



HARIDUS- JA
TEADUSMINISTEERIUM



ÜLEVAADE HARIDUSSÜSTEEMI VÄLISHINDAMISEST 2020/2021. ÕPPEAASTAL



HARIDUS- JA
TEADUSMINISTEERIUM

ÜLEVAADE HARIDUSSÜSTEEMI VÄLISHINDAMISEST 2020/2021. ÕPPEAASTAL

Koostanud Arnika Aadusoo, Ene Alas, Tiina Annus, Mai Beilmann, Eve Eisenschmidt, Ruth Elias, Helina Harro, Mati Heidmets, Kristin Hollo, Merle Jung, Anne Kalmus, Ulla Kamp, Tatjana Kiilo, Virve Kinkar, Maie Kitsing, Kristel Kriisa, Marge Kroonmäe, Sigre Kuiv, Kaija Kumpas-Lenk, Kersti Kõiv, Pille Kõiv, Liia Lauri, Marju Laurits, Kairit Leesalu, Tobias Ley, Anu Lihtmaa, Merit Luik, Kaja Lutsoja, Jelena Matina, Heli Mattisen, Anne-Mai Meesak, Piret Oppi, Agnes Pihlak, Nele Pilman, Marju Plumer, Margit Rammo, Marju Randlepp, Marit Rebane, Einar Rull, Elen Ruus, Annika Räim, Kadri Soo, Kadri Sooberg-Aettik, Piret Soodla, Reet Taimsoo, Kairit Tammets, Tea Taruste, Tuuli Tomson, Merle Toompark, Maiki Udam, Monika Vaher, Svetlana Variku, Hille Voolaid.

Toimetanud Hille Voolaid

Kujundus Külli Kalmus, Ecoprint AS

© Haridus- ja Teadusministeerium, 2021

ISSN 1736-6267

Sisukord

Eessõna <i>Kristin Hollo</i>	5
Ülevaade Euroopa Liidu indikaatoritest <i>Anu Lihtmaa</i>	6
Statistiline ülevaade Eesti haridussüsteemist <i>Anu Lihtmaa</i>	8
Ülevaade üldhariduse välishindamisest 2021 <i>Maie Kitsing, Pille Kõiv</i>	13
Ülevaade järelevalvest koolieelsetes lasteasutustes, üldhariduskoolides ja õppeasutuste pidajate üle <i>Elen Ruus</i>	18
Tuge vajava õpilase õppe korraldamisest <i>Agnes Pihlak</i>	22
Ülevaade tagasisidest järelevalvele <i>Hille Voolaid</i>	28
Ülevaade Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonda edastatud pöördumistest (üldharidus) <i>Ruth Elias</i>	39
Ülevaade Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonda edastatud pöördumistest (kutseharidus) <i>Hille Voolaid, Sigre Kuiv</i>	48
Tugispetsialistide kvalifikatsiooniandmete seire <i>Agnes Pihlak</i>	52
Haridusliku erivajadusega õpilase õppe seire kutseõppeasutustes <i>Sigre Kuiv</i>	61
Töökohapõhise õppe seire kutseõppeasutustes <i>Sigre Kuiv</i>	64
Kutseõppe kvaliteedi hindamine 2020: tulemused ja õppetunnid <i>Marge Kroonmäe, Reet Taimsoo</i>	67
Teadus- ja arendustegevus rakenduskõrgkoolides: kitsaskohad ja hea praktika näited institutsionaalse akrediteerimise põhjal <i>Liia Lauri, Heli Mattisen</i>	70
Täienduskoolitusasutuste kvaliteedi hindamine 2019–2021: tulemused ja õppetunnid <i>Kaija Kumpas-Lenk</i>	73
Uuringu abil pilt selge: karjäärispetsialisti kutsesüsteemi väärtustatakse kõrgelt, kuid on ka arenguruumi <i>Virve Kinkar, Margit Rammo</i>	78
Andmepõhise strateegilise juhtimise tõhustamine alus-, üld- ja kutsehariduses <i>Tiina Annus, Tatjana Kiilo, Maie Kitsing, Kersti Kõiv</i>	81
PISA 2015 ja 2018 õppetunnid <i>Maie Kitsing</i>	84
Lapse arengu uue hindamisvahendi katsetus ja pilootprogramm <i>Anne-Mai Meesak</i>	88

Arvutipõhine võõrkeele rääkimisoskuse välishindamine Eesti kontekstis – võimalused ja kitsaskohad	92
<i>Kristel Kriisa, Marju Laurits</i>	
Õpilaste tagasiside saksa ja vene keele e-tasemetöödele läbi viidud katsetuste põhjal	95
<i>Merle Jung</i>	
Uuendus eksamikoolitus: inglise keele riigieksami eksamineerijate koolitus sai digilahenduse	98
<i>Ene Alas, Kristel Kriisa</i>	
2021. aasta üldhariduskoolide õpilaste rahuloluküsitluse tulemuste lühiülevaade	102
<i>Kaja Lutsoja, Jelena Matina, Marit Rebane</i>	
Koolirõõm, töökoormus ja vastutus – sõnumeid kooliüringutest	108
<i>Mati Heidmets, Piret Oppi</i>	
Distsantsõppe kogemus Eesti üldhariduskoolides 2020. aasta kevade näitel	112
<i>Kairit Tammets, Eve Eisenschmidt, Tobias Ley, Piret Soodla</i>	
Õpilaste subjektiivne heaolu distantsõppe tingimustes	115
<i>Mai Beilmann, Kadri Soo</i>	
Distsantsõppe koostöövestluste tulemused	119
<i>Hille Voolaid</i>	
Kõrgkoolide toimetulek sunnitud kaugõppega perioodil märts–juuni 2020	127
<i>Maiki Udam, Liia Lauri</i>	
Sisemine ja väline motivatsioon heaolu teenistuses	130
<i>Einar Rull</i>	
Tartu Tamme Gümnaasiumi tuutorprogramm – kooli kogukonna vaimse ja väärtuste kandja	137
<i>Annika Aadusoo, Helina Harro, Merit Luik, Tuuli Tomson</i>	
Mentorluse juurutamine Kindluse Koolis	140
<i>Annika Räm</i>	
Rae valla õpetajate mentorlussüsteem	143
<i>Marju Randlepp</i>	
Viimsi valla haridusaasta 2021	145
<i>Maiu Plumer</i>	
Koolijuhtide värbamise arendusvõimaluste uurimine	148
<i>Ulla Kamp, Kadri Sooberg-Aettik</i>	
Kaasava hariduse ja õpilaste toetamise süsteemi pidev areng Jüri Gümnaasiumis	152
<i>Nele Pilman</i>	
Formaalse ja mitteformaalse hariduse lõimimine Paikuse Koolis	155
<i>Anne Kalmus, Monika Vahter</i>	
Huvialakooli arengukava – paberile püütud unistus ja igapäevane tööriist	159
<i>Tea Taruste</i>	
Palupera Põhikooli õpilasesindus tegutseb mitmel rindel edasi ka distantsõppe ajal	163
<i>Svetlana Variku, Kairit Leesalu</i>	
Mudilasnõukogu tegemistest Aruheina lasteaias	165
<i>Merle Toompark</i>	

Eessõna

Eelmine õppeaasta oli meie kõigi jaoks eriline – pidime pea terve õppeaasta tulema toime erinevate olukordadega, mis esitasid uusi väljakutseid. Kui möödunud aasta kevadeni oli tavapärane, et õpilased õppisid koolis ja seda õpetaja vahetul juhendamisel, siis sel õppeaastal olid õpilased väga pikalt distantsõppel. Meie suhtluses said igapäevaseks varasemast mitte nii väga tuttavad sõnad nagu põimõpe, paindõpe ehk hajaõpe, hübriidõpe, säilenõtkus. Oli tõeline elukestva õppe aasta, kus lisaks paljudele korralduslikele probleemidele tuli tõsiselt mõtestada õppimise ja õpetamisega seonduvat.

Saamaks ülevaade distantsõppe kogemusest ning kaardistamiseks väljakutsed, head praktikad ja arenguvajadused, viidi läbi mitmeid uuringuid, mille kokkuvõtted leiab kogumikust. Tulemused näitasid, et distantsõppe ajal oli erinevate poolte jaoks väga oluline koostöö. Koolisisesed ühised arutelud distantsõppe korraldusest, koostöö võimaldamine õpetajate ja tugispetsialistide vahel, koostöised praktikad kodu ja vanemate vahel ning protsessi pidev seiramine, analüüsimine ja tagasisidestamine erinevatele pooltele olid tegevused, mida koostöise koolikultuuriga koolides kõrgelt väärtustati.

Õpilaste arengu toetamine ja neile vajalike tugimeetmete ja -teenuste tagamine on õppeprotsessis kesksel kohal. Seirete

tulemused näitavad, et enam ei räägita sellest, kas näiteks tuge vajav õpilane peaks õppima elukohajärgses koolis või mitte, vaid pigem sellest, kuidas ja mida teha, et õpilast tema kodulähedases koolis võimalikult tulemuslikult toetada. Julgustame omavahel suhtlema ja vahetama praktikaid ning rääkima oma headest kogemustest, mõtleme alati ka ise vajadusel kaasa, et iga õpilase areng saaks toetatud.

Õppeasutuste välishindamise panus õppeasutuste kvaliteedi tagamisel on oluline. Järelevalve kõrval on üha suurem osa uuringutel, seiretel, õpitulemuste hindamisvahendite arendamisel, kuid tähelepanuta ei tohi jääda ka head praktikad, mida omavalitsustes ja õppeasutustes rakendatakse. Nende laiemalt tutvustamise kaudu saame anda oma osa parema hariduse ning õpitee heaks. Kogumikus jagavadki head praktikad nii õppeasutused kui nende pidajad ning saame lugeda ülevaateid nii arendustegevustest, uuringute, järelevalvete kui seirete tulemustest.

Välishindamise aastaraamat annab ülevaate meie hariduspõllul toimuvast, aga loodetavasti ka mõtteid, kuidas edaspidi oma koolis, lasteaias või kohalikus omavalitsuses paremini toetada laste arengut, luua paremat õppekeskkonda igale lapsele. Meie kõigi ühine panus loob võimalused koostööks ja koosloomes hariduse edendamiseks.

Koostöistest soovidega

Kristin Hollo

Haridus- ja Teadusministeeriumi
õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonna juht



Ülevaade Euroopa Liidu indikaatoritest

Anu Lihtmaa

Haridus- ja Teadusministeeriumi strateegilise planeerimise juht

Strateegiate „Euroopa 2020“, „Eesti 2020“ ja Euroopa koostööraamistiku hariduse ja koolituse eesmärgid olid aastaks 2020 järgmised:

- vähendada madala haridustasemega (põhiharidus või madalam) mitteõppivate 18–24aastaste noorte osakaalu 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 nelja- kuni kuueaastased) osalevad alushariduses;

- madala funktsionaalse lugemisoskuse, matemaatilise ja loodusteadusliku kirjaoskusega 15aastaseid noori on alla 15% oma vanuserühmas (PISA uuringu põhjal);
- vähemalt 15% täiskasvanutest (25–64 eluaastat) osaleb elukestvas õppes (Eestis 20%);
- eri- ja kutsealase hariduseta täiskasvanute (25–64 eluaastat) osakaal on alla 30% („Eesti 2020“ siht)².

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

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

		Eesti		ELi keskmine	2020 eesmärgid	
		2010	2020	2020	Eesti	EL
Alushariduses osalemise (nelja-aastased kuni koolini) osakaal		90,4	92,9 ¹⁹	95,5 ¹⁹	95	95
Madala sooritustasemega õpilaste (15aastased) osakaal PISA uuringu järgi	funktsionaalne lugemisoskus	13,3 ⁰⁹	11,1 ¹⁸	21,7 ¹⁸		<15
	matemaatika	12,6 ⁰⁹	10,2 ¹⁸	22,4 ¹⁸		<15
	loodusteadus	8,3 ⁰⁹	8,8 ¹⁸	21,6 ¹⁸		<15
Madala haridustasemega (põhiharidus või madalam) mitteõppivate noorte (18–24) osakaal		11,0	7,5	9,9	9,5*	<10
Eri- ja kutsealase hariduseta täiskasvanute (25–64) osakaal		31,7	25,9		30*	
III haridustasemega noorte (30–34)** osakaal		40,2	44,3	41,0	40	40
Täiskasvanute (25–64) elukestvas õppes osalemise osakaal		11,0	17,1	9,2	20	15
Teadus- ja arendustegevuse investeringute tase, % SKPst		1,58	1,61 ¹⁹	2,14 ¹⁹	3	3

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

Märkused: ⁰⁹–2009, ¹⁸– 2018, ¹⁹– 2019.

* Nende kahe näitaja puhul erinevad kahe strateegia, „Eesti 2020“ ja „Eesti elukestva õppe strateegia 2020“ sihid. Praegusel 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 varem ka keskharidusejärgset keskeriharidust.

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%.

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

Eestis osales 2019. aastal **alushariduses** 92,9% **nelja- kuni kuueaastastest lastest**, see on madalam tase kui ELi keskmine. Näitaja on alates 2010. aastast (90,4%) vähehaaval tõusnud ning kuigi 95%-list sihttaset ei saavutatud, näitavad Eesti hariduse infosüsteemi alushariduses osalemise andmed, et oleme jõudnud sihttasemele suhteliselt lähedale.

Madala funktsionaalse lugemisoskusega noorte osakaal 15aastaste noorte hulgas oli Eestis 2018. aastal läbi viidud PISA testi andmetel 11,1%, matemaatikas vastavalt 10,2% ja loodusteaduses 8,8%. Euroopa riikide pingereas on Eesti noored esimesel kohal. Maailmas on meie õpilased lugemises viiendal, matemaatikas kaheksandal ja loodusteadustes neljandal kohal. Muret tekitab madalal tasemel oskustega põhikooliõpilaste osakaalu mõningane kasv võrreldes 2015. aasta PISA testiga ning olulised erinevused eesti keeles ja vene keeles õppijate ning tüdrukute ja poiste tulemuste vahel.

Madala haridustasemega mitteõppivate 18–24aastaste noorte osakaal on 7,5% ja see on viimasel aastal langenud (2019. aastal 9,8%). Muret tekitavad soolised lõhed põhikoolijärgses õppes (madala haridustasemega mitteõppivaid naisi on 5,8%, mehi aga 9,2%). Strateegias „Eesti 2020“ seatud siht aastaks 2020, et madala haridustasemega mitteõppivate noorte osakaal oleks alla 9,5%, sai täidetud ja ületatud. Samuti sai ületatud „Eesti elukestva õppe strateegias 2020“ samaks perioodiks seatud veelgi kõrgem siht (9%).

Eri- ja kutsealase hariduseta täiskasvanute (25–64aastased) osakaal Eestis on aasta-aastalt vähehaaval, kuid järjekindlalt kahanenud – kui 2010. aastal oli ilma erialase või kutsealase hariduseta 31,7% 25–64aastastest, siis 2018. ja 2019. aastal 27% ning 2020. aastal 25,9%. See on hinnanguliselt umbes 187 000 inimest, sh ka need, kes on asunud erialast haridust omandama, kuid on õpingud katkestanud. Võrreldes üldkeskharidusega inimestega, kes moodustavad ülalnimetatud rühmas enamuse, on tööturul eriti haavatavas olukorras madala haridustasemega ehk ilma põhi- või keskhariduseta inimesed. Strateegias „Eesti 2020“ seatud siht on saavutatud, kuid sama näitaja siht „Eesti elukestva õppe strateegias 2020“ on viie protsendipunkti võrra väiksem number ning kuigi selle saavutamisele jõudsimel lähedale, jäi see ületamata.

Kolmanda taseme haridusega 30–34aastaste inimeste osakaal on Eestis endiselt kõrge – 2020. aastal 44,3%. Sihttase (40%) on ületatud juba viimasel üheteistkümnel aastal (v.a 2012. aastal – 39,5%) ning osakaal on enamasti olnud kasvutrendis. ELis keskmiselt ületati esimest korda sihttase 2018. aastal (vastavalt saavutustase 40,7%) ning 2020. aastaks oli jõutud 41% tasemele.

Täiskasvanute (25–64aastased) **osalus elukestvas õppes**³ kerkis 2019. aastal kõigi aegade kõrgeimale tasemele – 20,2% ja ületas sellega pikaajalise sihi (20%), kuid langes 2020. aastal 17,1%-ni ehk 2017. aasta tasemele tagasi. Langus on seotud COVID-19 pandeemia puhkemise ja seetõttu oluliselt vähenenud kontaktõppe võimalustega. Samuti halvenes paljude inimeste ja ettevõtete majandusolukord ja õppimiseks ressursi leidmine muutus keerulisemaks. Viimase kümnendi jooksul on märgatavalt tõusnud madala haridustasemega ehk ilma keskhariduseta inimeste osalus õppes ning tasemeõppe õppurite vanusjaotuse andmed näitavad täiskasvanute suurenevat huvi nii kutse- kui ka kõrghariduse vastu.

Alates 2016. aastast on **Eesti teadus- ja arendustegevuste investeeringute tase** tõusnud, jõudes 2019. aastaks 1,61%-ni (2018. aasta tase oli 1,41% ja 2016. aasta tase 1,24%). Mahajäämus ELi 28 keskmisest näitajast (2,14%) on endiselt märgatav, kuid vahe viimase aastaga vähenes. Ennekoike on Eesti ELi keskmisest tagasihoidlikuma tulemuse taga erasektori kulutuste väiksem määr, kuid see on aastaga paranenud (0,6%-lt 0,9%-le) ning vahe on vähenenud. Aastaks 2020 seatud eesmärk 3% jäi nii Eestis kui ka ELis keskmisena saavutamata.

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

Statistiline ülevaade Eesti haridussüsteemist

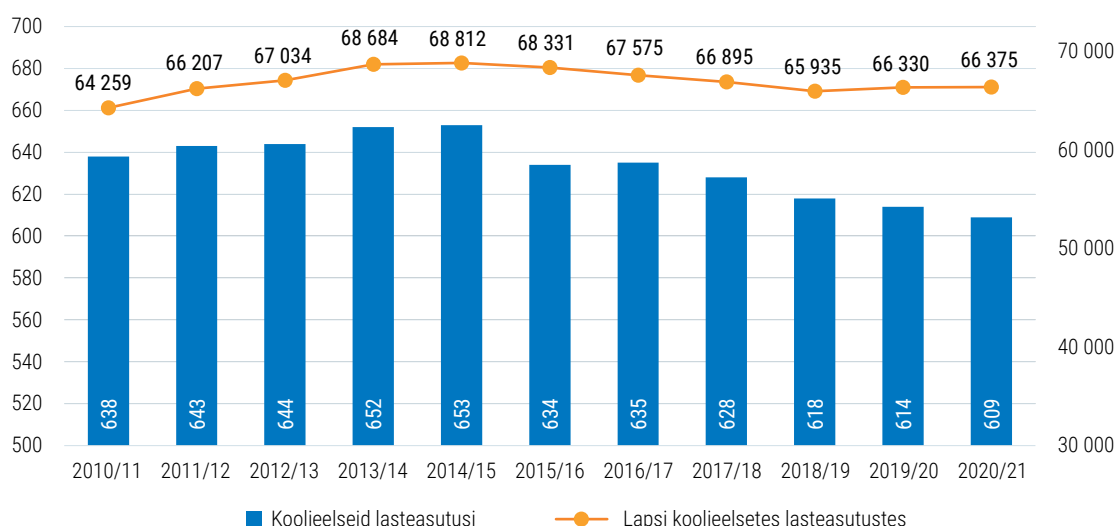
Anu Lihtmaa

Haridus- ja Teadusministeeriumi strateegilise planeerimise juht

Alusharidus

2020/2021. õppeaastal tegutses Eestis 609 koolieelset lasteasutust, kus õppis kokku 66 375 last (joonis 1). Neid õpetas 8016 õpetajat, sh ka eesti keele, liikumis-, ujumis- ja muusikaõpetajad, kes töötasid 7661 õpetaja ametikohal. Viimase kümne aastaga

on laste arv koolieelsetes lasteasutustes kasvanud 3,3% ja lasteasutuste arv vähenenud 4,5%. Õpetajate arv on samal ajal kasvanud 10,2% ja ametikohtade arv 8,9%.



Joonis 1. Koolieelsed lasteasutused ning lapsed koolieelsetes lasteasutustes õppeaastatel 2010/2011–2020/2021.

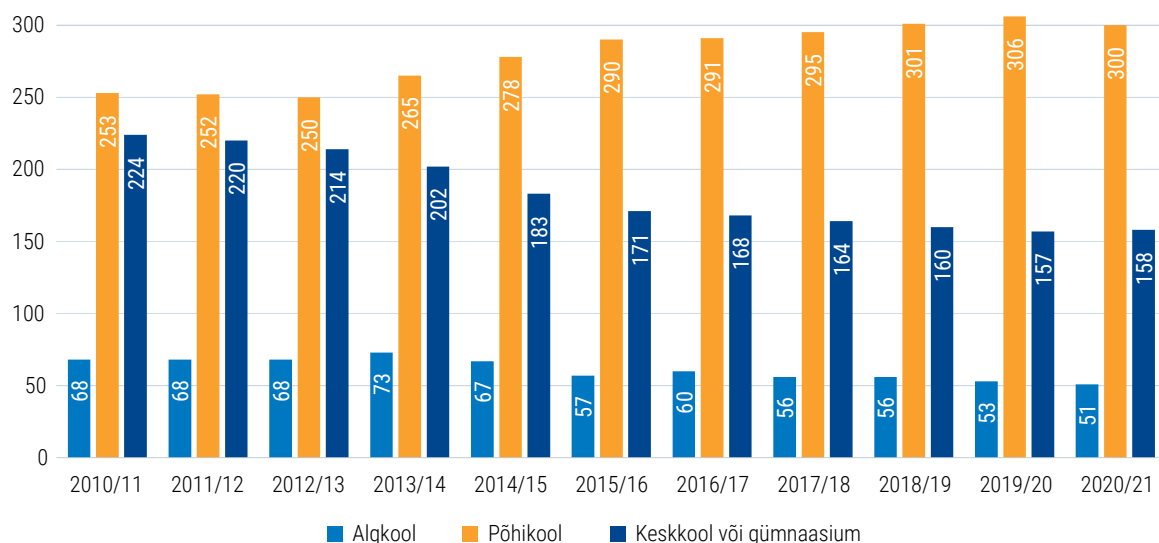
Allikas: Eesti hariduse infosüsteem (EHIS).

Üldharidus

Eestis oli 2020/2021. õppeaastal 509 statsionaarses õppevormis üldhariduskooli⁴ ja 12 täiskasvanute gümnaasiumi. Võrreldes eelneva õppeaastaga vähenes statsionaarse õppevormiga koolide

arv seitsme võrra: algkoolide arv vähenes kahe võrra, põhikoolide arv kuue võrra ja keskkoolide/gümnaasiumite arv kasvas samal ajal ühe kooli võrra (joonis 2).

4 Sh hariduslike erivajadustega õpilaste koolid.



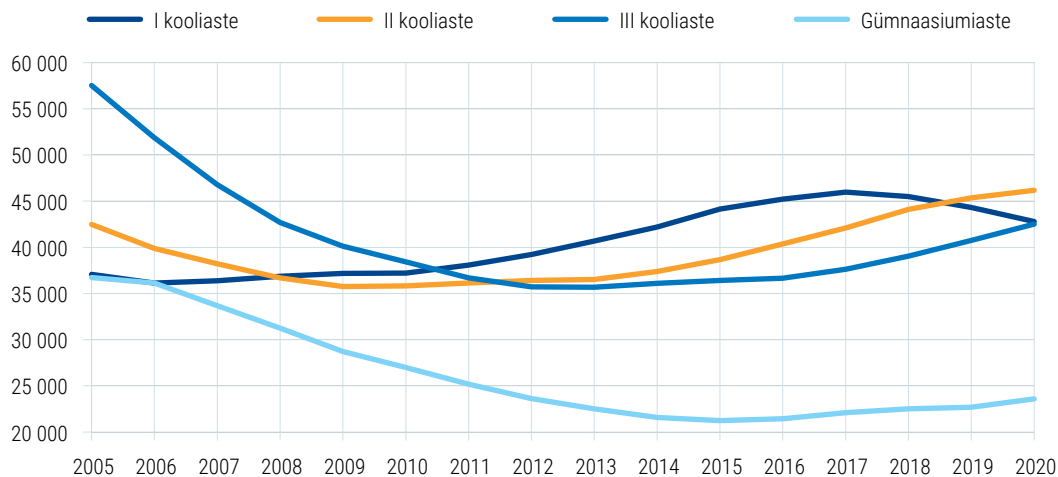
Joonis 2. Statsionaarse õppevormiga koolide arv kooli tüübi lõikes õppeaastatel 2010/2011–2020/2021.

Allikas: EHIS.

2020/2021. õppeaastal töötas üldhariduskoolides 16 357⁵ õpetajat 13 525 õpetaja ametikohal⁶. Õpilasi õppis statsionaarses õppevormis 155 104, mis on 16 656 õpilast (12,0%) rohkem kui kümme aastat tagasi, s.o õppeaastal 2010/2011. Õpetajate arv kasvas samal ajal 13,6% ja õpetaja ametikohtade arv 13,0%.

Õpilaste arvu pikaajalistest muutustest annab ülevaate joonis 3,

kust võib näha, et kõrgemates kooliastmetes on demograafilisest protsessidest tingitud õpilaste arvu langus olnud suurim. Madalamates kooliastmetes on viimastel aastatel toimunud küll mõõdukas tõus, kuid see ei suuda siiski kompenseerida viimastel kümnenditel toimunud langust. Prognostitavalt kasvab statsionaarses õppes õppivate õpilaste arv kuni aastani 2024 ja hakkab siis tasapisi langema.



Joonis 3. Õpilaste arvu muutus kooliastmeti 2005–2020, statsionaarne õpe.

Allikas: EHIS.

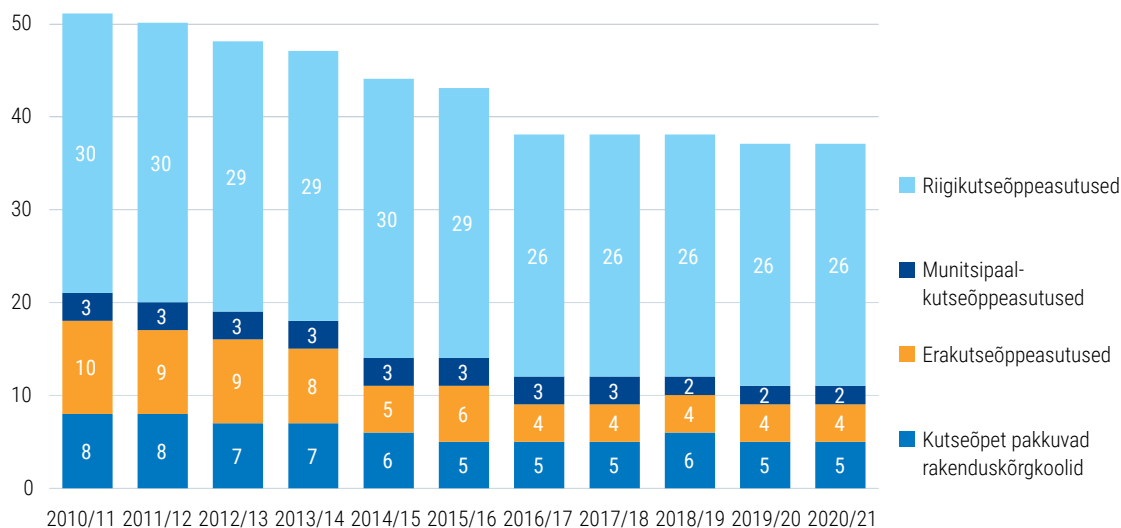
⁵ Õpetajate hulka on arvestatud ka Tallinna Balletikooli üldharidusklasside õpetajad.

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

Kutseharidus

Eestis oli 2020/2021. õppeaastal 32 kutseõppeasutust, neist 26 riigi-, kaks munitsipaal- ja neli erakutsekooli. Kokku oli kutseõpet pakkuvaid koole 37, sest kutseõppe tasemel oli võimalik õppida ka viies rakenduskõrgkoolis (joonis 4). Kutseõppeasutustes töö-

tas 2020/2021. õppeaastal 1131 õpetajat 1331 õpetaja ametikohtal⁷. Viimase kümne aastaga on õpetajate arv vähenenud 9,6% ja õpetaja ametikohtade arv 21,8%



Joonis 4. Õppeasutuste arv, kus saab õppida kutseõppe õppekavadel 2010/2011–2020/2021, õppeaasta alguse seisuga.

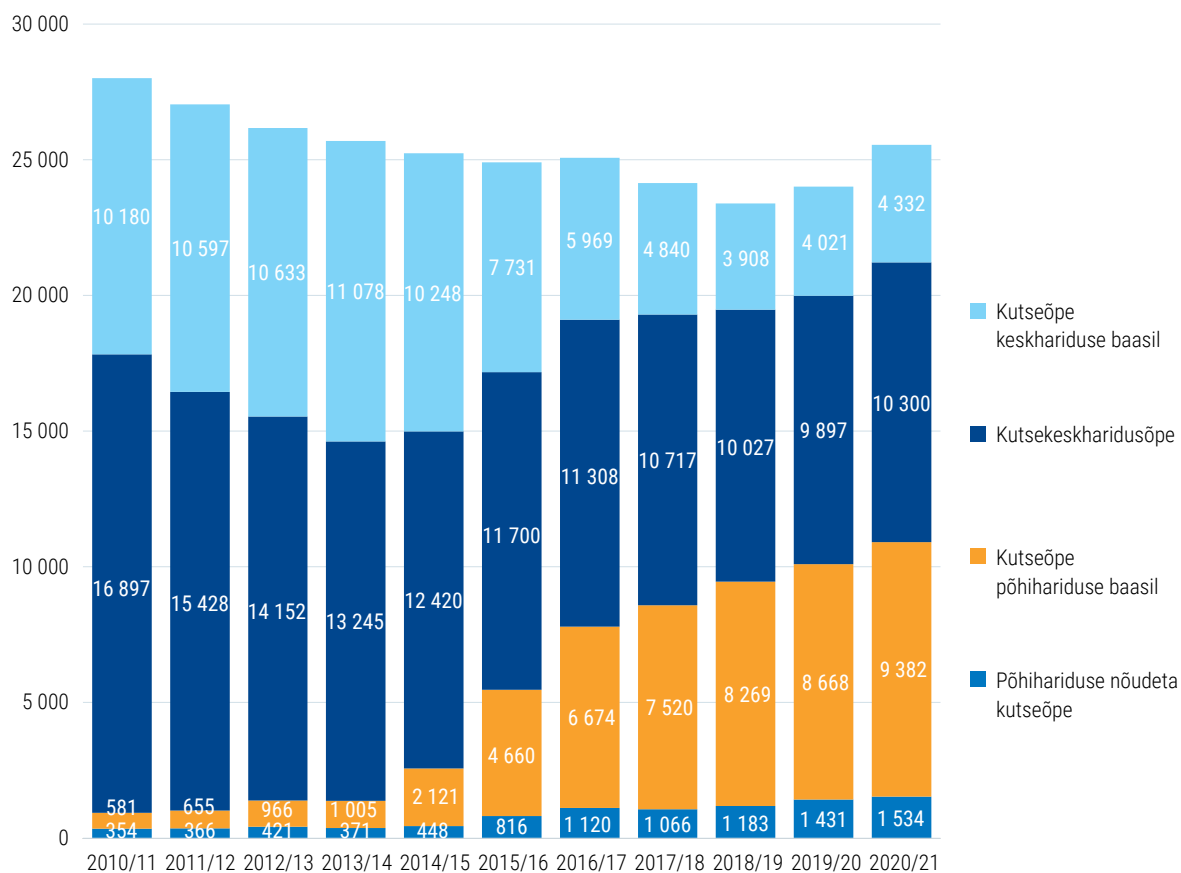
Allikas: EHIS.

Kutseõpet omandavate õpilaste arv on viimasel kahel aastal küll tõusnud, kuid see pole jõudnud katta mitmetel eelmistel aastatel kestnud langustrendi. 2010/2011. õppeaastal õppis kutseõppes 28 012 õpilast, 2018/2019. õppeaastaks langes see 23 387 õpilasele ning 2020/2021. õppeaastaks tõusis 25 548 õpilasele. Kokku on langus üheteistkümnelt aastaga 8,8% ning suurimat

mõju on õpilaste arvule avaldanud 1990ndate teise poole madal sündivus. Õppeliikide lõikes⁸ (joonis 5) õppis 2020/2021. õppeaastal suurem osa õpilastest kutsekeskharidusõppes (40,3%) ning kutseõppes põhihariduse baasil (36,7%). Vähem oli õppijaid kutseõppes keskhariduse baasil (17,0%) ja põhihariduse nõudeta kutseõppes (6,0%).

⁷ Vt eelnev märkus üldhariduskoolide õpetajate kohta.

⁸ Põhihariduse nõudeta kutseõpe (ISCED 2C) = põhihariduse nõudeta kutseõpe + teise taseme kutseõpe + kolmanda taseme kutseõpe. Kutseõpe põhihariduse baasil (ISCED 3C) = kutseõpe põhihariduse baasil + neljanda taseme kutseõppe esmaõpe + neljanda taseme kutseõppe jätkuõpe. Kutsekeskharidusõpe (ISCED 3B) = kutsekeskharidusõpe + neljanda taseme kutseõppe esmaõpe (kutsekeskharidusõpe). Kutseõpe keskhariduse baasil (ISCED 4B) = kutseõpe keskhariduse baasil + viienda taseme kutseõppe esmaõpe + viienda taseme kutseõppe jätkuõpe.



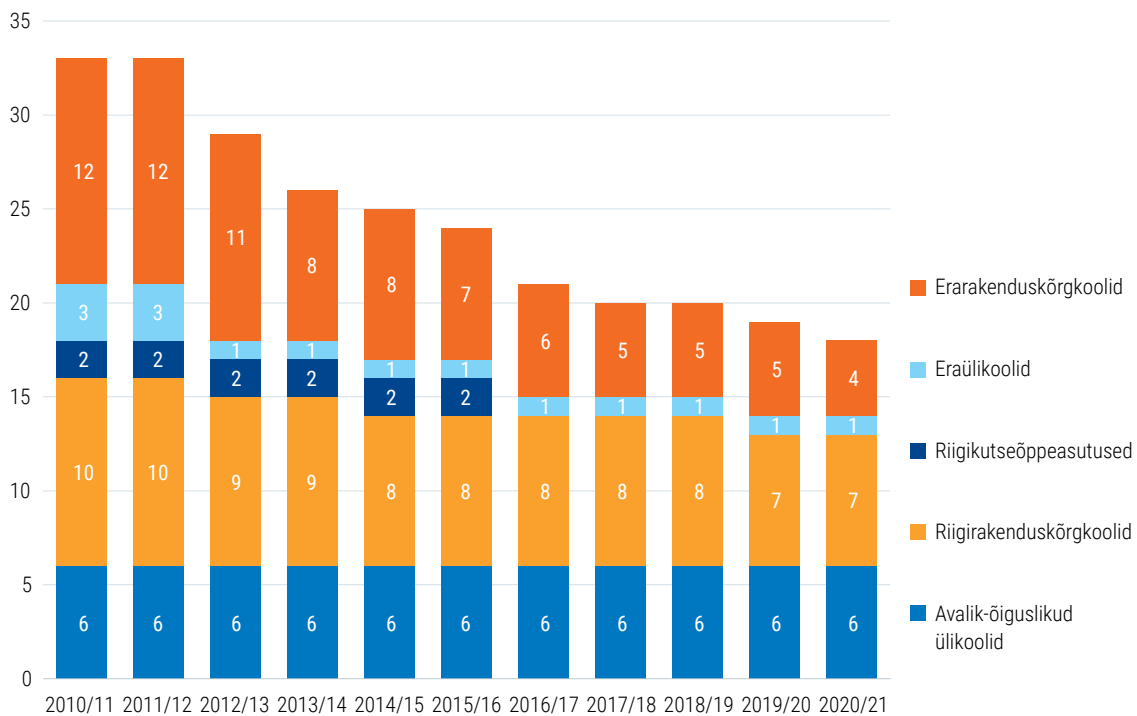
Joonis 5. Õpilaste arv õppeliikide lõikes õppeaastatel 2010/2011–2020/2021.

Allikas: EHIS.

Kõrgharidus

2020/2021. õppeaastal sai kõrgharidust omandada 18 õppeasutuses, mis omandivormi ja tüübi alusel jagunesid järgmiselt: kuus avalik-õiguslikku ülikooli, üks eraülikool, seitse riigi- ja neli

erarakenduskõrgkooli (joonis 6). Õppeasutuste arvu vähenemist eelnevatel aastatel on mõjutanud üleminekuhindamine ja demograafilised protsessid.

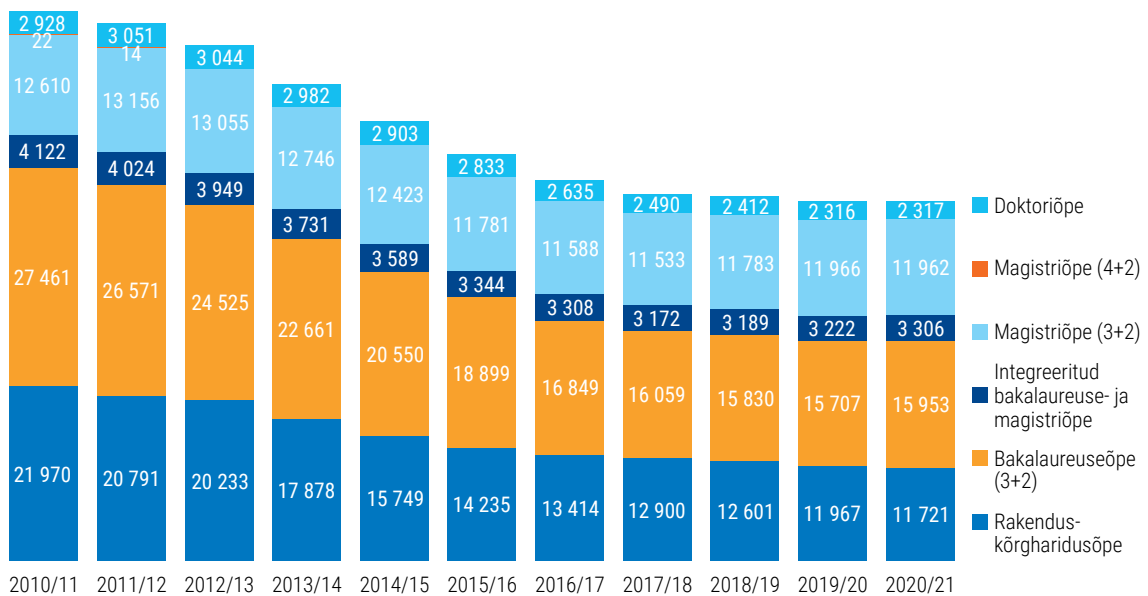


Joonis 6. Õppeasutuste arv, kus saab õppida kõrghariduse õppekavadel 2010/2011–2020/2021, õppeaasta alguse seisuga.

Allikas: EHIS.

2020/2021. õppeaastal omandas kõrgharidust kokku 45 259 üliõpilast, mis on 81 üliõpilast rohkem kui aasta tagasi ning 22 348 üliõpilast ehk 33,1% vähem kui kümme aastat tagasi (joonis 7).

Sealhulgas on doktorantide ja magistrantide arv samal ajavahe-
mikul, s.o alates 2010/2011. õppeaastast, langenud tunduvalt
vähem, vastavalt 20,9% ja 5,3%.



Joonis 7. Üliõpilaste arv kõrghariduse õppekavadel õppetasemete lõikes õppeaastatel 2010/2011–2020/2021.

Allikas: EHIS.

Pikemalt saab haridusvaldkonna statistikaga tutvuda Haridus- ja
Teadusministeeriumi veebilehel www.haridussilm.ee.

Ülevaade üldhariduse välishindamisest 2021

Maie Kitsing

Haridus- ja Teadusministeeriumi üldhariduspoliitika osakonna haridusjuhtimise ja õpetajapoliitika valdkonna nõunik

Pille Kõiv

Haridus- ja Teadusministeeriumi üldhariduspoliitika osakonna haridusjuhtimise ja õpetajapoliitika valdkonna peaekspert

Välishindamissüsteemi komponentidena käsitletakse käesolevas artiklis⁹ õpitulemuste välishindamist (välja arvatud alushariduses), riiklikku ja haldusjärelevalvet, mis jaguneb tinglikult koolitus- ja tegevuslubadega seotud järelevalveks ja üksikküsimus(t)e järelevalveks, ning temaatilisi seireid.

Välishindamise preventiivne vorm on koolitus- ja tegevuslubade menetlus. Õpilaste, õpetajate ja koolide kohta kogutakse andmeid Eesti hariduse infosüsteemi (edaspidi *EHIS*) ja Eksamite infosüsteemi (edaspidi *EIS*) kaudu. Välishindamissüsteemiga külgneb koolide sisehindamine, mis on suunatud kooli enda tegevuse hindamisele.

„Eesti elukestva õppe strateegia 2020“ seadis eesmärgiks hin-

damispõhimõtete muutumise – õppija ja õppeasutuse tulemuslikkuse hindamisel võeti suund kujundavale hindamisele, rõhutades tõenduspõhise otsustamise olulisust. Samaaegselt kinnitati haridus- ja teadusministri 03.06.2014 käskkirjaga nr 238 „Üldhariduse välishindamise ülesanded, põhimõtted ja arendamise alused aastani 2020“, millega konkretiseeriti välishindamise arengud aastani 2020. Haridusstrateegiast ja välishindamise kontseptsioonist lähtuvalt uuendati 2016. aastal koolieelsete lasteasutuste ja üldhariduskoolide tegevusnäitajaid, mis andsid varasemast rohkem tagasisidet koolikeskkonnast ja õppeprotsessist ning mis olid valitud hariduspoliitika seisukohalt enam õppeprotsessi mõjutavaks (nt rahulolu, turvalisus, õppija arengu toetamine).

Õpitulemuste välishindamine

Õpitulemuste välishindamises on viimasel kümnendil suurem tähelepanu tagasiside kindlustamisel õppe- ja kasvatustööst nii õpetajale kui ka koolijuhile. OECD¹⁰ on soovitanud riigi tasandil välishindamise arenduses keskenduda teaduspõhiste hindamisvahendite ja tagasiside loomisele, et toetada hindamise kaudu senisest enam õpilase arengut ja tõsta õpetamise ning juhtimise kvaliteeti¹¹. Samaaegselt soovitati võimestada nii õpetajaid, juhte kui ka pidajaid andmeanalüütika kasutamisel oma töö parendamiseks.

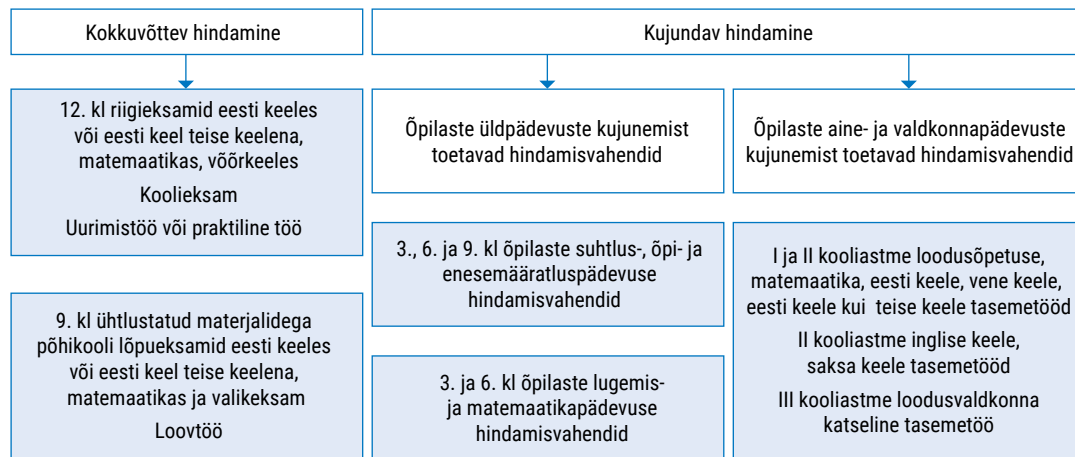
Viimase kuue aasta jooksul on koostatud elektroonseid tasemeid, diagnostilisi teste ja küsitlusi, mis aitavad õpetajal õppeprotsessis leida õpilase vajakajäämised õpitava mõistmisel ja seeläbi tõenduspõhisemalt kohandada õpetamist õpilaste eripärale ja vajadustele. Tasemetöodes on järk-järgult üle mindud teadmiste ja oskuste kontrollilt ainevaldkondlike pädevuste hindamisele, muutunud on testi sisu ja vorm. Aine- ja ainevaldkonna testidele lisaks on võimalik kasutada pädevusteste (õpi- ja enesemääratluspädevustest, suhtlus- ja enesemääratluspädevus, lugemis- ja matemaatikapädevus) (joonis 1).

