmepädevust. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11090&from=EN>.

Noorte aktiivsuse ergutamiseks on SANA toetanud Eestisest koostegutsemist, sest kui ei õpita Eestis koos tegutsema, ei teki ka huvilisi rahvusvahelistes projektides osalemiseks.

Kuna Euroopa Komisjoni ja liikmesriikide hinnangul on programmi näol tegemist edulooga, on programmi eelarve pidevalt kasvanud. Suurem eelarve tähendab suuremat arvu projekte, organisatsioone ja osalejaid ning ka suuremat koormust toetuste haldamisel. Osaliselt aitavad seda kompenseerida uuendused programmi struktuuris, lihtsustatud toetuste süsteemi kasutuselevõtmine, õpirändes hartasüsteemi laiendamine kutseharidusse, taotlemise ja aruandluse ühtlustamine valdkondade vahel ja IT-vahendite kvaliteedi tõus, kuid osaliselt tähendab see ka kasvavat koormust agentuurile. Vaatamata eelarve kasvule 29% võrra perioodil 2012–2016 ja sellega seotud töömahu suurenemisele on täistöökohtade arv SAs Archimedes vähenenud 5%. Haridusvaldkonnas on (veel) piisavalt ressursi kasvanud koormuse haldamiseks, sest seal on kaks hartasüsteemi kasutatavat suurt valdkonda – kõrgharidus ning alates 2016. aastast ka kutseharidus. Üld- ja täiskasvanuharidus ei mõjuta agentuuri töökoormust väga oluliselt oma väiksuse tõttu. Noortevaldkond tegutseb aga projektipõhiselt – igat taotlust menetletakse eraldi. Valdkonna eripäraks on väikesed ühingud ja organisatsioonid, mikroprojektid, noored taotlejad, kolm tähtaega aastas – see kõik nõuab SANAlt ulatuslikku panustamist teavitus- ja nõustamistegevustesse, mida haridusvaldkonnas ei pea sellises mahus tegema. Seetõttu ei ole imestada, et noortevaldkonna intervjuerite arvates on valdkond alamehitatud.

Üks oluline eesmärk noortevaldkonnas on kaasata vähemate võimalustega noori ning pakkuda neile arenguvõimalusi. Programmi „Erasmus+“ noortevaldkonna tähenduses on vähemate võimalustega noored need, kes on võrreldes eakaaslastega ebasoodsamas olukorras, sest nad kogevad elus teatud takistusi, ohustavaid situatsioone ja olusid, mis omakorda raskendavad nende osalemist hariduses, rahvusvahelises mobiilsuses, kodanikuõiguste realiseerimises, ühiskondlikus osaluses laiemalt. Noortevaldkonnas on kaasatud vähemate võimaluste ja puuetega noori aktiivselt. Programmi kolme esimese aasta jooksul on üksikisiku õpirände meetmes osalenutest umbes 14% olnud vähemate võimalustega ja umbes 1% erivajadustega noored. Teiste valdkondadega võrreldes ongi just noortevaldkond näidanud eeskju: 2014. aastal olid vähemate võimalustega noored kaasatud ainult noortevaldkonna toetatud projektides, 2016. aastal oli vähemate võimalustega noortest 96,6% noortevaldkonna projektides ja 3,4% kutsehariduse valdkonna projektides. 2014. aastal osales erivajadustega noortest 65,3% noortevaldkonna ja

34,7% kutsehariduse valdkonna projektides ning 2016. aastal olid vastavad numbrid 48,2 ja 51,8%.⁵⁰

Kokkuvõte

Programmi „Erasmus+“, mis on mitme eelmise põlvkonna elukestva õppe ja noorteprogrammide praegune formaat, peavad edulooks nii Euroopa Komisjon kui liikmesriigid. Selle eelarve kasvab, selle vahenditest toetatakse järjest suuremat arvu asutusi ja inimesi rahvusvahelise kogemuse saamisel ja kontaktide loomisel. Eesti hariduselu ja noortevaldkonna arengu toetamisel on nii selle kui eelnevate programmide roll olnud oluline.