9 Artiklis on kasutatud välishindamise kontseptsiooni 2021–2024 eelversioonide materjale.

10 Organisation for Economic Co-operation & Development.

11 OECD. (2013). Sünergia parema õppe tagamiseks: hindamise rahvusvaheline perspektiiv. www.oecd.org/education/school/Synergies_for_Better_Learning_summary_Estonian.pdf

Õpitulemuste välishindamine 2021



Joonis 1. Õpitulemuste välishindamine 2021.

Pädevustestide analüüsid on põhjalikud ja nõuavad õpetajalt tavapärasest rohkemat süüvimist, üldpädevustestide tulemuste tõlgendamisel on soovitatav kasutada kooli psühholoogi abi. Oleme panustanud varasemast oluliselt rohkem tagasiside

loomisele, et võimaldada eelkõige õpetajal oma tööprotsessi ja tulemuslikkust analüüsida, toetamaks paremini õppija arengut (joonis 2).

Tagasiside õpitulemuste välishindamise tulemustest õpilastele õpetajatele ja juhtidele ning avalikkusele 2021

Avalikud andmed	Koolijuhile	Õpetajale	Õpilasele
Tsentraalselt läbiviidavate riigieksamite statistiline ülevaade EISis (jaotus õppeasutuse tüübi, õppekeele, soorituskeele, maakonna, soo järgi)	Tsentraalselt läbiviidavate riigieksamite (eesti keel/ eesti keel teise keelena, matemaatika, võõrkeel) tulemused EISis oma kooli õpilaste kohta	Tsentraalselt läbiviidavate riigieksamite (eesti keel/ eesti keel teise keelena, matemaatika, võõrkeel) tulemused EISis oma õpilaste kohta	Tsentraalselt läbiviidavate riigieksamite tulemus punktides
Ühtsete ülesannetega põhikooli lõpueksamite valimisse kuulunud sooritajate tulemustest statistiline ülevaade EISis (jaotus sama, mis ülal)	Ühtsete ülesannetega põhikooli lõpueksamite sooritajate tulemused EISis	Matemaatika, eesti keele ja eesti keele kui teise keele põhikooli lõpueksamite taustaküsimustiku tagasiside õppimisest ja õpetamisest	Matemaatika, eesti keele ja eesti keele kui teise keele ning valikeksami tulemus punktides ja hindena
		Ühtsete ülesannetega põhikooli lõpueksamite tulemused õpilaste kohta EISis	
		Tagasiside 3., 6. ja 9. kl õpilaste suhtlus-, õpi- ja enesemääratlustestide sooritajate tulemustest	
		Tagasiside I ja II kooliastme tasemetöö sooritajate tulemustest	Tagasiside I ja II kooliastme tasemetöö sooritusest
	Õpilaste, õpetajate, vanemate heaolu ja koolikeskkonnaga rahuloluküsitluse analüüsi tulemused	Tagasiside 3. ja 6. kl õpilaste lugemise ja matemaatika pädevustestide sooritajate tulemustest	Gümnaasiumi sisseastumistesti tulemus punktides

Joonis 2. Tagasiside erinevatele huvigruppidele õpitulemustest 2021. aastal.

Testides osalemisel on järgitud vabatahtlikkuse printsiipi, v.a valimisse kuuluvad koolid. Teisisõnu, õpetajatel ja juhtidel on vabadus otsustada, kuidas nad parimal viisil kindlustavad oma koolis õpetamise kvaliteedi. Oluline, et õpetajad ja juhid tajusid ise vajadust saada õpilase õppimise kohta põhjalikumat teavet, sest ainult sel viisil on meil võimalik liikuda personaliseeritud õpetamise suunas. Testide, sh pädevustestide kasutamine on aastate vältel suurenenud, kuid näeksime veelgi aktiivsemat osalust. Seetõttu on Haridus- ja Teadusministeerium ning Hari-

dus- ja Noorteamet kavandanud pakkuda õpetajatele ja ka juhtidele testide kasutamiselast koolitust, kindlustamaks testide ja tagasiside suurem kasutegur õppetöö parendamisele.

Elukestva õppe strateegia eesmärkide täitmise toetamiseks töötas Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuuringute keskuse töörühm 2016. aastal välja haridusvaldkonna sihtgruppide (õpilased, õpetajad ja vanemad) rahulolu ja õppekeskkonna küsimustiku. Tsentraalselt läbiviidavate küsitluste eesmärk on

mitmekesistada õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi kohta saadavat tagasisidet ning luua võimalused erinevate sihtrühmade heaolu ja toimetuleku süstemaatiliseks jälgimiseks haridusasutuses. Küsitluse keskne korraldus vähendab üksikute õppeasutuste ja koolipidajate töökoormust ning on finantsiliselt tasuvam ja tea-

duspõhiselt koostatud. Keskne uurimine võimaldab koguda võrreldavat infot ja anda objektiivsemat tagasisidet. Aastast 2017 küsitletakse 4., 8. ja 11. klassi üldhariduskoolide õpilasi ning täiskasvanute gümnaasiumites ja kutseõppeasutustes õppijaid, õpetajaid ning põhikooliastme vanemaid (joonis 3).

	Alusharidus	Üldharidus	Kutseharidus
2017	Õpetajad, sh õpetajate abid ja abiõpetajad Lapsevanemad	4., 8., 11. klassi õpilased Õpetajad Põhikooliastme vanemad Täiskasvanute gümnaasiumite õppijad	Õppijad Õpetajad
2018	Õpetajad, sh õpetajate abid ja abiõpetajad Lapsevanemad	4., 8., 11. klassi õpilased Õpetajad Põhikooliastme vanemad Täiskasvanute gümnaasiumite õppijad	X
2019	X	4., 8., 11. klassi õpilased Täiskasvanute gümnaasiumite õppijad	Õppijad
2020	X	4., 8., 11. klassi õpilased Täiskasvanute gümnaasiumite õppijad	Õppijad
2021	Õpetajad, sh õpetajate abid ja abiõpetajad Lapsevanemad	4., 8., 11. klassi õpilased Õpetajad Põhikooliastme vanemad Täiskasvanute gümnaasiumite õppijad	Õppijad Õpetajad
2022	X	4., 8., 11. klassi õpilased Täiskasvanute gümnaasiumite õppijad	Õppijad

Joonis 3. Rahulolu ja koolikeskkonna küsitluse sihtrühmad 2017–2022.

Koolile edastatav tagasiside on sisukas, andes ülevaate õppimist mõjutavatest teguritest. Laias laastus võib öelda, et tagasisides tuuakse esile õppeasutuse tugevused ja parendusvajadused. Koolieelsete lasteasutuste õpetajatele, sh abiõpetajatele ja õpetajate abidele ning lapsevanematele on samuti küsimustikud välja töötatud ning neid on läbi viidud pärast 2017. aasta pilotee-

rimist kahel korral – 2018 ja 2021. Kuigi andmete kasutamisest pole veel saanud õppeasutuste juhtkondadele igapäevane tööriist, näib siiski, et rahulolu ja õppekeskkonna küsimustikust on saamas koolijuhile arvestatav abimaterjal õppeasutuse juhtimisel, samas ei näe suur osa õpetajaid selles oma tööle kasutegurit (Tallinna Ülikool, 2021)¹².

¹² Tallinna Ülikool. (2021). *Enhancing data informed strategic governance in education in Estonia. Report on current data use and future data needs of schools and school owners*. Projekti käigus läbi viidud uuringu raport. 47 lk.

Riiklik ja haldusjärelevalve

Haldusjärelevalves on võetud suund riskipõhisele järelevalvele, mille rakendamiseks on viidud läbi mitmeid ettevalmistavaid tegevusi (nt uuring, piloodid, andmebaaside näitajatele tugine-mine, koolitused). Riskihindamisel põhinev järelevalve viiakse läbi õppeasutustes või kohalikes omavalitsustes juhul, kui avalikes andmebaasides (nt Haridussilm, EIS) sisalduv teave, ministeeriumile esitatud kaebused või seiretulemused viitavad võimalikele probleemidele õppeasutuse tegevuses.

Erakoolide järelevalve on seotud eelkõige tegevusloa taotlemi-sega. Esmakordsel taotlemisel väljastatakse koolile tähtjaline tegevusloa kehtivusega kuni viis õppeaastat. Tähtjalise tege-vusloa kehtivuse jooksul viiakse läbi riiklik järelevalve erakooli õppe- ja kasvatustegevuse üle. Kui riiklikus järelevalves ettekirju-tusi ei tehta või ettekirjutused on tähtaegselt täidetud, saab kool

lihtsustatult tähtajatu koolitusloa¹³.

Alates 2019. aastast on kõikidele koolipidajatele kättesaadav haridusvaldkonna tõenduspõhise juhtimise vahend – valla või linna hariduse ülevaade, mis sisaldab erinevate registrite and-meid piirkonna hariduse korraldamise eeldustest ja õppeasu-tuste tulemuslikkusest. Andmete esmase analüüsi koostab välishindamisosakonna analüütik ning kõikidele pidajatele edas-tatakse tema haldusüksuse haridusvaldkonna ülevaade.

Järelevalve muutuste elluviimisel on saanud ministeeriumi esmapartneriteks kohalikud omavalitsused, kelle ülesandeks on luua tingimused kvaliteetseks õppe- ja kasvatustööks ning õppeasutuse juhtimiseks.

Seired

Temaatilisi seireid viiakse läbi alates 2017/2018. õppeaastast eesmärgil kindlustada aktuaalsetel teemadel operatiivne taga-siside nii riigile kui ka pidajatele ja koolidele. Tulemusi tutvusta-takse ministeeriumis ja õppeasutuste pidajate infopäevadel ning

kasutatakse hariduspoliitika kujundamisel ja koolipidajate ning koolijuhtide nõustamisel. Tulemused avaldatakse välishindamise aastaraamatutes.

Välishindamise arengusuunad

Uue haridusstrateegia eesmärged arvestades jätkub üldharidus-koolide ja koolieelsete lasteasutuste tegevuse kvaliteedi süs-teemne ja järjepidev hindamine. Kavandatud on luua süsteemne alus-, põhi- ja keskkooli tegevuse ja kvaliteediraamistik, mille ühe osana arendatakse nüüdisaegse õpikäsituse rakendumise seiresüsteemi. Uuendatakse tegevus- ja tulemusnäitajaid, mida õppeasutustel soovitatakse kasutada, toetamaks õppeasutuste tegevuste suunatust „Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035” eesmärkide täitmiseks. Jätkatakse õppeasutuse juhtidele, õpetajatele ja koolipidajatele asjakohase tagasiside andmist õpilaste õppimisest ja tulemuslikkusest ning õppeasutuse toimimisest, töötades seejuures välja koolidele ja pidajatele elektroonsed õppeasutuste kvaliteedi hindamise ja arendustegevuste planeerimise töövahendid¹⁴. Suuremat tähelepanu pööratakse õpetajate, koolijuhtide, koolieelsete õppeasutuste juhtide ja pidajate pädevuse tõstmisele riiklikult koostatud hindamisvahendite ja küsitluste kasutamiseks iga õpilase arengu toetamisel ning koolide kvaliteedi tagamisel.

Õpitulemuste välishindamise arendussuunad aastani 2020 on aktuaalsed ka perioodil 2021–2035. Õpitulemuste välishinda-mine panustab jätkuvalt sellesse, et saavutatud õpitulemuste kontrollimise kõrval on oluline erinevate vajadustega õpilaste ea- ja võimetekohane toetamine nii, et iga õpilane saaks ja oskaks olla aktiivne õppija ning enda õppimist analüüsida, hinnata ja juh-

tida. Õpitulemuste välishindamine toetab tasakaalustatult riikliku õppekava rakendumist.

Arvestades välishindamise suurt mõju kooli õppetööle, on väga oluline, et välishindamine tagasisidestaks võimalikult tasakaa-lustatult riikliku õppekava erinevate eesmärkide saavutamist. Samuti on oluline, et välishindamise arendustegevustes juhi-takse teadlikult selle mõju õpilase, õpetaja ja kooli tegevusele ning muudatuse suuna ja mahu planeerimisel lähtutakse poolte valmisolekust, neid vastujõudu tekitamata eest vedades. Selleks, et õpitulemuste välishindamine toetaks pooli nii, et nad saaksid ja oskaksid toetada õpilast, lähtutakse õpitulemuste välishinda-mise arendamisel teenuse juhtimõttest – teenuse osutaja loob ja pakub väärtusi, mida kasutajad soovivad ja vajavad oma eesmär-kide ja ülesannete täitmiseks.

Õppeasutuste järelevalves jätkatakse oma ülesannetega ras-kustes olevate koolide väljaselgitamisega ning nende tegevusse sekkumiseks vajalike mudelite väljatöötamise ja rakendamisega. Nii nagu õpitulemuste hindamises, keskendutakse järgnevatel aastatel juhtide ja pidajate tegevusvõimekuse tõstmisele tõen-duspõhisel juhtimisel nii kooli kui haldusüksuse tasandil.

13 EraKS, § 5.

14 „Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035”, eelversioon.

Ülevaade järelevalvest koolieelsetes lasteasutustes, üldhariduskoolides ja õppeasutuste pidajate üle

Elen Ruus

Haridus- ja Teadusministeeriumi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonna nõunik

Järelevalve valim

2020/2021. õppeaastal viis Haridus- ja Teadusministeerium alus- ja üldhariduse valdkonnas läbi 21 järelevalvet, neist üheksa tegevus- või koolitusloa-, neli riskipõhist, kolm teenistuslikku, kaks üksikküsimuses, üks eesmärgiga saada ülevaade kooli õppe- ja kasvatusala töötajate kvalifikatsiooni vastavusest nõuetele ja kaks pidaja üle lasteaiakoha tagamisel. 21 järelevalvest kolm toimusid alushariduse ning 18 üldhariduse valdkonnas.

Järelevalved olid eriilmelised. Käesolevas artiklis antakse ülevaade eelkõige tegevus- ja koolitusloapõhise, riskipõhise ning teenistusliku järelevalve tulemustest, sest need toimusid sarnastel alustel, mistõttu saab nende tulemuste põhjal teha mõningaid kokkuvõtteid järeldusi. Ülejäänud järelevalvetes

käsitleti küsimusi, mille osas valimi suurust arvestades üldistusi teha ei saa: kaks pidaja üle toimunud järelevalvet keskendusid konkreetsele lapsele lasteaiakoha tagamisele, üks üksikküsimuse järelevalvetest toimus koolieelses lasteasutuses ning teises keskenduti spetsiifiliselt haridusliku erivajadusega õpilaste toetamisele.

Järelevalve valimis olnud õppeasutused olid omanäolised: vaadeldi nii mõnekümne kui ka mitmesaja õpilasega koole. Järelevalves arvestati iga õppeasutuse eripäraga. See nähtub ka õienditest, milles õppeasutuste tegevuse analüüsimisel on rõhuasetused mõneti erinevad.

Järelevalve meetodika

Tegevus- ja koolitusloapõhises, riskipõhises ning teenistuslikus järelevalves vaadeldi, kas õppeasutuse õppekorraldus lähtub õppekavas sätestatust. Vaatluse all olid eelkõige päevakavas tooduga, tunnijaotusplaanist ja tunniplaanist tulenevad tegevused, õpilaste õppekoormus, õpilaste arv klassides, hindamise korraldus ja õppetöö planeerimine, õppe- ja kasvatusloa korralduse ja tulemuslikkuse hindamine koolis. Lisaks vaadeldi, mil viisil toetatakse õppeasutuses õpilase arengut ning tagatakse igale õpilasele talle vajalik tugi, kuidas toevajadus välja selgitatakse, kuidas õpilast praktikas toetatakse ning tema vanemad protsessi kaasatakse. Vaatluse all oli ka õppe- ja kasvatusala töötajate kvalifikatsiooni vastavus nõuetele.

Järelevalve meetodika tegevus- ja koolitusloapõhises, riskipõ-

hises ning teenistuslikus järelevalves oli sarnane. Vesteldi kõigi huvipooltega: õpilaste, õpetajate, lapsevanemate, hoolekogu või nõukogu, juhtkonna ning pidaja esindajatega, ning tutvuti kooli dokumentidega.

COVID-19 kriisi mõju õppeasutustele 2020/2021. õppeaastal järelevalve meetodika valimisel küll arvestati, kuid ei hinnatud või käsitletud järelevalves sisuliselt. COVID-19 viiruse levikust tingituna toimusid vestlused järelevalves sõltuvalt asjaoludest kas koolis kohapeal, hübriidvormis, kus osa toimus kohapeal ning osa veebilahenduste vahendusel, või täielikult digilahenduste kaudu. Viimast tüüpi järelevalveid toimus siiski vähe, enamasti oli võimalik kasvõi osa järelevalvest korraldada õppeasutuses kohapeal. Õppetunde COVID-19 oludes üldjuhul ei külastatud.

Järelevalves ilmnenu head praktikad

Valdavas osas õppeasutustes väärtustati koostööd ning koosloomet, samuti koostöös kooliperega õppetöö planeerimisel kooli piirkondliku eripära arvestamist ning esiletõstmist. Oluliselt peeti, et töötajatel oleks võimalik omavahel suhelda ning piisavalt aega aruteludeks. Samuti väärtustati paljudes õppeasutustes koostööd kooliperega laiemalt: lapsevanemate, vilistlaste ning teiste poolte kaasamist.

Vahetut otsesuhtlust peeti mitmel juhul kõige tõhusamaks meetodiks kõikvõimalikele küsimustele lahenduste leidmisel. Samas

ilmnes, et on küsimusi, milles on küll sel viisil kokku lepitud, kuid millest koolipere liikmed saavad sellele vaatamata aru erinevalt, kuna puudub praktika aruteludes sündinud kokkulepped kirja panna. Koolid on tihti nii personali kui ka õpilaste arvult suured organisatsioonid, mistõttu on oluline nii vajalike kokkulepeteni jõudmine koosloomes kui ka nende dokumenteerimine selleks, et edaspidi kõigile osalistele selgus ja kindlus tagada.

Ühes järelevalves esile toodud hea kaasamise praktika näitena saab välja tuua, et kooli hoolekogu on julgustatud kaasa rääkima

õppetööd puudutavates sisulistes küsimustes. Selle tulemusel on hoolekogu esitanud mitmeid ettepanekuid, mida on juhtkond koos kooliperega analüüsinud ning arvestanud. Näiteks raken- datakse hoolekogu ettepanekul ning kooli juhtkonna ja töötajate kokkuleppel I kooliastmes üldõpetust. Asjaolu, et tegemist on erinevate poolte koosloomes sündinud ning seega kõigi poolt omaks võetud praktikaga, näitas, et õpetajate hinnangul annab üldõpetuse rakendamine neile võimaluse suuremaks paindlik- kuseks. Samas on koolis kokku lepitud, et klassiõpetaja peab üldõpetuse rakendamisel õppetundide arvestust nii, et oleks kindel ja tuvastatav, et kõik õppekavas ettenähtud tunnid on toimunud. See annab õpetajatele vabaduse aineid lõimida ning samas lapsevanematele kindluse, et õpilased on saanud vajali- kus mahus õpet kõigis ainetes.

Teise kogu koolipere kaasamise näitena saab välja tuua, et koo- lis kasutati arenguveestluste tagasiside tulemusel mitmeeristavat

hindamist loovainetes. See süsteem arendati välja lapsevanema- telt saadud tagasiside tulemusel. Samas oli kooli juhtkond seda hoolikalt kaalunud ning taganud, et õpilase koolist lahkumisel ja põhikooli lõpetamisel teisendatakse õppeaasta kokkuvõtvad hinded või käimasoleva trimestri jooksul saadud mitmeeristaval skaalal väljendatud tulemused viiepallisüsteemi. Praktika kujun- damisel jälgiti üheaegselt, et arvestatud oleks kõigi huvirühmade vajadustega ning ka järgitud õigusaktide nõudeid.

Veel oli õppeasutustes kogukonna ettepanekul täiendatud valik- ainetes loetelu, muudetud koolieksamite ja õppekäikude süsteemi ning tehtud mitmeid muid arendustegevusi. Järelevalves leiti veel mitmeid häid praktikaid, mida ühendas asjaolu, et need olid tehtud huvirühmadega koostöös, põhjalikult läbi mõeldud ning vastasid samal ajal nii õigusaktide nõuetele kui ka koolipere soo- videle ja vajadustele.

Järelevalves ilmnenuid parendusvaldkonnad

Sisehindamine

Uute praktikate loomisel on oluline neid ka analüüsida: hinnata nende tõhusust ning vajadusel tulemuste põhjal muudatusi teha. Järelevalves vaadeldi, kuidas on õppeasutused seda eel- kõige õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnas teinud ehk oma tegevust sisehinnanud. Valdavas osas õppeasutustes oli sise- hindamine toimunud. Seda viidi läbi erinevatest põhimõtetest ning eesmärkidest lähtuvalt. Oli õppeasutusi, kus sisehindamist nähti süsteemse ning tervikliku protsessina, ning ka koole, kus seda rakendati pigem üksikküsimustes. Mitmes koolis ei olnud sisehindamise tulemustest tehtud ülevaadet ja analüüsitud

õppetöö tulemuslikkust. Sisehindamine peaks andma ülevaate õppeasutuse olukorrast ning aitama planeerida edasise tegevusi tõenduspoliiselt. Seda on võimalik saavutada erinevate meeto- didega, kuid oluline on protsess eesmärgistada, et teada, kuidas see kooli tegevust toetama peaks.

Sisehindamise tulemusi on oluline kasutada õppeasutuse eda- sise tegevuse planeerimisel, näiteks arengukavas. Mitte kõigis järelevalve valimis olnud koolidel ei olnud kehtivat arengukava.

Tugiteenuste tagamine

Õppeasutustes väärtustati kõigile õpilastele nende vajadustest lähtuvalt tugiteenuste pakkumise olulisust. Valdavas osas õppeasutustes aga kõigile õpilastele, kellele selleks vajadus oli, kõiki tugiteenuseid ei pakutud. Üksnes kahes koolis, kus vastavat teemat vaadeldi, olid õpilastele tagatud kõik neile vajalikud tugiteenused. 13 koolis ei olnud kõigile õpilastele, kellele selleks vajadus oli tuvastatud, tagatud eripedagoogi, 8 koolis logopeedi, 8 koolis psühholoogi ning 6 koolis sotsiaalpedagoogi teenus.¹⁵ Eripedagoogi teenus oli tagatud 4, logopeedi teenus 9, psühho- loogi teenus 9 ning sotsiaalpedagoogi teenus 11 koolis.

Seejuures ilmnis mitmes õppeasutuses, et seal küll töötas vas- tava tugispetsialisti kvalifikatsiooniga isikuid, kuid õpilastele tugiteenus sellele vaatamata kättesaadav ei olnud, sest need isikud ei täitnud mitte tugispetsialisti, vaid muid ülesandeid. Sel- leks, et õpilastele neile vajalikud tugiteenused tagada, on oluline rakendada olemasolevaid spetsialiste laste toetamiseks, et nad oleksid motiveeritud ning saaksid teha oma erialast tööd, milleks

nad kvalifitseeritud on.

Lisaks kinnitasid mitmed õppeasutused, et õpetajad on võime- lised ise vajalikke tugiteenuseid tagama, mistõttu puudub vaja- dus tugispetsialisti järele. Õpetaja roll varajases märkamises ning õpilase klassiruumis toetamises on oluline ning seda ei saa alahinnata. Isegi kui õpilane saab vajaliku tugiteenust, peab ka õpetaja klassiruumis tema toevajadusega arvestama. Õpetaja ettevalmistus ei hõlma aga täiel määral logopeedi, eripedagoogi, psühholoogi ning sotsiaalpedagoogi kvalifikatsiooni. Seetõttu ei saa õpetaja poolt pakutud tugi asendada, kuid saab ning ka peaks klassiruumis täiendama tugispetsialisti pakutavat teenust. Lisaks peaks nendele õpetajatele, kes tugiteenuseid vajavaid õpi- lasi õpetavad, olema võimaldatud vastavate tugispetsialistidega konsulteerida, et tagada õpilastele terviklik tugi.

Ilmnis ka olukordi, kus tugiteenuse vajadus lapsele oli kooli- välise nõustamismeeskonna poolt välja selgitatud, kuid kool

15 Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 37 lg 2 sätestab, et vajaduse korral tagatakse õpilasele koolis tasuta vähemalt eripedagoogi, logopeedi, psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenus. Tugispetsialistide teenuse rakendamiseks loob võimalused kooli pidaja ning teenuse rakendamist korraldab direktor.

hindas siiski, et õpilane nõustamismeeskonna poolt määratud tugiteenust ei vaja. Sellises olukorras ei saa kool aga ise nõustamismeeskonna otsust muuta. Kui koolil on alust arvata, et lapse toevajadus on ära langenud ja tugispetsialisti teenust enam pakuda ei ole vaja, peaks selle kohta arvamust küsima kooliväliselt nõustamismeeskonnalt.

Mitmes õppeasutuses tagati tugiteenuseid viisil, et koolis kohapeal tugispetsialiste ei töötanud, õpilased said teenust väljastpoolt. Selline lahendus on õiguspärane ning võib mitmel juhul praktiliseks osutuda. Seejuures tuleb aga arvestada, et haridus-

ja teadusministri määruse kohaselt on sotsiaalpedagoogi üheks ülesandeks ennetustegevuste koordineerimine ja koolipsühholoogil õpilaste toimetulekut mõjutavate tegurite hindamine.¹⁶ Sellest tulenevalt ei saa nimetatud tugispetsialistide teenused olla üksnes juhtumipõhised, seda isegi juhul, kui vastav tugispetsialist koolis ei tööta, vaid tema teenust hangitakse mujalt. Oluline on ennetavate tegevuste läbiviimine ja õpilase arengu, sealhulgas vaimse tervise hindamine. See võimaldab märgata varakult ohumärke, et ära hoida olukorrad, mis muidu eeldavad kompleksset juhtumipõhist sekkumist. Ka on tugispetsialistide ülesanne nõustada õpetajaid ja lapsevanemaid.

Õppe- ja kasvatusala töötajate kvalifikatsioon

18 kooli järelevalves vaadeldi, kas koolis töötavate kvalifikatsiooninõuetele vastavate õpetajate arv nende läbiviidava õppe- ja kasvatusgevuse mahust lähtuvalt on piisav, et tagada kooli õppekavas määratud õpieesmärkide täitmine ning õpitulemuste saavutamine. Direktoritele, õppealajuhatajatele, õpetajatele ja tugispetsialistidele on määrusega kehtestatud kvalifikatsiooninõuded.¹⁷ Üldiselt on eeldus, et kõigi õppeasutuse töötajate kvalifikatsioon vastab nõuetele, kuid tegelikkuses esineb olukordi, kus see nii ei ole. Sellised olukorrad saab õpetajate puhul õiguspäraselt lahendada, sest põhikooli- ja gümnaasiumiseadus võimaldab direktoril sõlmida tähtajalise töölepingu kuni üheks aastaks isikuga, kellel on vähemalt keskkaridus ning kelle kvalifikatsioon ja pedagoogiline kompetentsus on piisavad, et tagada kooli õppekavas määratud õpieesmärkide täitmine ning õpitulemuste saavutamine, kui õpetaja vaba ametikoha täitmiseks korraldatud konkursil ei leita kvalifikatsiooninõuetele vastavat õpetajat.¹⁸ Küll aga peab nende isikute osakaal kogu personalist olema mõistlik.¹⁹

Järelevalves ilmnis, et kümnes koolis ei olnud koolis töötavate kvalifikatsiooninõuetele vastavate õpetajate arv nende läbiviidava õppe- ja kasvatusgevuse mahust lähtuvalt piisav, et tagada kooli õppekavas määratud õpieesmärkide täitmine ning õpitulemuste saavutamine, kaheksas koolis oli see piisav. Piisavus oli tagatud kõigis kolmes valimisse kuulunud riigikoolis.

Piisavuse hindamine on kaalutusotsus, mille tegemisel arvestati komplekselt iga õppeasutuse kõiki asjaolusid, sealhulgas õpetajate ettevalmistust (olemasolevat tasemeharidust), nende koormust, neile õppeasutuse ja pidaja poolt pakutavat tuge, asjaolusid, mis annavad aluse arvata, et nad lähiajal saavad kvalifikatsiooni omandada (nt õppimine tasemeõppes) ning muud. Tegemist oli hoolikalt kaalutud hinnangutega, mille andmisel arvestati kooli konteksti tervikuna, seejuures õpilaste huve.

Õppekava rakendamine

17 kooli järelevalves hinnati, kas kooli õppekava vastab õigusaktide nõuetele. 11 kooli õppekava täielikult nõuetele ei vastanud, 6 koolil vastas. 12 koolis tuvastati parendamist vajavat õppekava täitmise protsessis. Õppekava täitmist vaadeldi tervikuna mitmes erinevas valdkonnas.

Õppekava täitmisel käsitleti järelevalves näiteks läbiva teemana õpilaste hindamist. Järelevalvetes ilmnis, et mitmes koolis vajab hindamissüsteemi olemus ja rakendamine laiapõhjalisemat läbiarvutamist ning kogu kooliperele selgemat kommunikatsioon. Nimelt ei rakendanud õpetajad mitmel juhul oma aines koo-

lis tervikuna kehtivat hindamissüsteemi ning ei selgitanud põhimõtteid, millest nad lähtuvad, piisavalt arusaadavalt õpilastele ning nende vanematele. See tekitab olukorra, kus ühtne ülevaade, millisel viisil koolis hinnatakse, puudus nii juhtkonnal, õpetajatel kui ka õpilastel ja nende vanematel. Ilmnis ka olukordi, kus õpetajad muutsid hindamise põhimõtteid jooksvalt ilma eelneva kokkuleppeta. Hindamine on õpilase seisukohalt oluline ning kohati kaugeleulatuvate tagajärgedega protsess, mistõttu on vaja, et see toimub koolis läbipaistvalt, selgelt ning ühtsetel alustel. Kuigi paindlikkuse olemasolu on ka hindamisel väärtuslik, ei kaalu see automaatselt üle ettenähtavust ning arusaadavust.

Muud olulised järeldused

Ühe kooli järelevalves tuvastati, et õpet viidi läbi ka tegutsemiskohtades, kus pidajal õppe läbiviimise õigus puudub. Erakooliseaduse kohaselt annab tegevusluba ettevõtjale õiguse

õppetöö läbiviimiseks tegevusloal märgitud õppekava alusel, haridustaseme piires ja omavalitsusüksuse haldusterritooriumil²⁰. See tähendab, et kool ei saa avada filiaali ega muud üksust,

16 Haridus- ja teadusministri 21.02.2018. a määruse nr 4 „Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord“ §-d 2 ja 3.

17 Haridus- ja teadusministri 29.08.2013. a määrus nr 30 „Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded“.

18 PGS, § 74 lg 7.

19 PGS, § 74 lg 9.

20 EraKS, § 5 lg 2.

kus pakutakse õpet, väljaspool selle omavalitsusüksuse haldusterritooriumit, kus tegutsemiseks talle on luba väljastatud. Uuele

omavalitsusüksuse haldusterritooriumile laienedes on vaja taotleda ka igas kooliastmes tegutsemiseks uus luba.

Järelevalve lapsele teeninduspiirkonna lasteasutuses käimise võimaluse tagamise üle

Kahe kohaliku omavalitsusüksuse üle teostati järelevalvet, et kontrollida, kas nad on täitnud kohustust tagada lapsele võimalus käia teeninduspiirkonna koolieelses lasteasutuses. Koolieelse lasteasutuse seadus paneb kohalikule omavalitsusüksusele kohustuse luua 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.²¹

Mõlemas järelevalves tehti kohalikule omavalitsusüksusele ettekirjutus tagada lapsele võimalus käia teeninduspiirkonna lasteasutuses. Valla- või linnavalitsus võib lasteaiakoha asendada lapsehoiuteenuse või väljaspool teeninduspiirkonda asuvas lasteaias käimise võimalusega üksnes vanema nõusolekul. Seejuures ei saa lugeda nõusolekut antuks olukorras, kus lapsevanem on küll vastu võtnud võimaluse kasutada lapsehoiuteenust, kuid andnud vallale või linnale teada, et ei ole selle lahendusega rahul ning soovib selle asemel oma lapsele lasteaiakoha.

Kokkuvõte

2020/2021. õppeaastal viis Haridus- ja Teadusministeerium läbi 21 järelevalvet, neist kolm toimusid alushariduse ning 18 üldhariduse valdkonnas.

Järelevalves ilmnis nii häid praktikaid kui ka parendamist vajavaid valdkondi.

- Valdavas osas õppeasutustes väärtustati koostööd ning koosloomet, samuti piirkondliku eripära arvestamist ning esiletõstmist.
- Valdavas osas koolides ei pakutud kõigile tuge vajavatele

õpilastele kõiki õigusaktides ette nähtud tugiteenuseid.

- 18 koolis kontrolliti, kas koolis töötavate kvalifikatsiooninõuetele vastavate õpetajate arv on nende läbiviidava õppe- ja kasvatustegevuse mahust lähtuvalt piisav, et tagada kooli õppekavas määratud õpieesmärkide täitmine ning õpitulemuste saavutamine. Kümne koolis järelevalves tuvastati, et piisavus ei olnud tagatud, kaheksas koolis oli tagatud.
- 11 kooli õppekava ei vastanud täiel määral õigusaktide nõuetele, kuuel koolil vastas.
- Valdavas osas õppeasutustes toimus sisehindamine, aga mitte kõigis õppeasutustes ei olnud kehtivat arengukava.

Ettepanekud õppeasutustele

- Veenduge, et koolis kehtivad kokkulepped oleksid kõigile pooltele arusaadavalt kirja pandud ja kättesaadavad.
- Analüüsige oma õppeasutuses rakendatavat sisehindamissüsteemi ning selle vastavust õppeasutuse tegelikele vajadustele. Planeerige sisehindamise protsess selliselt, et sisehindamise tulemusi oleks võimalik kasutada õppeasutuse arengu planeerimiseks.
- Hinnake õpetajate ning tugispetsialistide kvalifikatsiooni vastavust kehtivatele nõuetele. Kui mõne töötaja kvalifikatsioon nõuetele ei vasta, leidke võimalusi töötajaid kvalifikatsiooni omandamiseks motiveerida.
- Selleks, et õpilastele neile vajalikud tugiteenused tagada, on oluline rakendada olemasolevaid tugispetsialiste laste ning nende tugivõrgustiku toetamiseks, mitte muude, nt administratiivsete ülesannete täitmiseks, et nad saaksid teha oma erialast tööd, milleks nad kvalifitseeritud on.
- Tugispetsialisti teenuse tagamisel ei tohi alahinnata ennetavate tegevuste ja õpilase arengu, sealhulgas vaimse tervise hindamise tähtsust. Tugispetsialisti teenus ei piirdu üksnes juhtumitele reageerimisega.
- Kui õpilasele on tugiteenuse vajadus koolivälise nõustamismeeskonna poolt välja selgitatud, kuid kool leiab, et õpilane

nõustamismeeskonna poolt määratud tugiteenust ei vaja, pöörduge koolivälise nõustamismeeskonna poole, kuna õppeasutus ise koolivälise nõustamismeeskonna poolt antud soovitusi muuta ei saa.

Järelevalve tulemused on avalikustatud Haridus- ja Teadusministeeriumi dokumendiregistris ning veebilehel www.hm.ee/et/tegevused/valishindamine/jarelevalve.

21 KELS, § 10 lg 1.

Tuge vajava õpilase õppe korraldamisest

Agnes Pihlak

Haridus- ja Teadusministeeriumi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonna peaekspert

Koolis õppivate üldist, tõhustatud ja erituge vajavate õpilaste õpetamisel võib ette tulla küsimusi, kuidas neile ühte või teist tuge korraldada. Mitmeid taolisi märkamisi jagus 2020/2021. õppeaastal läbi viidud järelevalvetesse ja nende põhjal ongi koostatud alljärgnevad tähelepanekud ja soovitused.

Peamised ja esmased tegevused, mida koolis iga õpilase toetamiseks peab tegema, on õpetajate poolt õpilaste arengu ja toimetuleku pidev jälgimine, õppe kohandamine, arenguestluste läbiviimine ja vajadusel tugispetsialistide toe pakkumine. Kui

loetletud toetamise meetmetest ei piisa, toetatakse õpilast sõltuvalt toevajaduse iseloomust ja mahust kas üldise, tõhustatud või eritoe raames. Neist viimased kaks eeldavad koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel olemasolu. Õpilase arengu toetamine on sujuv protsess toevajaduse märkamisest toe pakkumiseni, kus tugispetsialistide teenuse rakendamiseks, õpilase haridusliku erivajaduse väljaselgitamiseks ja õpilasele vajaliku toe pakkumiseks peab looma võimalused kooli pidaja ja mille rakendamist peab igas haridusasutuses korraldama kooli direktor.

Kooli õppekava kui õpingute alusdokument

Õpingute alusdokumendiks on kooli õppekava. Selles peab muu hulgas olema määratletud kooli õppekorraldus; õpilaste arengu ja õppimise toetamise ja hindamise korraldus; hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse põhimõtted ja tugiteenuste rakendamise kord.

Kui koolis õpib õpilasi ka lihtsustatud õppekava alusel, peaks selle õppekorraldus kajastuma samuti kooli õppekavas – ideaalis nii eraldiseisva tunnijaotusplaani kui ka kõikide vastavate ainekavadena, äärmisel juhul aga individuaalse õppekava (edaspidi *IÕK*) kaudu määratletuna. Näiteks ilmnes ühel juhul järelevalves, et kooli õppekava kohaselt viidi koolis õpet läbi vaid põhikooli riikliku õppekava alusel. Täiendavalt oli kooli õppekavas välja toodud, et ka õpilastele koostatava IÕK aluseks on põhikooli riiklik õppekava. Selliselt oli kool end n-ö kinni kirjutanud, sest isegi kui oleks soovitud koostada õpilasele tema vajadustest lähtuv IÕK lihtsustatud õppe rakendamiseks, siis kooli õppekava seda lubanud ei oleks. Sellest tulenevalt on soovitatav läbi mõelda ja arvestada kooli õppekavas ka nende õpilaste õppe korraldamisega, kes võivad vajada õpet põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava järgi.

Enne 2018. aastat olid põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (edaspidi *PGS*) sätestatud haridusliku erivajadusega õpilaste rühmad ja klassid. Üheks selliseks oli väikeklass. Põhikooli riiklik õppekava sätestas tookord, et väikeklassis võib näha ette vähendatud õppekoormuse, kuid mitte alla 20 õppetunni õppenädalas. Vastav regulatsioon kadus 2018. aasta veebruaris, kuid antud säte on praktikas visa kaduma. Nii levib siiani kohati teadmine, et väikeklassis võib õppekoormus olla 20 tundi nädalas. Esiteks

ei ole enam kasutusel mõistet „väikeklass“ (on eriklass) ja teiseks ei ole ka kooli õppekavaga lubatud automaatselt kellegi õppekoormust vähendada.

Muudatusi või kohandusi õpilase (mitte klassi) õppekoormuses lubavad teha PGS²² ja põhikooli riiklik õppekava²³. Nende sätete kohaselt võib õppekoormust muuta õpilase individuaalse arengu toetamiseks, otsus saab tuleneda vaid konkreetsest õpilasest ja tema vajadustest. Vastav muudatus eeldab kokkuleppeid lapsevanemaga. Isegi sel juhul, kui õpilased, kes vajavad oma arengu toetamiseks erisusi võrreldes kooli ja riikliku õppekavaga, õpivad ühes klassis, tuleb igale õpilasele koostada IÕK, mis peab lähtuma iga konkreetse õpilase vajadustest. Kogu eriklassil korraga õppekoormust taolisel viisil muuta ei saa.

Põhikooli riikliku õppekava²⁴ kohaselt peab kooli õppekava üldosas olema sätestatud tunnijaotusplaani õppeaineti ja klassiti, sealhulgas põhikooli riiklikus õppekavas²⁵ nimetatud tundide kasutamine, läbivate teemade ja lõimingu rakendamine, valikainete ja võõrkeelte valik, eesti keelest erinevate õppekeelte kasutamine õppeaineti, riiklikus õppekavas sätestatud õppeainete nimetustes või õppemahtudes tehtud erisused ja erisuste tegemise põhjendused. See tähendab, et kooli õppekavas peab olema sätestatud tunnijaotusplaani klassidele, kes töötavad riikliku õppekavade alusel. Kui kooli õppekava tunnijaotusplaani tulenevalt on vaja teha individuaalseid kohandusi õpilase õppekoormuses, sh tunnijaotusplaanis, siis see ongi võimalik vaid kokkuleppel vanemaga IÕKs. Kui miskipärast on koolis otsustatud, et eriklassidel peaks olema tavaklassidega võrreldes kooli õppekavas sätestatuna teine tunnijaotusplaani (põhikooli riikliku

22 PGS, § 18 lg 1.

23 Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava“ § 17 lg 7.

24 Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava“ § 24 lg 6 p 2.

25 Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava“ § 15 lg 4.

õppekava²⁶ piires toimetades), siis peaks see valik olema kooli õppekavas selgelt põhjendatud. Seega on ainus võimalus õpilase õppekoormust muuta tema IÕK kaudu, kusjuures jälgima

peab, et õppekoormuse muutmisel ei saa samaaegselt muuta taotletavaid õpitulemusi. Selleks on juba vajalik koolivälise nõustamismeeskonna otsus.

Toevajaduse väljaselgitamine

Tuge vajava õpilase puhul on tema raskuste ja mahajäämuste märkamise järel esmatähtis täpsemalt välja selgitada, miks raskused on tekkinud ja millist tuge ta nende ületamiseks vajab. Eelduslikult peaksid kõik märkamised, hindamised jõudma ka õpilase individuaalse arengu jälgimise kaardile (edaspidi IAJK), kuid paraku nähtub, et alati ei panda hindamisele suurt rõhku ja sellest tulenevalt ei ole ka kaardid täidetud.

Õpilasele, kellel ilmneb vajadus toe järele, tuleb korraldada kõigepealt õpilase pedagoogilis-psühholoogiline hindamine, mille tulemused, samuti õpetajate tähelepanekud tuleb kanda õpilase

IAJKle. Oluline on enne toe määramist uurida, milline on õpilase vajadus ning eripära. Alles sellest lähtudes saab pakkuda parimat ja sobilikku tuge. Alati ei pruugi õpilane vajada toetust väljaspool õppetundi, mõnikord on vaja teha muutusi klassiruumis ning klassi- või aineõpetaja tegevuses. Koolis olemasolevate spetsialistidega peaks olema võimalik hinnata paremini õpilase vajadusi. Koolides võiks põhjalikumalt keskenduda sellele, mis valmistab õpilastele raskusi ja mis on täpsemalt see, mis teda toetaks. Nii tagatakse, et rakendatud tugi osutub tulevikus tulemuslikuks.

Dokumenteerimine

Nagu eelnevalt mainitud, siis kõik õpetajate tähelepanekud, hindamiste ja uuringute tulemused, tugispetsialistide ning koolivälise nõustamismeeskonna antud soovitusel, rakendatud teenused ja tugi ning hinnang nende tulemuslikkusele peaks jõudma õpilase IAJKle. See on oluline, et kogu õpilase kohta käiv info oleks ühte kohta koondatud, et sellesse kantud info põhjal saaks hinnata rakendatud toe mõju ja et hindamiste põhjal saaks teha ettepanekuid edaspidiseks tegevuseks.

Praktikas on silma jäänud olukorrad, kus päris selget süsteemi IAJK avamiseks, täitmiseks ja hoidmiseks loodud ei ole. On näiteid, kus ühel tugispetsialistil on õpilaste kohta tehtud tähelepanekud oma märkmikus, teisel tugispetsialistil on märkmed arvutis mingis failis ja õpetajatel või haridusliku erivajadusega õpilaste õppe koordineerijal (edaspidi HEVKO) terviklik ülevaade seega puudub. Kuna tegemist on õpilase eraelu puutumatust kahjustava ja teatud juhtudel ka eriliiki isikuandmetega, on oluline, et info tema kohta ei oleks erinevate poolte käes killustatult, vaid kindlas kohas ja kindla vastutaja poolt hallatav (direktor

peab määrama vastutava). Seega tuleks koolides läbi mõelda, milline täpsemalt see protsess võiks välja näha, sest mugavad lahendused aitavad tõenäoliselt kaarte ka sisulisemalt kasutada.

Samuti on ilmnenud, et mõnikord korraldatakse õpilaste toetamiseks erinevaid ümarlaudu, kohtumisi jm, kuid neist ei jää mitte ühtegi märget ja hiljem on keeruline meenutada, mida täpselt arutati ja milles kokku lepitati. Samas on need kokkulepped olulised, et teada, mida on juba proovitud ja mida veel mitte või mis on tulemust andnud ja millega võiks seetõttu jätkata. Lisaks eelnevale võiks IAJK koostamisel ja täitmisel arvestada sellega, et paika oleks pandud, kuhu, kuidas, kelle poolt ja millal täidetakse vastavat dokumenti, aga ka IÕKd ja muid õpilasega seonduvaid dokumente, kui need olemas on (nt õpilastega peetud arenguvestluste kokkuvõte). Jälgima peaks, et dokumendid oleksid ligipääsetavad vaid neile, kellel selleks vajadus on ja et see täidaks põhilist eesmärki – luua tervikpilt õpilase toimetulekust ja toevajadusest koolis, mille abil planeerida, hinnata ja viia ellu vajalikke sekkumismeetmeid.

Vanema kaasamine

Järelevalves nähtud koolide praktikatest on mõnikord selgunud, et õpilastele õpet korraldades ja muudatusi või kohandusi tehes ei olnud kokkulepped lapsevanemaga vormistatud õpilase IAJKl ega mõnes muus dokumendis. Sarnaselt on nähtunud, et ka õpilaste IÕKde koostamisse alati vanemat ei kaasata. Sellest tulenevalt ei pruugi olla ka kindlust, et vanemad on oma lapsele koostatud dokumentidega tutvunud ja teadlikud koolis rakendatavatest erisustest.

PGS näeb ette, et kui õpilasel ilmneb vajadus saada tuge ja kui

õpilasele koostatakse IÕK, peab olema kaasatud ka lapsevanem. See on oluline, et kodu ja kool järgiksid lapse õppe- ja arendustegevustes ühesuguseid põhimõtteid. Vanema kaasamisel võiks talle eelnevalt lapse IÕK esitada ka kirjalikult, et vanemal oleks aega sellega tutvuda ja selle põhjal oma tähelepanekuid teha. Samuti võiks kirjalikult määratleda vanema arvamuse ja kaasamisel tekkinud mõtted, et kogu arengut puudutav info oleks terviklikuna kajastatud ja et näiteks tagasilöökide korral omada ülevaadet, mida juba tehtud ja milles kokku lepitud on. IÕK koostamisel peab vanemat kindlasti kaasama õppeaasta (või IÕK

26 Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava“ § 15 lg 5.

rakendamise) alguses, õppeaasta lõppedes oleks vajalik juba aga rakendatud toe tulemuslikkuse hindamine.

Kuna paljud koolid kasutavad elektroonseid klassipäevikute keskondi, milles on loodud võimalused ka õpilaste IAJKde ja IÕKde koostamiseks, siis kaaluda tasuks ka varianti, et vanematel oleks nendes keskkondades pidev ligipääs oma lapse andmetele, sh nimetatud dokumentidele. Paljudes koolides seda kindlasti

tehakse, kuid samas on levinud ka see, et vastavad dokumendid on vaid koolitöötajatele täitmiseks avatud. Kuna tegemist on lapsevanema last puudutava infoga, siis ei ole põhjust seda vanema eest peita. Samuti võib see hoopiski ehk koostööd suurendada, kui vanem näeb, et kool on selles osas avatud ja usaldab info vanemale. Vastavad keskkonnad ja nende kasutamine võivad samuti olla mugavaks lahenduseks kaasamisel ja kokkulepete tegemisel.

Tugispetsialistide teenuse korraldamine

Õpilastele tulemusliku toe pakkumiseks peab koolides olema paigas protsess, kuidas toimida juhtudel, kui õpilasel tekib mahajäämus või õpiraskus õppetöös (ka juhul, kui näiteks mingit tuge juba pakutakse) – kelle poole õpetaja saab pöörduda, kui tema töö õpilase toetamisel ei ole olnud tulemuslik, millist tuge lisaks ainetundidele õpilastele veel saab pakkuda ja kuidas tagada õpilase toimetulek ainetundides. Et õpetajad ei jääks oma küsimustega õpilase toetamisel üksi, on oluline tugispetsialistide olemasolu.

Soovitav on läbi mõelda tugispetsialistide töökorraldus, et lisaks otsekontaktile õpilastega oleks tagatud nõustamine ka õpetajatele. Õpetaja nõustamine ainetundides sobilike eripedagoogiliste meetodite rakendamisel võib mõnikord olla tulemuslikum kui tugispetsialisti tunniplaani täitmine vaid õpilaste õpiabitundidega. Samuti võib kaaluda varianti, et kooli eripedagoog toetab õpilasi ainetunnis, kui samast klassist on määratud õpiabisse mitu õpilast. Tugispetsialisti ainetunnis viibimine vähendab õpilastes teistest eraldatuse tunnet ja samas on sellisel vajadusel tagatud tugi (või alustuseks vähemalt suurema tõenäosusega toevajaduse märkamine) ka õpilastele, kes muidu õpiabitunnis ei käi.

PGSis on sätestatud, et vajaduse korral tagatakse õpilasele koolis tugispetsialistide teenused. Kui näiteks logopeedi või eripedagoogi puhul võib mingitel juhtudel öelda, et teenuse järele mingil ajahetkel vajadust ei ole (näiteks väikeses koolis on seda ette tulnud, et parasjagu nende tuge keegi ei vaja ja sellele on eelnenud eripedagoogi/logopeedi poolt kõikide õpilaste hindamine), siis sama ei saa arvata psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi kohta. Tegemist on tugispetsialistidega, kel on suur roll ka ennetaval tegevusel ja pideval jälgimisel. Ennetavat või pidevat tegevust ilma spetsialistideta ei tee ja teenus ei saa olla tagatud vaid juhtumipõhiselt, oodates, millal keegi nende poole pöördub. Näiteks on ühes koolis arvatud osa sotsiaalpedagoogi ja psühholoogi ülesannetest täitvat klassijuhataja väärtuskasvatuse tundide

kaudu. Samuti on arvatud, et kuna ollakse üsna avatud, siis murede korral suheldakse perega ja jooksvalt saavad need lahenduse. Eraldi vastavate spetsialistide järele vajadust ei nähtud.

Tugispetsialistide teenuse kirjelduse ja rakendamise korra määrus näeb ette, et näiteks sotsiaalpedagoogi puhul on tema üheks tööülesandeks koolis esilekerkivate õpilaste sotsiaalsete ja koolikohustuse täitmist takistavate probleemide ennetus- ja lahendustegevuste koordineerimine. Kui koolis nimetatud spetsialist puudub, siis ennetustegevust võib küll teha, kuid pigem ei saa eeldada, et seda tehakse sotsiaalpedagoogile omaste ja kõrgkoolis õpitud erialaste võtetega. Koolipsühholoogi ülesandeks on aga muu hulgas õpilase psühholoogilist arengut ja õppeprotsessis toimetulekut mõjutavate tegurite hindamine; õpilase nõustamine isikliku elu, õppetööga ning vaimse tervisega seotud probleemidega toimetulekul, tunnetusprotsesside, vaimsete võimete, käitumis- ja suhtlemisoskuste arendamisel ning õpi- ja karjäärivalikute tegemisel. Ka need on ülesanded, mis vajaksid pidevat tegelemist, sest ennetavate tegevuste läbiviimine võimaldab jõuda kõikide õpilasteni ja need võivad ära hoida olukorrad, mis muidu eeldavad juhtumipõhist sekkumist ja võivad olla juba eskaleerunud või eskaleerumas.

Eelnev puudutas eelkõige kõikide õpilaste raskuste ennetamist ja psühholoogilise arengu ning toimetuleku hindamist. Erinev on olukord juhul, kui kooliväline nõustamismeeskond on näinud ette õpilasele tugispetsialisti toe, kuid kool seda oma hinnangust tulenevalt lapsele ei paku. Teenuse vajadus lapsele on koolivälise nõustamismeeskonna poolt juba välja selgitatud, see põhineb hindamistel ning testidel ja kool seda täiendavalt enam hindama ei pea. Seega on koolil ka kohustus vastavat tuge pakkuda (vanema nõusolekul). Kui koolil on alust arvata, et lapse toevajadus on ära langenud ja tugispetsialisti teenust enam pakkuda ei ole vaja, võiks selle otsuse kohta arvamust küsida ka kooliväliselt nõustamismeeskonnalt.

Tugispetsialisti teenuse rehabilitatsiooniteenusega asendamine

Erituge rakendatakse õpilasele, kes vajab õppes osalemiseks pidevat tugispetsialistide teenust lõimituna sotsiaal- või tervishoiuteenustega või mõlemaga. Praktikas tähendab see sageli seda, et eritoel olevatele õpilastele on sotsiaalvaldkonna poolt koostatud rehabilitatsiooniplaan ja ta saab arendavaid teenuseid ka sealtkaudu.

Üksikutel juhtudel on selgunud, et õpilastele, kellele on tagatud olnud mõne tugispetsialisti teenuse saamine rehabilitatsiooniplaani kaudu, ei ole aga koolis vastava spetsialisti tuge võimaldatud. Hea praktikana saab esile tuua näiteid, kus õpilastele tagatakse ühes asutuses (koolimajas) kõiki teenuseid, kuid silmas peab pidama, et praegu kehtivate õigusaktide kohaselt ei

saa ega või ühe valdkonna teenuseid asendada teise valdkonna teenustega. Tuge vajavale õpilasele pakutav teenus peab olema terviklik ning mitmekülgne, et toetada tema toimetulekut ja õpet koolis (mille jaoks pakutakse hariduse tugiteenuseid) ning selleks, et toetada teda tema igapäevaelu toimingutes (mille jaoks on ette nähtud sotsiaalvaldkonna rehabilitatsiooniteenused). Sotsiaalse rehabilitatsiooni osutamist korraldab Sotsiaalkind-

lustusamet. Kool ei saa näidata, nt Eesti hariduse infosüsteemis (edaspidi *EHIS*), et ta pakub õpilasele tugispetsialisti teenust, kui seda tegelikkuses teeb sotsiaalvaldkonna teenuse osutaja. Rehabilitatsiooniplaan koostatakse konkreetsele isikule ning selle teenusega ei saa tagada teenuste kättesaadavust kõikidele kooli õpilastele ja vajadusel õpetajatele ning vanematele.

Haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija roll

Haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija²⁷

- korraldab koolisest meeskonnatööd, mida on vaja õpilaste õppe ja arengu toetamiseks;
- koordineerib koolivälises võrgustikutöös osalemist;
- toetab ja juhendab õpetajat haridusliku erivajaduse väljaselgitamisel;
- nõustab vanemat;
- teeb õpetajale ja direktorile ettepanekuid edaspidiseks pedagoogiliseks tööks, koolis pakutavate õpilase arengut toetavate meetmete rakendamiseks või lisauuringute tegemiseks ning ühelt haridustasemelt teisele ülemineku toetamiseks;
- hindab koostöös õpetajate ja tugispetsialistidega vähemalt kord õppeaastas, ja juhul, kui koolivälise nõustamismeeskonna määratud toe rakendamise tähtaeg on lõppenud, soovitatud toe rakendamise mõju ning teeb ettepanekud edasiseks tegevuseks.

HEVKOle ei ole kehtestatud kvalifikatsiooninõudeid ja seetõttu ei pea teda kandma näiteks pedagoogide registrisse EHISes. Tema peamised ülesanded on koordineerivad, korraldavad ja suhtle-

mist eeldavad, seega ei saa otseselt nõuda talle ka mingite eelduste seadmist hariduse või väljaõppe osas (kuigi kindlasti tuleb see kasuks). Samas on olnud praktikaid, kus HEVKO andmed ikkagi kantakse EHISesse ja kuna vastavat ametinimetust seal ei ole, siis kantakse ta sinna mõnele muule ametikohale. See aga ei ole kooskõlas kehtivate põhimõtetega.

Samuti on pärit praktikast näide, kus HEVKOle seati tema ametijuhendiga liiga kõrged ootused. Kõne all olevast ametijuhendist nähtus, et HEVKO peab valdama õpetatavaid aineid ja ainevaldkondi; toetama ja juhendama õpetajat haridusliku erivajaduse väljaselgitamisel; selgitama välja õppija reaalse ja lähima arenguvalla; analüüsima õppija kohta koostatud õppija arengu kirjeldusi ja teisi õppija arengut kajastavaid dokumente, soovitama neid täiendada. Lisaks oli HEVKO ametikohale sätestatud eeldus omada pedagoogilist haridust. Antud kirjeldusest tuleneb, et tegemist peaks olema nii eripedagoogilise, aga ka põhikooli mitme aine õpetaja (ainete ja ainevaldkondade tundmine) väljaõppe saanud isikuga, keda ilmselt oleks üsna keeruline leida. Seega võib kooli poolt taoliste tingimuste sätestamine kitsendada võimalusi ülesannete täitmiseks sobiva isiku valikul.

IÕK alusel õppe korraldamine

Koolidele tekitab väljakutseid olukord, kus tavaklassis õpib mõni õpilane IÕK alusel või kus eriklassis õpivad kõik õpilased IÕK alusel ning kelle õppekorraldus on klassi omast erinev. Siia kuuluvad näiteks tavaklassid, kus üks õpilane õpib lihtsustatud õppe tasemel või eriklassid, milles on koos õppimas vanuse poolest erinevates klassides õppivad õpilased. Selleks, et oleks tagatud õpilase õpetamine tema lähimast arengutasemest lähtudes, ja selleks, et oleks teada, mida, millal ja kuidas õpetada, et eesmärgid saaksid saavutatud, on oluline seda kõike planeerida. Planeerimise funktsiooni aitab täita õpilasele koostatav IÕK.

IÕKle ei ole loodud mingit kindlat vormi (küll aga on rohkelt erinevaid soovituslikke vorme²⁸), sest PGStis on öeldud, et kool võib teha õpilast õpetades muudatusi või kohandusi õppeajaks, õppesisus, õppeprotsessis ja õppekeskkonnas, teatud juhul ka õpitulemustes. Kui nendes asjades tehakse muudatusi, siis need ongi individuaalse õppe planeerimise sisuks. Vajalik on paindlikkus

IÕK koostamisel, sest kord on vaja kirjeldada vaid õppesisu muudatusi, kord aga lihtsalt keskkonnamuudatusi (milleks tegelikult võib piisata vaid kokkulepetest IAJKI). Keerulisematel juhtudel aga neid kõiki. Konkreetne vorm sõltub, mida kohandatakse/ muudetakse. Samuti on kasutusel erinevaid keskkondi, kus IÕK koostatakse, seega kooli jaoks peaks jääma paindlikkus, kus ja kuidas seda tehakse.

IÕK planeerimine ja selle koostamine väljendub tavaliselt õpetaja töökavas. Elukõige on oluline nüanss, mida peab kajastama – kuidas on töö õpilasega planeeritud? Kui tehtud on mingeid muudatusi või kohandusi, siis neid peab kuskil samuti nägema – mida on muudetud? Mida õpetatakse teisiti? Ette on tulnud koolide järelevalvetes eriklassid, kus õpivad koos erineva arengutasemega ja vanuse poolest erinevates klassides õppivad õpilased, kuid vaadeldes nende IÕKsid, klassipäevikuid ja tunniplaane, selgub, et nende jaoks ei ole nende individuaalsetest erisustest ja

27 PGS, § 46 lg-d 2, 3 ja 8.

28 Näiteks Kontor, A., Tiirmaa, L., Randma L., Kulderknap, E. (2013). Individuaalne õppekava kui õpilase individuaalse arengu toetamise üks tugimeede, <https://oppekava.ee/individuaalne-oppekava-iok/>.

vajadustest lähtuvat õpet planeeritud – kõikide õpe oli ühetaoline ja samasisuline. Sestap tasub taaskord panustada õpilase arengutaseme väljaselgitamisse ja individuaalse õppe planeerimisse,

sest terviklikult ja igast õpilasest lähtuva IÕK koostamine ning tema õppe planeerimine tagab tema arengu tulemuslikkuse.

Eriklassis õppimine

Õppimine eriklassis on üks koolivälise nõustamismeeskonna poolt soovitatavatest meetmetest ja seda vaid juhul, kui seda meedet vajab õpilane kas oma püsiva õpiraskuse, psüühika- ja käitumishäire või muu tervise seisundi või puude tõttu tõhustatud toe raames või tulenevalt raskest ja püsivast psüühikahäirest, intellekti- või meelepuudest või liitpuudest eritoena. Kui koolivälise nõustamismeeskond ei ole tuvastanud vajadust õppeks eriklassis, siis järeldeb sellest, et õpilane peaks õppimisega toime tulema muude tugiteenuste ja -meetmete toel tavaklassis. Kuna aga üldjuhul tehakse vastavad otsused erinevate hindamise põhjal ja kaalutletult, siis on samavõrra oluline, et kui lapsele on vastav otsus juba väljastatud, siis seda ka järgitaks.

Õpe eriklassis peab olema õpilase vajadustest lähtudes põhjendatud ja ajaliselt piiritletud. Eriklassis viiakse tõhustatud tuge saavate õpilaste õppetööd läbi kuni 12 õpilasega ja erituge saavate õpilaste puhul kuni kuue õpilasega. Järelevalves oli näiteks vaatluse all üks eriklass, kus koos õppisid 1. klassi lihtsustatud õppel olev õpilane ja 1. klassi ning 6. klassi põhikooli riikliku õppekava alusel õppivad õpilased. Koolijuht põhjendas seda eelkõige sellega, et peamiseks põhjuseks taolise eriklassi moodustamisel olid õpilaste erisused. Arvesse võeti õpilaste primaarne diagnoos, arengutase ning see, kas nende intellekt on piiripealne või mitte. Isiksusliku sobivuse korral paigutati ühe diagnoosiga (nt aktiivsustähelepanuhäire, autismispektri häire) õpilased ühte klassi ka siis, kui nende klassiaste on erinev.

Samas tuleb jälgida, et taolistes klassides, kus õpivad koos

erineval klassiastmel olevad õpilased, oleks tagatud kooli õppekavast ja IÕKst tulenev õppekorraldus. Näiteks olid ühes teises eriklassis koos õppimas samuti arengutasemelt ja vanuse poolest erinevates klassides õppivad õpilased, kelle puhul pidid nähtuma kooli tunnijaotusplaani kohaselt erisused tunniplaanides ja tundide sisus, kuid neid järelevalvele esitatud klassipäevikute ega tunniplaani põhjal ei tuvastatud. Õpilastele oli koostatud ühesugune tunniplaan. Näiteks oleks pidanud ühel õpilasel tunnijaotusplaani kohaselt olema viis eesti keele tundi nädalas, teisel õpilasel aga kuus tundi nädalas. Klassipäevikust nähtus, et nädalas toimus kuus eesti keele tundi. Sarnaselt oleks pidanud erinema ka loodusõpetuse tundide arv nädalas – ühel üks ja teisel õpilasel kaks tundi nädalas, kuid päeviku järgi toimus nii esimesel kui teisel trimestril kaks loodusõpetuse tundi nädalas. Ebakõlasid tundide arvudes ja tunniplaanides tuvastati veelgi. Seega on ühest küljest positiivne, et ühte klassi sobituvad koos õppima õpilased eelkõige oma vajaduste ja erisuste poolest, kuid oht on, et kui erinevate vanuste ja arengutasemega õpilased asuvad õppima samasse eriklassi, ei saa tagatud kooli õppekavas esitatud tunnijaotusplaani täitmine.

Nii IÕK koostamisel kui eriklasside loomisel on soovitatav rakendada õppetöö planeerimisse ja läbiviimisesse suuremas mahus kooli tugispetsialiste, et toetada eripedagoogilise ettevalmistuseta õpetajate tööd. Eriklasside loomisel tuleks proovida aga leida tasakaal nii õpilaste omavahelise sobivuse kui ka nende vanuselistest ning arengulistest erinevustest vahel, et nende õppetöö korraldamisel kõik nüansid arvestatud saaksid.

Kokkuvõte

Tuge vajava õpilase õppe korraldamisel on PGSiis sätestatud peamise põhimõttega õpilase individuaalsusest lähtumine. Tõenäoliselt ei vaidleks sellele keegi vastu, et see ongi kõige olulisem, kuid praktikas on seda teinekord keeruline korraldada. Kui koolis juhtub õppima tavapärasest enam tuge vajavaid õpilasi või kui tegemist on suurema kooliga, on väga oluline mõtestada ja kaalutleda, kuidas õpet korraldada, et see kõikide jaoks tulemuslik oleks. Et õpe lähtuks õpilaste vajadustest ja eripärast, tasub

- planeerida oma koolis tuge vajavate õpilaste õppekorraldus juba kooli õppekava tasandil, arvestades ka põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava rakendamise vajadusega;
- panustada õpilasel ilmnenud raskuste või mahajäämuse põhjuste ja toevajaduse väljaselgitamisse ning hindamisse – kui selgelt on hinnatud, millist tuge õpilane vajab, siis seda lihtsam on selle rakendamist planeerida;

- kaasata alati lapsevanem(ad) – lapsevanem tunneb oma last kõige paremini ja on üldjuhul koolile parimaks partneriks tema arengut puudutavates küsimustes, ühised kokkulepped ja põhimõtted nii kodus kui ka koolis viivad sihini;
- töötada välja süsteem õpilase arengu dokumenteerimiseks, et iga õpilase puhul oleks terviklikult jälgitav, millised muutused ajas on toimunud, mis rakendatud toet on olnud tulemuslik, mida pigem vältida jne;
- mõtestada, milline võiks olla tugispetsialistide roll koolis – kas ainult õpiabide läbiviimine või laiemalt õppija toetamine tema tavapärasest keskkonnas (klassis), sh õpetajat toetades ja vanemat nõustades;
- IÕKde koostamisel lähtuda eelkõige eelnevalt teostatud hindamistest ja teha meeskonnatööd nii õpetajate kui tugispetsialistide vahel;
- teha kaalutletud (aga eelkõige koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel lähtuvalt) otsuseid eriklasside moodustamisel.

Lõpetuseks aga tasub mainida, et koolid ei pea selle kõigega olema üksi. Kogemusi tasub vahetada omavahel, aga abiks on ka Rajaleidja võrgustik, mis pakub tasuta õppenõustamist lapsi haridustel toetavatele täiskasvanutele – vanematele, õpetajatele,

tugispetsialistidele jt. Loodetavasti on võimalik ühise koostöö ja mõtestatud tegevuse kaudu pakkuda kõikidele õpilastele nende arengust ja vajadustest lähtuvat õpet. Vajadusel mõtleme meiega kaasa, milline see kõige sobivam õppekorraldus õpilase jaoks on.

Ülevaade tagasisidest järelevalvele

Hille Voolaid

Haridus- ja Teadusministeeriumi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonna nõunik

Haridus- ja Teadusministeerium teostab järelevalvet õppeasutuste ja nende pidajate tegevuse õiguspärasuse üle eesmärgiga tagada hariduse kättesaadavus ja võrdsel alustel juurdepääsetavus, õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine ning selle kvaliteet ja tulemuslikkus.

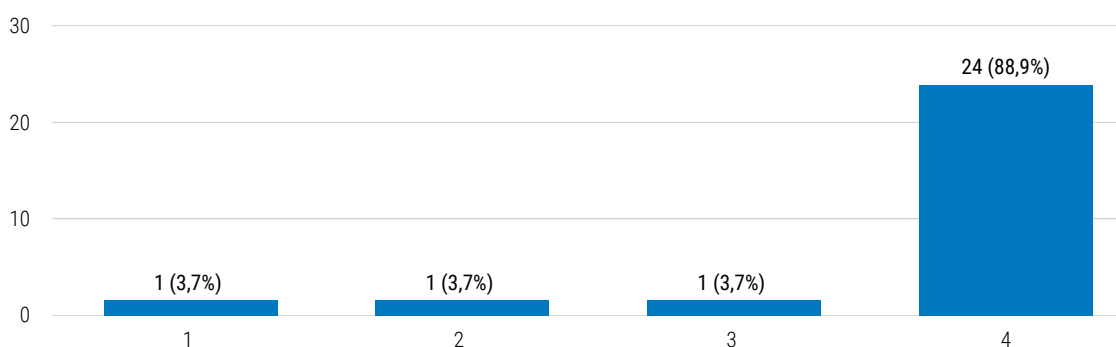
Järelevalve tulemuste kinnitamise järel küsitakse õppeasutuste juhtidelt ja pidajatelt tagasisidet, mille eesmärk on selgitada välja hinnangud järelevalve erinevatele aspektidele. Küsitluse tulemusi kasutatakse järelevalvesüsteemi arendustegevustes.

Käesoleva ülevaate aluseks on kolme viimase õppeaasta tagasiside järelevalvele: 2018/2019. õppeaastal 32, 2019/2020. õppeaastal 19 ja 2020/2021. õppeaastal 27 tagasisidet. Kahel esimesel õppeaastal andsid tagasisidet õppeasutuste juhid, 2020/2021. õppeaastal ka õppeasutuste pidajad. Kommentaarides on tagasiside 2020/2021. õppeaastal toimunud järelevalvetele.

Vastused anti neljapallisel skaalal, kus 4 märkis suuremat ja 1 väiksemat rahulolu või nõustumist esitatud väitega.

Järelevalve ettevalmistus

Kuivõrd põhjalikult oli teie õppeasutuses läbi viidud järelevalve ette valmistatud?



Joonis 1. Hinnang järelevalve ettevalmistusele.

Allikas: Tagasiside järelevalvele 2020/2021. õppeaastal.

Skaalal 4 on hinnang **järelevalve ettevalmistusele** märkimisväärselt tõusnud: 56,3% (2018/2019) vs. 88,9% (2020/2021).

Vastajate kommentaarid

- Oli põhjalik.
- Ettevalmistus oli piisav.
- Järelevalve läbiviijad olid meie kooli dokumentidega eelnevalt tutvunud ja vestlusteks ette valmistunud.
- Oli tutvutud kõigi saadetud dokumentide ja Eesti hariduse infosüsteemi (EHIS) andmetega.
- Küsitud oli enamus dokumentidest.
- Tutvutud oldi kooli kodulehel olevate dokumentidega, lisaks EHISe ja direktori ette saadetud dokumentidega. Järeldan seda vestlustest järelevalve läbiviijatega.
- Teavitust sellest, millal algab järelevalve, peaks jõudma koolini nii, et kui koolijuhi tervislikel põhjustel on oluline järelevalve edasi lükata, siis seda oleks võimalik ka teha.
- Tutvutud oldi kooli kodulehel olevate dokumentidega, EHISega ja direktori saadetud materjalidega.
- Varakult võeti koolijuhi ja omavalitsusega ühendust, juhendati ja suhtlemine oli väga meeldiv ja toetav. Kooli ei tabanud järelevalve ootamatult, paljud dokumendid olid järelevalve saabumiseks juba korras. Dokumentide nimekiri ja näpunäited anti koolile varakult.
- Kogu protsess oli väga põhjalikult läbi mõeldud.
- Küsi väga palju dokumente eeltutvumiseks. Vestlused paistsid ette valmistatud.
- Ekspert jagas õigeaegselt vajalikku infot, mis oli seotud dokumentide ettevalmistusega. Samuti korrektselt, kiirelt ning arusaadavalt vastas dokumentide esitamise ettevalmistuse käigus tekkivatele küsimustele. Erinevate huvigruppidega kohtumiste küsimused olid küsitud niiviisi, et tekkis segane ettekujutus küsimuste eesmärkidest. Nimelt tundus, et justkui eesmärk oleks saadud info kontrollimises, kuid mitte koolitööga seotud

asjade väljaselgitamises.

- Ekspert hoidis nii kooli kui kooli pidajat järjepidevalt kursis järelevalvemenetluse etappidega ning uuris üksikasjalikult ette esitatud dokumente, andis vahetut tagasisidet esitatud materjalide puuduste kohta. Kohapealne järelevalvemenetlus sujus ladusalt.
- Kooli poolt edastatud materjalid olid väga põhjalikult läbi vaadatud ja küsimustik hästi ette valmistatud.
- Kuna me tegime läbi ka eelmisel aastal järelevalve külastuse, siis teadsime, kuidas valmistuda.
- Toimus väga tihe koostöö, küsimused ja nõuanded olid väga

asjakohased ning aitasid juhtida tähelepanu kitsaskohtadele. Järelevalve oli väga hästi kurssi viidud kooli dokumentatsiooniga.

- Haldusjärelevalve teostaja oli põhjalikult tutvunud talle saadetud dokumentatsiooniga.
- Eelnevalt nõutud materjalidega oli tutvutud. Samuti olid läbi vaadatud materjalid kooli kodulehelt ja EHISest.
- Järelevalve läbiviijad olid kooliga väga hästi kursis.
- Järelevalve oli põhjalikult ette valmistatud. Esitatavate dokumentide loetelu oli põhjalik. Ilmselt olid ette valmistatud ka eesmärk ning prioriteedid, millele järelevalve käigus keskenduda.

Mida tuleks Teie arvates teha, et parendada järelevalve ettevalmistusprotsessi?

- Järelevalve teostaja peaks küsimused eelnevalt ette saatma, et oleks võimalik mõlemal osapoolel oma seisukohti ja erinevaid selgitusi täpsemalt sõnastada. Viimases järelevalves seda ei tehtud ja koostatud õiend ei vasta kohati tegelikkusele ja sisaldab järelevalve teostaja subjektiivseid hinnanguid.
- Vastamiseks natuke rohkem aega.
- Soovitan tegevusloa taotlemisega seotud järelevalve toimumise aega võimalikult pikalt ette planeerida ja ajatada kõigile osapooltele sobivalt.
- Mida varem vajalik info laekub, seda parem. Saab parandada ka neid dokumente, mis sõltuvad volikogu otsustest, vallavalitsuse otsustest. Kooli osas varasem info piisav. Samas saime kogemuse, mida ka teiste koolide osas omavalitsuse tasandil rakendada.
- Ettevalmistusprotsess oli piisav.
- Anda teada ette kõigist dokumentidest, millega soovitakse tutvuda.
- Meie järelevalveametnikul oli järelevalve väga põhjalikult ette valmistatud ning seetõttu parenduskohti ei näe, kõik sujus suurepäraselt.
- Järelevalve fookus võiks olla sihitud sellele, et aitaks parendada kooli õppe- ja kasvatustöö protsessi.
- Juhtkonna, pedagoogilise personali, õpilasesinduse esindajatega läbiviidavate intervjuude küsimused võiksid olla ette teada.
- Järelevalve oli liiga laialivalguv. Ehk peaks keskenduma mingile kindlale teemale.
- Teavitust võiks olla veel varasem, järelevalve perioodist teatada eelmise õppeaasta lõpus.
- Varakult teave järelevalve toimumisest ja teemadest täpsemalt.

Hinnangud erinevate meetodite kasutamisele

Tagasisides paluti vastajatel märkida, milliseid meetodeid etteantud loetelust järelevalves kasutati: õppeasutuse dokumentatsiooni õigusaktidele vastavuse kontrollimine; õpitulemuste analüüsimine; Eesti hariduse infosüsteemi andmete kontrollimine; vestlemine töötajatega, hoolekogu (nõukogu) liikmetega, lastevanematega, õpilastega, õppeasutuse pidajaga; tutvumine õpi- ja kasvukeskkonnaga; õppetundide ja tegevuste vaatlus.

Võrreldes õppeaastaga 2018/2019 on vastanute hinnangul (näitaja skaalal 4) rohkem kasutatud järgmisi meetodeid: dokumen-

tatsiooni õigusaktidele vastavuse kontrollimine 96,3% (93,8%), Eesti hariduse infosüsteemi andmete kontrollimine 96,3 (90,6%), õpitulemuste analüüsimine 55,6% (53,1%), vestlemine lastevanematega 70,4% (65,6%), vestlemine pidajaga 88,9% (87,5%).

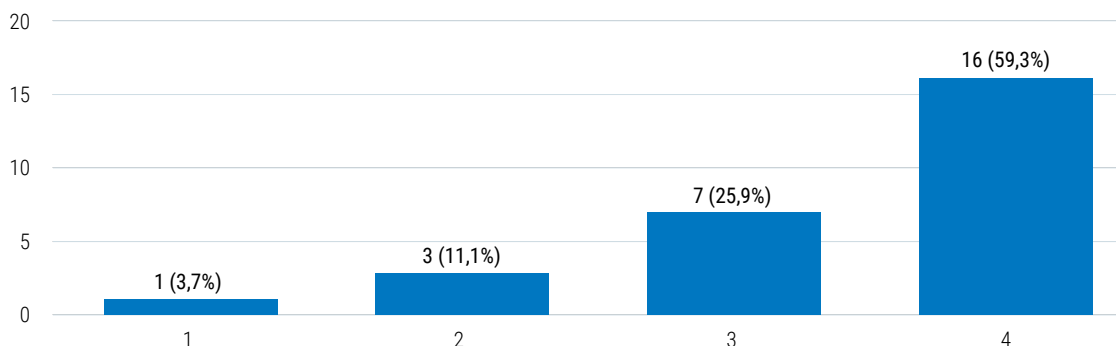
Vähem kasutati järgmisi meetodeid: vestlemine töötajatega 85,2% (90,6%), vestlemine hoolekogu (nõukogu) liikmetega 77,8% (90,6%), õppetundide ja tegevuste vaatlus 22,2% (31,3%), mis on osaliselt seotud veebipõhise järelevalve läbiviimisega COVID-19 perioodil.

Vastajate kommentaarid

- Järelevalves oli väga olulisel kohal vastavus erinevatele seadustele ja määrustele. Järelevalve ei tutvunud õpi- ja kasvukeskkonnaga. Tundide vaatlus küll toimus, kuid mitteametlikult ja kokkuvõtvas õiendis ei kajastunud, mis jäi koolile arusaamatuks.
- Mulle ei meenu, et tunni või tegevuste vaatlus oleks meil olnud jutuks, seega ma ei ole kindel, kas meetodit kasutati. Võib ka olla, et ma lihtsalt ei mäleta seda osa.
- Seoses kehtivate piirangutega kohapealseid vaatlusi ei toimunud.
- COVIDi tõttu jäid lastevanemate ja õpilastega vestlused ära.
- Need olid kuni viimase hetkeni planeeritud.
- Tuleb pöörata tähelepanu kooli tulemuste arengule järelevalvete vahel ehk teisisõnu jälgida arengu dünaamikat.
- Ei oska hinnata vaatluse kasutamist, kooli pidaja teada vaatlust ei toimunud. Täiendavate meetmete osas ettepanekuid ei ole.
- Õppetundide vaatlus ja tutvumine jäid ära seoses Covidist tingitud piirangute tõttu, vestlused toimusid Zoomi kaudu.
- Kahjuks ükski lapsevanem ei tulnud järelevalve teostajaga vestlusele, kuigi lapsevanemaid oli sellest võimalusest teavitatud.

Järelevalve teostamine

Järelevalve eesmärgid olid mõistetavad



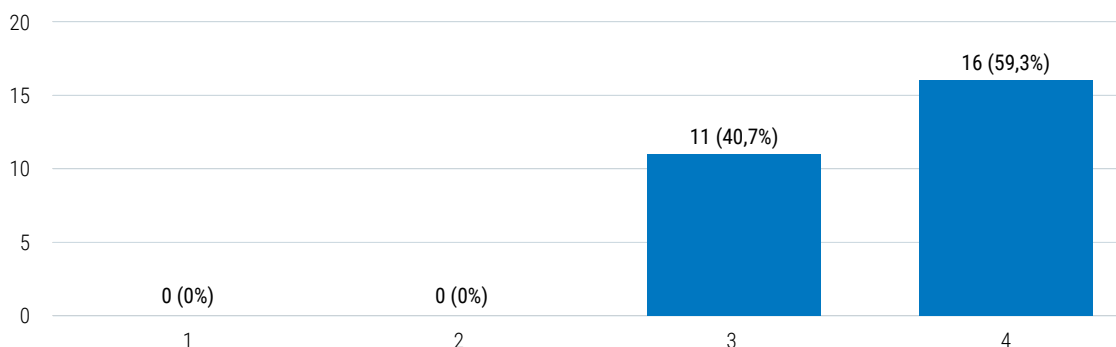
Joonis 2. Järelevalve eesmärgid olid mõistetavad.

Allikas: Tagasiside järelevalvele 2020/2021. õppeaastal.

Järelevalve eesmärgid olid täiel määral mõistetavad 16 (59,3%) koolijuhil ja pidaja hinnangul. 2018/2019 olid vastavad näitajad 4 – 68,8%, 3 – 21,9%, 2 – 3,1%, 1 – 3,1%. 2019/2020 olid vastavad

näitajad skaalal 4 – 84,2%, 3 – 15,8%. Järelevalve eesmärkide mõistetavus on kolme õppeaasta võrdluses vähesel määral langenud.

Järelevalve teostaja küsimused olid arusaadavad



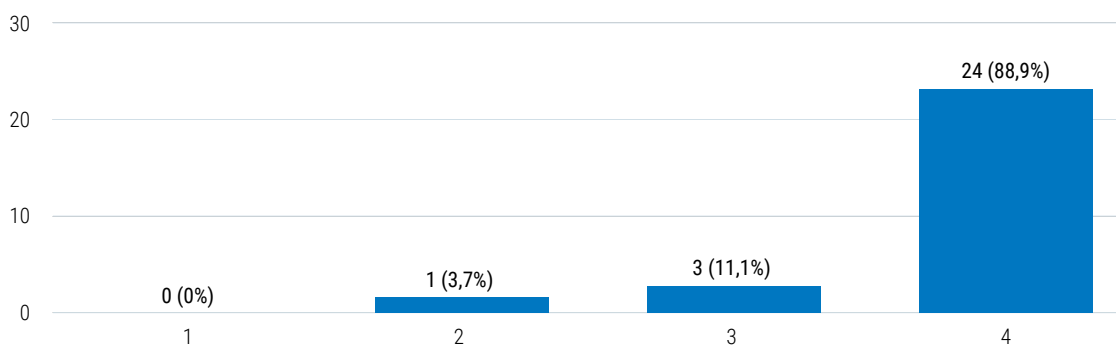
Joonis 3. Järelevalve teostaja küsimused olid arusaadavad.

Allikas: Tagasiside järelevalvele 2020/2021. õppeaastal.

16 (59,3%) küsitlusele vastanut märkisid, et järelevalve teostaja küsimused olid täiel määral arusaadavad. Hinnang küsimuste

arusaadavusele on kahel viimasel õppeaastal olnud suhteliselt stabiilne.

Järelevalvet teostati vastavalt kehtivale seadusandlusele



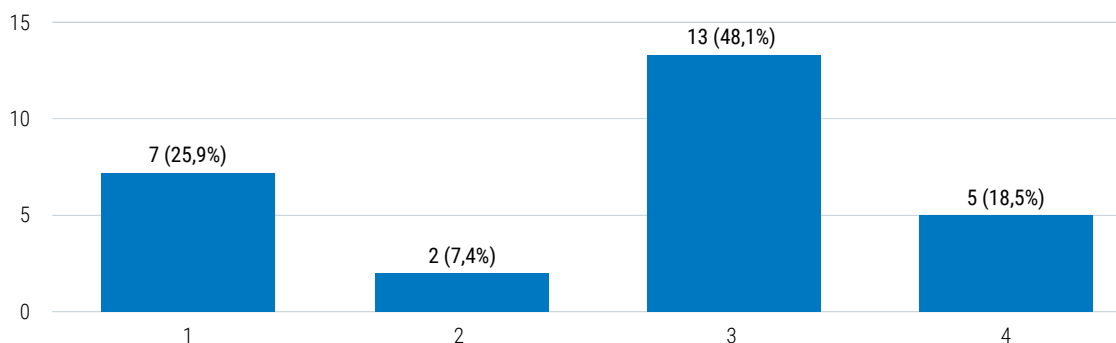
Joonis 4. Järelevalvet teostati vastavalt kehtivale seadusandlusele.

Allikas: Tagasiside järelevalvele 2020/2021. õppeaastal.

23 (85,2%) küsitlusele vastanu hinnangul teostati järelevalvet täiel määral vastavalt seadusandlusele. 2019/2020 oli skaalal

4 vastav näitaja 100%. Seega on näitaja mõnevõrra madalam eelmise õppeaasta näitajast.

Järelevalve teostaja viibimine õppeasutuses tekitab pingeid igapäevases töölus

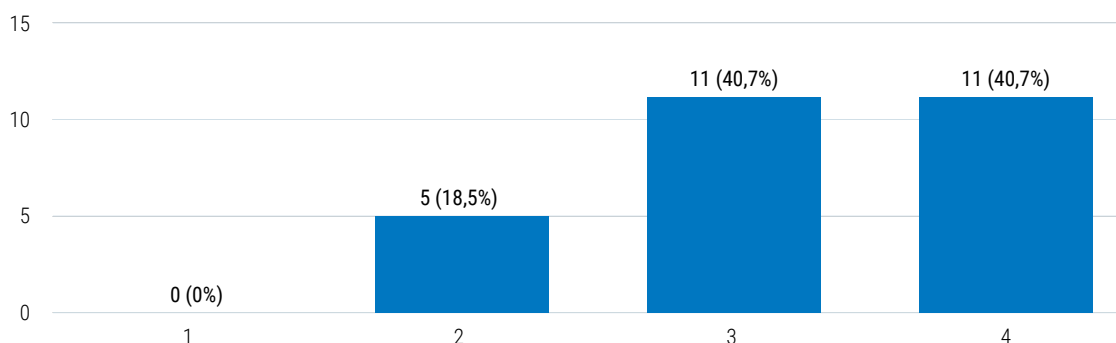


Joonis 5. Järelevalve teostaja viibimine õppeasutuses tekitab pingeid igapäevases töölus.

Allikas: Tagasiside järelevalvele 2020/2021. õppeaastal.

Pinged seoses järelevalvega on õppeasutustes pigem suurenenud. Skaalal 3 ja 4 märkisid suurenenud pinget 2020/2021. õppeaastal 18 õppeasutust ehk 66,6%, eelmisel õppeaastal 42,1%.

Kasutatud meetodid andsid kontrollitavatest valdkondadest hea ülevaate



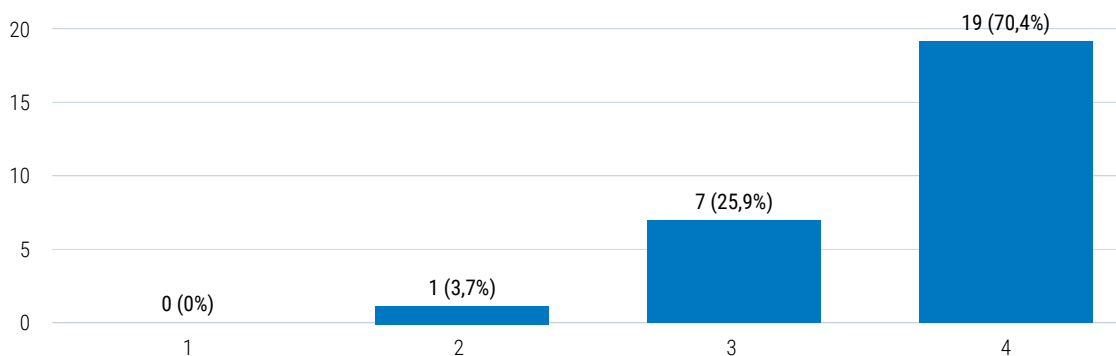
Joonis 6. Kasutatud meetodid andsid kontrollitavatest valdkondadest hea ülevaate.

Allikas: Tagasiside järelevalvele 2020/2021. õppeaastal.

11 (40,7%) õppeasutuse puhul nõustuti täiel määral ja 11 (40,7%) osaliselt, et kasutatud meetodid andsid kontrollitavatest valdkondadest hea ülevaate. Õppeaastal 2019/2020 tunnetati suuremal määral, et kasutatud meetodid andsid kontrollitavatest valdkondadest hea ülevaate.