Valdkondlikult on programmi mõju ilmselt märgatavam noortevaldkonnas, kus see aitab kaasa „Noortevaldkonna arengukava 2014–2020“ eesmärkide saavutamisele ja noorsootöö kvaliteedi tõusule. Programmi vahenditest on aastatel 2014–2016 toetatud peaaegu 2000 organisatsiooni ja enam kui 12 000 isiku õpirännet, kes osalesid kokku 369 projektis. Programmi juhtimisega seotud ametnike, rakendamise seotud ekspertide ning programmist toetusi saanud asutuste esindajate hinnangul on programm panustanud oluliselt positiivselt nii üksikisikute arengusse, üksikute organisatsioonide tegevusvõimekusse ning valdkonna arengusse tervikuna.

Valdkonna eripära arvestades – palju väikeseid organisatsioone, mille administratiivne võimekus pole väga kõrge – on SANA ellu viinud mahukat teavitus- ja toetustegevust taotluste kõrge kvaliteedi tagamiseks, milles SANA on saavutanud suure võimekuse. Seda kogemus- ja oskusteavet võiks kasutada ka teiste valdkondade – spordi, täiskasvanuhariduse, ka üldhariduse valdkond – sarnastele väljakutsetele vastamiseks. Samas eeldab toetuste edasine tulemuslik kasutamine kasvava eelarve kontekstis ka teavitamis- ja nõustamistegevuste mahu suurendamist ning see omakorda vajab SANA töötajaskonna suurendamist.

Valdkondades teavitamis- ja nõustamistegevuste mahu suurendamisel tuleks eraldi keskenduda strateegilisele koostööle ja ettevõtetele, kuna ettevõtjate osalemine programmi tegevustes on hetkel vähene, nende kaasamine programmi tegevustesse annaks aga tegevustele lisandväärtust. Noortevaldkonnas on oluline noorte ettevõtlikkuse ja tööturuvalmiduse tõstmine, millele ettevõtete kaasamine saab kaasa aidata.

Programmi kuluefektiivsuse suurendamiseks noortevaldkonnas peaks rakendama harta-süsteemi, näiteks vabatahtlike tegevuse korraldamisel. Kõrg- ja kutsehariduse valdkonnas on see süsteem end juba tõestanud, kuid selle uuenduse sisseviimine on Euroopa Komisjoni, mitte riikliku agentuuri võimuses.

Kirjandus

Eesti noortevaldkonna koolituspoliitika analüüs. (2013). Tallinn: Cumulus Consulting OÜ.

Fennes, H., Gadinger, S., Hagleitner, W. (2012). Exploring Youth in Action. Effects and outcomes of the Youth in Action Programme from the perspective of project participants and project leaders. Transnational analysis 2011. Innsbruck. http://www.researchyouth.net/documents/ra_20102011_transnational_analysis_fullreport.pdf.

Fennes, H., Gadinger, S., Hagleitner, W., Lunardon, K. (2013). Learning in Youth in Action. Results from the surveys with project participants and project leaders in May 2012. Interim Transnational Analysis. Innsbruck. http://www.researchyouth.net/documents/ra_specialsurvey_learning.pdf.

Kost, R. (2014). Euroopa Liidu noortepoliitika mõju Eestile aastatel 2007–2013 Euroopa Liidu noorteprogrammi Euroopa Noored näitel. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikooli Euroopa Kolledž.

„Noortevaldkonna arengukava 2014–2020“. (2014). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Programmi „Erasmus+“ / „Euroopa Noored“ poolt toetatud projektides osalemise mõju. Küsitlusandmete analüüs. (2016). Tallinn: Noorteuuring OÜ.

Taru, M. (2013). A study on the effects of participation in a Youth in Action project on the level of competences. Youth Research LLC. Tallinn. http://www.researchyouth.net/documents/ra_specialsurvey_competences.pdf.

⁵⁰ SA Archimedes tegevusstatistika.