Tagasiside järelevalve teostamise kohta

Koostöö järelevalve teostajaga sujus hästi



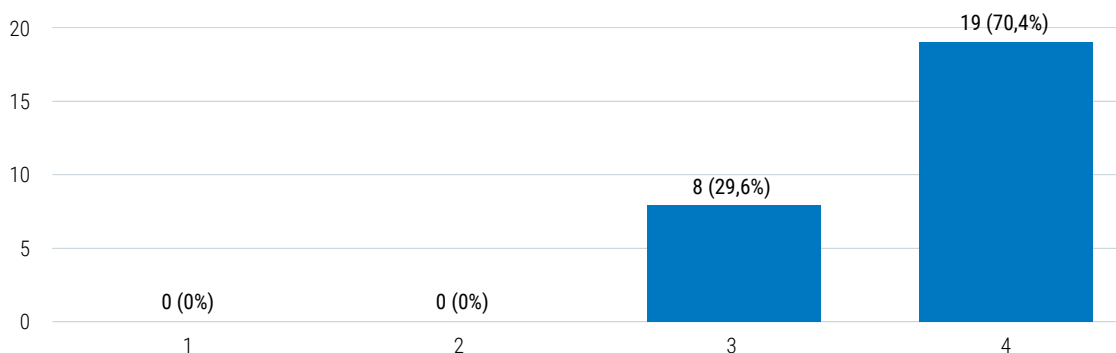
Joonis 7. Koostöö järelevalve teostajaga sujus hästi.

Allikas: Tagasiside järelevalvele 2020/2021. õppeaastal.

19 (70,4%) õppeasutuse puhul nõustuti, et koostöö järelevalve teostajaga sujus täiel määral hästi. 2018/2019 olid vastavad näitajad 4 – 75%, 3 – 18,8%, 2 – 3,1%, 1 – 3,1%. 2019/2020 olid

vastavad näitajad 4 – 84,2%, 3 – 15,8%. Seega on koostöö sujuvusele antud 2020/2021. õppeaastal mõnevõrra madalamad hinnangud.

Järelevalve teostaja oli kompetentne



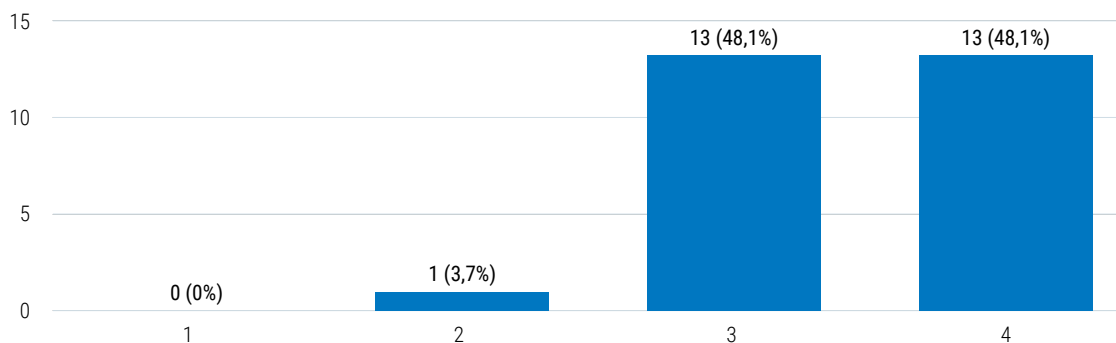
Joonis 8. Järelevalve teostaja oli kompetentne.

Allikas: Tagasiside järelevalvele 2020/2021. õppeaastal.

Järelevalve teostaja kompetentsust hinnatakse kõrgelt, skaalal 4 ja 3 on näitaja kahel viimasel õppeaastal 100%. Võrreldes

2018/2019. õppeaastaga on hinnang kompetentsusele kahel järgneval õppeaastal olulisel määral tõusnud.

Järelevalve teostaja oli õiglane



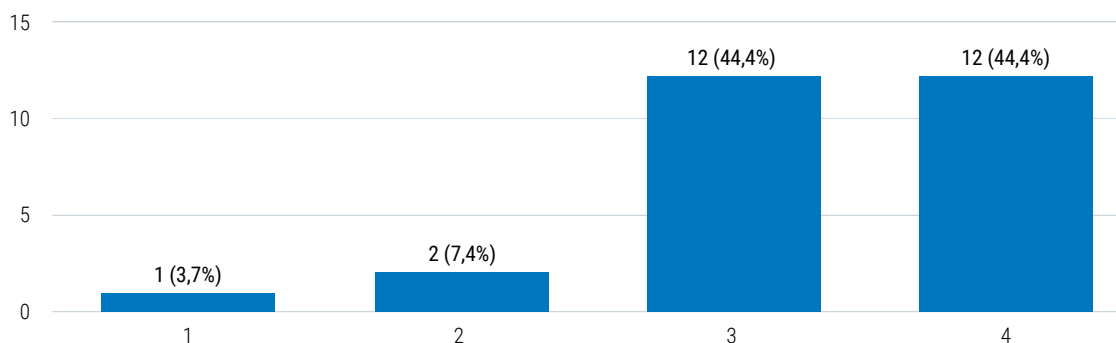
Joonis 9. Järelevalve teostaja oli õiglane.

Allikas: Tagasiside järelevalvele 2020/2021. õppeaastal.

26 (96,2%) küsitlusele vastanut nõustasid täiel määral või osaliselt, et järelevalve teostaja oli õiglane. Võrreldes 2018/2019.

õppeaastaga on hinnang kahel järgneval õppeaastal olulisel määral kõrgem.

Järelevalve teostaja tehtud ettekirjutused ja ettepanekud olid asjakohased



Joonis 10. Järelevalve teostaja tehtud ettekirjutused ja ettepanekud olid asjakohased.

Allikas: Tagasiside järelevalvele 2020/2021. õppeaastal.

24 (88,8%) õppeasutuse juhid ja pidajad nõustusid täielikult (44,4%) või osaliselt (44,4%), et järelevalve teostaja tehtud ettekirjutused ja ettepanekud olid asjakohased. 2019/2020 olid vas-

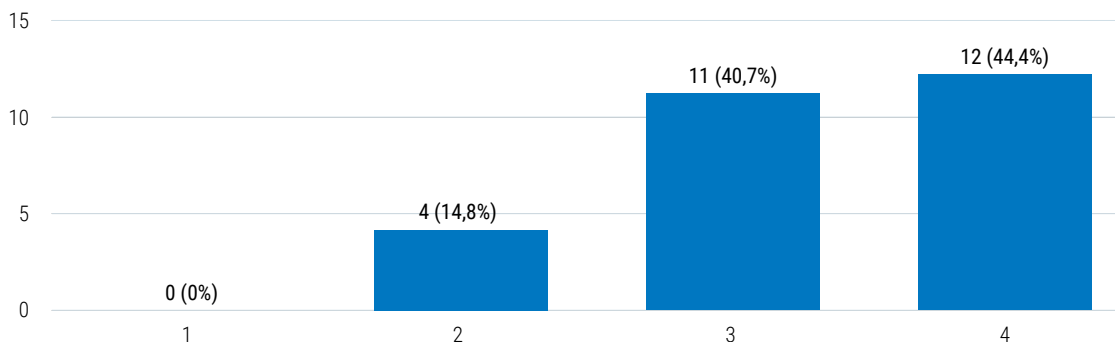
tavad näitajad 4 – 89,5%, 3 – 10,5%. Seega on näitaja (88,8%) võrreldes eelmise õppeaastaga mõnevõrra madalam.

Vastajate kommentaarid

- Järelevalve teostaja ei käsitlenud kõiki teemasid, mida kirjeldatakse õiendis, vaid andis hinnanguid oma arvamuse seiskohast.
- Esimesel kohtumisel andis järelevalve teostaja teada, et meiega on tulnud õiendama. Et see on järelevalve läbiviijate ülesanne. Seda oli ka veidi tunda. Soovitan koostööd rohkem toetavat soojemat suhtlemisstiili kasutada. Eesmärk on ju üks: iga laps tunneb ennast koolis hästi ja ta omandab vajalikud teadmised ning oskused. Laps õpib meie pealt, kuidas koostöö tegemine käib.
- Pinged igapäevases töös seisnesid suuremas mahus dokumentide kontrollis ja täiendamises lühema aja jooksul.
- Pole väga loogiline EHISe andmete paberandjal taaskontrollimine, arvestades sellega, et andmeid niikuinii kinnitatakse iga kuu. Järelevalve oli märgitud nagu loapõhine, kuid peamine rõhk oli pandud HEV-lastega tööle, kusjuures kooli polnud sellest ette teavitatud. Järelevalve töö ei näinud välja nagu koostöö kooliga. Kolm ettekirjutust neljast tekitasid hämmeldust, kuna neid polnud tuvastatud 2017. aastal toimunud järelevalves.
- On mõistetav, et seadusandlus on kõikidele üks, aga mõningaid nõudeid on väikeses maakoolis keeruline täita, nt liitkondide ja liitklasside vältimine, ehkki see oleks enamasti õppijat toetavam.
- Kas ei peaks olema tasakaalus haldusjärelevalve õiendis ettekirjutused ja kooli tugevused. Ainult dokumentide ja intervjuude põhjal ei ole võimalik saada koolist tervikpilti. Kasutada edaspidi niinimetatud vabamaid vestlusi õpilaste, õpetajate ja lastevanematega, et saada reaalne pilt koolist.
- Järelevalve oli liialt laialivalguv. Kogu koolielu hinnata nelja päevaga pole lihtsalt võimalik.
- Ei saanud täielikku infot tähtjatu tegevusloa taotlemise tingimuste kohta järelevalveprotsessi lõpuks.
- Järelevalve teostaja tööprotsess oli professionaalselt läbi viidud. Küll aga tekitas küsimärke protsessi sisu. Sellises vormis järelevalve annab koolist ühekülgselt pildi, keskendudes väga põhjalikult dokumentide vormistamisele koolis ning jättes kajastamata koolielu sisulise poole. Järelevalve ajal koolile saadetud kirjadele vastamiste tähtjad olid väga lühikesed. 2–3 päeva jooksul mahukat dokumendipakki ette valmistada ei ole sisuliselt võimalik, kuna enamasti on töötajate kalendrid vähemalt 1–2 nädalat ette tihedalt täis, mis tähendab, et järelevalve tööd peab tegema öösiti, mis omakorda lisab pinget kogu protsessile.

Järelevalveprotsess

Kuivõrd jäite rahule järelevalveprotsessiga tervikuna?



Joonis 11. Rahulolu järelevalveprotsessiga.

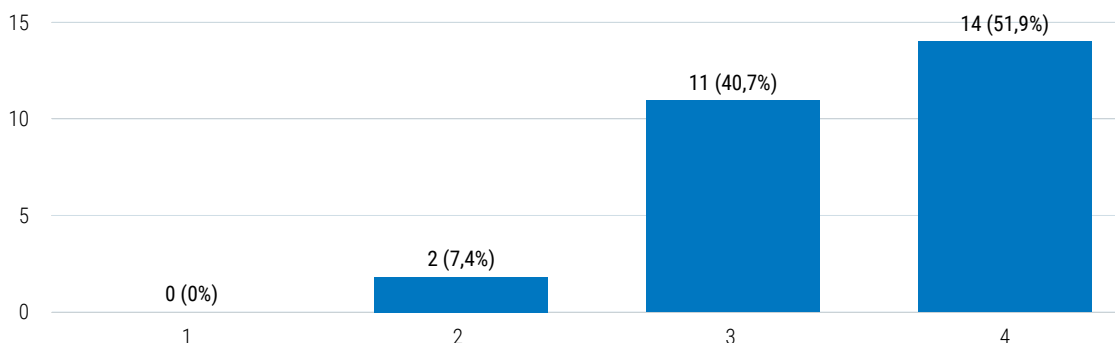
Allikas: Tagasiside järelevalvele 2020/2021. õppeaastal.

23 (85,1%) õppeasutuse puhul märgiti, et järelevalveprotsessiga jäadi rahule (44,4%) või pigem rahule (40,7%). Võrreldes

2018/2019. õppeaastaga on rahulolu kahel järgneval õppeaastal olulisel määral tõusnud.

Järelevalve tulemused

Kuivõrd arvestati õiendi koostamisel õppeasutuse märkuste või ettepanekutega õiendi kohta?



Joonis 12. Õppeasutuse märkuste või ettepanekutega arvestamine.

Allikas: Tagasiside järelevalvele 2020/2021. õppeaastal.

25 (92,6%) õppeasutuse juhi ja pidaja hinnangul arvestati õiendi koostamisel täielikult (51,9%) või osaliselt (40,7%) õppeasutuse ja pidaja märkuste või ettepanekutega. Võrreldes 2018/2019.

õppeaastaga on näitaja kahel järgneval õppeaastal olulisel määral kõrgem.

Vastajate kommentaarid

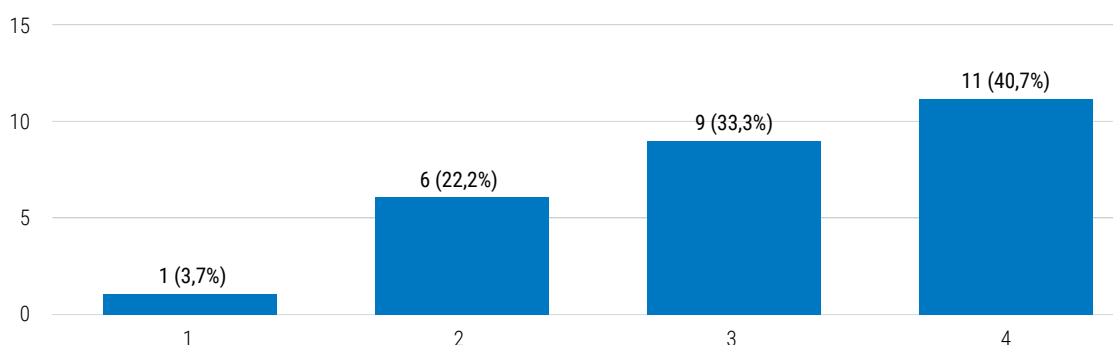
- Kuulati ära ja arvestati, millega võimalik.
- Täpsustused ei leidnud kajastamist õiendis.
- Ettepanekutega arvestati.
- Tegevuste töendamiseks sobisid kirjalikud allikad.
- Osade õpetajate kvalifikatsioonile vastavuses jääme eriarvamusele.
- Kui oli piisavalt põhjendatud, siis arvestati.
- Esines kiirustamist ja mõnede täienduste mittearvestamist.
- Pidaja märkustega arvestati, õppeasutus ettepanekuid ei teinud.
- Õppeasutuse märkused, selgitused olid õiendis kirjas.
- Täpsustava infoga, mis oli antud kooli poolt, oli arvestatud

õiendi koostamisel.

- Koolijuhiga vesteldes tundus, et oleks võinud rohkem arvestada.
- Õiendi koostamisel ei arvestatud asjaoluga, et suurem osa dokumentidest olid koostatud ja menetletud kümneaastase perioodi vältel, mis oleks oluliselt andnud parema ülevaate laiemale üldsusele ja õiglase hinnangu kooli juhtimisele üldiselt.
- Võeti arvesse meepoolseid selgitusi.
- Osad toimingud olid protsessina tehtud, kuid kuna see ei olnud kõik dokumenteeritud, siis seda õiendis ei arvestatud.
- Teostaja arvestas kooli poolt tehtud täpsustuste ja vastuväidetega.

- Järelevalvet väga ei huvitanud tegelik olukord koolis. Tähtsam oli, kas asjad on kõik kirjalikult fikseeritud ja dokumenteeritud. Õiendi koostamisel anti võimalus märkuste ja ettepanekute tegemiseks, kuid mulle tundub, et neid eriti ei arvestatud.
- Olen järelevalveprotsessiga tervikuna igati rahul.
- Pidaja märkustega arvestati, õppeasutus ettepanekuid ei teinud.
- Eelnevad vestlused õpetajate ja lapsevanematega olid põhjalikud, probleemid räägiti lahti.
- Kuigi mitmed selgitused sai eelnõu osas antud, siis nendega õiendis ei arvestatud.
- Saame aru, et järelevalve eesmärk on kontrollida kooli tegevuse vastavust seadusandlusele. Samas on järelevalve liigselt keskendunud dokumendihaldusele. Tahtes toetada Eesti haridussüsteemi, peaks HTM lisaks dokumentidele analüüsima ka koolipere rahulolu, õpitulemusi, õpihuvi, koolirõõmu ning teisi väga olulisi osiseid, mis kooli väärtust ja kvaliteeti näitavad.
- Intervjuu meenutas pigem ülekuulamist ja eksamineerimist kolm tundi ilma pausita. Küsimused peaks olema saadetud varem, et saaks valmistuda. Ülikiire tempo.

Kuivõrd kajastasid järelevalve tulemused tegelikku olukorda õppeasutuses?



Joonis 13. Järelevalve tulemuste kooskõla tegeliku olukorraga.

Allikas: Tagasiside järelevalvele 2020/2021. õppeaastal.

20 (74%) küsitlusele vastanut kinnitasid, et järelevalve tulemused kajastasid tegelikku olukorda täielikult (40,7%) või pigem objek-

tiivselt (33,3%). Võrreldes 2018/2019. õppeaastaga on hinnang kahel järgneval õppeaastal olulisel määral kõrgem.

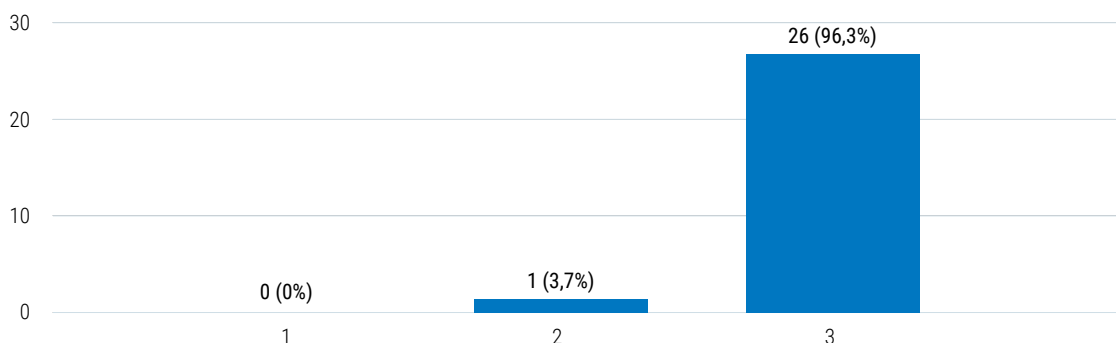
Vastajate kommentaarid

- Õiend oli puudulik: kooli positiivsed küljed ei olnud välja toodud.
- Järelevalves anti hinnanguid, mida ei arutatud järelevalves osalenutega ja objektiivseid põhjuseid tulenevalt olukorrast riigis. Lisaks hinnangud õpetajate kvalifikatsioonile ja seostamine õpetamise/teadmiste kvaliteediga.
- Kajastus on objektiivne.
- Hea asjatundlik töö. Mõnda tegevust ei õnnestunud tõestada, sest olime vähe dokumenteerinud.
- Täielikult objektiivset ülevaadet kolme kohal viibitud päeva ja dokumentide ülevaatamisega ei saavuta.
- Toodi välja kooli arenguvajadused.
- Pidajal on lihtsam läbi viia arendustegevusi, kui keegi veel väljastpoolt asutust/valda viitab samadele arenguvajadustele.
- Meil on väga head tööd tegevad õpetajad, suhted laste ja õpetajate vahel on soojad ja toetavad. Seda kahjuks antud oludes ei olnud võimalik näha-kogeda.
- Välja sai toodud kooli kõik arenguvajadused.
- Järelevalve oli toetav, polnud põhjust midagi varjata, pigem kasutasime abi maksimaalselt.
- Järelevalve oli väga põhjalik ja nõustume nende seisukohtade ja märkustega, mis tulemustes toodi.
- Lõplikus õiendis olid põhjalikult kajastatud töö nõrgad küljed, kuid kooli tugevatest külgedest seal räägiti väga lühidalt. Palju asju, mis on seotud koolitöö eripäraga ning millest oli jutt vestluste jooksul, ei jõudnud üldse õiendisse.
- Olukorra kajastus oli objektiivne.
- Oleme teadlikud oma olukorrast.
- Mõistame, et kõike positiivset ei olnud võimalik õiendisse kirja panna.
- Kui tegelik olukorra all mõeldakse kooli dokumentatsiooni, siis järelevalve tulemused seda kajastasid.
- Teostajal ei olnud võimalik nende päevade jooksul aimu saada kooli igapäevasest toimimisest.
- Olen varsti juba 35 aastat seda kooli juhtinud. Ütlen, et kool toimib ja areneb vaatamata olukorrale, kus oleme võtnud raske ülesande. Pakkuda tuge lastele, keda teised koolid ei taha õpetada, sest need lapsed viivad alla kooli keskmised hinded ja tulemused. Kuid ka need lapsed vajavad õpetamist.
- Tulemused olid objektiivsed ja protsess hariv alles väga noore erakooli pidajale.
- Märgitud probleemid enamuses olid eelnevalt teada, kuid nendega tegelemine oli lükatud edasi teadmisega, et varsti rakendub uus alushariduse seadus.
- Nt õpetajate kvalifikatsioonide osa õiendis jätab lugejale mulje, et need inimesed ei tohi koolis töötada ja kool on ebaseaduslikult need inimesed palganud. Ka need lõigud, kus on kirjeldatud tugispetsialistide teenuse tagamine, jätab lugejale mulje, et kool käitub valesti. Õiendi tutvustamisel aga selgus, et kooli poolt on olukord lahendatud parimal võimalikul moel. (Tugiteenuste tagamine tundide ajal, mitte õpilasele lisakoormusena.)

- Järelevalve kirjeldas teatud aspekte koolielust, kuid jättis kajastamata mitmeid teisi asjaolusid. Meie hinnangul oli järelevalve eesmärk enne selle alustamist paika pandud. Eesmärgiks oli

lõpetada individuaalõppekeskuste tegevus ning seetõttu oli ka järelevalveprotsess ning õiend seda eesmärki toetav.

Kuivõrd kasutate järelevalve tulemusi õppeasutuse arendustegevuses (dokumentatsiooni korrastamisel, sisehindamise läbiviimisel jms) edaspidiselt?



Joonis 14. Järelevalve tulemuste kasutamine õppeasutuse arendustegevuses.

Allikas: Tagasiside järelevalvele 2020/2021. õppeaastal.

100% küsitlusele vastanutest märkisid, et järelevalve tulemusi kasutatakse suurel määral (96,3%) või osaliselt (3,7%) õppeasutuse arendustegevuses.

Vastajate kommentaarid

- Kasutame.
- Parim koolitus.
- Vaatame üle kogu dokumentatsiooni omavahelised seosed ja korrastame sisehindamise süsteemi.
- Arvestasimegi järelevalve abiga selles vallas.
- Viime sisse soovitatud parandused ja täiendused dokumentatsiooni.
- Sellele tuginedes tulebki kogu dokumentatsioon korda teha ja korras hoida.
- Muudatusi on õiendile toetudes kergem läbi viia.
- Meil on eesmärk jõuda tähtajatu tegevusloani. Mõlemad klassiõpetajad esitasid avaldused õpetajakutse saamiseks. Muud korrastamised käivad. Sisehindamisega oli kõik juba eelnevalt hästi.
- See on alus, millele edaspidi tugineda.
- Kogemus aitab ka teiste koolide dokumentide korrasolekut kontrollida.
- Kasutame haldusjärelevalve protsessi tervikuna nii kooli kui ka oma teiste haridusasutuste seireks ja arendustegevuseks.
- Ettepanekutega arvestame.
- Kool kasutab alati välishindamise tulemusi oma töös.
- Oleme kogu järelevalve läbiviimise protsessi eeskujul käesolevaks hetkeks alustanud dokumentide ja õpetajate kvalifikatsiooni seiret kõikides valla koolides ning plaanime seda kogemust kasutada ka õppeasutustes teenistustlike järelevalvete läbiviimisel.
- Järelevalve on parim koolitusprotsess!
- Kuna välisvaatleja oli teinud põhjaliku töö, siis saame kasutada materjale sisehindamise analüüsi koostamisel.
- Juhiti tähelepanu kitsaskohtadele, mida on reaalselt vaja täita ning sellest on kooli arengu seisukohalt kasu.
- Sisehindamise aruande ja arengukava koostamisel ja vormistamisel on võimalik arvestada järelevalve soovitustega.
- Kasutame ja arvestame järelevalve tulemusi arendustegevuses.
- Ikka kasutan, paremini saab alati. Kindlasti on asju, mida tuleb muuta. Ja ega minul pole ju pääsu ettekirjutustest, mis tehtud.
- Oleme võtnud tulemused arvesse ja tegeleme arendustegevuses nendega.
- Ettekirjutustes märgitud dokumendid tuleb korrastada, aga samas valguses vaatame üle ka muud dokumendid.
- Dokumentatsiooni korrastamisel võtame antud soovitusi edaspidi aluseks. Täname soovitude eest.
- Väljast paistavad asjad tihti teisiti, kui me ise arvame.

Mida võiks muuta järelevalveprotsessis ja korralduses, et see oleks efektiivsem ja tulemuslikum?

- Rohkem koostööd.
- Järelevalves ja HTMIs üldisemalt võiks arvestada väikekoolide erisustega, kui seda on kirjeldatud kooli õppekavas ja jagatud selgitusi reaalsest olukorrast, järelevalve dokumentide vaatlusel peab olema järelevaataja põhjalikum, et dokumentides saaks esimese korraga parandused sisse viidud ja vähendada ajakulu korduvatele arvamuste andmistele hoolekogu, õpilasesinduse ja õppenõukogu poolt. Väikekooli igapäevatöö on tugevalt häiritud kogu järelevalves olemise perioodil.
- Tehnoloogiliselt oli väga hästi korraldatud. Otsesuhtlus võiks olla usaldavam.
- Kui kontrollida ainult dokumentatsiooni, siis kõik korras. Kui soovida objektiivsemat ülevaadet, siis on vajalik olla pikemalt kohal.
- Soovitan järelevalve teavitusprotsessi varasemale ajale viia. Teine ettepanek puudutab sellist toetavat ja konstruktiivset koostööd, eelkõige omavahelist suhtlemist silmas pidades. Ei saa öelda, et midagi oleks hirmus halvasti olnud, kuid natuke oli ikkagi tajuda teatavat suhtumist. Siiani on ebaselge, et kui koolis töötab eripedagoog (7. tase) klassiõpetajana, et kuidas ta siis ei näe, millise tugispetsialisti abi laps vajab. Ta on õppinud palju enam märkama erivajadusi ja siis, kui ta seda märkab, tagame psühholoogi ning sotsiaalpedagoogi toe. Kui ta seni pole märganud, siis pole ju vaja seda tagada. Kas meil oleks vaja siis lihtsalt psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi kinnituskirja, et nad tagavad vajadusel oma teenuse? Ühtlasi ei tea me, kuidas nüüd tähtajatu tegevusloa saamiseks I kooliastmele peaksime edasi tegutseda. Kas see erineb kuidagi esmakordsest taotlemisest? See teave tuleb meil eraldi hankida, kuigi järelevalve mitte edasilükkamise põhjenduseks oli see, et muidu me ei pruugi saada tähtajatut tegevusluba I kooliastmele.
- KOVI vastava valdkonna ametnik võiks olla koolitatud ise järelevalvet läbi viima. Hetkel näiteks vallas üldhariduse spetsialistil sellist pädevust pole. Oleks kasulik, kui oleks. Ja selleks oleks vaja tõhusat koolitust.
- Arvestada kooli arengu dünaamikat ühest järelevalvest järgmiseni. Ettepanek haridusministeeriumile: koostada konkreetne juhend, mis aitab koolidel õigesti tõlgendada määrust ja seadusi. Selle eesmärk on vältida erimeelsusi dokumentide vormistamisel nii vormistamise kui ka sisu poolt. Näiteks koolis toimunud järelevalve jooksul tekkisid erimeelsused päevakava vormistamise ning õpetajate kvalifikatsiooninõuete osas.
- Võib-olla seda, et kui täna ei tohi järelevalvemenetlust läbi viinud eksperdid pärast järelevalve õiendi teatavakstegemist kooli ega kooli pidajat puuduste kõrvaldamisel enam nõustada, siis see võiks olla lubatud, antud olukorras on paremaid ja rohkem konkreetsete oludega kursis olevaid spetsialiste keeruline leida ja lõppeesmärk on ju kõikidel osapooltel ühine, et asjad saaksid korda.
- Igal aastal kohtuda järelevalveametnikega on koormav koolile.
- Protsess ja töökorraldus olid väga selged ja arusaadavad.
- Peaksime leidma vastuse küsimusele, kas kooli dokumendid on koostatud järelevalveosakonna töötajate jaoks või kooliperele, kogukonnale ja pidajale. Vastavus seadustele, määrustele on muidugi vältimatu. Ülejäänud aga võiks arvestada kohalikkude omapära.
- Järelevalve teostamiseks võiks rohkem läbi mõelda selle struktuuri, et see ei oleks ainult dokumentatsiooni kontrollimine, vaid tegevused, mis võimaldaksid saada koolist objektiivset tervikpilti.
- Arvan, et positiivsus viib meid rohkem edasi kui vigade otsimine. Kui tulla aga kooli ja kohe öelda, et tulime vigu otsima, mitte vaatama, mis on hästi siis... ?? Minu arvates oli sisehindamise süsteem, kus koolid kasutasid koolivälist nõunikku, päris hea süsteem. Miks see ära kadus? Tahaks just nimelt rohkem saada nõu ja julgustust. Väga raske on praeguses õigusruumis orienteeruda, seda enam, kui on sellised segased määrused nagu kvalifikatsiooninõuded. Raske oli ka niimoodi hoobilt nendele arvukatele küsimustikele vastata. Võibolla peaks need küsimused ka varem ette andma, et jõuaks järele mõelda ja ette ennast valmistada. Eesmärk ei tohiks olla ju inimese rumalaks tegemine. Sain küll nende küsimuste vastuste protokollil pärast täiendada, kuid mis oli juba välja öeldud, seda ei saanud ju enam tagasi võtta.
- Jäin protsessi ja korraldusega suuremas osas igati rahule, eespool juba mainisin järelevalvest varasema teavitamise soovi.
- Ei oska midagi välja pakkuda, sest meil toimunud järelevalve oli kiire, põhjalik ja professionaalne.
- Protsess oli väga hea ja korrektne. Tulemuste kirjeldamine tekitas kohati segadust, sest seadusi on võimalik mitmeti tõlgendada ja sellest tulenevad vastuolud ei ole kooli teha. Kui võimalik, siis võiks selle õiendi lühikese kokkuvõtte järelevalve esindaja poolt videotutvustusena teha, mille saaks lapsevanematele edastada (õiendit tõlgendatakse väga erinevalt ja erinevates huvigruppides käsitletakse infot erinevalt). Kuna koosolekut ei saanud koroona tõttu teha, siis videokokkuvõtte oleks ministeeriumi poolt võimalus selgitada õiendit vanematele (kooli selgitust ei peeta erapooletuks). Täname eksperti, kes kaasas erinevaid spetsialiste ja andis väga palju vajalikke mõtteid, kuidas olukorda edaspidi paremaks muuta. Eriala tundmine jättis õpetajatele ja kooli spetsialistidele hea tunde, et nõu andis oma ala asjatundja!
- Soovitame laiendada järelevalve fookust, et see ei mõõdaks vaid kooli tegevuse vastavust seadusandlusele, vaid oleks pigem HTMi ja kooli dialoogi võimalus, luues baasi Eesti koolide arenguks. Järelevalve peaks olema vastavuses riiklike hariduseesmärkidega ning mõõtma seda, kuidas erinevad koolid nende eesmärkide poole liiguvad. Seda võiks ka avalikkuses kajastada, et meil tekisid koolide seas positiivsed näited nt IT-valdkonna arengu, haridusinnovatsiooni, kaasamise valdkonnas.
- Põhiküsimus on selles, kas tulla vigu otsima või toetama ja lahendusi pakkuma. Dokumentide vormistamisel pole võimalik saavutada (ja kas on vajalik?) absoluutset standardit, kontrollija saab alati väita, et pole piisavalt täpne, ei arvesta kõiki asjaolusid jne. Kellele meeldib olla kontrollitav? Kuidas saavutada kontrollija objektiivsus? Tagasisideküsimustikku peaks saama läbi sirvida enne vastamist.

Kokkuvõte

- Haridus- ja Teadusministeerumi välishindamisosakond on alates 2017/2018. õppeaastast küsinud tagasisidet õppeasutustest, kus on teostatud järelevalvet. Küsitluse eesmärk on kasutada tulemusi järelevalve arendustegevustes.
- Käesoleva ülevaate aluseks on kolme viimase õppeaasta tagasisidet järelevalvele: 2018/2019. õppeaastal 32, 2019/2020. õppeaastal 19 ja 2020/2021. õppeaastal 27 tagasisidet. Kahel esimesel õppeaastal andsid tagasisidet õppeasutuste juhid, 2020/2021. õppeaastal ka õppeasutuste pidajad.
- Rahulolu järelevalve ettevalmistusega on kolme õppeaasta lõikes märkimisväärselt tõusnud: 56,3% (2018/2019) vs. 88,9% (2020/2021).
- Võrreldes õppeaastaga 2018/2019 rohkem kasutatud järgmisi meetodeid: dokumentatsiooni õigusaktidele vastavuse kontrollimine, Eesti hariduse infosüsteemi andmete kontrollimine, õpitulemuste analüüsimine, vestlemine lastevanematega ja pidajaga. Vähem kasutati järgmisi meetodeid: vestlemine töötajatega ning hoolekogu (nõukogu) liikmetega, õppetundide ja tegevuste vaatlus, mis on osaliselt seotud veebipõhise järelevalve läbiviimisega COVID-19 perioodil.
- Järelevalve eesmärkide mõistetus on kolme õppeaasta võrdluses vähesel määral langenud. Järelevalve eesmärgid olid täiel määral mõistetavad 16 (59,3%) küsitlusele vastanu hinnangul.
- 16 (59,3%) õppeasutuse puhul oli märgitud, et järelevalve teostaja küsimused olid täiel määral arusaadavad. Hinnang küsimuste arusaadavusele on kahel viimasel õppeaastal olnud suhteliselt stabiilne.
- 23 (85,2%) õppeasutuse juhi ja pidaja hinnangul teostati järelevalvet täiel määral vastavalt seadusandlusele. Näitaja on mõnevõrra madalam eelmise õppeaasta näitajast (100%).
- Pinged seoses järelevalvega on õppeasutustes pigem suurenenud. Skaalal 3 ja 4 märkisid suurenenud pinget 2020/2021. õppeaastal 18 õppeasutust ehk 66,6%, eelmisel õppeaastal 42,1%.
- 11 (40,7%) küsitlusele vastanut nõustasid täiel määral ja 11 (40,7%) osaliselt, et kasutatud meetodid andsid kontrollitavatest valdkondadest hea ülevaate.
- 19 (70,4%) õppeasutuse puhul nõustuti, et koostöö järelevalve teostajaga sujus täiel määral hästi. Võrreldes eelmise õppeaastaga, kus koostöö hindas täiel määral sujuvaks 84,2% vastanutest, oli näitaja madalam.
- Järelevalve teostaja kompetentsust hinnatakse kõrgelt, skaalal 4 ja 3 on näitaja kahel viimasel õppeaastal 100%. 26 (96,2%) õppeasutuse juhti ja pidajat nõustasid täiel määral või osaliselt, et järelevalve teostaja oli õiglane. Võrreldes 2018/2019. õppeaastaga on näitaja kahel järgneval õppeaastal olulisel määral kõrgem.
- 24 (88,8%) õppeasutuse juhti ja pidajat nõustasid täielikult või osaliselt, et järelevalve teostaja tehtud ettekirjutused ja ettepanekud olid asjakohased. 2019/2020 oli vastav näitaja 100%. Seega on näitaja võrreldes eelmise õppeaastaga mõnevõrra madalam.
- 23 (85,1%) küsitlusele vastanut märkisid, et jäid järelevalveprotsessiga rahule või pigem rahule. Võrreldes 2018/2019. õppeaastaga on rahulolu kahel järgneval õppeaastal olulisel määral tõusnud.
- 25 (92,6%) õppeasutuse juhi ja pidaja hinnangul arvestati õiendi koostamisel täielikult või osaliselt õppeasutuse märkuste või ettepanekutega. Võrreldes 2018/2019. õppeaastaga on näitaja kahel järgneval õppeaastal olulisel määral kõrgem.
- 20 (74%) õppeasutuse juhti ja pidajat kinnitasid, et järelevalve tulemused kajastasid tegelikku olukorda täielikult või pigem objektiivselt. Võrreldes 2018/2019. õppeaastaga on rahulolu kahel järgneval õppeaastal olulisel määral tõusnud.
- 100% küsitlusele vastanutest märkisid, et järelevalve tulemusi kasutatakse suurel määral või osaliselt õppeasutuse arendustegevuses.
- Positiivsena saab välja tuua, et õppeasutused tunnetavad järjest enam, et järelevalve tulemused kajastasid tegelikku olukorda õppeasutuses. Rohkem oodatakse, et õiendites oleks tasakaal puuduste ja positiivsuse vahel, et järelevalves oleks poolte vahel suurem usaldus ja koostöö. Kõrgelt on hinnatud järelevalve ettevalmistust, põhjalikkust ja läbiviija professionaalsust.
- Õppeasutuste juhid töid välja, et järelevalve aeg võiks olla õppeasutustele varem teada, järelevalve juhend võiks olla avalikult kättesaadav ning järelevalves läbiviidavate vestluste küsimustikud võiks saata õppeasutusele varem, et oleks võimalik põhjalikumalt järelevalveks valmistuda.

Järelevalve tagasisidest tulenevad tegevused Haridus- ja Teadusministeeriumis

- järelevalve juhendi uuendamine ning avalikustamine ministeeriumi kodulehel (avalikustatud, www.hm.ee/et/tegevused/valishindamine/jarelevalve)
- järelevalve valimis olevate õppeasutuste nimekirja ja järelevalve teostamise aja avalikustamine ministeeriumi kodulehel enne õppeaasta algust (avalikustatud, www.hm.ee/et/tegevused/valishindamine/jarelevalve)
- järelevalves läbiviidavate vestluste küsimuste edastamine õppeasutustele enne järelevalvet
- järelevalveprotsessi muutmine: võimalusel osaleb ühes järelevalves kaks eksperti, kellest üks on piirkonna ekspert ja teine ekspert see, kas on ka varem osalenud selle õppeasutuse järelevalves (kui on olnud varem järelevalvet)
- ka era- ja riigiõppeasutuste järelevalve raames vestlemine kohaliku omavalitsuse esindaja(te)ga, samuti kohaliku omavalitsuse teavitamine nii järelevalve algatamisest kui tulemustest ning kaasamine tulemuste arutellu
- järelevalvesse pidaja esindaja kaasamine
- järelevalve tagasisideküsimustiku uuendamine ning eraldi küsimustike koostamine õppeasutusele ja pidajale

Ülevaade Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonda edastatud pöördumistest (üldharidus)

Ruth Elias

Haridus- ja Teadusministeeriumi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonna peaekspert

Ülevaates tehakse kokkuvõtte 2020/2021. õppeaastal Haridus- ja Teadusministeeriumi (edaspidi HTM) välishindamisosakonda saabunud lastevanemate, õpilaste, koolitöötajate ning teiste poolte saadetud kirjalikest ja suulistest pöördumistest. Eesmärk on tuua välja õppeaastal enim esile kerkinud probleemset valdkonnad ja nende lahendused.

Ülevaade sisaldab nii õppeasutuste pidajate kui koolieelsete lasteasutuste ja üldhariduskoolide tegevuse kohta esitatud pöördumisi.

Pöördumised on jagatud järgmistesse valdkondadesse: juhtimine, personalitöö, õppe- ja kasvatustegevus, ressursid, koostöö huvigruppidega ning muud teemad, nt korruptsioonikahtlused ja andmekaitse, mis eespool nimetatud valdkondade alla ei liigitunud.

Kokkuvõtte ei sisalda neid pöördumisi, milles küsiti infot, või mis oma sisult ja pädevuselt kuulusid lahendamisele teistes asutustes.

2020/2021. õppeaastal laekus HTMi välishindamisosakonda 406 (2019/2020. õppeaastal 337 ja 2018/2019. õppeaastal 266) pöördumist, mida on eelmise õppeaastaga võrreldes 69 võrra rohkem. Pöördumistest olid 73,2% (eelmisel õppeaastal 85%) kirjalikud ja 26,8% (eelmisel õppeaastal 15%) suulised. Võrreldes eelnevate õppeaastatega suurenesid suuliselt esitatud pöördumised. Pidaja tegevuse kohta tehti 34 (2019/2020. õppeaastal 22), õppeasutuste kohta 372 (eelmisel õppeaastal 315) pöördumist, neist 41 (eelmisel õppeaastal 61) koolieelsete lasteasutuste ja 331 (eelmisel õppeaastal 254) üldhariduskoolide kohta (tabel 1).

Pöördumiste lahendamisel on HTMi esmaseks partneriks õppeasutuse pidaja, kellele me edastame pöörduja nõusolekul pöördumise sisu, et asutuste pidaja saaks kohapeal selgitada olukorda ning vajadusel kokku kutsuda ümarlaudu, et lahendada tekkinud probleeme ja arusaamatusi ning selgitada olukorda.

Tabel 1. Pöördumiste koguarv 2020/2021. õppeaastal võrdluses 2019/2020. õppeaastaga.

Pöördumise adressaat	Õppeasutus				Pidaja		Kokku	
	Koolieelne lasteasutus		Kool					
Õppeaasta	2020/ 2021	2019/ 2020	2020/ 2021	2019/ 2020	2020/ 2021	2019/ 2020	2020/ 2021	2019/ 2020
Valdkond								
Juhtimine	10	8	24	22	-	-	34	30
Personalitöö	12	7	33	39	5	2	50	48
Õppe- ja kasvatustegevus	17	35	248	162	7	4	272	201
Ressursid	1	9	20	18	22	12	43	39
Koostöö huvigruppidega	1	1	3	4	-	2	4	7
Muud teemad	-	1	3	9	-	2	3	12
Kokku	41	61	331	254	34	22	406	337

Tabelist 1 nähtub, et enim esitati kaebusi õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnas (272), järgnesid personalitöö (50), ressursid (43), juhtimine (34), koostöö huvigruppidega (4) ning muud teemad (3).

Õppeasutuse pidaja tegevus

Pidajana käsitleme kohalikku omavalitsust (edaspidi *KOV*) ja erakooli või eralasteaia pidajat. Pidaja tegevuse kohta laekus 34 pöördumist, neist viis olid seotud koolieelse lasteasutusega ja 29 üldhariduskooliga.

Enim esitatud pöördumisi oli **ressursside valdkonnast** (22), mis olid eelkõige seotud lasteaia- ja koolikoha määramisega (17), kahel juhul algatati ka järelevalve. Põhjuseks asjaolu, et omavalitsus ei olnud taganud oma piirkonna lapsele lasteaia- või koolikohta. Lasteaia kohta määramisega seoses on vallal ja linnal tulenevalt koolieelse lasteasutuse seadusest²⁹ (edaspidi *KELS*) kohustus võimaldada vanema soovil kõikidele pooleteise- kuni seitsmeaastastele lastele koht teeninduspiirkonna lasteasutuses.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse³⁰ (edaspidi *PGS*) kohaselt on põhikool kohustatud võtma õpilaseks vastu kõik selleks soovi avaldavad koolikohustuslikud isikud, kellele see kool on elukohajärgne kool. *PGSi* kohaselt korraldab koolikohustuslike isikute üle arvestuse pidamist valla- või linnavalitsus. Koolikohustuse täitmise üle arvestuse pidamiseks võrreldakse vähemalt üks kord õppeaastas, hiljemalt 10. septembril, Eesti rahvastikuregistri andmeid koolikohustuslike isikute kohta, kelle elukoht asub selle valla või linna haldusterritooriumil, Eesti hariduse infosüsteemi (edaspidi *EHIS*) andmetega³¹. *PGS*³² näeb ette, et vald või linn tagab koolikohustuslikule isikule, kelle elukoht asub selle valla või linna haldusterritooriumil, võimaluse omandada põhiharidus. Igale koolikohustuslikule isikule kehtestab valla- või linnavalitsus elukohajärgse munitsipaalkooli. Valla- või linnavalitsus peab arvestama elukohajärgse kooli määramisel oluliste asjaoludena esmajärjekorras õpilase elukoha lähedust koolile, pere teiste laste õppimist samas koolis ja võimalusel vanemate soove. Tallinna Ringkonnakohus³³ on juhtinud tähelepanu, et kuna seadus ei sätesta, kumb asjaolu on olulisem, kas lapse elukoha lähedus koolile või pere teiste laste õppimine samas koolis, tuleb eeldada, et need asjaolud on võrdse tähtsusega ning amet peab igal konkreetsel juhul otsustama, kumba neist eelistada. Vanema jaoks on koolikohustuslikule isikule kooli valik vaba, kui soovitud koolis on vabu õppekohti.

Kolmel juhul oli pöördumine seotud tugiteenuste rahastamisega, neist kahel juhul oli probleemiks tugisikute töötasustamine. Tugisikute rahastamist korraldatakse kohaliku omavalitsuse eelarvest. Ühel juhul olid probleemiks kooli poolt sisestatud ebatäpsed andmed *EHISes*. *PGSist*³⁴ lähtudes on riigieelarvest valdadele ja linnadele munitsipaalkoolide kulude katmiseks eraldatava toetuse arvestamise aluseks hariduse infosüsteemi järgne õpilaste arv planeeritavale aastale eelneva aasta 10. novembri seisuga, sest selle kuupäeva andmed võetakse aluseks toetuse arvutamisel kohalikele omavalitsustele. Ühel korral oli probleem seotud koolitranspordi korralduse ja ühel korral ajaloolise koolimaja lammutamisega.

Järgnesid pöördumised **õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisest** (7) koolieelsetes lasteasutustes ja koolides. Kohalikel omavalitsustel oli probleeme nii õpilaste koolikohustuse täitmise tagamisel, koduõppe ja tugiteenuste korraldamisel kui ka turvalisuse tagamisel.

Seoses **personalitööga** oli viis pöördumist, mis puudutasid õppe- ja kasvatustöö ala töötajate kvalifikatsiooni vastavust nõuetele, konkursside läbiviimist ning õpetaja töötamist käsunduslepinguga. Oluline on silmas pidada, et lasteaia töötajatega sõlmitakse töölepingud, mis tähendab, et direktor sõlmib, muudab ja ütleb üles töölepingud pedagoogidega, tervishoiutöötajaga ja lasteasutuse majandamist tagavate ning õpetajaid abistavate töötajatega³⁵. Koolitöötajatega sõlmib töölepingud direktor³⁶. Töösuhteid iseloomustab eelkõige töö tegemine alluvussuhtes – töötaja teeb tööandjale tööd, alludes tema juhtimisele ja kontrollile³⁷; tööleping on kestvusleping, enamasti seovad lepingupooled end pikaajaliselt ja eeldavad, et töö on kestav ja jätkuv; töö eest makstakse tasu (kord kuus, kindlal kokkulepitul ajal). Seega ei ole teiste võlaõiguslike lepingute sõlmimine koolieelse lasteasutuse ja koolitöötajatega õigustatud.

Töösuhteid puudutavate küsimustega soovitame pöörduda Tööinspeksiooni, kuna Tööinspeksiooni ülesandeks on nii lepitusmenetluse korraldamine enne töösuhete lõpetamist kui töövaidluste lahendamine.

Koolieelsed lasteasutused

Koolieelsete lasteasutuste tegevuse kohta laekus 41 pöördumist, kõige rohkem pöördumisi oli seotud turvalisusega, juhi tegevusega, õppe- ja kasvatustöö korraldamisega. Pöördumiste täpsem jaotus on kajastatud joonisel 1.

29 KELS, § 10 lg 1.

30 PGS, § 27 lg 1.

31 PGS, § 10 lg 2.

32 PGS, § 10 lg 1.

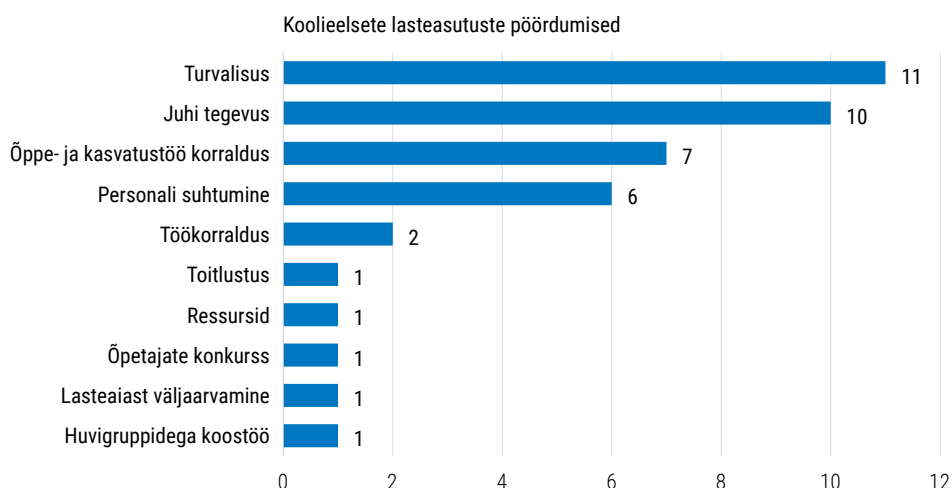
33 Kohtuasi nr 3-20-926/18, p 11.

34 PGS, § 82 lg 7.

35 KELS, § 20 lg 4.

36 PGS, § 74 lg 4.

37 TLS, § 1.



Joonis 1. Koolieelsete lasteasutuste pöördumised.

Enim koolieelsete lasteasutuste kohta tehtud pöördumisi (11) olid seotud **turvalisusega**. Muretseti nii nakkushaiguste levimise, laste väärkohtlemise, vägivaldse käitumise kui ka õpetajate poolt lapse kiusamise pärast. Lapsevanemad on avaldanud rahulolematust ka remondiga seotud ümberkorralduse kohta, mis ei taga lapsele vajalikku turvalisust. Oli ka neid pöördumisi, mis olid seotud laste väärkohtlemisega. Nende pöördumiste puhul selgitati pöördujale, et väärkohtlemisega seotud juhtumeid lahendab Politsei- ja Piirivalveamet, kes saab vajadusel teostada uurimistoiminguid.

Mitmeid pöördumisi (10) oli seoses **juhi tegevusega**, kus ei olnud rahul direktori käitumisega või leiti, et direktor on loonud tööol oma lähedastele soodsamad tingimused.

Õppe- ja kasvatustöö korraldamisega seotud pöördumisi oli seitse. Vanemad juhtisid tähelepanu õppevahendite ja mängu-

asjade puudumisele, lasteaiarühma töökeelele, õppetundide läbiviimisele ning ühel juhul tehti ettepanek lasteaias setokeelse õppe korraldamiseks.

Kuus pöördumist oli **personali tegevuse** kohta. Lapsevanemaid häiris õpetajate kiusav või solvav suhtumine lastesse ja lapsevanematesse. Kahel juhul oli pöördumise põhjuseks töökorraldus, neist ühel juhul oli pöördujaks lasteaias õpetaja, kes ei olnud rahul talle lisandunud tööülesandega, teisel juhul lapsevanem, kelle lapse rühmas ootasid ees muudatused, kuid lapsevanematele ei olnud olukorda selgitatud.

Ühel juhul oli vanematel mure toitlustuse korraldusest eridieeti vajavale lapsele, ühel juhul rahulolematust lapse lasteaiast väljaarvamisega ja ühel juhul suunati laps omavalitsuse teise lasteaiasse. Teavitati ka õpetajate konkursi ebaõiglasest läbiviimisest ja õppeasutuse juhi hoolekogu tegevusse sekkumisest.

Üldhariduskoolid

Üldhariduskoolide tegevuse kohta laekus 331 pöördumist, neist enim pöördumisi oli seotud õppe- ja kasvatustööga (248), personalitööga (33), juhtimisega (24), ressurssidega (20), järgnes huvigruppide kaasamine (3). Muudel teemadel esitatud pöördumisi, mis eespool olevatesse valdkondadesse ei jaotunud, oli kolm, kõik seotud võimaliku korruptsiooniga, täpsemalt toiminguviirangu rikkumisega. Korruptsiooniteemalised pöördumised edastati Politsei- ja Piirivalveameti korruptsioonikuritegude büroole, kellele on antud pädevus teostada uurimistoiminguid.

Tõstmaks õppeasutuste juhtide teadlikkust ja vältimaks korruptsiooniohtu, on HTMis määratud korruptsiooniennetuse

eest vastutavad isikud, kelle poole on alati võimalik pöörduda. Täiendavat teavet saab korruptsiooniennetuse veebilehelt³⁸. Korruptsiooni ennetamiseks on koostatud õppeasutustele ka juhendmaterjalid: „Juhised korruptsiooni ennetamiseks Haridus- ja Teadusministeeriumi allasutustes” ja „Juhised korruptsiooni ennetamiseks õppeasutustes”, mis on kättesaadavad ministeeriumi kodulehel³⁹.

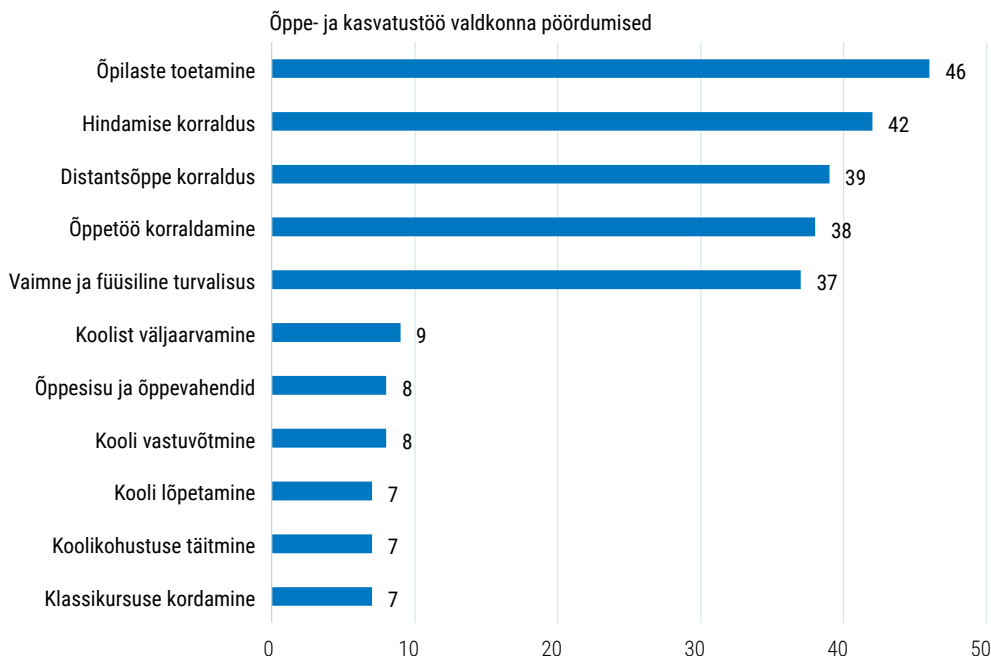
Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnas (248) oli kõige enam pöördumisi seotud tuge vajavate õpilaste toetamisega (46), hindamisega (42), distantsõppe korraldamisega (39), õppetööga (38), vaimse ja füüsilise turvalisuse tagamisega (37). Järgnesid

38 www.korruptsioon.ee/et/korruptsioonivastane-tegevus-eestis/korruptsiooni-ennetuse-kontaktid-ministeeriumides

39 www.hm.ee/et/valishindamine

koolist väljaarvamise (9), õppesisu ja õppevahenditega (8), kooli vastuvõtmisega (8), kooli lõpetamisega (7), koolikohustuse täitmisega (7) ja klassikursuse kordamisega (7) seotud

pöördumised. Õppe- ja kasvatustöö valdkonna pöördumiste arvuline jaotus on esitatud joonisel 2.



Joonis 2. Üldhariduskoolide õppe- ja kasvatustöö valdkonna pöördumised.

Õpilaste toetamise valdkonnas olid pöördumised (46) seotud tugiteenuste ja -meetmete tagamisega. Selliste pöördumiste arv suurenes veelgi distantsõppe ajal. Vabariigi Valitsuse korralduses jäeti üldise toe tagamiseks kooliruumide kasutamise keelu juures erisus. See tähendab, et tugiteenuseid, õpiabi, konsultatsioone jmt tohtis pakkuda ka kooli ruumides. Kui neid tegevusi sai teha distantsilt, sh video vahendusel vm viisil, tuli eelistada seda. Kui osutatava abi olemus ei võimaldanud seda pakkuda sidevahendite toel, võis see toimuda koolis. Tõhustatud ja eritoe vajadusega õpilaste osas oli erisus ulatuslikum ning koolihoonetes viibimise keeld nende õpilaste õppele ei laienenud. Seega oli igal tõhustatud või eritoe vajadusega õpilasel õigus võtta osa õppetööst koolihoones ning koolil kohustus see tagada. See erisus ei välistanud tõhustatud või eritoe vajadusega õpilaste distantsõpet, seejuures tuli silmas pidada, et distantsõpet sai lubada ainult vanema nõusolekul.

Üldjuhul võis HEV-õpilase õpe olla korraldatud sarnaselt nende õpilastega, kes tuge ei vaja. Seejuures tuli ka osajaliselt või täielikult tavaklassi kaasatud õpilaste puhul eelistada samas proportsioonis õppekorraldust toevajaduseta õpilastega. Kui toevajaduseta õpilastele rakendati ulatuslikult distantsõpet, oli kohane kaaluda ka HEV-õpilaste osajalist või täielikku distantsõpet. Tõhustatud ja eritoe vajadusega õpilase õppe võis kontaktide

vähendamiseks ja viiruse leviku tõkestamiseks korraldada vähimaks vajalikuks ajaks distantsilt, kui kool hindas, kas õpilane saab osaliselt või täielikult distantsõppel olles ilma pere olulise täiendava abita õpieesmärgid saavutatud. Kooli ülesanne oli hinnata distantsõppe ja kontaktõppe võimalikku mahtu õpilase iseseisva edasijõudmise ja jõukohasuse seisukohast.

Pöördumised, mis olid seotud tugiteenuste pakkumisega, peamiselt eripedagoogi, logopeedi, sotsiaalpedagoogi või psühholoogi teenuse tagamisega, lahenesid erinevate poolte, kodu, kooli, pidaja ja HTMi koostöös. Tugispetsialistide teenuse tagamiseks tegid omavalitsused koostööd ka eraettevõtetega, tasudes üksikutele juhtudel õpilaste teenuse eest ning kattes perele transpordikulu.

Hindamisega seotud pöördumised (42) olid enamuses tingitud kooli õppekavas sätestatud hindamise korralduse erinevatest tõlgendustest või sellest mittelähtumisest. Oli pöördumisi, kus hinde panekul ei lähtunud koolis kehtivast hindamise korraldusest, mõnel juhul ei olnud õpilastele ja lapsevanematele tutvustatud hindamise põhimõtteid ja korda. Hindamisega seotud pöördumiste lahendamiseks tuli pooltele meelde tuletada, et koolides tuleb lähtuda kehtivast hindamise korraldusest või vajadusel muuta või täpsustada hindamise korraldust. PGS⁴⁰ kohaselt on

40 PGS, § 29 lg 4.

hindamise, hindamisest teavitamise, täiendavale õppele jätmise, järgmise klassi üleviimise ning klassikursust kordama jätmise üldised tingimused ja kord sätestatud riiklikes õppekavades ning täpsustatud tingimused ja kord kooli õppekavas, välja arvatud hindamisest teavitamine, mis sätestatakse kooli kodukorras. Põhikooli riikliku õppekava⁴¹ (edaspidi *PRÕK*) kohaselt tagab põhikool õpilasele ning vanematele teabe kättesaadavuse õppe ja kasvatus korralduse kohta ning juhendamise ja nõustamise õppetööd käsitlevates küsimustes. Peamised õppeteemad, vajalikud õppevahendid, hindamise korraldus ja planeeritavad üritused tuleb õpilastele teatavaks teha õppeveerandi või poolaasta algul ning õpilasel on õigus saada teavet hindamise korralduse ning saadud hinnete ja hinnangute kohta. Õpilasel on õigus teada, milline hinne või hinnang on aluseks kokkuvõtvale hindele ja hinnangule. Hindamise korraldus ning õpilaste ja vanemate hinnetest ja hinnangutest teavitamise kord sätestatakse kooli kodukorras ning hinnete ja hinnangute vaidlustamise kord sätestatakse kooli õppekavas.

Distantsõppe korraldusega seotud pöördumistes (39) väljendasid lapsevanemad rahulolematust õpilaste distantsõppele suunamise või distantsõppe lõppemise ja kontaktõppele suundumise kohta. Siinkohal on käsitletud pöördumisi, mille lahendamiseks tuli välishindamisosakonnal suhelda kooli või pidajaga. Erinevaid pöördumisi ja ministeeriumile esitatud küsimusi distantsõppe teemal oli mõistagi kordades rohkem.

Reeglina toimus klasside või kogu kooli distantsõppele suunamine kokkuleppel Terviseametiga. Osad lapsevanemad ei olnud peale ohu hindamist nõus oma lapse lubamisega kontaktõppele, oli siis põhjuseks lapse terviseprobleem või pereliikme kuulumine riskigruppi. Rahulolematust väljendati ka koolide otsuste vastu, millega õpilaste hajutamise eesmärgil korraldati õpilastele õppetööd koolis üle päeva või üle nädala või oli iga klass kord nädalas distantsõppel.

Mitmed pöördumised olid seotud õppe korraldamisega distantsõppe perioodil. Vanemad väljendasid rahulolematust seoses kontaktundide puudumise või vähesusega distantsõppe ajal ning juhendatud õppe puudumisega või juhendatud õppe vähesuse mahuga, õpetaja poolt kodutööde liiga hilise kandmisega e-päevikusse kui ka liiga suure iseseisva õppimise osakaaluga. Distantsõppe korraldamise teemal pöördui korduvalt ka õiguskantsleri poole.

Õiguskantsler selgitas, et põhiseadus⁴² sätestab õiguse

haridusele ja koolikohustuslikele õpilastele kohustuse omandada põhiharidus. PGSi⁴³ kohaselt peab koolikohustuslik õpilane osalema kooli päevakavas või individuaalses õppekavas ettenähtud õppes ning õpilasel on õigus ja kohustus täita õpiülesandeid ja osaleda temale kooli päevakavas või individuaalses õppekavas ettenähtud õppes⁴⁴. PGSist⁴⁵ lähtudes õpib koolikohustuslik õpilane üldjuhul statsionaarses õppes, kus kooli juhendatud tegevusel on suurem osakaal kui iseseisval õppimisel. PGSist⁴⁶ tuleneb, et üldjuhul on õpilane arvatud mõne klassi koosseisu ning õpe toimub grupiti (klass koos, eraldi rühmad, mitu klassi koos vms). PGSi kohaselt võib e-õpe olla juhendatud õppe osa, üldjuhul õpitakse koolimajas.

Kui koolid läksid üle osalisele või täielikule distantsõppele, oli eesmärk vähendada COVID-19 viirusesse nakatumise riski. Direktori käskkirja õigusliku alusena, millega rakendati distantsõpet, kasutati PGSi⁴⁷ sätet, mille kohaselt kool tagab õpilase koolis viibimise ajal tema vaimse ja füüsilise turvalisuse ning tervise kaitse, ning sätet⁴⁸, millega direktor korraldab õpilaste ja koolitöötajate kaitse hädaolukorras. Hädaolukorra lahendamise plaani nimetamine distantsõppele mineku käskkirja õigusliku alusena ei ole asjakohane. PGS⁴⁹ eristab kaht erinevat olukorda, üks neist lähtub eesmärgist füüsiliste ja organisatoorsete abinõudega kujundada turvaline õppekeskkond, et seeläbi ennetada turvalisust ohustavaid olukordi, ning teise all mõeldakse sündmust või sündmuste ahelat, mis ohustab koolis viibivate isikute elu ja tervist, kahjustab oluliselt keskkonda või tekitab ulatuslikku majanduslikku kahju (nt relva kasutamine koolis, tulekahju)⁵⁰.

Niisiis ei saanud distantsõppe rakendamisel aluseks võtta ainult Haridus- ja Teadusministeeriumi või Terviseameti soovitusi. Soovitusi arvestades oli võimalik nt kooli kodukorras distantsõppega seonduvat reguleerida. Kohalike omavalitsuste juhiseid koolidele sai vaadelda kui omavalitsuse ja tema peetavate koolide sisesuhte raames antud korraldusi, mis võisid olla koolijuhile kui omavalitsuse asutuse töötajale täitmiseks kohustuslikud, või soovitusi, mille eesmärk oli eelkõige ühtlustada omavalitsuses koolide lähenemisi ja praktikaid. Samas ei saanud sellised korraldused ja soovitusid olla haldusväliste inimeste (õpilaste) suhtes otse kohaldatavad, vaja oli seadusele või määrule tuginevat kooli otsust.

Õppetöö korraldamisega seotud pöördumised (38) olid seotud kooli päevakavaga, sh liikumisvahetundide (õuevahetundide) ja õppekäikude korraldamisega õppetundide ajal, pöördumisi oli seoses õpilastele lubatud suurema nädalakooormusega, kee-

41 Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava“ § 16 lg 4.

42 Põhiseadus, § 37 lg 1.

43 PGS, § 9 lg 1.

44 PGS, § 35 lg 1.

45 PGS, § 22 lg 2.

46 PGS, § 24 lg 5.

47 PGS, § 44 lg 1.

48 PGS, § 45 lg 2.

49 PGS, § 44.

50 PGS, § 45.

lekümbelklassi tegevusega, individuaalse õppekava koostamise ja rakendamisega ning sõlmitud kokkulepetest mittekinipidamisega.

Pöörduti ka lisa-aasta pikendamise küsimusega. PGSi⁵¹ kohaselt võib kooli pidaja otsusel põhikoolis pakkuda lisaõpet lihtsustatud, toimetuleku- ja hooldusõppe alusel põhikooli lõpetanutele ning põhikooli riikliku õppekava järgi põhikooli lõpetanutele, kellele tulenevalt hariduslikust erivajadusest on vaja pakkuda täiendavat ettevalmistust ja tuge õppe sujuvaks jätkamiseks või tööturule üleminekuks. PGS⁵² sätestab, et lisaõppele kohalduvad põhikooli statsionaarse õppe korraldus, v.a erisused. Üks erisustest ongi õppeaja kestus, milleks on üks aasta, mistõttu lisaõpet ei saa pikendada.

Vaimse ja füüsilise turvalisuse tagamisega seotud pöördumised (37) olid seotud distsipliini tagamisega õppetundides ja õppekäikudel, koolikiusamisega, õpilastevaheliste suhetega, õpilase ja õpetaja vaheliste suhetega ning koolis toimunud õnnetusjuhtumitega. COVID-19 viiruse levikuga lisandusid pöördumised seoses maskide kandmise nõudega ja viirusevaba keskkonna tagamisega. Viiruse leviku takistamiseks paigaldasid koolid desojaamasid, kus oli võimalik käsi desinfitseerida, õpetajad ja õpilased varustati maskidega, mille kandmine oli soovituslik. Paljudes koolides võimaldati õpetajatel kasutada ka visiire.

Koolist väljaarvamise (9) kohta esitatud pöördumised olid tingitud õpilaste väljaarvamisest gümnaasiumist. Näiteks arvati õpilasi tekkinud võlgnevuste pärast koolist välja, andmata neile tähtaega võlgnevuste likvideerimiseks. Haldusmenetluse seadus sätestab, et enne haldusakti (siin: direktori käskkirja) andmist peab haldusorgan (siin: kool) andma menetlusosalisele võimaluse esitada kirjalikus, suulises või muus sobivas vormis asja kohta oma arvamus ja vastuväited, koolid aga ei olnud ärakuulamise nõuet järginud. Antud juhtumite puhul anti õpilastele täiendav võimalus võlgnevused likvideerida ja õpinguid jätkata. Mitmel juhul oli õpilase gümnaasiumist väljaarvamine vanematele ootamatu.

Õppesisu ja -vahendite (8) pöördumistest olid mitmed seotud õppekava täitmisega, kus vanemad tundsid muret, kuidas õppekavas ette nähtud õpitulemused saavutatakse. Ühes pöördumises oli probleemiks gümnaasiumi inimeseõpetuse ainekava sisu, mis ei ühtinud perekonna maailmavaatega.

Lapsevanemad tõstatasid probleemi, et kooli õppekavas sätestatud õpitulemuste omandamiseks puuduvad koolis uisud ja suusad ning uiskude või suuskade laenutamisel on vanemate kohustus nende eest maksta. PGSi⁵³ kohaselt katab munitsipaal-kooli kulud kooli pidaja ning riigieelarvest eraldatakse toetust kooli

õppekava täitmiseks vajalike õppevahendite tasuta kasutamise võimaldamiseks, seega ei saa õppevahendite eest nõuda tasu lapsevanematelt.

Nende pöördumiste menetlemisel tegi HTM koostööd kohalike omavalitsustega ja koolidega ning probleemidele leiti lahendused.

Kooli vastuvõtmisega (8) seotud pöördumised olid seotud olukorraga, kus õpilast ei võetud gümnaasiumi õpilaste nimekirja, probleemiks olid ka gümnaasiumisse vastuvõtmise ebaselged hindamiskriteeriumid, mis ei kajastunud vastuvõtutingimustes ning jätkuvalt oli probleemiks, et koolid ei avalikusta veebilehel vastuvõtutingimusi ja korda või oli avalikustatud kord, mis ei olnud kehtiv või ei sisaldanud kooli vastuvõtmisel tegelikult rakendatavaid tingimusi ja korda.

Lisaks on oluline tähele panna, et haridus- ja teadusministri määruse⁵⁴ kohaselt ei tohi kooli vastuvõtu tingimusi ja korda muuta teadmiste ja oskuste hindamise korra ja vastuvõtu tingimuste osas 1. märtsist järgmise õppeaasta alguseni, välja arvatud juhul, kui muutmine on vajalik seadusega või selle alusel antud määrusega kooskõlla viimiseks. Erandkorras oli eelmisel ja üle-eelmisel õppeaastal lubatud vastuvõtu tingimuste ja korra muutmine hiljem, kuna see osutus vajalikuks epidemioloogilisest olukorrast tingitud õppekorralduslike muudatuste tõttu.

Samuti jäid lapsevanematele arusaamatuks eriklassidesse vastuvõtmise ja valimise tingimused ja kord. Ühel juhul oli õpilane kooli vastu võetud, kuid siis soovitati lapsevanemal laps tagasi koolieelsesse lasteasutusse panna. Kui õpilane on koolieelse lasteasutuse poolt hinnatud kooliküpsaks ja väljastatud koolivalmiduskaart ning kool on õpilase vastu võtnud, tuleb rakendada õpilasele õpiraskuste tekkimisel tugimeetmeid, vajadusel kaasates koolivälist nõustamismeeskonda.

Kooli lõpetamisega seotud pöördumised (7) olid seotud nii põhikooli kui ka gümnaasiumi lõpetamisega ja õpilaste tunnustamisega. Haridus- ja teadusministri määrusega⁵⁵ sätestati erisused seoses põhikooli ja gümnaasiumi lõpetava õpilase tunnustamisega 2020/2021. õppeaastal. Üks pöördumine oli 2009. aastal lõpetanult, keda ei tunnustatud medaliga, kuid soovis tagasiulatuvalt medaliga tunnustamist. Antud juhul oli koolis toimitud õigesti, lähtudes pöörduja lõpetamise ajal kehtinud õigusaktidest.

Koolikohustuse täitmisega seotud pöördumised (7) olid seotud õpilaste õppetöös mitteosalemisega, kus kool erinevaid meetmeid rakendades enam toime ei tulnud. Selliste juhtumite lahendamisel on koolil oluline teha koostööd lastekaitsespetsialistide

51 PGS, § 50 lg 1.

52 PGS, § 50 lg 2.

53 PGS, § 82 lg 3 p 2.

54 Haridus- ja teadusministri 19.08.2010. a määruse nr 43 „Õpilase kooli vastuvõtmise üldised tingimused ja kord ning koolist väljaarvamise kord” § 2 lg 3.

55 Haridus- ja teadusministri 09.08.2010. a määruse nr 37 „Õpilase tunnustamise tingimused ja kord” § 32.

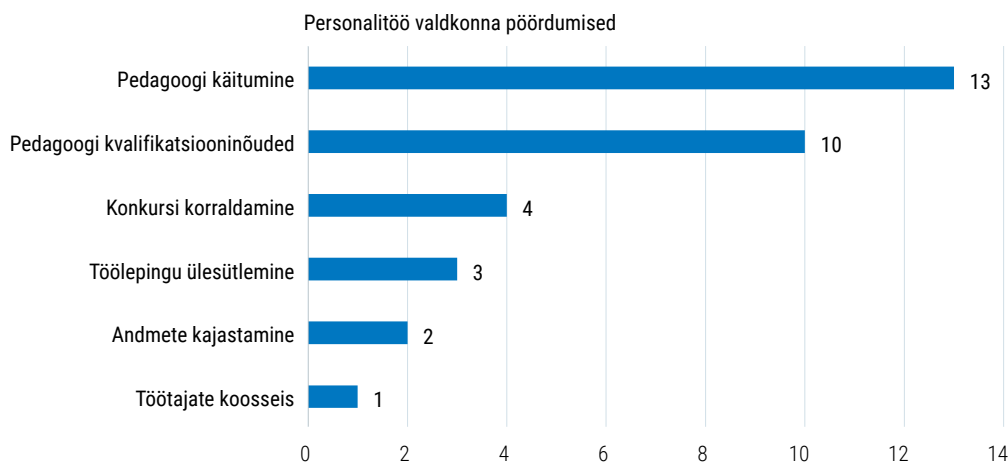
ja Sotsiaalkindlustusametiga, kus on olemas vastav kompetents.

Klassikursuse kordamist puudutavad pöördumised (7) olid seotud õpilaste korduva klassikursuse kordamisega, lapsevanema mittekaasamisega klassikursuse kordama jätmise otsuse tegemisse ja klassikursust kordama jätmisega ilma, et oleks rakendatud täiendavat õppetööd või muid tugisüsteeme ning lihtsustatud õppekava alusel õppiva õpilase klassikursuse kordamisega.

Samad probleemid on ilmnenud ka eelmistel õppeaastatel. Siinkohal on oluline silmas pida regulatsioone, mis klassikursuse kordama jätmise osas kehtivad. PRÕKi⁵⁶ kohaselt võib õppenõukogu põhjendatud otsusega erandjuhul jätta õpilase klassikursust kordama, kui õpilasel on kolmes või enamas õppeaines aastahinne „puudulik” või „nõrk” või samaväärne sõnaline hinnang, täiendav õppetöö ei ole tulemusi andnud ning õppekavaga nõutavate õpitulemuste saavutamiseks ei ole otstarbekas raken-

dada individuaalset õppekava või muid koolis rakendatavaid tugisüsteeme. Õppenõukogu peab kaasama otsust tehes õpilase või tema seadusliku esindaja ning kuulama ära tema arvamuse. Õppenõukogu otsuses peavad olema esile toodud kaalutlused, mille põhjal peetakse otstarbekaks jätta õpilane klassikursust kordama. Kui õppenõukogu leiab, et õppekavaga nõutavaid õpitulemusi on võimalik saavutada individuaalse õppekava rakendamisega, ei ole klassikursuse kordamine põhjendatud.

Personalitöö valdkonnas oli 33 pöördumist (joonis 3), neist 13 olid kooli õppe- ja kasvatusala töötajate tegevuse ja käitumise kohta, mis vanemate silmis oli ebapedagoogiline, ebaeetiline, õpilast või lapsevanemat alandav või solvav. Pedagoogide kvalifikatsiooninõuetega oli seotud kümme pöördumist, kus lapsevanemad juhtisid tähelepanu, et koolides töötavad isikud, kellel ei ole vastavat ettevalmistust, õpetajate pöördumised olid seotud kvalifikatsiooni hindamisega.



Joonis 3. Üldhariduskoolide personalitöö valdkonna pöördumised.

Neljal juhul oli pöördumise sisuks õppe- ja kasvatusalal töötavate isikute ametikohtadele konkursside korraldamine või konkursi korraldamata jätmine.

Rahulolematust väljendati ka töölepingu ülesütlemise osas (3). Need pöördumised edastati lahendamiseks Tööinspektsiooni, kelle pädevuses on töövaidluste lahendamine.

Koolitöötajate andmete kajastamisega oli seotud kaks pöördumist ning ühel juhul oli pöördumise põhjuseks kooli töötajate koosseisus toimuvad muudatused.

Juhtimise valdkonnas esitatud kaebused (24) olid seotud masikohustuse nõude kehtestamisega (14), koolidokumentatsiooni nõuetele vastavuse küsimus püstitati neljal juhul (joonis 4). Direktori tegevuse suhtes esitati neli pöördumist, kus koolijuhile heideti ette ebapiisavat suhtlemisoskust ja ebaprofessionaalset käitumist lapsevanematega ning oskamatust koolitööd planeerida. Kahe pöördumise sisuks oli direktori poolt kooli nõukogu/hoolekogu töö takistamine ja dokumentide mitteesitamine. Juhtimisega seotud pöördumiste osakaal võrreldes eelmise õppeaastaga vähenes.

56 Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava” § 22 lg 10.



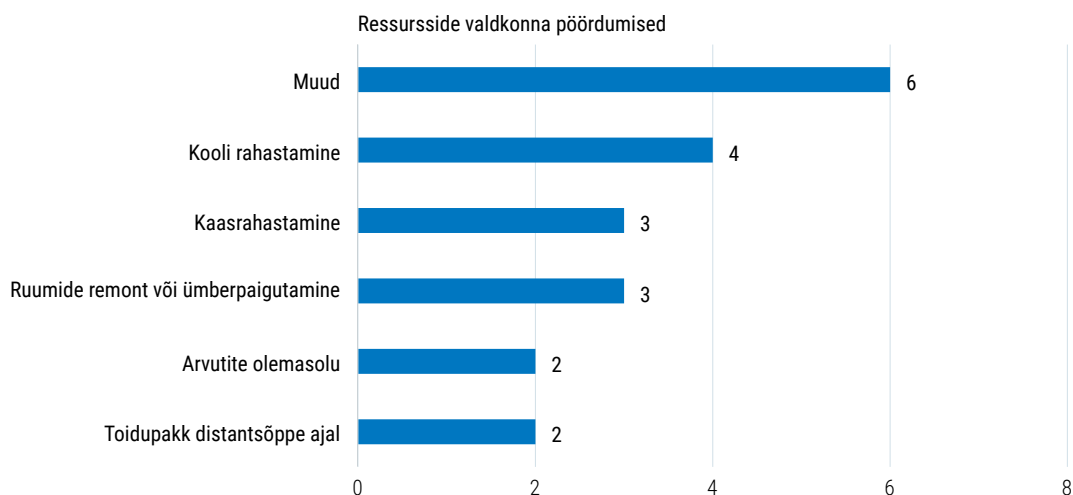
Joonis 4. Üldhariduskoolide juhtimise valdkonna pöördumised.

Ressursside valdkonnas olid pöördumised (20) seotud eelkõige kooli rahastamisega ja õppetöö kaasrahastamisega ning kooli ruumidega (joonis 5). Vanemad pöördusid tugiteenuste rahastamise ja erakooli õppemaksu küsimustes, kui laps õpib koduõppel (4). Vanemad ei olnud rahul õppetöö kaasrahastamisega (3), sh töövihikute, kontsertide ja ekskursioonide rahastamisega.

Ruumide remondi, ümberpaigutamise ja vahetamise kohta oli kolm pöördumist. Ühel juhul olid õpilased paigutatud asenduspinnale, kuid seal ei olnud nii häid tingimusi, kui oli koolimajas, teisel juhul vahetati põhikooli ja gümnaasiumi ruumid ning kol-

mandal juhul oli probleeme koolis teise vahetusega. Kahel juhul pöörduti distantsõppe korraldamiseks puuduva arvuti või arvutite vähesuse pärast. Distantsõppe ajal antud toidupakid olid probleemiks kahel juhul, ühel juhul ei saanud vanem toidupakki koolist tellida, teisel juhul olid toidupakis tähtaja ületanud tooteid ning vanem soovis saada paki asemel raha.

Muude teemade all on pöördumised, mis olid seotud isikukaitsevahendite puudumisega, töötasude vähendamisega, kuna kooli eelarves ei olnud vahendeid kokkulepitud töötasude maksmiseks.



Joonis 5. Üldhariduskoolide ressursside valdkonna pöördumised.

Huvigruppide koostöö valdkonnas esitati kolm pöördumist, mis olid seotud hoolekogu tööga, neist kahel juhul ei kaasatud hoolekogu otsustusprotsessidesse ja ei esitatud vajalikku infor-

matsiooni. Ühel juhul esitati kaebus hoolekogu koosseisu kinnitamise kohta.

PGS⁵⁷ sätestab, et hoolekogu on alaliselt tegutsev organ, kelle ülesanne on kooli õpilaste, õpetajate, kooli pidaja, õpilaste vanemate, vilistlaste ja kooli toetavate organisatsioonide ühistegevus õppe ja kasvatuse suunamisel, planeerimisel ja jälgimisel ning õppeks ja kasvatuseks paremate tingimuste loo-

mine. Hoolekogu moodustatakse ja selle töökord kehtestatakse kooli pidaja kehtestatud korras. Kui hoolekogu koosseis muutub, siis soovitame teha hoolekogu koosseisu vajadusel muudatused, mitte kinnitada uut hoolekogu koosseisu, arvestades, et tegemist on alaliselt tegutseva organiga.

Kokkuvõte

- 2020/2021. õppeaastal lahendas välishindamisosakond 406 pöördumist, mis on eelmise aastaga võrreldes 69 võrra rohkem, neist 34 olid pidaja tegevuse kohta, 41 koolieelsete lasteasutuste ja 331 üldhariduskoolide kohta.
- Õppeasutuse pidajate kohta tehtud pöördumistest enim oli seotud lapsele koha tagamisega koolieelses lasteasutuses ja koolis ning tugiteenuste tagamisega. Järgnesid pöördumised õppe- ja kasvatustöö korraldamisest koolieelsetes lasteasutustes ja koolides, sh turvalisuse tagamine, koduõppe korraldamine, koolikohustuse täitmine ning pöördumised, mis olid seotud personalitööga, sh kvalifikatsioonide, konkursside korraldamise ja käsunduslepinguga.
- Koolieelsete lasteasutuste kohta tehtud pöördumistest oli suurem osa seotud vaimse ja füüsilise turvalisuse tagamisega, nt nakkushaiguste levimine, laste väärkohtlemine, vägivaldne käitumine, lapse kiusamine õpetajate poolt. Samuti avaldasid lapsevanemad rahulolematust juhtide tegevusega. Õppe- ja kasvatustöö korraldamisega seotud pöördumistega juhtisid vanemad tähelepanu õppevahendite ja mänguasjade puudumisele, lasteaiarühma töökeelele, õppetundide läbiviimisele.

Personalitööga seotust häiris vanemaid õpetajate kiusav või solvav suhtumine lastesse ja lapsevanematesse.

- Üldhariduskoolide kohta tehtud pöördumistest enim oli õppe- ja kasvatustegevuse kohta, neist suurem osa olid seotud õpilaste toetamisega, hindamisega ja distantsõppe korraldamisega. Hindamisega seotud pöördumised olid tingitud kooli õppekavas sätestatud hindamisjuhendi mittejärgimisest. Järgnesid pöördumised turvalisuse tagamisest ja õppetöö korraldamisest. Personalitöö valdkonnas olid kesksel kohal töötajate käitumine, pädevus ja kvalifikatsioon. Pöörduti ka seoses töösuhte lõpetamisega. Juhtimise valdkonnas väljendati rahulolematust juhi kehtestatud nõuete, tegevuse ja käitumise kohta. Juhtidele heideti ette ebapiisavat või vähest suhtlemisoskust, negatiivset mikrokliimat õppeasutuses ja õppetöö mittetagamist koolis. Ressursside valdkonnas oli kesksel kohal õpilaste ja nende pere poolt õppekäikude kaasrahastamine. Huvigruppide kaasamise valdkonna pöördumised olid seotud hoolekogu töösse sekkumisega ja lapsevanemate mittekaasamisega õpilasi puudutavate otsuste tegemisse.

Ettepanekud õppeasutuste pidajatele ja õppeasutuste juhtidele

- Analüüsida sündivust ja rahvastiku liikuvust ning sellest tulenevalt planeerida tegevused viisil, et oleks tagatud lastele kohad koolieelses lasteasutuses ja teeninduspiirkonnajärgses koolis.
- Analüüsida õppe- ja kasvatustöö tulemuslikkust ning planeerida tegevused, et oleks tagatud tingimused kõikide õpilaste arengu toetamiseks.
- Hinnata rakendatud tugiteenuste ja -meetmete tõhusust, et planeerida õpilaste toetamine viisil, mis toetaks õpilase arengut.
- Arvestada sisehindamisel rahuloluküsitluste tulemustega ning planeerida vajadusel tegevusi õpilaste vaimse ja füüsilise turvalisuse tagamiseks, sh koolikiusamise vähendamiseks.
- Vaadata üle hindamise korraldus koolis, pöörata tähelepanu sellele, et tegelik hindamine ja koolis kehtestatud hindamise tingimused ja kord oleksid omavahel kooskõlas, ning jälgida, et õpilased ja vanemad oleksid hindamise korraldusest teavitatud.
- Eelarve planeerimisel arvestada õppekava täitmiseks vajalike õppevahendite ja õppevara soetamise kuluga, kuna vanemate kaasrahastamine ei ole õiguspärane.

57 PGS, § 73 lg 1.

Ülevaade Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonda edastatud pöördumistest (kutseharidus)

Hille Voolaid

Haridus- ja Teadusministeeriumi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonna nõunik

Sigre Kuiv

Haridus- ja Teadusministeeriumi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonna peaekspert

Seisuga 01.09.2020 oli Eestis 32 kutseõppeasutust, neist oman-divormi järgi 26 riigi-, kaks munitsipaal- ning neli erakutseõppeasutust. Lisaks korraldasid kutseõpet ka viis riigi hallatavat rakenduskõrgkooli.

Haridus- ja Teadusministeeriumi (edaspidi *HTM*) välishindamisosakonda edastati 2020/2021. õppeaastal pöördumisi 11 kutseõppeasutuse tegevuse kohta, mille hulgas oli nii era-, munitsipaal- kui ka riigikutseõppeasutusi. Pöördumised olid seotud nii kooli juhtimisega, õppekorraldusega, personalitööga kui ressurside kasutamisega.

Juhtimise valdkonna pöördumised

Direktori käskkirjade vaidlustamine

Ühe kooli kohta esitati kaebus, et õpilase koolist väljaarvamine ei olnud põhjendatud ning direktor on oma otsusega rikkunud õpilase õigusi. Õppekasvatustöö eest vastutab kooli direktor, kes teostab oma pädevuse piires koolis kõrgeimat haldus- ja distsiplinaarvõimu⁵⁸. Direktor annab oma pädevuse piires käskkirju⁵⁹. Viidatud sätetest tulenevalt on direktoril õigus anda käsk-

kirju õpilase koolist väljaarvamise kohta ning nimetatud käskkirja puhul on tegemist haldusaktiga. Õpilasel on võimalik käskkirja vaidlustada vaidemenetluse korras, esitades vaide kooli direktorile või halduskohtumenetluse korras, esitades kaebuse halduskohtule. Haldusakti õiguspärasusele saab hinnangu anda kohus.

Õpilase nimekirja vastuvõtmine

Ühe kooli kohta esitati kaebus õpilase kooli nimekirja mitteamutamise pärast. Kuna koolis oli antud erialale soovijaid palju, lahenes olukord sel viisil, et koolis avati kaks õppegruppi ning õpilane arvati kooli õpilaste nimekirja. Kooli dokumentide läbivaatamisel aga selgus, et koolis ei ole õpilaste vastuvõtu korraldus reguleeritud arusaadavalt ja õiguspäraselt. Kooli õppekorralduseeskiri sätestas, et õpilaskandidaadil on võimalik direktori otsust vaidlustada 30 päeva jooksul käskkirja teatavaks tegemisest, esitades koolile vaide haldusmenetluse seadusega sätestatud korras ning kui kooli vastus vaide esitajat ei rahulda, siis on võimalik esitada kaebus Tartu halduskohtusse halduskoh-

tumenetluse seadustikus sätestatud korras. Direktori käskkirjaga kinnitatud kooli vastuvõtukomisjoni töökorra kohaselt on õpilaskandidaadil õigus vaidlustada direktori otsus, esitades vaide kooli direktorile või kaebuse Tartu halduskohtule 30 päeva jooksul, lähtudes halduskohtumenetluse seadustikus sätestatust.

Kummastki dokumendist ei nähtunud, kes ja kuna teeb otsuse õpilase vastuvõtu kohta ja millise otsuse teeb kooli direktor. Kooli direktor teavitas, et vastavad dokumendid vaadatakse üle ning viiakse sisse täpsustatud regulatsioonid.

Kooli struktuuri kinnitamine

Ühes koolis vaidlustati kooli struktuuri ja struktuuriüksuste kinnitamine. Kooli põhimääruse kohaselt moodustavad kooli struktuuri õppekasvatustöö struktuuriüksused ja õppekasva-

tustööd toetavad struktuuriüksused; struktuuri kinnitab kooli nõukogu direktori ettepanekul. Kooli struktuuriuudatuse käsitlevatest dokumentidest selgus, et nõukogu koosolekul oli

⁵⁸ KutÕS, § 15 lg 2.

⁵⁹ KutÕS, § 15 lg 3.

päevakorras olnud struktuuri kinnitamine. Otsuses puudusid faktilised ja õiguslikud alused. Haldusmenetluse seaduse⁶⁰ kohaselt tuleb haldusakti põhjenduses märkida haldusakti andmise faktiline ja õiguslik alus ning haldusaktis peab olema viide haldusakti vaidlustamise võimaluste, koha, tähtaja ja korra kohta. Nõukogu koosoleku protokollist selgus, et otsuse aluseks oli direktori

käskkirja „Struktuuri- ja koosseisuiüksuste muutmise“, mille aluseks oli märgitud kooli põhimäärus. Kooli põhimäärus ei anna volitust määrata kooli direktoril struktuuri, see pädevus on kooli nõukogul. Direktori käskkirjas puudusid faktilised ja õiguslikud alused, vaidlustamisviide.

Personalitöö valdkonna pöördumised

Tööküsimine

Ühe kutseõppeasutuse kohta esitati kaebus tööküsimise. HTM vestles töötajatega ja koolijuhiga. Juhtumi lahendamisel moodustas koolijuht lepituskomisjoni, mis aga ei saanud kokku tulla, kuna pöördumise esitanud töötaja oli haiguslehel.

Tööküsimise puhul on oluline poolte vahel selgitada, milles tööküsimise olukordi tajutakse ja milles tööküsimine seisneb. Tihti võib tunduda küsimisena ka see, kui inimesed tõlgendavad olukordasid erinevalt, sageli mõtlema, et nende käitumine teist poolt häirida võiks. Soovitame need küsimused koolisisest omavahelises

vestluses juhiga tõstatada, et mõista juhi otsuste põhjendusi. Kui kooli tasandil lahenduseni ei jõuta, on võimalik pöörduda oma õiguste kaitseks Tööinspeksiooni. Tööinspeksioon täidab töövaidlusorgani ülesandeid, kus nõustamisjuristid vastavad ka tööküsimise juhtumite puudutavatele küsimustele ja aitavad töösuhetes käituda teadlikult, kooskõlas töösuhete reguleerivate õigusaktide ja hea usu põhimõtetega. Vajadusel saab pöörduda ka töövaidluskomisjoni, et saavutada tööküsimise juhtumi puhul töösuhetes vastastikku õiguskõrget käitumist ning seeläbi vältida töösuhete reguleerivate õigusaktide rikkumist.

Võlaõiguslik leping vs. tööleping

Ühe kutseõppeasutuse kohta esitati kaebus seoses õpetaja väidetavalt ebaseadusliku töötamisega, kuna temaga ei olnud sõlmitud töölepingut, vaid oli sõlmitud võlaõiguslik leping tema abikaasaga ning abikaasa ettevõttega. Töölepingu seadusest⁶¹ tuleneb, et kui isik ei ole töö tegemise viisi, koha ja aja valikul olulisel määral iseseisev, siis on tegemist töösuhetega, sõltu-

mata sellest, mis nimetust leping kannab või milles on töösuhete pooled enda arvates kokku leppinud. Lepingute kohta saab põhjalikumalt lugeda HTMi kodulehel⁶² olevast juhendmaterjalist „Tööleping vs. võlaõiguslik leping ehk kas õpetaja võib töötada võlaõigusliku lepinguga?“.

Vaba ametikoha täitmine

Ühe kutseõppeasutuse kohta esitati kaebus, et koolijuht ei põhjendanud täiskasvanute koolituskeskuse koolitusjuhi ametikohale kandideerinud isikule, miks ta ei osutunud valituks.

Pöördumise lahendamisel edastas koolijuht kaebuse esitanule kirjaliku selgituse.

Õpetajatega seotud pöördumised

Õpetajatega seotud kaebusi edastati HTMile möödunud õppeaastal kolmel korral. Kahel juhul leidsid õpilased, et neid on võrreldes teiste õpilastega ebavõrdsesti koheldud ning ühel juhul leidis õpilane, et õpetajad kiusavad lisaks talle nii õpilasi kui ka kaastöötajaid. Kuna õpetajaga sõlmib töölepingu õppeasutuse direktor, siis on kõigi sarnaste juhtumite lahendamine direktori pädevuses ning lahenduste leidmine saab toimuda eelkõige koostöös kooliga. Kutseõppeasutuse seaduse⁶³ (edaspidi *KutÕS*)

kohaselt tagab kool õpilasele tugiteenuste kättesaadavuse, sealhulgas karjääriteenuse, õpiabi, eri- ja sotsiaalpedagoogilise ja psühholoogilise teenuse. Seega on õpilasel kiusamisjuhtumite korral võimalik saada koolilt vajadusel psühholoogi teenust ning kui kiusamise tulemusena on tekkinud õpiraskused, siis koostöös kooli tugirühmaga saab õpilane leida talle sobivaima tugimeetme.

60 HMS, § 56 lg 2; § 57 lg 1.

61 Töölepingu seaduse § 1 lõige 4.

62 www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_-_tooleping_vs_volaoguslik_leping.pdf.

63 KutÕS, § 3 lg 2 p 2.

Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonna pöördumised

Kutseõppe kvaliteet

Nelja kutseõppeasutuse kohta esitati pöördumised õppe kvaliteedi kohta. Kutseõppeasutuste õppetöö kvaliteeti hindab Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuur (edaspidi EKKA). Kutseõppe kvaliteedi hindamise eesmärk on anda koolile soovitusi kvaliteedi edendamiseks. Kõiki hindamisaktides toodud ettepanekuid saab kool oma arengukava koostamisel arvestada

ning parenduseks ka järgmisel perioodil tegevused planeerida. Tähtajatu õppeõigusega õppekavarühmad läbivad uue kvaliteedihindamise vähemalt kuue aasta jooksul. EKKA kutsehariduse hindamiskoostöö hinnangul vastas antud koolide õppekavarühmades toimuv õppetöö kvaliteedi hindamise kriteeriumidele ja õigusaktidele.

Info edastamine kooli veebilehel

Kahe kutseõppeasutuse kohta esitati kaebus, et kooli veebilehel esitatud info on õpilasi eksitav ning ei ole kooskõlas kutseõppeasutuse tegevuse aluseks olevate õigusaktidega. Ühel juhul oli kutseõppeasutus täiskasvanute täienduskoolituse õppekavades viidanud kutseõppe tasemeõppe õppekavadele, mis on eksitav. Teisel juhul ei olnud veebilehel eristatav, milline info on kutseõppe tasemeõppe kohta ning milline kehtib täiskasvanute täienduskoolituste kohta, kogu info oli esitatud läbisegi. Lisaks olid samal õppeasutusel veebilehel avalikustamata õppekavad ning

õppekavade rakenduskavad. KutÕSi⁶⁴ ning haridus- ja teadusministri määruse⁶⁵ kohaselt peab kool avalikustama oma veebilehel kooli õppekavad ja õppekavade moodulite rakenduskavad.

Eksitav info võib tekitada õpilastes ootusi, mida kool edaspidi täita ei suuda ning millest tulenevalt võivad tekkida vaidlused õpilase ja kooli vahel. Seetõttu on väga oluline, et õppeasutuse veebilehel esitatav info oleks selge ja üheselt mõistetav ka nende jaoks, kes igapäevaselt valdkonna terminitega kokku ei puutu.

Riigieksamite sooritamine kutsekoolis

Ühe kutseõppeasutuse kohta esitati kaebus, et õpilastel ei olnud võimalik sooritada riigieksameid ning kool ei jaganud infot riigieksamite kohta. Konkreetse juhul oli kool edastanud õpilastele infot riigieksamite kohta infotundides, õppeinfosüsteemis, e-kirja teel ja sotsiaalmeedia vahendusel,

kuid see oli jäänud õpilasel märkamata. Kutseõppe õpilastele on riigieksamite sooritamine vabatahtlik ning riigieksamitele tuleb registreeruda õpilasel endal. Info selle kohta on leitav Haridus- ja Noorteameti veebilehelt⁶⁶.

Kutseeksami tulemuste vaidlustamine

Ühe kutseõppeasutuse kohta esitati kaebus seoses kutseeksami, milles muu hulgas seati kahtluse alla kutseeksami hindamiskomisjoni liikmete pädevus. Kutseseaduse kohaselt on kutseksam kutse andmise protsess, mille käigus kutset andev organ hindab isikul kutsealale vajaliku kompetentsuse olemasolu. Kutseeksameid viib läbi kutset andev organ ehk kutse andja, kellele on selleks antud õigus kutseseaduse alusel. Kutseksa-

miga seotud vaidluste lahendamine on kutse andja pädevuses, koolil ja HTMil puudub õigus sekkuda kutseandmise protsessi. Kutseeksami kohta on võimalik esitada vaie kutse andjale ning vaidlustamine toimub konkreetse kutse andja poolt kehtestatud korrale. Küsimuste ja ettepanekutega on võimalik pöörduda nii kutse andja kui Kutsekoja poole.

Õppetöö korraldus COVID-19 tingimustes

Ühe kooli kohta esitati kaebus, et kutseõppeasutus korraldab liiga palju distantsõpet ning õpilaste juhendamisel puudub süsteemsus. Viiruse leviku tõkestamisel tuleb koolil lähtuda eelkõige Vabariigi Valitsuse poolt kehtestatud nõuetest. HTMi veebilehelt⁶⁷ on leitavad juhised haridus- ja noorsootööstutustele

õppetöö korraldamiseks, millest lähtuvalt koolid oma õppetööd korraldavad. Lisaks tuleb arvestada konkreetsetes koolis valitsevat olukorda ning neist lähtuvaid Terviseameti soovitusi, et tagada kogu koolipere ohutus.

⁶⁴ KutÕS, § 25 lg 6.

⁶⁵ Haridus- ja teadusministri 28.08.2013. a määruse nr 23 „Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja dokumentide pidamise kord“ § 5 lg 6 ja § 6 lg 6.

⁶⁶ harno.ee/riigieksamid.

⁶⁷ www.hm.ee/et/koroona.

Ressursside kasutamine

Ametiautode kasutamine

Ühe kutseõppeasutuse kohta esitati kaebus ametiautode mittesihhipärase kasutamise kohta. Haldusmenetluse seadus ja hea halduse tava näevad ette, et juhtumi menetluses tuleb ära kuulata mõlemad pooled, mis tähendab, et ka teisele poolele tuleb anda võimalus oma arvamust avaldada ja selgitused esitada. Haldusorgan peab arvesse võtma mõlema poole esitatud tõendeid ja asjaolusid. Kool esitas ministeeriumile sõidupäevikud ja selgitused, millest ei nähtunud rikkumist, kuid koolijuhil tähelepanu juhiti vajadusele täiendada sõidupäevikute sissekandeid, et päevikutest tuleneks selgelt, missuguste ametisõitudega on igal konkreetsel juhul tegemist ning päevikute põhjal oleks võimalik ametiautode kasutamise otstarbekust hinnata. Koolis

võeti arvesse ministeeriumi märkusi, ametiautode kasutamise korda muudeti ja töötajaid vastavalt ka instrueeriti. Ametiautode parkimise korraldamine reguleeriti erialdiseisvate dokumentidega, sh ametiauto kasutusse andmise lepingud, direktori käskkirjad, arvestades konkreetse töötaja tööülesandeid.

Mis puudutab ametiautode kasutamist tööle ja koju sõitmiseks, siis tulumaksuseadus näeb ette võimaluse seda töötajale erisoodustumaksuvabalt hüvitada, kui seaduses sätestatud nõuded on täidetud. Nt juhtumil, kus ühistransporti kasutades ei ole võimalik seda teekonda läbida mõistliku aja- või rahakuluga. Erisused tulevadki just sellest, kus konkreetne töötaja elab.

Korruptsioonijuhtumid

Kahe õppeasutuse kohta esitati kahtlustus korruptsioonivastase seaduse rikkumises. Korruptsioonijuhtumite uurimise pädevus on Politsei- ja Piirivalveametil. Kui on konkreetsed tõendid konkreetsete korruptsioonijuhtumite kohta, on need võimalik edastada ka otse korruptsioonikuritegude büroole. Vajadusel tagatakse pöördujatele konfidentsiaalsus. Kuna tegemist oli riigiõppeasutustega, lahendas HTM pöördumistes viidatud juhtumeid koostöös korruptsioonikuritegude bürooga. Ühel juhul algatas HTM siseauditi õppeasutuses läbi viidud riigihangete korralduse üle.

Töstmaks õppeasutuste juhtide teadlikkust ja vältimaks korruptsiooniohtu, on HTMis määratud korruptsiooniennetuse eest vastutavad isikud, kelle poole on alati võimalik pöörduda, kui on kahtlusi-kõhklusid. Täiendavat teavet saab korruptsiooniennetuse veebilehelt⁶⁸. Viidatud lehelt leiab ka koolitusmaterjalid ning teavet huvide konflikti vältimiseks. Korruptsiooni ennetamiseks on koostatud õppeasutustele ka juhendmaterjalid: „Juhised korruptsiooni ennetamiseks Haridus- ja Teadusministeeriumi allasutustes” ja „Juhised korruptsiooni ennetamiseks õppeasutustes”, mis on kättesaadavad ministeeriumi kodulehel⁶⁹.

Lepingud erakutseõppeasutustes

Ühe erakutseõppeasutuse kohta esitati kaebus seoses kooliga sõlmitud lepingu täitmisega, õpilane soovis lepingu lõpetamist ning enam makstud õppetasu tagastamist. HTMil puudub õiguslik alus lahendada õpilase ja kooli vahel sõlmitud lepinguga seotud vaidlusi ning nende puhul tuleb eelkõige lähtuda konkreetsetes lepingus sätestatust. Kui lepingupooled ei suuda tekkinud lah-

kelisid läbirääkimiste teel lahendada, siis on võimalik lahendada vaidlus kohtus. Kuna õppemaksu suurus ning selle tagastamise alused ja kord lepitakse kokku õpilase ja pidaja vahel sõlmitavas lepingus⁷⁰, siis tuleb ka õppemaksuga seonduvad vaidlused lahendada läbirääkimiste teel või kohtus.

Kokkuvõte

- HTMile edastati 2020/2021. õppeaastal pöördumisi 11 kutseõppeasutuse tegevuse kohta, mille hulgas oli nii era-, munitsipaal- kui ka riigikutseõppeasutusi. Pöördumised olid seotud nii kooli juhtimisega, õppekorraldusega, personalitööga kui ressursside kasutamisega.
- Mitmete pöördumiste lahendamisel selgus, et koolis ei järgitud õigusakte või koolisiseseid kordasid või ei olnud koolisiseseid regulatsioonid piisavalt läbipaistvad ja selged, nt ametiautode kasutamine, töösuhteid reguleerivate lepingute sõlmimine, õpilaste vastuvõtu korraldus, kooli struktuuri muutmine.

Ettepanekud õppeasutustele

- Õppeasutustel tuleks õpilastele selgitada, kuidas toimub koolis õppekorraldusega (sh õpetajatega rahulolematuse) seotud probleemide lahendamine, näiteks kelle poole on õpilasel võimalik koolis pöörduda ning milliseid tugiteenuseid on õpilasel võimalik koolis saada. See aitaks vältida olukordi, kus kaebus jõuab esmajärjekorras ministeeriumisse, kuigi selle lahendamise on kooli pädevuses.
- Isikute õigusi puudutavate otsuste puhul (nt direktori käskkiri, kutseandmise otsus) tuleb selgitada, kellele on võimalik otsuse kohta vaie esitada, et see jõuaks koheselt pädeva asutusele. Kooli dokumentatsiooni vormistamisel tuleb lähtuda haldusmenetluse seadusest.

68 www.korruptsioon.ee/et/korruptsioonivastane-tegevus-eestis/korruptsiooni-ennetuse-kontaktid-ministeeriumides.

69 www.hm.ee/et/valishindamine.

70 EraKS, § 17 lg 4.

Tugispetsialistide kvalifikatsiooniandmete seire

Agnes Pihlak

Haridus- ja Teadusministeeriumi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonna peaekspert

2020/2021. õppeaasta lõpus (maist juulini) viidi läbi seire üldhariduskoolide tugispetsialistide kvalifikatsiooniandmete kohta.

Seire eesmärk oli kaardistada, kas ja millised andmed kajastuvad Eesti hariduse infosüsteemis (edaspidi *EHIS*) tugispetsialistide kohta; saada ülevaade tugiteenuste osutajatest, kes ei ole koolis tööl, kuid osutavad tugiteenuseid erinevate kokkulepete alusel; juhtida koolide pidajate tähelepanu võimalikele andmete sisestust puudutavatele ebatäpsustele, et pidajad saaksid koostöös koolide direktoritega need kõrvaldada.

Täiendavalt anti seires esmane hinnang tugispetsialistide kvali-

fikatsiooninõuetele vastavusele. Selle eelduseks olid korrektsed andmed, sest hinnang anti EHISse sisestatu alusel. Kui andmetes esines vigu või puudujääke, võib sellest tulenevalt muuta ka hinnang.

Vaatluse all olid nii munitsipaal-, era- kui ka riigikoolide tugispetsialistide andmed. Enne seire algust paluti kõikidel koolide pidajatel edastada enda hallatavate üldhariduskoolide juhtidele palve, et nad vaataksid üle, kas kõikide tugispetsialistide andmed on registrisse kantud ja korras ning võimalusel sisestada registrisse kohaliku omavalitsuse (edaspidi *KOV*) alluvuses töötavate tugispetsialistide andmed.

Andmete sisestamine

EHISse sisestatakse põhi- ja üldkeskhariduse omandamist võimaldavate õppeasutuste õpetajate, koolijuhtide ja tugispetsialistide (eripedagoog, logopeed, psühholoog, sotsiaalpedagoog) andmed, mille üheks osaks on vastavus kvalifikatsiooninõuetele. Andmete esitajaks on õppeasutused, kes peavad igakuiselt jälgima, et need oleksid ajakohased ja korrektsed.⁷¹

Andmete aluseks olevad koolitöötajate kvalifikatsiooninõuded on kehtestatud haridus- ja teadusministri määrusega⁷². Seega peaks iga kooli direktor tagama selle, et tema poolt tööle võetud tugispetsialistide andmed oleksid korrektselt sisestatud ja nende tuginedes hinnatud ka nõuetele vastavus. Tähele tuleks

panna, et kuni 01.01.2005 välja antud kvalifikatsioonid tuleb EHISse kanda käsitsi. Alates 01.01.2005 Eestis omandatud kvalifikatsioonid kuvatakse pedagogide registris õppurite registris, kuhu andmeid edastavad õppeasutused.

Seires vaadati, kas kvalifikatsiooni puudutavad andmed on esitatud nii terviklikult (et mõni haridust tõendava dokumendi osa, nt diplomi number, ei oleks puudu) kui ka loogiliselt (nt kvalifikatsiooni ei tohiks nõuetele vastavaks märkida, kui inimene ei ole lõpetanud ühtegi eriala). Juhend täpsemaks tutvumiseks tugispetsialistide (ja teiste töötajate) andmete registrisse kandmise kohta on leitav Haridus- ja Noorteameti veebilehelt.⁷³

Tulemused

Kõikides üldhariduskoolides oli seire läbiviimise perioodil EHISse andmetel tugispetsialistina tööl kokku 1284 isikut. Samas peab arvestama, et üks isik võib töötada mitmes erinevas koolis või ühes koolis mitmel erineval ametikohal, seetõttu oli kokku sel perioodil ametikohtade järgi arvestatuna 1432 tugispetsialisti – see on valdavalt ka järgneva ülevaate aluseks olev arv. Tulemu-

sed on esitatud just ametikoha (ehk 1432 EHISse kande) põhisel, sest kui ühes koolis töötades võisid tugispetsialisti andmed olla sisestatud korrektselt, siis teises koolis või teisel ametikohal töötades võisid sama isiku kohta käivad andmed olla sisestatud teisiti.

Omandatud eriala puudutavate andmete terviklikkus

Seires vaadeldi, kas andmed tugispetsialistide poolt omandatud eriala kohta olid sisestatud terviklikult, sisaldades muu hulgas nii

omandatud eriala nimetust, dokumendi numbrit kui ka hinnangut omandatud haridustasemele kehtivas raamistikus.

71 Vabariigi Valitsuse 05.08.2004. a määruse nr 265 „Eesti hariduse infosüsteemi asutamine ning põhimäärus“ § 16 p 3; § 18 lg 1 p 17; § 21 lg 1 ja § 22 lg 3.

72 Haridus- ja teadusministri 29.08.2013. a määrus nr 30 „Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded“.

73 projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=81364337.

1432 kirjest esines andmete terviklikkuses ebatäpsusi ligi 50 kirjes, mis puudutab umbes 30 isikut (meenutuseks – mõni isik võib töötada mitmes kohas ja mitmel ametikohal).

- 11 kirje puhul oli puudu isiku haridust tõendava dokumendi number. Tegemist on tugispetsialistidega, kes on omandanud hariduse ligi 20 aastat tagasi ja kelle andmed on EHISesse sisestatud käsitsi. Praegused tööandjad peaksid tegema vastavad täiendused, et andmed oleksid terviklikud.
- Veel sama paljude kannete puhul olid kvalifikatsioonandmed sisestatud kas topelt, need olid ebaselged või oleks vajalik omandatud erialanimetuse täpsustamine. Näiteks oli ühel juhul isiku omandatud erialaks sisestatud „ravi“.
- Ülejäänud kannete puhul tekkis kahtlus, et vastavate isikute

kvalifikatsiooni on kehtivas raamistikus valesti hinnatud. Näiteks on vähemalt nelja eripedagoogi puhul hinnatud 1980.–1990ndatel omandatud defektoloogia eriala (eripedagoogika ja logopeedia) tänases kehtivas kvalifikatsiooni-raamistikus rakenduskõrghariduse tasemele, kuigi tollaste õppekavade järgi kestis õpe viis aastat ja tänases raamistikus peaks see vastama magistritasemele.

Siiski nähtus, et eriala puudutavate andmete terviklikkusega üldiselt probleeme ei esine. Kuna 2005. aastast kantakse lõpetamise andmed EHISesse ülikoolide poolt, on need juba terviklikud. Küll aga peaksid tööandjad üle vaatama ja vajadusel parandama nende isikute andmed, kel haridus on omandatud enne vastavat perioodi.

Kvalifikatsiooninõuetele vastavuse andmed

Esitatud andmetele tuginedes vaadati üle ja anti hinnang ka sellele, kas tugispetsialistide kvalifikatsioon vastab nõutule või mitte. Eeldus oli, et kui tugispetsialisti poolt omandatud eriala on sisestatud korrektselt ja see vastab ka kvalifikatsiooninõuete määruuses esitatule, siis on koolijuhid hinnanud nende nõuetele vastavust korrektselt. Järgnevalt on välja toodud tähelepanekud

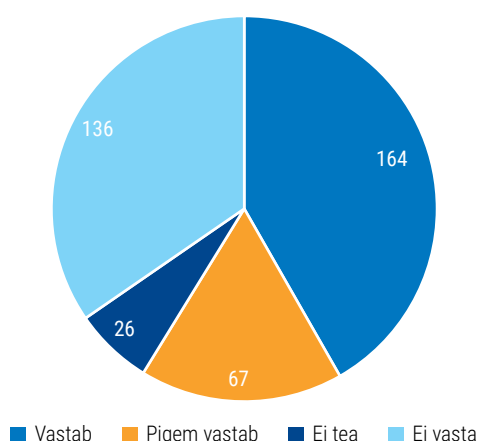
iga tugispetsialisti kaupa eraldi. Mainimist tasub veelkord asjaolu, et seires antud hinnangud tuginevad vaid koolijuhtide poolt EHISesse sisestatud andmetele. Kui andmed on sisestatud puudulikult või valesti (ja see puudulikkus EHISest välja ei tulnud), siis võib ka hinnang muutuda.

Eripedagoogid

Vaatluse all oleva õppeaasta lõpul oli üldhariduskoolides 393 eripedagoogi ametikohta, isikupõhiselt arvestades oli töötamas 379 isikut – mõned inimesed töötasid mitmel kohal. 393 ametikohta (millest kõik ei ole täiskoormusega kohad) jagunesid järgnevalt: 43 eripedagoogi töötas era-, 341 munitsipaal- ja 9

riigikoolides.

Joonisel 1 on välja toodud ülevaade sellest, kuidas jagunesid eripedagoogid EHISes esitatud andmete kohaselt kvalifikatsiooninõuetele vastavuse osas.



Joonis 1. Eripedagoogide kvalifikatsiooninõuetele vastavuse jaotuvus EHISes esitatud andmete põhjal ametikohtade kaupa.

164 ametikohta (kirjet EHISes) olid sellised, mille andmed nii omandatud eriala kui ka kvalifikatsioonile vastavuse märke kohta olid korras. Seega võib eeldada, et vähemalt nendel ametikohtadel töötavate isikute kvalifikatsioon vastab nõutule.

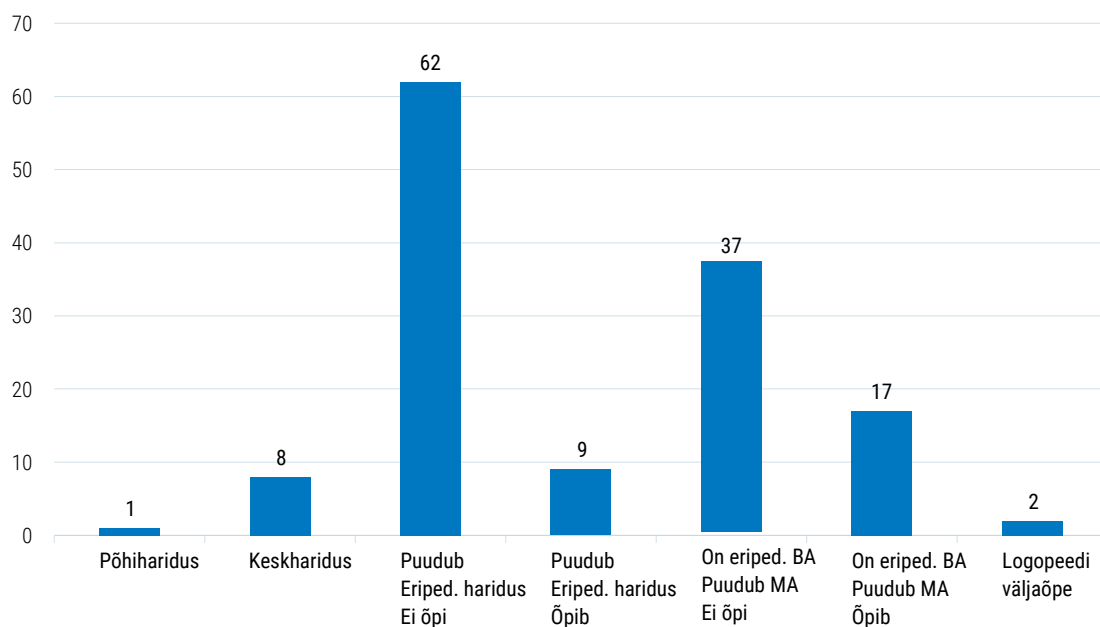
67 kirje puhul olid küll sisestatud eriala ja kvalifikatsiooninõuetele vastavuse andmed korras, kuid kuna valdavalt oli tegu isikutega, kes on omandanud oma hariduse enne 2005. aastat, siis on tegemist käsitsi sisestatud andmetega, mille õigsuse kontrollimiseks

peaks vaatama ka kande aluseks olevaid dokumente. Seires eeldati, et nimetatud isikute andmed olid sisestatud korrektselt ja põhinesid tõestel dokumentidel, seega võib hinnata ka nende kvalifikatsiooninõuded tõenäoliselt täidetuks.

26 kande puhul ei olnud esitatud andmetele tuginedes võimalik hinnata, kas isiku kvalifikatsioon vastab nõuetele või mitte. Nende seas on inimesi, kes on omandanud hariduse välismaal (vajalik oleks kvalifikatsiooni hindamine Eesti ENIC/NARIC Keskuse poolt) või kes on omandanud eripedagoogika või logopeedia väljaõppe Tartu Ülikoolis, mille puhul peaks täpsemat spetsialiseerumist vaatama lõpetanu diplomilt ja akadeemiliselt öiendilt.

136 kande puhul nähtus, et isikud on küll määratud eripeda-

googi ametikohale töötama, kuid andmetest ei nähtunud, et neil oleks vastava eriala ettevalmistus (omandatud haridus või kutse). Näiteks oli eripedagoogi ametikohal töötamas kaheksa isikut (mis on konkreetsel juhul ka sama palju ametikohti), kel on omandatud vaid keskharidus, ja üks isik, kes töötas vastaval kohal põhiharidusega. Suurima osa antud rühma eripedagoogidest moodustasid siiski isikud, kel oli puudu kas eripedagoogi väljaõpe täielikult või puudus ainult magister. Osa neist oli eriala omandamas, kuid valdav enamik pigem siiski mitte. Joonisel 2 on täpsemalt esitatud jaotus nendest, kel andmete kohaselt kvalifikatsioon nõutule ei vasta. Tähelepanu väärib asjaolu, et 136 kandest, kus kvalifikatsioon esitatud andmete kohaselt justkui nõuetele ei vasta, oli enam kui pooltel ehk 81 juhul hinnatud kvalifikatsioon koolijuhi poolt vastavaks.



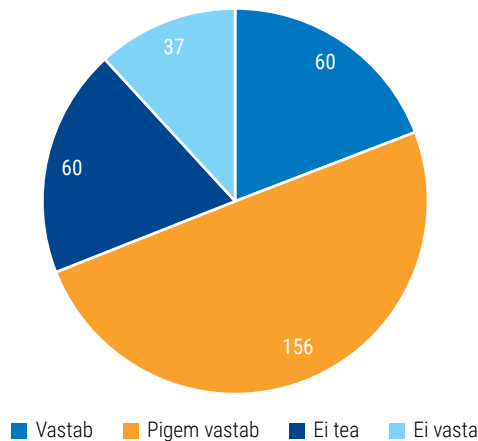
Joonis 2. Ülevaade eripedagoogide väljaõppest, kelle kvalifikatsioon esitatud andmete kohaselt ei vasta nõutule.

Märkus: BA – bakalaureusekraad, MA – magistrikraad.

Logopeedid

Logopeedina oli täidetud 313 ametikohta (kõik ei olnud täiskohamusega) ja neil töötas seireperioodil 279 inimest. Omandivormi järgi jagunesid logopeedide ametikohad järgnevalt: erakoolides oli 24 logopeedi, munitsipaalkoolides 264 ja riigikoolides 25.

Jooniselt 3 on täpsemalt näha, kuidas on seires hinnatud logopeedi ametikohtadel töötavate isikute kvalifikatsiooni vastavust nõuetele.



Joonis 3. Logopeedide kvalifikatsiooninõuetele vastavuse jaotuvus EHIses esitatud andmete põhjal ametikohtade kaupa.

Olemasolevatele andmetele tuginedes moodustavad suurima osakaalu logopeedidest isikud, kelle puhul võib öelda, et tõenäoliselt vastab nende kvalifikatsioon nõutule (156 kannet). Tõenäoliselt taaskord seetõttu, et valdavalt on nende omandatud haridus sisestatud koolijuhtide poolt käsitsi ja nende õigsust seire raames ei kontrollitud. Vastavatel kohtadel töötab kõige enam inimesi, kes on omandanud kunagise defektoloogia või abikooli õpetaja ja logopeedi väljaõppe.

60 kirje puhul saab järeldada, et nendel kohtadel töötavate isikute kvalifikatsioon vastab logopeedidele kehtestatud nõuetele.

Sama paljude ehk 60 kande puhul ei saa olemasolevatele andmetele toetudes hinnata, kas isikute kvalifikatsioon vastab nõutule või mitte, sest sarnaselt eripedagoogidele – need on peamiselt isikud, kel on omandatud haridus välismaal või kelle spetsiali-

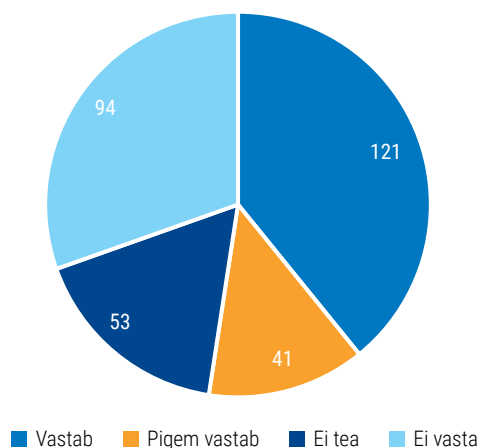
seerumist ja logopeedina töötamiseks vajamineva ettevalmistuse olemasolu peab vaatama täpsemalt nende diplomitelt ja akadeemilistelt õienditelt.

Kui eripedagoogidel moodustasid isikud, kel kvalifikatsioon EHIses andmetele tuginedes nõutule ei vasta, jaotuses teise suurima osakaalu, siis logopeedidel moodustavad vastavad isikud väikseima osakaalu (mis ideaalis peakski nii olema) – isikuid, kelle kvalifikatsioon nõutule ei vastanud, oli 35 ja nad töötasid kokku 37 ametikohal. Üks selgitus eripedagoogide ja logopeedide erinevusele antud asjaolu puhul võiks olla, et kui eripedagoogide puhul ehk tunnetatakse, et neid ülesandeid võiks täita ka isik, kes on näiteks vaid vastava valdkonna koolitused läbinud, siis logopeedide töö on nii spetsiifiline, et seda ilma ettevalmistuseta siiski tegema ei kiputa.

Koolipsühholoogid

269 koolipsühholoogi töötas möödunud õppeaasta lõppedes kokku 309 ametikohal (kõik ei ole täiskoormusega kohad). Ametikohade põhiselt ja koolide omandivormi järgi jaotusid nad järgnevalt: erakoolides 34 koolipsühholoogi ametikohta, munit-sipaalkoolides 252 ja riigikoolides 23.

Ülevaadet selle kohta, kuidas koolipsühholoogid olemasolevate andmete põhjal jagunesid kvalifikatsiooninõuetele vastavuse poolest, näeb jooniselt 4.



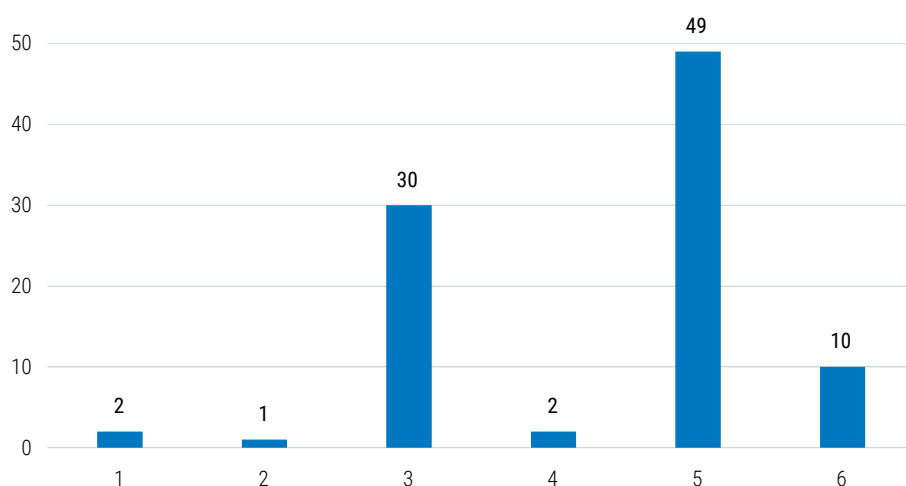
Joonis 4. Koolipsühholoogide kvalifikatsiooninõuetele vastavuse jaotuvus EHISes esitatud andmete põhjal ametikohtade kaupa.

Suurima osakaalu neist moodustasid 121 ametikohal isikud, kelle kvalifikatsioon vastab nõutule. Isikud, kelle kvalifikatsioon vastab tõenäoliselt nõutule, töötasid 41 ametikohal. Taaskord on tegemist valdavalt isikutega, kes on omandanud eriala enne 2005. aastat ja nende andmeid ei ole EHISesse ülikoolide poolt sisestatud.

53 ametikohal töötavad koolipsühholoogid, kelle puhul on esitatud andmetele tuginedes keeruline hinnata, kas nende kvalifikatsioon vastab nõutule või mitte. Tegemist on sarnaselt eelnevalt

välja toodule olukorraga, kus inimestel on haridus omandatud kas välismaal või peab spetsialiseerumist täpsemalt hindama dokumentide põhjal.

Koolipsühholoogide puhul näeb sarnasust eripedagoogidega, mis puudutab isikuid, kes töötavad vastaval ametikohal, kuid kelle kvalifikatsioon andmete kohaselt ei peaks nõutule vastama. Selliseid koolipsühholooge töötab 94 ametikohal, kusjuures 63 ametikoha puhul on koolijuhid hinnanud isikute kvalifikatsiooni nõuetele vastavaks.



Joonis 5. Ülevaade koolipsühholoogide väljaõppest, kelle kvalifikatsioon esitatud andmete kohaselt ei peaks nõuetele vastama.

Märkused: 1 – keskharidus; 2 – kvalifikatsiooniandmed ebaselged; 3 – puudub psühholoogiaharidus; 4 – puudub psühholoogiaharidus, õpi; 5 – on psühholoogia bakalaureusekraad, puudub magistrikraadi, ei õpi; 6 – on psühholoogia bakalaureusekraad, omandab magistrikraadi.

Sotsiaalpedagoogid

Sotsiaalpedagoogidest oli 399 isikut töötamas 417 ametikohal (millest kõik ei olnud täiskoormusega). Koolide omandivormi ja ametikohtade põhiselt oli jaotus järgmine: erakoolides olid sotsiaalpedagoogid töötamas 19-l, munitsipaal- ja riigikoolides 364-l ja riigikoolides 34 ametikohal.

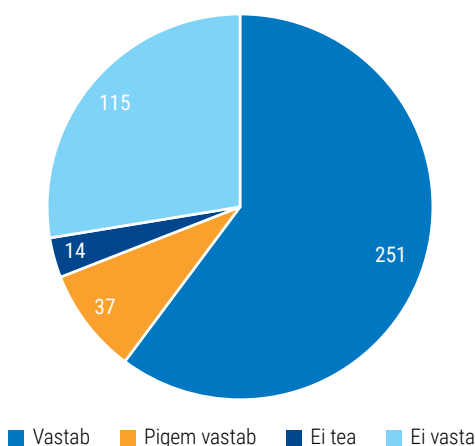
251 ametikohal töötavate sotsiaalpedagoogide puhul sai esitatud andmete kohaselt järeldada, et nende kvalifikatsioon vastab nõutule. Sama saab tõenäoliselt järeldada ka täiendava 37 kande puhul, sest nendel kohtadel töötavad isikud on valdavalt väljaõppe läbinud enne 2005. aastat, mis tähendab, et nende andmed

on EHISesse sisestatud tööandja poolt, kuid seda eelkõige loogiliselt ja terviklikult.

14 kande (ja käesoleval juhul ka sama paljude isikute) puhul peaks täiendavalt hindama diplomite ja akadeemiliste õiendite põhjal nende spetsialiseerumist ülikoolis. Näiteks kuuluvad siia isikud, kes on omandanud põhikooli mitme aine õpetaja eriala, mille üheks valitavaks ainealaseks mooduliks on sotsiaalpedagoogika ning infoühiskonna ja sotsiaalse heaolu eriala, kus samuti on võimalik valida sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika kui üks

spetsialiseerumise suundi.

115 kirje puhul nähtub, et vastavatel kohtadel töötavate isikute kvalifikatsioon ei peaks nõutule vastama. Neist ühel inimesel on keskharidus. 101 kirje puhul nähtub, et neil kohtadel töötavatel isikutel puudub sotsiaalpedagoogi tööks vajalik ettevalmistus ja nad ei ole ka seda omandamas, ning 13 ametikoha puhul on näha, et kuigi isikutel haridus puudub, siis on nad seda omandamas. 115 ametikohast on koolijuhid 78 puhul hinnanud, et neil kohtadel töötavatel isikutel vastab kvalifikatsioon nõutule.



Joonis 6. Sotsiaalpedagoogide kvalifikatsiooninõuetele vastavuse jaotuvus EHISes esitatud andmete põhjal ametikohtade kaupa.

Tähtajaliste töölepingute sõlmimine

EHISe andmetest nähtub, et tugispetsialistidega on sõlmitud tähtajalisi töölepinguid (töölepinguid seires ei kontrollitud ja eeldati, et registrisse on sisestatud tõesed ehk lepingutel põhinevad andmed). Kuigi kannetest ei ilmne, miks nende inimestega lepingud tähtajaliselt on sõlmitud, tasub siiski meenutada, et tähtajalise töölepingu sõlmimise võimalus tugispetsialistiga eksisteerib vaid töölepingu seaduse⁷⁴ alusel (töö ajutine iseloom;

teise töötaja asendamine), mitte aga kvalifikatsiooninõuetega seondult (erinevalt õpetajast), kuna nende puhul analoogset sätet ei ole. Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus⁷⁵ lubab sõlmida tähtajalise töölepingu üheks aastaks õpetaja ametikohale asuva isikuga, kui eelnevalt õpetaja vaba ametikoha täitmiseks korraldatud konkursil ei leita kvalifikatsiooninõuetele vastavat õpetajat.

Muude tööülesannete täitmine

Samuti ilmnas, et paljud tugispetsialistid täitsid oma tavapärase tööülesannete raames ka muid, eelkõige õpetajatele omaseid ülesandeid. Nii jäi silma, et tugispetsialist oma ametikohal töötades annab kas tunde või on tegelikkuses lausa eriklassi õpetaja (näiteks on ametikohana sisestatud eripedagoog, kuid tundidest nähtub, et ta annab lihtsustatud õppes eesti keelt, matemaatikat, elu- ja toimetulekuõpetust).

Eelnev tähelepanek puudutab vaid neid, kes annavad tunde tugispetsialistina, kuid tegelikkuses on tugispetsialiste, kes lisaks

vastava eriala ametikohale töötasid täiendavalt ka õpetaja ametikohal. EHISe andmeid seisuga 10.05.2021 analüüsides selgus, et

- 62% kõigist eripedagoogidest töötab ainult eripedagoogi ametikohal (378 isikust 234);
- 75% kõigist koolipsühholoogidest töötab ainult koolipsühholoogi ametikohal (268 isikust 200);
- 64% kõigist logopeedidest töötab ainult logopeedi ametikohal (279 isikust 178);
- 70% kõigist sotsiaalpedagoogidest töötab ainult sotsiaalpedagoogi ametikohal (399 isikust 281).

⁷⁴ Töölepingu seadus, § 9 lg-d 1 ja 2.

⁷⁵ PGS, 74 lg 7.

Ehk et kui vaadata teise nurga alt, siis kõigist tugispetsialistidest töötab ainult eripedagoogina 18%, koolipsühholoogina 16%, logopeedina 14% ja ainult 22% kõikidest tugispetsialistidest töötab sotsiaalpedagoogina. Seega 30% tugispetsialistidest töötavad veel mõnel muul ametikohal. Näiteks on levinumad kombinatsioonid eripedagoogi ja õpetaja ametikohtadel (7% kõikidest tugispetsialistidest) ning sotsiaalpedagoogi ja õpetaja ametikohtadel töötamine (samuti 7%).

Mis puudutab oma ametikoha raames, s.o eripedagoogina, koolipsühholoogina, logopeedina või sotsiaalpedagoogina tundide andmist, siis seda haridus- ja teadusministri määrus⁷⁶ otseselt ei võimalda. Õpiabirühma- või individuaaltundide ettevalmistamine ja läbiviimine on määruse kohaselt küll eripedagoogidele ülesandeks seatud, kuid ainetunde kui selliseid eripedagoog ega ükski teine spetsialist oma ametikohal töötades andma ei peaks. Sel juhul oleks korrektne vormistada ta eraldi osalise koormusega õpetaja ametikohale (ja selliselt kanda ka EHISesse, arvestada tasub siinjuures ka õpetajatele kehtestatud kvalifikatsiooninõudeid).

Küll aga tasub mõtiskleda küsimuse üle, et kui meil on haridus- asutustes tugispetsialiste puudu, siis miks ei võiks nad teha oma

erialast tööd, miks on vaja, et nad täiendavalt veel õpetajana või mõnel muul ametikohal töötaksid? On juhuseid, kus tugispetsialistil palutakse tulla õpetaja haigestumisel tunde asendama, kaasa klassiekskursioonile täiskasvanud saatjana jne. Tugispetsialisti niigi olulist aega ja oskusi võiks enam väärtustada, pakkudes talle motiveerivat töökeskkonda, täiskohaga tööd ja sellele vastavat töötasu, et tugi jõuaks kõikide (või võimalikult paljude) vajajateni.

Järjest enam kasutatavaks võimaluseks on omavalitsusteülene tugiteenuste koordineerimine, et koondada vajadusel tugispetsialistid ühe juhtimissüsteemi alla ning sellega parandada olemasoleva ressursi kasutamist. Oleme omavalitsuste kodulehekülgedel avaldatud info põhjal välja selgitanud, et tugispetsialistide ühe juhtimissüsteemi alla koondamisi on rakendatud juba 21 omavalitsuses. Seega võiksid koolide pidajad vaadata üle oma piirkonnas tugispetsialistide töökoormused ja -ülesanded, et pakkuda neile vajadusel piirkonnaüleselt võimalust teha spetsialistina täiskoormusega tööd kaasaegsetes tingimustes. Usume siiralt, et kõik pooled mõistavad tugispetsialistide töö olulisust ja väärtust ning me kõik soovime leida toimivaid lahendusi, et tugi jõuaks kõikide lasteni.

Töökoormus

Kui eelnevas lõigus sai viidatud, et tugispetsialistidele võiks pakkuda täiskoormusega tööd ja tema omandatud erialale vastavaid ülesandeid, siis paraku jäi andmetes silma ka näiteid isikutest, kelle koormus on liiga suur ja kelle puhul tekib kahtlus, kua nad sellisel viisil vastu peavad ning kas kõikide õpilasteni jõuab ikka vajalik tugi. Kõikidest tugispetsialistidest nähtus 67 isiku puhul, et nende töökoormus on kas 1,5 või üle selle. Need inimesed töötasid kas erinevates haridusasutustes või ühes asutuses, aga mitmel ametikohal (nt õpetajana). Kõige markantsemad on näited, kus isik töötab 2,4 või 3,0 koormusega, mis paratamatult tekitab küsimusi, kuidas jõutakse kõikide tuge vajavate õpilaste

teni. Tugispetsialistide jaotus, kelle koormus on 1,5 või suurem: 23 eripedagoogi, 6 koolipsühholoogi, 31 logopeedi, 7 sotsiaalpedagoogi.

Ülekoormusega töötamine näitab selgelt, et vajadus eripedagoogide ja logopeedide toe järele on väga suur, kuid taaskord vajab mõtestamist, kas on ikka korrektne töötada näiteks 2,0 koormusega, kui on selge, et ei ühel ega teisel kohal täiskoormusega töötades tegelikkuses õpilasteni vajalikus matus ei jõuta.

Järeltegevus ja omavalitsuste tagasiside

Kuna tugispetsialistide teenuse olemasolu teema on oluline, vestlesid Haridus- ja Teadusministeeriumi vastavate piirkondade peaekspertid iga omavalitsuse haridusametnikuga, et anda kooli pidajale tagasisidet seires märgatu kohta ja uurida ning arutleda, milliseid lahendusi tulevikus oma piirkonnas näha. Nendega jagati ka oma teadmisi praktikatest, et teenuste korraldust parandada.

Vestlustest nähtus, et päris mitmele KOVile oli koolide poolt EHISes kajastatud tugispetsialistide andmete olukord üllatuseks. Näiteks ilmses, et koolid olid tugispetsialistidena EHISesse kandnud haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija või abiõpetaja andmed. Ühel juhul tuli ka näiteks välja, et kooli

sotsiaalpedagoogi tööd teeb valla lastekaitsetöötaja. Vestlustes pidajatega ühtlustati teadmisi selle kohta, kuidas peaks andmeid EHISesse kandma.

Kuna paljudes KOVides kõiki tugispetsialiste ei ole, siis mitmed pidajad on võtnud kasutusele variandi, kus lapsevanem on leidnud oma lapsele ise teenuseosutaja ja KOV maksab selle eest. Antud lahendus võib tõesti olla sobilik ja vajalik juhul, kui vajaminevat spetsialisti koolis ei ole, aga vanemal on õnnestunud ta leida. Meeles peab pidama, et vanemat ise oma lapsele spetsialisti abi otsima survestada ei tohi, tegemist on eelkõige kooli pidaja ja koolijuhi ülesandega.

⁷⁶ Haridus- ja teadusministri 21.02.2018. a määrus nr 4 „Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord“.

Kui eelnevalt sai märgitud, et vähemalt 21 KOVi on koondamas vähemal või rohkemal määral enda alla tugispetsialiste, et seeläbi pakkuda neile täiskohaga tööd, paremaid tingimusi ning ühtlustada teenusega kaetust piirkonnas, siis vestlustest nähtus, et veel vähemalt kaheksa omavalitsust on sama mõtet arendamas. On jõutud tõdemuseni, et omavalitsuse piires igasse kooli iga tugispetsialisti leidmine on tõsine väljakutse ja seda on mõistlikum teha piirkonnaüleselt. Kuna positiivseid praktikaid KOVi tasandil tugiteenuste korraldamisest on mitmeid, võiks sarnase süsteemi loomisel eelkõige omavahel suhelda ja kogemusi jagada, et jõuda vajaliku tulemuseni.

Vestlustest nähtus, et nii mitmedki KOVi on võtnud vastu otsuse täiendavalt toetada tugispetsialistide tööle asumist. Pakutakse nii stipendiume, toetusi kui ka sõidukompensatsioone. Olult poolt julgustame hoidma ja väärtustama ka õppivaid spetsia-

liste, kuid meeles tasub pidada, et tegemist on alles üliõpilastega, kelle esimeseks ülesandeks on omandada kõik vajalikud teadmised ja oskused ning seejärel alles tööle käimine. Kui õppiv spetsialist peab töötama täiskoormusel, siis ei pruugi tal olla enam jaksu lõpetada oma õpingud. Samuti on asjal ka teine nüanss – alles ülikoolis õppiv spetsialist ei ole omandanud veel kõiki kompetentse ja seetõttu peaks talle töötamisel eelkõige pakkuma tuge ja juhendamist, et õpilastele saaks tagatud kvaliteetne tugi. Nii võiks näiteks õppivate tugispetsialistidega sõlmida eelkõige töölepingu mõnele muule ametikohale (näiteks on mõnes piirkonnas neid rakendatud kui tugispetsialisti assistenti/abilist või nooremspetsialisti) ja samaaegselt tagada talle ka mentorlussuhe mõne kvalifikatsiooni omava spetsialistiga, et tagatud oleks alles väljaõppiva spetsialisti juhendamine ja kvaliteetne teenus.

Kokkuvõte

2020/2021. õppeaastal viidi läbi üldhariduskoolide tugispetsialistide kvalifikatsiooniandmete seire. Vaadati EHISes kajastuvate andmete põhjal nii tugispetsialistide poolt omandatud erialade korrektset sisestust kui ka kvalifikatsiooniõuetele vastavuse märkimist. Kui tugispetsialistide endi haridusandmete sisestusi võib pidada üldjoontes korrektseks ja puudusi esines neis vähesel määral, siis kvalifikatsiooniõuetele vastavuse hindamisel ja märkimisel esines ebatäpsusi. Näiteks nähtus, et 393 ametikohal töötavast eripedagoogist 136-l juhul ei peaks kvalifikatsioon nõuetele vastama. Samas oli neist enam kui poolte ehk 81 ametikohal töötava isiku kvalifikatsioon koolijuhitide poolt vastavaks hinnatud. Märkamisi jagus ka töölepingute, töökoormuste ja

tööülesannete kohta.

Kuna tugispetsialistide olemasolu ja piisavuse teema on üle riigi tundlik teema, peaks seda enam väärtustama ja tähelepanu pöörama olemasolevatele inimestele. Nii riik, KOV kui ka koolijuht saavad teha pingutusi, et spetsialistid saaksid töötada toetavas keskkonnas, täiskoormusel ja vastavat töötasu saades. Käesolevas artiklis esitati mõtisklemiseks ka küsimusi, millele tasuks mõelda, et vastava tulemuseni jõuda. Olulist sisendit edasiseks tegutsemiseks saavad käesolevast seirest loodetavasti kõik pool-

Kohalikud omavalitsused, kes on võtnud tugispetsialistid (osaliselt) tööle

Järjest levinum on tugispetsialistide koondumine kohaliku omavalitsuse alla. See annab võimaluse pakkuda inimesele täiskoormusega tööd ja samas spetsialistidele ka omavahel kogemuste jagamise aega (nt kui on eraldi ette nähtud aeg, mil kõik tugispetsialistid saavad kokku juhtumite arutamiseks). Samuti on sel viisil võimalik tagada piirkonnas ühtlasem teenustega kaetus.

Järgnevalt on välja toodud KOVi, kelle puhul nähtub, et nad on vähemal või rohkemal määral tugispetsialiste endale tööle võtnud. Tegemist on omavalitsuste kodulehekülgedel avalikustatud infoga, mis on kokku kogutud juulis 2021. Kui kellelgi on samuti tekkinud mõtteid, kas ja kuidas tugispetsialistide teenust paremini korraldada, siis omavaheliste praktikate jagamine võib olla esimeseks julgustuseks, aga miks mitte ka õppimise kohaks, et teaks, millega seda sammu ette võttes arvestada.

1. **Antsla Vallavalitsuses** töötab üks logopeed (vallas on kaks kooli).
2. **Haapsalu** on loodud Haapsalu Hariduse Tugiteenuste Keskus, mille koosseisus olevad tugispetsialistid osutavad teenuseid piirkonna haridusasutustele.
3. **Harku Vallavalitsuses** töötavad sotsiaalpedagoog, logopeed ja psühholoog (koole on viis ja neis endis on ka täiendavalt

tugispetsialistid tööl).

4. **Kadrina vallas** töötab üks logopeed (koole on kaks).
5. **Kuusalu vald** on loonud Hariduse Tugikeskuse, kus töötab kaks logopeedi, neli eripedagoogi, kolm psühholoogi ja üks tervishoiutöötaja. Samas on koolides ka tugispetsialiste, kes ei tööta keskkuses (vallas on kolm kooli).
6. **Luunja valla** koduleheküljelt ei nähtu KOVi alluvuses töötavaid tugispetsialiste, samas on seal info, et loomisel on ühine tugiteenuste keskus. Uus keskus aitaks koordineerida vallas pakutavaid hariduslikke tugiteenuseid, korraldaks koolitusi jms. Keskuse nimeks sai Tugipesa.
7. **Lääne-Harju vallas** on loodud erinevatesse piirkondadesse tugipesad, mis koondavad iga piirkonna tugispetsialistid enda alla ja pakuvad haridusasutustele sealtkaudu teenuseid.
8. **Lääne-Nigula vald** on võtnud enamiku tugispetsialiste enda alla tööle (kokku kaheksa kooli). Koolides on täiendavalt veel mõned inimesed tööl.
9. **Mustvee vallas** on loodud Mustvee Valla Hariduse Tugikeskus. Keskus osutab hariduse tugiteenuseid valla lastele ja noortele, haridusasutuste juhtidele, õpetajatele, spetsialistidele ning vanematele seoses lapse või noore arengu-, õpi- või käitumisprobleemidega.
10. **Märjamaa vald** on võtnud enda alla psühholoogi, eripedagoogi

- ja logopeedi, samas on koolides ka mõned spetsialistid tööl.
11. **Pärnus** on loodud Õppenõustamiskeskus, mis on Pärnu linna haridussüsteemi kuuluv asutus, mille ülesandeks on toetada õpilasi võimetekohase hariduse omandamisel. Selles on tööl rohkelt erinevaid spetsialiste.
 12. **Raasiku Vallavalitsuses** töötavad sotsiaalpedagoog ja psühholoog (koole on KOVis kolm ja mõned spetsialistid on otse koolis tööl).
 13. **Rakvere vallas** töötavad kaks psühholoogi ja eripedagoog. Koole on piirkonnas viis ja mõned spetsialistid on tööl otse koolides.
 14. **Rõuges** on loodud Rõuge Koostöökeskus, kus töötab üks psühholoog, kaks sotsiaalpedagoogi, viis eripedagoogi ja logopeed. Vallas on viis kooli.
 15. **Saaremaal** on loodud Saaremaa Laste ja Perede Tugikeskus.
 16. **Saue valla** alluvuses on kodulehe andmetel tugispetsialistidena tööl üks logopeed, kolm psühholoogi, kaks sotsiaalpedagoogi ja eripedagoog. Samas on koolides eraldiseisvalt ka tugispetsialistid tööl.
 17. **Setomaa Vallavalitsuses** on tööl sotsiaalpedagoog. Vallas on kolm kooli ja mõned spetsialistid on otse koolides ka tööl.
 18. **Tallinnas** on loodud Tallinna Õppenõustamiskeskus, kus töötab rohkelt erinevaid spetsialiste.
 19. **Tartu linnas** on loodud Hariduse Tugiteenuste Keskus, kus töötab kuus psühholoogi, kuus eripedagoogi, viis logopeedi, kaks sotsiaalpedagoogi. Samas on koolidel endil ka tugispetsialistid leitud.
 20. **Valga vallas** on KOVi alluvuses kodulehe andmetel kolm sotsiaalpedagoogi, üks eripedagoog-logopeed, kolm logopeedi. KOVis on seitse kooli ja enamik koole on leidnud endale ka ise tugispetsialistid tööle (mitte küll kõiki).
 21. **Viljandi linnas** on loodud Viljandi Päevakeskuse juurde laste ja perede osakond, mis pakub koolidele tugiteenuseid. Koolide heaks töötab neli eripedagoogi, neli psühholoogi, kuus sotsiaalpedagoogi.

Haridusliku erivajadusega õpilase õppe seire kutseõppeasutustes

Sigre Kuiv

Haridus- ja Teadusministeeriumi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonna peaekspert

Haridus- ja Teadusministeerium (edaspidi *HTM*) viis 2020/2021. õppeaastal kutseõppeasutustes läbi seire haridusliku erivajadusega (edaspidi *HEV*) õpilaste õppe korraldamise üle. Seire eesmärk oli veenduda, kas kool on loonud tingimused HEV-õpilaste toetamiseks ning kas on tagatud kutseõppe kättesaadavus ja sellele võrdsetel alustel juurdepääsetavus, õppe ja kasvatus korraldamine ning selle kvaliteet ja tulemuslikkus vastavalt kutseõppeasutuse seadusele⁷⁷ (edaspidi *KutÕS*).

Seire valimis oli 15 õppeasutust, millest 14 riigi- ja üks munit-sipaalkutseõppeasutus: Haapsalu Kutsehariduskeskus, Ida-Vi-rumaa Kutsehariduskeskus, Järvamaa Kutsehariduskeskus, Kuressaare Ametikool, Pärnumaa Kutsehariduskeskus, Rakvere Ametikool, Räpina Aianduskool, Tallinna Ehituskool, Tallinna Tee-ninduskool, Tartu Kunstikool, Tartu Kutsehariduskeskus, Valga-maa Kutseõppekeskus, Vana-Vigala Tehnika- ja Teeninduskool, Viljandi Kutseõppekeskus, Võrumaa Kutsehariduskeskus.

Valimis olid kutseõppeasutused, kus oli Eesti hariduse infosüs-teemi andmetel 2019/2020. õppeaastal enam kui 30 HEV-õpilast. Valimis olnud koolidest üks kool palutud dokumente ei esitanud, seega on ülevaade koostatud 14 kooli andmete põhjal.

Seires vaadeldi dokumentide põhjal, kuidas on koolid regu-leerinud dokumentides HEV-õpilast toetavaid protsesse, kas õigusaktides tehtud muudatused kajastuvad kooli dokumentides ning kas kooli veebilehel on leitav info tugiteenuste pakkumise kohta. Dokumentidest olid vaatluse all direktori käskkirjad vastu-tava töötaja ja tugirühma ülesannete ning töökorra kinnitamise kohta; koolide õppekorralduseeskirjad, milles vaadeldi eelkõige tugiteenuste osutamise tingimusi ja korda ning tugiteenuseid ja HEV-õpilasele osutatavaid tugimeetmeid ning nende rakenda-mise põhimõtteid. Lisaks vaadeldi seires kooli veebilehel esitatud infot koolis pakutavate tugiteenuste kohta.

Direktori käskkirjad

01.09.2019 jõustus haridus- ja teadusministri määrus, kus on sätestatud⁷⁸, et kool moodustab haridusliku erivajaduse tuvas-tamiseks ning vajalike tugiteenuste või tugimeetmete määra-miseks ja rakendusplaani koostamiseks, sealhulgas meetmete tulemuslikkuse hindamiseks, muutmiseks ning rakendamise lõpetamiseks, tugirühma, kuhu lisaks tugispetsialistidele kuu-luvad HEV-õpilase rühmajuhendaja ja vajadusel õpirotsessiga vahetult seotud õpetajad. Määruse⁷⁹ kohaselt kinnitab vastutava töötaja ja tugirühma ülesanded ning töökorra direktor käskkirjaga ning teavitab kooli nõukogu.

Puudusi direktori käskkirjade kehtestamisel esines kaheksas koolis. Mitmed koolid olid direktori käskkirjas õigusliku alusena viidanud kehtetule määrusele, kuigi kehtiv määrus jõustus juba 01.09.2019. Lisaks olid kaks kooli kinnitanud vastutava töötaja ja tugirühma ülesanded ning töökorra kooli õppekorraldusees- kirja lisana, mis ei ole korrektne. Haridus- ja teadusministri mää- ruse⁸⁰ kohaselt kinnitab õppekorralduseeskirja kooli nõukogu ja tugirühma ülesanded ning töökorra direktor. Seega ei saa tugirühma ülesanded ja töökord olla osa õppekorralduseeskirjast,

kuna nende kahe dokumendi kinnitamise õigus on erinevatel juhtorganitel.

Seire valmis olnud koolidest seitsmel olid direktori käskkirjaga kinnitamata tugirühma ülesanded, töökord ja/või vastutav töö- taja. Näiteks oli mõnel juhul kinnitatud küll tugirühma töökord, kuid selle ülesandeid ja vastutavat töötajat mitte. Tugirühma ülesannete ja töökorra kehtestamisel on oluline silmas pidada, et see annaks kõikidele pooltele (õpilased, õpetajad, tugispetsia- listid) selge ülevaate, milles tugirühma töö seisneb ning kuidas see on korraldatud. Näiteks ei täida dokument oma eesmärgi, kui ülesannetes ja töökorras on kehtestatud üksnes, et tugirühm määrab õpilasele tugimeetme ja koguneb vastavalt vajadusele. Täpsemalt tuleks määrata, kes tugirühma koosoleku kokku kut- sub, mille alusel otsustatakse tugimeetme rakendamise vajadus, kuidas toimub tugimeetmete rakendamise jälgimine, muutmine, lõpetamine.

Osades koolides oli lisaks tugirühma ülesannetele ja töökorrale direktor käskkirjaga määranud tugirühma koosseisu isikud nime-

77 KutÕS, § 52 lg 1.

78 Haridus- ja teadusministri 28.12.2018. a määruse nr 35 „Haridusliku erivajadusega õpilase kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord“ § 5 lg 2.

79 Haridus- ja teadusministri 28.12.2018. a määruse nr 35 „Haridusliku erivajadusega õpilase kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord“ § 5 lg 5.

80 Haridus- ja teadusministri 28.08.2013. a määruse nr 23 „Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja dokumentide pidamise kord“ § 7 lg 4.

liselt. Selline eraldi koosseisu määramine nimeliselt ei ole vajalik, kuna määrusega⁸¹ on ametikohtade põhiselt määratud töötajad, kes koolis moodustatavasse tugirühma kuuluvad. Kui direktor kehtestab eraldi tugirühma koosseisu isikutepõhiselt ning kui keegi neist isikutest lahkub töölt või liigub uuele ametikohale, siis tekib koheselt vajadus kinnitada uus tugirühma koosseis.

Tugirühma kuuluvaid töötajaid võib ametikohtade põhiselt nimetada tugirühma ülesannete ja töökorra kinnitamise käskkirjas ning oluline on tähele panna, et tugirühma kuuluvad lisaks tugispetsialistidele ka HEV-õpilase rühmajuhendaja ja vajadusel ka õpetajad.

Õppekorralduseeskirjad

Haridus- ja teadusministri määruse⁸² kohaselt kehtestatakse tugiteenused ja HEV-õpilasele osutatavad tugimeetmed ning nende rakendamise põhimõtted kooli õppekorralduseeskirjas (edaspidi *ÕKE*).

Kõige levinumaks puuduseks *ÕKE*s oli tugiteenuste ja tugimeetmete rakendamise põhimõtete kehtestamata jätmine. Enamuse koolidel olid *ÕKE*s pakutavad tugiteenused ja -meetmed küll kehtestatud, kuid kehtestamata olid nende rakendamise põhimõtted.

*ÕKE*s tuleks tugiteenuste põhimõtete puhul välja tuua näiteks see, kui sageli teenust osutatakse, kas teenus on püsivalt koolis kättesaadav, kas teenust pakutakse koolis kohapeal või vahendatakse seda, kas on partnereid teenuse osutamiseks, teenuse osutamisse kaasatud rehabilitatsioonikohad, noorte tugilad. Samuti ei ole põhimõtete kirjeldamisel vähetähtis silmas pidada ka tugiteenuseid omavalitsuse tasandil ja nende koostöös kasutamist

(nt sotsiaalteenused). Tugimeetmete põhimõtete puhul tuleks *ÕKE*s kehtestada eelkõige meetmete korralduslikud elemendid, näiteks tugimeetmete määramine, alustamine, lõpetamine, jälgimine ja vajadusel muutmine, kuidas toimub dokumenteerimine, kas konkreetset tugimeedet pakutakse ka neile, kellel haridusliku erivajaduse kohta märgat pole.

Nelja kooli *ÕKE*s olid nõuetele vastavalt kehtestamata HEV-õpilasele osutatavad tugimeetmed. Enamasti oli nendel juhtudel nimetatud ühte tugimeedet, milleks on individuaalne õppekava, kuid ülejäänud tugimeetmeid nimetatud ei olnud. Seega puudub kindlus, kas õpilastele on nendes koolides tagatud kõik määruses kehtestatud tugimeetmed ning kas kool pakub lisaks veel täiendavaid meetmeid. Samuti oli mitmel juhul *ÕKE*s viidatud kehtetule määrusele ning seega ei olnud vastavad sätted dokumendis kooskõlas määrusega, näiteks oli kasutatud vananenud termineid.

Veebilehed

Lisaks dokumentidele vaadeldi seires, kas koolide veebilehelt on leitav info tugiteenuste kohta. Positiivne oli, et kõigil seire valimis olnud koolidel oli veebilehel info olemas. Oli mitmeid koole, kellel oli veebilehel selgelt kirjas, milliseid tugiteenuseid on võimalik koolis saada. Ühe positiivse näitena võib esile tuua Pärnumaa Kutsehariduskeskuse veebilehe, kus oli tugiteenuste juurde lisaks spetsialistide kontaktidele lisatud ka selgitused, millistel juhtudel millise spetsialisti poole pöörduda. Samas oli ka koole, kes olid loetlenud üksnes tugiteenused, kuid puudus info, kas

neid teenuseid osutatakse koolis või partnerite juures. Veebilehtedel esitatava info puhul on oluline silmas pidada, et selle info sihtrühmaks ei ole üksnes juba koolis õppivad õpilased, vaid ka tulevikus õppima asuda soovivad õpilased ning lisaks õpilastele ka nende vanemad ja kogu koolipere. Lisaks koolis pakutavate tugiteenuste loetlemisele tasuks kaaluda ka eelnevalt nimetatud direktori käskkirjade ja HEV-õpilasele osutatavate tugimeetmete ning nende rakendamise põhimõtete avaldamist tugiteenuste või nõustamisega seotud veebilehel.

Kokkuvõte

- Seire eesmärk oli veenduda, kas koolides on loodud tingimused HEV-õpilaste toetamiseks ning seeläbi on tagatud kutseõppe kättesaadavus ja sellele võrdsetel alustel juurdepääsetavus ning õppe ja kasvatuse korraldamine.
- Seire tulemusena tehti ettepanekuid dokumentide täiendamiseks või korrigeerimiseks kõikidele valimis olnud koolidele.
- Sagedasemaks puuduseks oli, et direktori käskkirjaga olid

- kinnitamata tugirühma ülesanded, töökord ja/või vastutav töötaja, samuti oli viiteid kehtetule määrusele.
- Õppekorralduseeskirjades olid mitmetel koolidel kehtestamata tugiteenuste ja tugimeetmete rakendamise põhimõtted.
- Positiivne oli, et kõigi koolide veebilehtedelt oli leitav info tugiteenuste või nõustamise kohta.

81 Haridus- ja teadusministri 28.12.2018. a määrus nr 35 „Haridusliku erivajadusega õpilase kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord“.

82 Haridus- ja teadusministri 28.12.2018. a määruse nr 35 „Haridusliku erivajadusega õpilase kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord“ § 7 lg 6.

Ettepanekud õppeasutustele

- Dokumentide kehtestamisel jälgida, millise õigusakti alusel see kehtestatakse ning kellele on antud selle kinnitamise volitus.
- Tugirühma ülesannete ja töökorra kehtestamisel tuleks silmas pidada, et dokument annaks kõigile pooltele vajaliku info, milles tugirühma töö seisneb ning kuidas see on korraldatud.
- Õppekorralduseeskirjas tugiteenuste ja -meetmete põhimõtete kehtestamisel tuleks läbi mõelda, kuidas ja millest lähtuvalt on koolis korraldatud nende osutamine.

Töökohapõhise õppe seire kutseõppeasutustes

Sigre Kuiv

Haridus- ja Teadusministeeriumi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonna peaekspert

Haridus- ja Teadusministeerium (edaspidi *HTM*) viis 2020/2021. õppeaastal läbi seire töökohapõhise õppe korraldamisest. 22.06.2019 jõustus haridus- ja teadusministri määruse⁸³ muudatus, millega täpsustati töökohapõhise õppe osapoolte suhteid, praktikakoha hindamise ning tasudega seonduvaid sätteid. Seire eesmärk oli saada kindlustunne, et töökohapõhise õppe korraldamisel kutseõppeasutustes on lähtutud õpilaste ja tööandjate huvidest ning on tagatud kutseõppe kättesaadavus ja sellele võrdsetel alustel juurdepääsetavus, õppe ja kasvatus korraldamine ning selle kvaliteet ja tulemuslikkus vastavalt kutseõppeasutuse seadusele⁸⁴ (edaspidi *KutÕS*).

Valimis oli 11 õppeasutust, millest kaheksa riigi-, kaks era- ja üks munitsipaalkutseõppeasutus: Valgamaa Kutseõppekeskus, Rakvere Ametikool, Järvamaa Kutsehariduskeskus, Tartu Kutsehariduskeskus, Pärnu Saksa Tehnoloogiakool, Juuksurite Era-kool "Maridel", Tallinna Polütehnikum, Eesti Merekool, Võrumaa Kutsehariduskeskus, Olustvere Teenindus- ja Maamajanduskool, Tallinna Ehituskool.

Valimis olid kutseõppeasutused, kus Eesti hariduse infosüsteemi andmetel õppis seisuga 15.09.2020 töökohapõhises õppes üle 50 õpilase. Seiret viidi läbi kooli dokumentide alusel. Vaadeldi, kas töökohapõhist õpet korraldavate kutseõppeasutuste õppekavades ja praktikalepingutes on kehtestatud töökohapõhise õppe korraldusega seotud sätted ning kas need on kooskõlas õigusaktidega, kas õigusaktides tehtud muudatused kajastuvad nimetatud dokumentides ning kas arvestatud on HTMi siseauditiosakonna auditiaruandes 57/2017 „Töökohapõhise õppe arendus ja rahastamine“ (edaspidi *auditiaruanne*) toodud tähelepanekute ja soovitusetega. Valimis olnud üheksa kooli puhul võeti vaatluse alla kolm õppekava, mille alusel korraldati koolis töökohapõhist õpet, ühes koolis kaks õppekava ja ühes koolis üks õppekava. Kahe kooli puhul oli vaadeldud õppekavade hulk väiksem, kuna kool ei korraldanud rohkematel õppekavadel töökohapõhist õpet. Lisaks õppekavadele vaadeldi seires ka nende õppekavadega seotud praktikalepinguid, koolidelt küsiti iga õppekava kohta seire läbiviimiseks üks praktikaleping. Kuna üks kool praktikalepinguid ei esitanud, siis on ülevaade lepingute kohta koostatud kümne kooli andmete põhjal.

Õppekavad ja rakenduskavad

KutÕSi⁸⁵ kohaselt toimub kutseõpe statsionaarse või mittestatsionaarse õppe vormis ning statsionaarne õpe jaguneb omakorda kooli- ja töökohapõhiseks õppevormiks.

Haridus- ja teadusministri määruse⁸⁶ kohaselt on kooli õppekasvatustöö kohustuslikud dokumendid muu hulgas kooli õppekavad ja õppekavade moodulite rakenduskavad. Kool märgib nii õppekavades kui ka rakenduskavades, millises õppevormis õppekava rakendatakse. Seires vaadeldi, kas töökohapõhise õppe õppekaval on sellekohane märges olemas ning kas kool on koostanud rakenduskava töökohapõhisele õppevormile. Vaadeldud 30 õppekavast kaheksal puudus märges, et seda rakendatakse töökohapõhises õppes, oli üksnes märges statsionaarse õppe kohta, kuid puudus täpsustus kooli- või töökohapõhise õppe kohta. Õppekavades peab olema märgitud, et seda rakendatakse statsionaarses töökohapõhises õppes.

Kümne õppekava puhul, millel Eesti hariduse infosüsteemi

andmetel õppisid õpilased töökohapõhises õppes, oli sellele õppevormile õppekava rakenduskava koostamata. Nii nagu õppekavadeski, oli ka rakenduskavades mitmel juhul viidatud üksnes statsionaarsele õppele, kuid puudus täpsustus, kas seda rakendatakse kooli- või töökohapõhises õppes. Kuna kooli- ja töökohapõhise õppe puhul kehtivad erisused, siis tuleb õppe korraldamiseks mõlema õppevormi puhul koostada eraldi rakenduskava.

Statsionaarse töökohapõhise õppevormi puhul on üheks erisuseks võrreldes koolipõhise õppega, et praktika osakaal on vähemalt kaks kolmandikku õppekava mahust⁸⁷. Seires vaadeldi praktika mahte nii õppekavades kui ka õppekavade rakenduskavades. Kuna õppekavad on koostatud enamasti mitmele õppevormile, siis eelkõige annab ülevaade praktika mahust vastava õppevormi rakenduskava. Kolmekümnest vaatluse all olnud õppekavast ja selle rakenduskavast ei vastanud praktika maht nõuetele kahekümne õppekava puhul. Nagu eelnevalt märgitud, oli mitmel juhul eraldi rakenduskava töökohapõhisele õppele koostamata ja vii-

83 Haridus- ja teadusministri 20.12.2013. a määrus nr 39 „Töökohapõhise õppe rakendamise kord“.

84 KutÕS, § 52 lg 1.

85 KutÕS, § 28 lg-d 1 ja 4.

86 Haridus- ja teadusministri 28.08.2013. a määruse nr 23 „Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja dokumentide pidamise kord“ § 3 lg 2.

87 KutÕS, § 28 lg 6.

datud oli üksnes statsionaarsele õppele, seega ei olnud mitmete õppekavade puhul võimalik praktika mahu vastavust nõuetele hinnata. Esines ka olukordi, kus ühele õppekavale oli koostatud mitu töökohapõhise õppe rakenduskava ning ühel neist praktika maht vastas nõuetele, kuid teistes mitte või vastupidi. Praktika maht tuleb nii õppekavades kui ka rakenduskavades selgelt välja

tuua, et nii õpilasele kui ka töökohale, kus õpe toimub, oleks selge, kui suure osa õppest moodustab praktika. Kui praktika jaoks ei ole koostatud rakenduskavas eraldi moodulit, vaid see on arvestatud iga mooduli mahu hulka, siis tuleb kõigi moodulite juures välja tuua, kui suure osa selle mahust moodustab praktika.

Praktikalepingud

Haridus- ja teadusministri määruse⁸⁸ kohaselt lepitakse töökohapõhise õppe praktikalepingus kokku poolte õigustes ja kohustustes ning töökohapõhise õppe täpsema korralduses, sealhulgas fikseeritakse praktika maht, koolis toimuva õppe maht, õppija töökoormus ja töötasu, kui õppijaga ei sõlmita töölepingut, õppija ja juhendajate kontaktandmed ning ettevõttele eraldatava juhendamistasu suurus ja maksmise põhimõtted, kui selleks ei sõlmita eraldi lepingut. Seires vaadeldi 28 töökohapõhise õppe lepingut kümnest koolist, üks kool lepinguid ei esitanud.

Levinumateks puudusteks lepingutes olid, et lepingus oli märkimata koolis toimuva õppe maht (22 lepingus) ning lepingule oli lisamata praktikakoha hinnang (20 lepingus).

Määruse⁸⁹ kohaselt lisatakse töökohapõhise õppe praktikalepingule hinnang praktikakoha kohta. Enne töökohapõhise õppe praktikalepingu sõlmimist peavad kool ja praktikakoht hindama koos õppe tingimusi praktikakohas, et veenduda praktikakoha valmisolekus täita õppekava eesmärgid ning tagada õpilase ohutus ja tervise kaitse. Hindamisel selgitatakse välja ka see, millised õppekavas kirjeldatud õpiväljundid on omandatavad praktikakohas ja milliste omandamine tagatakse koolis või teises praktikakohas. Seires vaadeldud 22 lepingust oli nõutav praktikakoha hinnang lepingule lisamata 20 juhul. Oluline on, et kõik lepingus viidatud ja selle juurde kuuluvad lisad oleks allkirjastatud koos lepinguga ning nendes sisalduv info oleks teada kõigile lepingupooltele.

Praktikalepingute puhul vaadeldi ka, kas lepingus märgitud praktika osakaal on kaks kolmandikku õppekava mahust vastavalt KutÕSis⁹⁰ sätestatule. 17 lepingu puhul ei olnud praktika mahud nõuetele vastavad ning ühel juhul oli praktika maht fikseerimata. Lisaks olid mitmetes lepingutes praktika mahud märgitud astroonoomilistes ja/või akadeemilistes tundides. Kui lepingupooled soovivad praktika mahus kokku leppida tundides, siis tuleb sellele kindlasti lisada ka maht EKAPites, kuna õppemahu arvestusühikuks kutseõppes on EKAP. Samuti olid lepingutes segamini aetud praktika ja praktilise töö mõisted ja tähendus. Näiteks oli märgitud, et õpilane sooritab praktikat ettevõttes ja lisaks teeb praktilisi töid ettevõttes ning nende maht kokku on kolmandik

õppekava mahust. Selline säte lepingus ei ole korrektne, kuna õigusaktides on eraldi sätestatud praktika ja õppekeskkonnas toimuv praktiline töö ning töökohapõhise õppe puhul on eraldi rõhutatud just praktika mahu suuremat osakaalu, mitte praktilise töö osakaalu. Seega ei saa praktika mahu arvestamiseks liita praktika ja praktilise töö mahtusid.

Hulgaliselt esines praktikalepingutes puudusi õpilasele ja ettevõttele makstavate tasudega seonduvates lepingupunktides. Määruse⁹¹ kohaselt maksab praktikakoht õpilasele tasu tööülesannete täitmise eest praktikakohas toimival õppeperioodil vastavalt töökohapõhise õppe praktikalepingus kokku lepitule ning tasu ei või olla väiksem Vabariigi Valitsuse kehtestatud töötasu alammäärast. Õpilasele ei pea tasu maksma, kui praktikakoha ja õpilase vahel on sõlmitud kehtiv tööleping. Õppija töökoormus ja töötasu tuleb sätestada praktikalepingus, kui õppijaga ei sõlmita töölepingut. Kolmandikus vaadeldud lepingutest esines puudusi õpilasele makstava tasuga seoses. Õpilase töötasu peab olema lepingus kokku lepitud konkreetse summaga, ei piisa näiteks punktist, et tasu ei või olla väiksem töötasu alammäärast, et praktikandi tööd tasustatakse võimaluse korral või et tasu makstakse vastavalt kokkuleppele ja pooled on teadlikud, et see ei või olla väiksem töötasu alammäärast. Kui õpilasele ei maksta tasu, kuna temaga on sõlmitud ettevõtte tööleping, siis tuleb sellele praktikalepingus kindlasti ka viidata.

Määruse⁹² kohaselt kannab kool vastavalt töökohapõhise õppe praktikalepingus kokku lepitule ühe õppija kohta ühes kuus maksimaalselt 0,1 õpetaja töötasu alammäärast üle praktikakoha juhendajale juhendamistasu maksmiseks. Ettevõttele eraldatava juhendamistasu suurus ja maksmise põhimõtted lepitakse kokku praktikalepingus, kui selleks ei sõlmita eraldi lepingut. 20 vaadeldud lepingus esines puudusi ettevõttele makstava tasuga seoses, märkimata oli juhendamistasu suurus või maksmise põhimõtted, paaril juhul ka mõlemad neist. Samuti oli lepinguid, kus oli lepitud kokku juhendamistasu maksmine praktikakoha juhendajale käsunduslepingu alusel, mis on vastuolus KutÕSis sätestatuga, kuna juhendamistasu tuleb koolil üle kanda praktikakohale, mitte juhendajale.

88 Haridus- ja teadusministri 20.12.2013. a määruse nr 39 „Töökohapõhise õppe rakendamise kord“ § 2 lg 2.

89 Haridus- ja teadusministri 20.12.2013. a määruse nr 39 „Töökohapõhise õppe rakendamise kord“ § 3 lg 2.

90 KutÕS, § 28 lg 6.

91 Haridus- ja teadusministri 20.12.2013. a määruse nr 39 „Töökohapõhise õppe rakendamise kord“ § 6.

92 Haridus- ja teadusministri 20.12.2013. a määruse nr 39 „Töökohapõhise õppe rakendamise kord“ § 7.

Määruse⁹³ kohaselt määravad kool ja praktikakoht õpilasele koolipoolse juhendaja ja praktikakoha juhendaja. Juhendajate kontaktandmed kajastatakse praktikalepingutes. Auditiaruandes oli ühe tähelepanekuna toodud, et õpilased ei oleks samaaegselt

praktikakoha juhendajad. Positiivne oli, et üheski seires vaadeldud lepingus sellist olukorda ei esinenud, ükski õpilane ei olnud iseendale töökohas juhendajaks.

Kokkuvõte

- Seire eesmärk oli saada kindlustunne, et töökohapõhise õppe korraldamisel kutseõppeasutustes on lähtutud õpilaste ja tööandjate huvidest ning on tagatud kutseõppe kättesaadavus ja sellele võrdsetel alustel juurdepääsetavus, õppe ja kasvatuse korraldamine ning selle kvaliteet ja tulemuslikkus.
- Sagedasemaks puuduseks õppekavades ja rakenduskavades oli asjaolu, et praktikamahud ei olnud kooskõlas õigusaktides kehtestatud.
- Praktikalepingutes olid levinumateks puudusteks, et kokku oli leppimata koolis toimuva õppe maht, töötasude ja juhendamistasude suurused ning lepingute juurde olid lisamata praktikakoha hinnangud.
- Seire tulemusena tehti ettepanekuid dokumentide täiendamiseks või korrigeerimiseks kõikidele valimis olnud koolidele.

Ettepanekud õppeasutustele

- Õppekavades ja rakenduskavades tuleb viidata töökohapõhisele õppevormile ning töökohapõhisele õppevormile tuleb koostada eraldi rakenduskava.
- Praktika mahu märkimisel tuleb arvestada, et selle osakaal on kaks kolmandikku õppekava mahust ning praktilise töö osakaalu ei arvestata selle hulka.
- Praktikalepingutes tuleb töötasudeks ja juhendamistasudeks makstavad summad konkreetselt määratleda või viidata õpilasega sõlmitud töölepingu olemasolule ja praktikakohaga sõlmitud eraldiseisvale lepingule.
- Kõik lepingus viidatud lisad on lepingu lahutamatud osad ning need tuleb allkirjastada koos lepinguga.

93 Haridus- ja teadusministri 20.12.2013. a määruse nr 39 „Töökohapõhise õppe rakendamise kord“ § 5.

Kutseõppe kvaliteedi hindamine 2020: tulemused ja õppetunnid

Marge Kroonmäe

Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri kutseõppe hindamisjuht

Reet Taimsoo

Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri koolitusjuht



Euroopa Liit
Euroopa Sotsiaalfond



Eesti
tuleviku heaks

Vastavalt kutseõppeasutuse seadusele peavad kõik kutseõpet pakuvad õppeasutused tähtajatu õppeõigusega õppekavariühmades läbima vähemalt kord kuue aasta jooksul kutseõppe kvaliteedi hindamise. Haridus- ja Teadusministeerium on hindamise läbiviimise delegeerinud Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse

Kvaliteediagentuurile (edaspidi *EKKA*), kes alustas sellega 2019. aastal. Kuna 2020. aasta lõpuks on kvaliteedi hindamises osalenud peaaegu pooled koolide tähtajatu õppeõigusega õppekavariühmadest, saab teha väikese vahekokkuvõtte.

Kvaliteedi hindamine 2019–2020

Kahe aasta jooksul on hinnatud 104 koolide õppekavariühma, mis on 44% kõikidest tähtajatu õppeõigusega õppekavariühmadest. Vaid kuuel juhul (u 6%) on nõukogu otsustanud, et järgmine hindamine viiakse läbi kolme aasta pärast, kuna õppetöö neis vastas kvaliteedi hindamise nõuetele osaliselt. Kõikidel teistel juhtudel on tulemus olnud maksimaalselt positiivne: järgmine hindamine toimub kuue aasta pärast.

2020. aasta lõpuks oli kõige suurem hinnatud õppekavariühmade osakaal (u 80%) isikuteeninduse õppesuuna õppekavariühmades

(majutamine ja toitlustamine, koduteenindus, juuksuritöö ja iluteenindus, reisimine, turism ja vaba aja veetmine) ning ehituse ja tsiviilrajatiste õppekavariühmas. Kõikide hinnatud isikuteeninduse õppesuuna õppekavariühmade tulemus oli väga hea: järgmine hindamine toimub kuue aasta pärast. Ehituse ja tsiviilrajatiste õppekavariühmas hinnati 13 kooli õppekavariühma ning kolme puhul (23%) oli otsus, et järgmine hindamine toimub kolme aasta pärast. Teistes valdkondades on hinnatud õppekavariühmade osakaal väiksem ja kokkuvõteteks vara.

Hindamised 2020

EKKA viis 2020. aastal läbi 52 tähtajatu õppeõigusega õppekavariühma kvaliteedi hindamist. Neist 48 juhul (92%) toimub järgmine kvaliteedihindamine kuue aasta pärast. Neljal juhul otsustas nõukogu, et järgmine hindamine viiakse läbi kolme aasta pärast. Selline otsus võeti vastu kahe kooli ehituse ja tsiviilrajatiste, ühe kooli transporditeenuste ning ühe kooli elektrienergia ja energeetika õppekavariühmas.

Aasta 2020 oli eriline COVID-19 pandeemiast tingitud eriolukorra ja piirangute tõttu. Kevadel jõudsid hindamiskomisjonid läbi viia tavapäraseid hindamiskülastused viies koolis, kuid alates märtsist

lükati hindamised kolmes koolis sügiseks. Sügisperiood oli intensiivne, hinnati 41 õppekavariühma 14 koolis. Kriisi jätkumise tõttu toimusid hindamiskülastused enamasti virtuaalselt või hübriidkülastusena, kus osa osalejaid oli kohapeal, osa liitus virtuaalselt. Praktilise töö keskkonna ja praktilise töö vaatlemiseks korraldasid koolid komisjonidele virtuaaltuure. Hoolimata alguses mõningasest skepsisest, said komisjonid virtuaalkülastuste käigus kogu analüüsiks vajaliku info. Nii koolid kui ka komisjonid olid paindlikud ja said olukorraga hästi hakkama. Tagasiside põhjal sobis vestlusel osalemine üle veebi 89%-le koolide esindajatest ja 90%-le hindamiseksperitidest.

Tugevused ja parendusvaldkonnad hindamisotsuste põhjal

Õppekavaarendus

Nagu eelmiselgi aastal, on eesmärgistatud ja süsteemne õppekavaarendus tugevuseks enamike õppekavariühmade puhul. Komisjonid tunnustavad õppekavade loomist erinevatele sihtrühmadele ja tasemetele. Kus võimalik ja asjakohane, nt tervise ja heaolu, logistika, mehhaanika ja metallitöö sektorites, on komisjonid

soovitanud laiendada valikut 5. taseme õppekavade loomisega. Tugevusena on esile toodud õppekavade rakendamist erinevates õppevormides, nt töökohapõhises õppes Rakvere Ametikooli ehituse ja tsiviilrajatiste õppekavariühmas ning mittestatsionaarses õppevormis Tallinna Tööstushariduskeskuse elektrienergia ja

energeetika, elektroonika ja automaatika, mehaanika ja metallitöö õppekavarühmades. Üldiselt on töökohapõhise õppe rakendamise komisjonide sagedas soovitus nt ehituse ja tsiviilrajatiste, energeetika ja automaatika, mootorliikurite, laevandus- ja lennundustehnika, transporditeenuste õppekavarühmades.

Tugevuseks on sageli **täienduskoolituse õppekavade** arendus ja rakendamine. Koolituste lõpetajate protsent on reeglina kõrge, mis näitab, et koolitused on kvaliteetsed ja vastavad sihtgrupi ootustele. Tugevusena on toodud kaasaegsed õppevormid täienduskoolituses, nt õpiampsud Valgamaa Kutseõppekeskuse ehitusvaldkonna täienduskoolituste pakkumisel.

Komisjonid on märkinud vajadust **valdkonna kiire arenguga** kaasa minna. Tehnoloogiliste uuenduste jõudmise õppeka-

vadesse ja õppetöösse aitab tagada süsteemne koostöö tööandjatega. Üksiti julgustavad komisjonid tuginema OSKA tööjõuvajaduse prognoosidele ja soovitustele nii taseme- kui täiendusõppes. Valikõpingutesse on soovitatud lisada tehnoloogia arengu ja tulevikuoskuste teemasid.

COVID-19 pandeemia tagajärjed mõjutavad tugevalt lähiaastate tööturгу mitmes valdkonnas ning komisjonid rõhutavad vajadust olla valmis kiireks reageerimiseks. Isikuteeninduse õppesuuna ja toiduainete töötlemise õppekavarühma õppekavade arenduses ja õppes tuleb arvestada pandeemia mõjust tingitud struktuursete muudatuste sektoris. Hindamisnõukogu rõhutas, et oluline on arendada digipädevusi, hoida vaimset tervist, kujundada keskkonnasäästlikku suhtumist ning puhtuse ja turvalisuse hoiakuid. **Üha tähtsam on siinjuures koolide ja ettevõtjate koostöö.**

Moodulite rakenduskavad

Rakenduskavasid on komisjonid võrreldes eelmise aasta hindamistega sügavamalt analüüsinud. Erilist tähelepanu on saanud **hindamine**, sest hindamisel on õppimise toetamisel otsustav roll. Põhiline probleem on, et väljundipõhise hindamise põhimõttest ei peeta järjepidevalt kinni: hindamiskriteeriumid, sh praktika puhul, ei lähtu alati õpiväljunditest. Probleemiks on ka, et hindamiskriteeriumid ei ole alati üheselt mõistetavad, konkreetsed ja **mõõdetavad. Eristava hindamise puhul on hindekriteeriumid**

mõnikord üldse puudunud. Vahel on ka hindamisülesanded ja -meetodid määratlemata, sh praktika õpiväljundite hindamisel.

Praktilise sisuga õppemeetodid, nt projektõpe, meeskonnatöö, õpilasfirmad, õppekäigud, on välja toodud tugevusena nt Kuressaare Ametikoolis, Tallinna Ehituskoolis, Tartu ja Haapsalu Kutsehariduskeskuses. Projektõpet toetab lõiminguid ning üldpädevuste arengut.

Õppijate toetamine

Laiapõhjaline ja hästi toimiv õppijate **tugisüsteem**, mida veavad eest kompetentsed ja pühendunud inimesed, on leidnud tunnustust tugevusena ka paljudel eelnevatel aastatel. Õppijatega tegeletakse individuaalselt, suurt tähelepanu pööratakse hariduslike erivajadustega õppijatele, sealhulgas leides viise, kuidas

ka teised õpilased saavad neid õppetöös toetada. Näiteks Tartu Kutsehariduskeskuse tugikeskus tegutseb väga heas koostöös ja süsteemselt, väljalangevuse ennetamisel on kesksel kohal õpiraskuste varajane märkamine ja sekkumine. Hea praktika on mentorite süsteem õppija toetamiseks.

Õpikeskkond

Õppimist toetav õpikeskkond on endiselt sagedasemaid tugevusi. Kaasaegsed õppetingimused, sh praktilise töö võimalused toetavad taseme- ja täiendusõpet, nt simulatsioonikeskus Tallinna Tervishoiuikõrgkoolis ja innovatsioonilabor Kuressaare Ametikoolis. Mitmel korral, nt Viljandi Kutseõppekeskuses ja Tallinna

Lasnamäe Mehaanikakoolis on tugevusena märgitud õppimist toetav sotsiaalne keskkond. Materjalide keskkonnasäästlik kasutus on tugevus nt Rakvere Ametikooli ja Viljandi Kutseõppekeskuse ehituse ja tsiviilrajatiste õppekavarühmades.

Digiõpe

Digiõppe teema tõusis kõikide koolide, õpetajate ja õpilaste jaoks reaalselt päevakorda COVID-19 kriisist tingitud distantsõppe tõttu. Komisjonid on märganud siin sagedamini arenguruumi kui tugevusi. Digiõppe materjalid on küll olemas, kuid vajavad sageli ajakohastamist ja väljundipõhise õppe põhimõtete vastavusse viimist. Olemas on selge vajadus uute digimaterjalide järele, eriti

mittetatsionaarses õppevormis. Komisjonid soovivad koolitada õpetajaid koostama ja kasutama kvaliteetseid digiõppevahendeid ja -materjale. Positiivset äramärkimist on leidnud koolide pädevad ja koostööaldis haridustehnoloogid, kes toetavad õpetajaid digilahenduste kasutamisel ja õppematerjalide koostamisel.

Praktikakorraldus

Nii nagu eelmistel aastatel, näevad ka 2020 komisjonid vajadust ja võimalust muuta kooli **koostöö praktikavõime** sisulisemaks. Endiselt vajab parendamist **praktikajuhendajate koolitamine ning nõustamine**, kus on puudu süsteemsusest ja

paindlikust korraldusest. Kuna sageli on ettevõtte praktikajuhendajatel keeruline leida aega koolitusel osalemiseks, soovivad komisjonid välja töötada **praktikajuhendajate e-kursusi**, mida saab läbida ilma kooli tulemata. Samuti soovivad komisjonid

mitmekesisistada suhtlusvorme ettevõtte praktikajuhendajatega kontakti pidamisel.

Komisjonide hinnangul on praktika **seire ja kontakt praktika-kohtade** ja praktikantidega sageli pigem juhuslik, mistõttu võib info praktika õpiväljundite (mitte)saavutamise kohta jõuda kooli alles praktika kaitsmisel. Komisjonid soovivad muuta praktika seire süsteemsemaks ning kaasata nt põhiõpingute õpetajaid praktika seiresse ja kasutada rohkem kaasaegseid suhtlusvõimalusi. Arenguvõimalusi on ka praktikadokumentide täitmisel, sest

praktikaaruanded ja neis sisalduvad enesehinnangud on sageli pealiskaudsed ning ei toeta õppimist. Komisjonid soovivad selgitada õppijatele praktika eesmärgi ja õpiväljundeid ning praktikadokumentide täitmisel pöörata rohkem tähelepanu nende sisulisele poolele.

Arenguvõimalusena soovivad komisjonid muuta **praktikakorralduse paindlikumaks**, et õpilastel oleks võimalik läbida praktika ettevõttele sobival ajal, mitmes jaos ja mitmes ettevõttes, et oleks võimalik sooritada kõiki praktikaülesandeid.

Õppe tulemuslikkuse analüüs ja kasutamine parendamiseks

Tagasiside kogumine pooltelt (õpilastelt, õpetajatelt, praktikaetevõtetelt jne) ja eriti selle analüüs ning kasutamine konkreetseteks parendustegevusteks oli kitsaskoht kogu akrediteerimisprotsessi vältel ja on seda ka kvaliteedihindamisel. Tagasiside kogumine on sageli pigem juhuslik. Komisjonid soovivad muuta tagasiside kogumise protsessi nii, et see oleks juhitud, süsteemne ja kaasav. Arenguvõimalusena soovivad komisjonid

rahuloluküsitlusest tulenevate muudatuste kohta anda perioodiliselt **tagasisidet** küsitluses osalenutele, et nad tunneksid end rohkem kaasatuna. Korduvalt on antud soovitus koguda andmeid õppekavarühma- või vajadusel ka õppekavapõhiselt, et oleks võimalik konkreetseid ja spetsiifilisemaid probleeme tuvastada ja analüüsida.

Pädevad õpetajad

Õpetajaskond on erialaselt ja pedagoogiliselt pädev, püsiv, motiveeritud ja töötab ühtse meeskonnana. Õppeprotsessi kaasatud töömaailma esindajad on professionaalid, kes tunnevad meisterlikult õpetatavat eriala. Õpetajad osalevad erialavõr-

gustikes, erialaliitude ja ühenduste töös, kutsevõistluste korraldamises, kutsestandardite töörühmades ja kutseksamite komisjonides. Seetõttu on nad kursis töömaailma vajaduste ja suundumustega ning arvestavad nendega oma kutsetöös.

Õpetajate arengu toetamine

Hindamiskomisjonid rõhutavad sageli vajadust toetada süsteemsemalt õpetajate kutse-, eri- ja ametialast arengut, sh stažeerimist. Komisjonid soovivad õpetajatel oma tööd sisuliselt analüüsida, et kindlaks teha koolitusvajadus. Stažeerimist peavad komisjonid väga oluliseks, et laiendada koostööd ettevõttega, olla kursis töömaailmas toimuvaga ning ajakohastada erialaseid teadmisi ja oskusi. Sagedaseks komisjonide soovituseks

on, et õpetajad tutvustaksid kolleegidele koolitustel omandatud ning analüüsiks koolitustel ja stažeerimisel omandatu rakendamist õppetöös.

Positiivses võtmes on komisjonid märkinud läbimõeldud ja motiveerivat õpetajate tunnustamise süsteemi nt Tartu ja Haapsalu Kutsehariduskeskuses.

Kokkuvõte

Tugevused	Kitsaskohad
Õppekavaarendus on eesmärgistatud, süsteemne, juhitud; arvestab õppijate ja tööturu vajadusi.	Õpiväljundite hindamine ei ole alati väljundipõhine, raskusi on hindamiskriteeriumite sõnastamisega.
Õpikeskkond toetab õppijat õpiväljundite saavutamisel.	Praktikakorralduses on puudus süstemaatilise koostööst kooli, õppija ja ettevõtete vahel.
Õppijate, sh HEV-õppijate toetamine on süsteemne, toimub õpetajate ja tugispetsialistide koostöös ning on tõhus.	Andmete kogumine õppe tulemuslikkuse ja rahulolu kohta ei ole süsteemne, andmeid ei analüüsita ega kasutata parendustegevusteks.
Õpetajad on motiveeritud, pühendunud, kvalifitseeritud.	Toetus õpetajate enesearengule, sh stažeerimisele on süsteemne.
Õppes on kasutusel praktilise sisu ja eesmärgiga õppemeetodid, nt projektõpe, meeskonnatöö, õpilasfirmad.	Õpetajate ja õpilaste digioskused vajavad arendamist, et edukalt digiõpet ja digiõppematerjale luua ja rakendada.

Pikem kokkuvõte on kättesaadav EKKA veebilehel ekka.edu.ee/wp-content/uploads/KUKVA-kokkuvote_2020.pdf.

Teadus- ja arendustegevus rakenduskõrgkoolides: kitsaskohad ja hea praktika näited institutsionaalse akrediteerimise põhjal

Liia Lauri

Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri hindamisjuht

Heli Mattisen

Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri juhataja

Kõik kõrgkoolid Eestis peavad läbima institutsionaalse akrediteerimise (edaspidi IA) vähemalt kord seitsme aasta jooksul. IA eesmärk on toetada kõrgkoolide strateegilist juhtimist ning õppimiskeskse, loovust ja innovatsiooni väärtustava kvaliteedikultuuri arengut, pakkudes kõrgkoolidele rahvusvahelist välispilku ja -kogemust. Akrediteerimise peamine fookus on õppimine ja õpetamine kõrgkoolis – õppekavaarendus, õppejõudude areng ning õppimise ja õpetamise metoodika, üliõpilaste hindamine ja õppimist toetavad tugistruktuurid. Siiski on tähelepanu all ka kõik teised õppimist ja õpetamist võimaldavad valdkonnad – tõhus juhtimine, vajalikud ressursid, pidevat arengut toetav kvaliteedikultuur.

Ka teadus-, arendus ja/või loometegevus (edaspidi TAL) on ühe keskse valdkonnana olnud standardina IA fookuses juba eelmisest IA tsüklist (2011–2019). Selle standardi nõuetele vastamine on rakenduskõrgkoolidele osutunud keeruliseks. Eelmises IA tsükliks läbisid akrediteerimise 14 rakenduskõrgkooli, 8 juhul vastas kõrgkooli TAL hindamisnõuetele osaliselt. 2015. aasta IA

analüüsis⁹⁴ tuuakse põhiprobleemina välja, et rakenduskõrgkoolidel jääb puudu strateegilisest vaatest TALi arendamisele. Sageli puudub selgus, mida kõrgkoolis TALi all mõeldakse. Puudu on uurimissuundade ja -tegevuste fookus ning rakendusüritingute arendamise plaan. Õppejõududel jääb vajaka uurimistöö oskusest ning puudub ka vajalik ajaressurss. Samuti ei ole rakenduskõrgkoolid kasutanud ära rahvusvahelise koostöö võimalusi TAL valdkonnas (*samas*).

Uue akrediteerimistsükli seniste tulemuste põhjal tuleb paraku tõdeda, et põhiprobleemid on jäänud samaks. 2021. aasta kevadeks oli uue tsükli IA läbinud kuus rakenduskõrgkooli, nelja puhul leidsid rahvusvahelised hindamiskomisjonid, et kõrgkoolid täidavad TAL standardi nõudeid osaliselt. Kahe kõrgkooli (Sisekaitseakadeemia ja Kaitseväe Akadeemia) puhul võib küll väita, et kahe akrediteerimise vahelisel perioodil on ette võetud sihipäraseid arendustegevusi TALi edendamiseks ning jõutud ka märkimisväärtete tulemusteni, kuid suurem osa rakenduskõrgkooli maadleb ikka veel samade probleemidega.

TAL rakenduskõrgkoolides

Kas rakenduskõrgkoolid üldse peavad tegelema teadus- ja arendustegevusega? Kõrgharidusseadus kohustab rakenduskõrgkooli tegelema rakendusüritingutega ning ellu viima koostööprojekte kohalike ja rahvusvaheliste ettevõtetega. Rakenduskõrgkoolidelt ei eeldata alusuuringuid ja kõrgtasemel rahvusvahelisi teaduspublikatsioone. Ootus on, et rakenduskõrgkoolid panustavad ühiskonna arengusse oma valdkonna arendustegevuste, innovatsiooni ja rakendusüringutega, tehes üringute kavandamisel koostööd ettevõtete, avaliku sektori asutuste ning kolmanda sektori organisatsioonidega.

Rakenduskõrgkoolidele on sageli tundunud, et nende TAL tegevusi ja tulemusi hinnatakse ülikoolidega sama mõõdupuu järgi. IA juhendis on nõuded ülikoolidele ja rakenduskõrgkoolidele tõepoolest samad, kuid need on sedavõrd üldised, et võimaldavad arvestada erisustega: *kõrgkool on vastavalt oma missioonile*

ja ühiskonna ootustele seadnud endale TAL eesmärgid, hindab nende täitmist ning näeb ette ressursid ja tugitegevused nende saavutamiseks. TAL toetab õppetööd ja kõrgkooli teisi põhiprotsesse. Seega lähtutakse standardi hindamisel sellest, mis on kõrgkooli missioon ning milliseid eesmärke kõrgkool endale ise TAL valdkonnas on seadnud. IA juhendis pakutakse kõrgkoolidele välja mitmeid indikaatoreid, mis standardi nõuete täitmist võiksid tõendada. Välja pakutud indikaatorid ei ole kohustuslikud ja ammendavad. TAL indikaatorite valik sõltub ennekõike kõrgkooli enda eesmärgisest. Näiteks kõrgel tasemel teaduspublikatsioonide või patentide arv on üks olulisemaid ülikoolide TAL indikaatoreid, aga õppematerjalide loomine, tootearendused, ettevõtetele sõlmitud koostöölepingud, välisrahastusega projektid, positiivsete projektitaotluste osakaal võiksid anda indikatsiooni ka rakenduskõrgkoolide TAL tulemuslikkusest.

94 Udam, M., Seema, R., Mattisen, H. (2015). Eesti kõrgharidus institutsionaalse akrediteerimise tulemuste taustal ehk Mida juhid peaksid teadma. Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 3(1), 2015, 80-102.

Kõrgharidusseaduse kohaselt peab rakenduskõrgkoolis toimuv õpe olema tõendus põhisel käsitlusel põhinev õpe. Eeldatakse, et õppejõud tutvustavad üliõpilastele oma teadustegevuse tulemusi ja erialavaldkonna uuemaid teadussaavutusi ning kaasavad

üliõpilasi TAL projektidesse. Seda ka juhul, kui kõrgkoolis toimub vaid rakenduskõrgharidusõpe. Enamik rakenduskõrgkooli Eestis pakub ka magistriõpet.

Peamised kitsaskohad 2021

Rahvusvaheliste hindamiskomisjonide seniste aruannete põhjal võib öelda, et peamised probleemkohad rakenduskõrgkoolide TAL osas on jäänud samaks mis eelmisel akrediteerimisperioodil.

TALi tegevuste eesmärgiseade, tulemuste ning mõju hindamine on ebamäärased.

Rahvusvahelised komisjonid toovad välja probleemid TAL valdkonna strateegilises juhtimises. Teadustöö eesmärgid, ressursid, fookus, võtmetulemused ja soovitud mõju ei ole sageli selgelt määratletud. Soovitatakse seada prioriteedid, mis oleksid selged nii sisemistele kui välistele sidusrühmadele ning prioriteetidest lähtuvalt on vajalik seada eesmärgid ja määratleda võtmetulemused.

Soovitus on, et ka õppekavade tasandi uurimisteemad peaksid lähtuma kõrgkoolis kokku lepitud fookusest. Praegu kipuvad uurimisteemad tulenema pigem akadeemiliste töötajate individuaalsetest huvidest ja eelistustest. Kokku lepitud strateegia

suunaks eri tasandi algatusi teadus- ja arendustegevuse valdkonnas ning võimaldaks vastu võtta asutuseüleste eesmärkidega kooskõlas olevaid TAL tegevuste rahastamisotsuseid, analüüsida olemasolevaid ja vajalikke kompetentse ning leida strateegilisi partnereid.

Intervjuude käigus selgus, et kõrgkoolis puudub ühine arusaam teadusuuringutest, nende fookusest ja koordineerimisest. /.../Teadusuuringutel peab olema selgem fookus, eesmärk ja plaan, et see avaldaks tugevamat mõju teadmiste arendamisele ning nende vahetamisele õppekavade vahel. (kõrgkooli hindamisaruandest)

Õppejõudude kvalifikatsioon ning teadustegevuse aktiivsus on madal.

Ekspertid soovivad senisest enam pöörata tähelepanu akadeemiliste töötajate teadustöö kompetentside arendamisele ning teaduskompetentsiga õppejõudude järelkasvu kasvatamisele, nt toetada õppejõudude doktoriõpinguid ja näha selleks õpetamiskoormuse kõrval ette ka ajaline ressurss. Kõrgkoolide uurimistegevustesse soovitatakse kaasata rohkem õppejõude ning

väliseid ja rahvusvahelisi partnereid.

Nii õppejõudude kui üliõpilaste pühendumus teadustööle on vähenenud, teadustöö kultuur on kesine ning publikatsioonide ja rahvusvaheliste projektide arv puudulik. (kõrgkooli hindamisaruandest)

Rahvusvaheliste koostööprojektide võimalused võiksid leida rohkem kasutust. See eeldab projektitaotluste kirjutamise jm toetavate tegevuste tugisüsteemi ja õppejõudude rahvusvahelist aktiivset tegevust.

Rakenduskõrgkoolidel on kahtlemata keeruline konkureerida ülikoolide ning teiste teadus- ja arendusasutustega riiklikele teadusvahetusele. Selleks tuleks esmalt läbida teadusvaldkonna rahvusvaheline evalveerimine, mis enamike rakenduskõrgkoolide jaoks ei ole ei jõu- ega asjakohane. Samas on Eestis käivitatud mitmeid tõukefondide programme, mille raames toetatakse ettevõtete ja kõrgkoolide vahelisi ühisprojekte ja rakendusühtlusi.

Oluliselt on laienenud ka rahvusvaheliste koostööprojektide ja toetusüsteemide võimalused. Siin tuleks õppejõududele pakkuda tuge rahastusvõimaluste ja partnerite otsimisel ning abi projektide kirjutamisel. Eelkõige aga on vaja igal kõrgkoolil mitte ainult määratleda lühi- ja pikaajalised TAL eesmärgid, vaid kavandada ka väga konkreetsed sammud, mis tagavad pideva liikumise seatud sihtide suunas.

Hea praktika

Kaitseväe Akadeemia ja Sisekaitseakadeemia on siiski suutnud viimastel aastatel oma TAL võimekust oluliselt suurendada. Kaitseväe Akadeemia puhul tunnustavad eksperdid teadustöö selget eesmärgiseadet, mis on välja töötatud koos sidusrühmadega. Samuti on uurimisprojektide läbiviimiseks loodud tõhus süsteem. TAL tegevustesse on laialdaselt kaasatud nii militaar- kui tsiviilõppejõud, loodud on interdistsiplinaarseid uurimisgrupe, mis teevad koostööd Eesti ja väliskõrgkoolidega, korraldatakse uurimistöö laagreid. Akadeemia on olnud edukas välise rahas-

tuse hankimisel – välisrahastusega projektide arv on oluliselt kasvanud. Sisekaitseakadeemia puhul tunnustatakse juhtkonna pühendumust TAL arenduste eestvedamisel, sh TAL eesmärkide seadmisel kõrgkooli üldstrateegias ning TAL tugisüsteemide loomisel. Akadeemia annab välja oma teadusajakirja ning oluliselt panustatakse uute õppematerjalide loomisele (sh erialaõpikud). Õppejõudude kvalifikatsiooninõuetes on TAL komponent selgelt kehtestatud.

Enamike rakenduskõrgkoolide puhul toovad rahvusvahelised eksperdid tugevustena välja tihedaid sidemeid erialasektoriga ning akadeemiliste töötajate osalemist erialavõrgustikes. Seda kasutatakse edukalt ära õppekavaarenduses, vähem paraku TAL valdkonnas. Valdkonna tipp-praktikud osalevad õppetöö läbivi-

mises ning kõrgkoolid hoolitsevad ka nende õpetamisoskuste arendamise eest, pakkudes koolitusi, nõustamist või mentorlust. Rakenduskõrgkoolid panustavad märkimisväärselt ka uute õppe-materjalide loomisse, mis annab hea võimaluse täienduskooli-tuste pakkumiseks erialasektorile.

Kokkuvõte

Institutsionaalse akrediteerimise teise tsükli esmased tule-mused näitavad, et enamikes rakenduskõrgkoolides ei ole TAL kujunenud nende põhitegevuse orgaaniliseks osaks. Kui ülikoolid tõestavad oma teadusvõimekust regulaarselt nii läbi korraliste evalveerimiste kui konkureerimise riiklikele teadusrahadele,

siis rakenduskõrgkoolidel sarnased motivatsioonimehhanismid puuduvad. Uues haridusvaldkonna arengukava 2035 eelnõus on üheks sihiks seatud teaduse ja kõrghariduse rahastamisel läh-tumine õppe-, teadus- ja arendustegevuse terviklikkusest. Ter-viklikku lähenemist vajavad nii ülikoolid kui rakenduskõrgkoolid.

Täienduskoolitusasutuste kvaliteedi hindamine 2019–2021: tulemused ja õppetunnid

Kaija Kumpas-Lenk

Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri arendusjuht

Elukestev õpe ja täienduskoolitustel osalemine on üha kasvav trend. Selleks, et õppija saaks parima võimalikust haridusest, on oluline, et täienduskoolitusasutused pakuksid kvaliteetset koolitusteenust. Täienduskoolituste kvaliteedi edendamiseks ja täiskasvanute koolituse seaduse (edaspidi *TäKS*) nõuete tõhusamaks täitmiseks andis Haridus- ja Teadusministeerium (edaspidi *HTM*) Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuurile (edaspidi *EKKA*) 2018. aastal ülesande töötada välja täienduskoolituse kvaliteedihindamise süsteem. Ühelt poolt on selle eesmärk hinnata, kuidas täidetakse seaduse nõudeid, teisalt on süsteemi eesmärk motiveerida koolitusasutusi pakkuma koolitusi, mis oleksid kvaliteetsed, vastaksid õppija vajadustele ja võimetele ning tööturu ootustele.

Kvaliteedihindamise süsteemi väljatöötamiseks viisime esmalt läbi uuringu, milles analüüsime 140 täienduskoolitusasutust. Uringust selgus, et pakutavate koolituste kvaliteet on seinast sein. Peamisteks kitsaskohtadeks on ebaühtlase kvaliteediga õppekavad ja seadusest tulenevaid nõudeid info avaldamise

osas täidetakse valikuliselt. Paljud intervjueritud nägid aga vajadust sisuliste kvaliteedinõuete ja kriitilise kõrvalpilgu järele (Kumpas-Lenk jt, 2020).

Uuringu tulemustest lähtuvalt töötasime koostöös valdkonna ekspertidega välja kvaliteedi hindamise mudeli, millega hindame täienduskoolitusasutuste suutlikkust täita TäKS ja täienduskoolituse standardi nõudeid. Kuna mudel keskendub seaduse miinimumnõuete täitmise hindamisele, siis nimetatakse seda lävendipõhiseks hindamiseks. 2019. aasta sügisel alustasime lävendipõhise hindamisega Eesti Töötukassa koolituskaardi partnerite hulgas. Käesoleva kokkuvõttega annan ülevaate septembrist 2019 kuni septembrini 2021 läbi viidud lävendipõhise hindamise tulemustest ning toon välja selle peamised tugevused, kitsaskohad ning EKKA edasised sammud. Kokkuvõtte baseerub suures osas 2021. aasta alguses valminud autori raportil „Täienduskoolitusasutuste kvaliteedi hindamine 2020: tulemused ja õppetunnid“⁹⁵.

Lävendipõhine hindamine

Lävendipõhine hindamine koosneb kahest etapist:

1. veebilehe hindamine: hinnatakse, kas asutuse veebileht sisaldab TäKSis nõutud teavet;
2. õppe kvaliteedi hindamine: hinnatakse, kas õppekava ja õppe läbiviimine vastavad TäKS ja täienduskoolituse standardi nõuetele.

Õppe kvaliteeti hinnatakse vaid nendes täienduskoolitusasutustes, mis on positiivselt läbinud veebilehe hindamise.

Hindamise tulemusel saab koolitusasutus hinnangu, kas tegevus

- vastab TäKS ja täienduskoolituse standardi nõuetele – lävend on täidetud, kõik hindamiskriteeriumid on saanud positiivse hinnangu;
- ei vasta TäKS ja täienduskoolituse standardi nõuetele – lävend ei ole täidetud, kui vähemalt üks hindamiskriteerium on saanud negatiivse hinnangu.

Hindamise tulemused

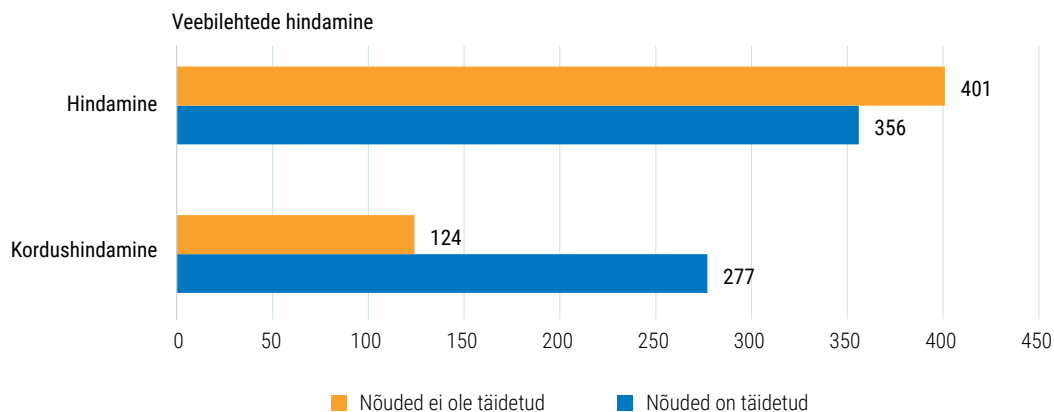
Veebilehete hindamine

Teave veebilehel annab õppijale informatsiooni koolituse kohta ja toetab seeläbi õppijat koolituse valimisel. Samuti näitab teave veebilehel asutuse suutlikkust korraldada täienduskoolitust valdkonnas kokku lepitud ja seadusega sätestatud põhimõtete alusel.

2021. aasta juuniks hindasime 757 täienduskoolitusasutuse veebilehte. Hindamisel selgus, et veidi vähem kui pooled asu-

tustest täitsid seaduse nõudeid (joonis 1). Kordushindamise tulemused olid mõneti paremad, ligi 70% hinnatud asutustest olid veebilehte täiendanud ja said seega positiivse tulemuse. Veebilehete kordushindamise negatiivse tulemuse saanud asutustega suhtles edasi Töötukassa, et anda täiendavaid võimalusi veebilehe kordategemiseks või lõpetada koolitusasutusega koostöö.

95 ekka.edu.ee/wp-content/uploads/Kokkuvote_raport.pdf.



Joonis 1. Veebilehtede hindamisel osalenud asutuste tulemused.

Veebilehtede hindamisest selgus, et informatsiooni avalikustamisega seotud nõudeid täidetakse enamasti osaliselt. Ligi pooled täienduskoolitusasutustest ei olnud avaldanud oma veebilehel informatsiooni õppekorralduse põhimõtete ja täienduskoolituse tegevuse kvaliteedi tagamise kohta. Näiteks, kuidas koolitusasutus tagab õppekavade kvaliteeti ja millised on õppetasu tagastamise põhimõtted. Samuti selgus, et rohkem kui sajal asu-

sel 757-st ei olnud veebilehel avalikustatud, kuidas õppija saab koolituse eest tasuda või millised koolitajad koolitusi läbi viivad ning mis on nende kvalifikatsioon. Kordushindamise tulemusel küll paljud asutused parandasid oma veebilehti, kuid üle 100 asutuse ei avalikustanud ka peale tagasiside saamist oma veebilehel infot, mis on seaduses nõutud ja õppijale vajalik koolitusvaliku tegemisel.

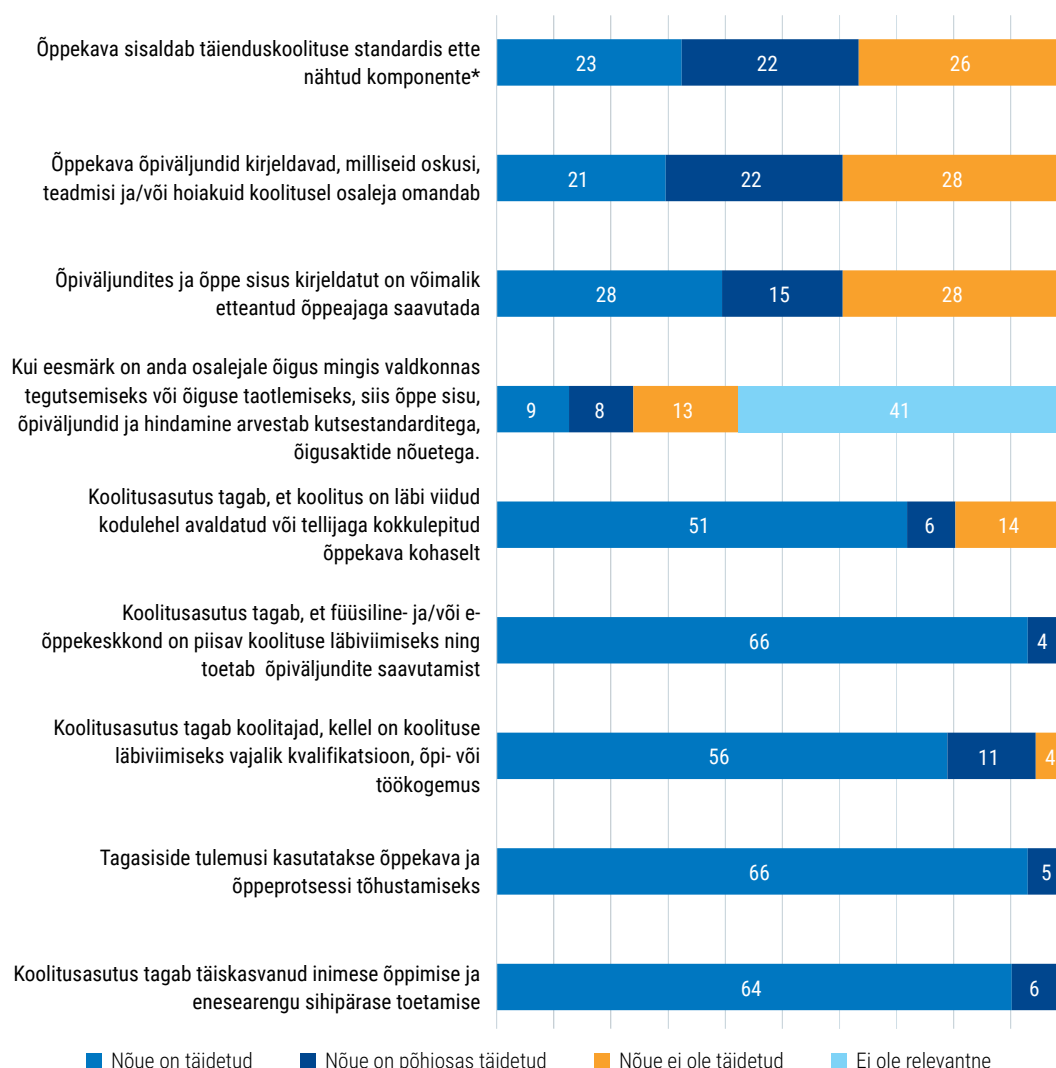
Õppe kvaliteedi hindamise tulemused

Teave õppe kvaliteedi kohta annab tagasisidet sellest, kui realistlikud, asja- ja ajakohased on õppekavad. Samuti annab õppe kvaliteedi hindamine tagasisidet, kas ja kuidas planeeritud koolituse keskkonnad, koolitajate kompetents, õppekavade elluviimine ja õppijate toetamine aitavad koolitusasutusel tagada õppe kvaliteeti. 2021. aasta septembriks hindasime 71 töötukassa koolituskaardi partneri õppe kvaliteeti. Kokku hinnati nendest koolitusasutustest 146 õppekava. Hinnatud asutustest 15 olid juuksuritöö ja iluteeninduse, 12 arvutioskuste, 14 sotsiaaltöö ja nõustamise, 12 ettevõtluse ja isikuarengu, 6 turunduse ja rek-

laami, 5 mehaanika ja metallitöö ning 7 teraapia ja taastusravi valdkonnast. Hindamistest selgus, et 32 asutust said positiivse ning 39 asutust negatiivse tulemuse. Seega täitsid seaduses sätestatud miinimumnõudeid õppe kvaliteedile vähem kui pooled hinnatud asutustest.

Õppe kvaliteedi hindamise tulemused on toodud joonisel 2, kus iga hinnatud kriteeriumi juurde on märgitud vastava hinnangu saanud asutuste arv.

Koolitusasutuste (n=71) õppe kvaliteedi hinnangud



Joonis 2. Õppe kvaliteedi hindamise tulemused.⁹⁶

Tulemused näitavad, et õppe läbiviimise nõuetega asutustel üldiselt suuri probleeme pole, küll aga on kitsaskohaks õppekavade kvaliteet. Õppekavade puhul võib välja tuua neli peamist kitsaskohta:

1. õppekavas puudub täienduskoolituse standardiga ette nähtud info või esitatud info ei ole asjakohane (nt lõpetamise tingimused ja väljastatavad dokumendid);
2. õpiväljundid ei kirjelda, milliseid teadmisi, oskusi või hoiakuid koolituse lõpuks omandatakse (nt esitatud on vaid märksõna loendid „ettevõtluse vormid“, „sissejuhatus majandusse“, millest ei selgu õppija omandatav oskus);
3. õpiväljundites ja õppe sisus kirjeldatud ei ole võimalik etteantud ajaga saavutada (eriti praktiliste oskuste koolitused või koolitused, kus algajad pidid omandama edasijõudnute

oskusi);

4. kutsel või muul õigusaktil põhinevad koolitused ei arvesta kutsestandardis või õigusaktis määratletud nõuetega.

Hindamisest selgus, et õppe läbiviimise nõuete täitmisega asutustel üldiselt probleeme ei ole. Koolitusasutused koguvad tagasisidet ja enamik neist kasutavad seda õppe kvaliteedi edendamiseks. Koolituste füüsiline keskkond on valdavalt hea ja üha rohkem pööratakse tähelepanu e-õppekeskkonna kvaliteedile. Enamikel koolitusasutustel on kvalifitseeritud koolitajad ja täiskasvanud õppija arengut toetatakse erinevate meetodite, paindlike lähenemiste ja tugisüsteemide toel. Õppegrupid on valdavalt väikesed (umbes 10 inimest), mis võimaldab õppijatele pakkuda personaalset lähenemist. Siiski ei ole õppekavade rakendamine kokkulepete kohaselt alati teostunud. 14 asutuse puhul selgus,

⁹⁶ * Kriteerium, mille sisu erines I ja II poolaastal 2020. Näiteks hinnati I poolaastal, kas õppekava pealkiri on olemas, II poolaastal aga seda, kas õppekava pealkiri väljendab võimalikult täpselt koolituse sisu.

et veebilehel avalikustatud õppekavu ei viida ellu vastavalt plaanile. Mitme asutuse puhul olid õppekavad sõltumata teemast ühe ja sama sisuga. Oli ka neid juhtumeid, kus õppekava on for-

maalne dokument ning asutusega vestluses selgus, et koolitaja ei olnud veebilehel olevast õppekavast teadlik ja õpetas koolitusel midagi muud, kui õppekavas sätestatud.

Peamised järeldused

Kahe aasta jooksul läbi viidud hindamiste tulemused annavad hea läbilõike sellest, milline on olukord täienduskoolituse turul. Selgus, et olukord on seinast sein. On väga häid koolitusasutusi, mis panustavad kvaliteedi edendamisse ja tagavad, et õppijad jõuaksid soovitud tulemuseni. Samas on ka neid koolitusasutusi, mis ei suuda täita seaduse miinimumnõudeid, rääkimata õppija arengu toetamisest.

1) 757 täienduskoolitusasutuse veebilehtede hindamine näitas, et vähem kui pooled neist täitsid informatsiooni avalikustamisega seotud nõudeid. Kordushindamise tulemusel paljud asutused parandasid veebilehti, kuid üle 100 asutuse ei avalikustanud ka peale tagasiside saamist oma veebilehel infot, mis on seaduses nõutud ja õppijale vajalik koolitusvaliku tegemisel. See viitab, et info avalikustamisega seotud nõudeid peetakse formaalsuseks. Samas ei pruugi paljud asutused mõista, mida ühe või teise nõudega TäKSis või täienduskoolituse standardis mõeldud on ning miks nende täitmine on oluline.

2) 71 asutuse õppe kvaliteedi hindamistest selgus, et õppekavad on koolitusasutuste peamiseks kitsaskohaks. Ligi pooled hinnatud asutustest olid õppekavades sõnastanud õpiväljundid puudulikult. Samuti ei ole umbes poolte koolitusasutuste õppekavade õpiväljundeid võimalik etteantud ajaga saavutada. Koolitusteks planeeritud maht on enamasti väike ja praktiliste oskuste arendamisele, mis on vajalikud valdkonnas iseseisvaks tegutsemiseks, pühendatakse liialt vähe aega, et oskused vajalikul tase-

mel omandada. Kutse taotlemiseks või valdkonnas tegutsemise õiguse saamise ettevalmistavatest koolitustest poolte puhul ei arvestanud õppe sisu, õpiväljundid ja nende saavutamise hindamine õigusaktides ja kutsestandardites sätestatud nõuetega.

3) Õppe läbiviimise nõuete täitmisega asutustel suuri probleeme ei ole. Asutused on koostanud kvaliteedi tagamise ja õppekorralduse põhimõtted, õppijatelt kogutakse tagasisidet, õppijate õppimise toetamiseks on loodud tugisüsteemid, õppijatele lähenetakse personaalselt.

4) Asutused ei ole järjepidevad enda ja riigi poolt seatud kvaliteedi põhimõtete järgimisel. Selgus, et õppekavade kvaliteedi põhimõtted, mis asutus on kirja pannud oma õppekorralduse või kvaliteedi tagamise alustesse, paljudel juhtudel veebilehel reklaamitud õppekavades ei kajastu. See on valdkonnas levinud probleem, mis viitab, et oskused õppekavu koostada ongi napid, samas on ka näha, et nii õppekava, kvaliteedi tagamise kui õppekorralduse alused on formaalsed dokumendid.

5) Õppijate toetamine enne ja peale koolitust. Õppe kvaliteedi valdkondlikud aruanded näitavad, et väga paljud täienduskoolitusasutused toetavad õppijaid õige koolituse väljaselgitamisel. Selleks viiakse läbi eelteste näiteks taseme selgitamiseks või vestlusi õppimise motivatsiooni tuvastamiseks ja õige koolituse leidmiseks.

Poolte tagasiside ja edasised sammud

Lisaks hindamistulemuste analüüsile kogume pärast iga õppe kvaliteedi hindamist hinnatud asutuste esindajatelt tagasisidet. Kuna lävendipõhine hindamine on uus ja selle mudel alles kujunemas, on vajalik selgitada välja protsessi erinevate poolte kogemused ning võimalikud parendusvaldkonnad. Seetõttu viisime ka läbi fookusgrupi intervjuud hindamisse kaasatud poolte esindajatega.

Hindamise tulemustest ja saadud tagasisidest lähtuvalt oleme teinud mitmeid muudatusi nii hindamisprotsessis kui ka hinnatavate kriteeriumite osas (vaata täpsemalt Kumpas-Lenk, 2021). Siinkohal toon välja kaks peamist muudatust, mida käesoleva aasta sügisest plaanime rakendada.

1) Eneseanalüüsi täitmine asutuse poolt enne hindamist. Eneseanalüüs hõlmab nii õppekavade kui õppe läbiviimise analüüsi. Eneseanalüüs võimaldab asutusel esmalt ise hinnata, kas õppekavades ja õppe läbiviimises on seadusest tulenevad nõuded täidetud. Kui eneseanalüüsi täites selgub, et näiteks mõni aspekt vajab õppekavas muutmist, on asutusel võimalus

soovitud muudatus sisse viia enne hindamise algust. Eksperdid alustavad õppe kvaliteedi hindamisega alles siis, kui asutus on EKKAle esitanud eneseanalüüsi. Lisaks pakub EKKA täienduskoolitusasutustele võimaluse osaleda eneseanalüüsi koostamise seminaril, et selgitada hindamise protsessi, hinnatavaid kriteeriume ja nende analüüsimise võimalusi.

2) Hindamiskriteeriumite täiendamine. Õppe kvaliteedi hindamised on näidanud, et osasid hindamiskriteeriume, mille sisu on seaduses detailselt välja toodud, ei ole mõistlik eraldi hinnata, vaid liita üheks tervikuks. Näiteks õppekava komponentide, nagu õppe maht, õppe sisu, õppekava nimetus jne, hindamine üksikuna, ilma õppekava tervikut vaatamata ei anna ülevaadet sellest, kui asjakohane õppekava on. Seega oleme kriteeriumid üle vaadanud ja tagasiside ning kogemuse põhjal neid üldisemaks ja kompaktsemaks muutnud. Näiteks hindame, kas koolituse sihtgrupp on võimaline õppekavas määratud aja jooksul õpiväljundid omandama. Kompaktsed kriteeriumid suunavad nii täienduskoolitusasutust kui ka eksperte analüüsima ja hindama õppekava ja õppe läbiviimist tervikuna.

Kokkuvõte

Kaheastmeline lävendipõhine hindamismudel on ennast õigustanud. Esmane veebilehede hindamine oli vajalik selleks, et selgitada välja, mil määral kajastavad asutused oma veebilehtedel TäKSiis sätestatud teavet. Tegemist oli vähest ressursi nõudva etapiga, mis võimaldas keskenduda järgmises etapis – õppekavade ja õppe kvaliteedi hindamisel – ainult nendele asutustele, kes olid esmase hindamise edukalt läbinud. Selline lähenemine osutus asjakohaseks, kuna info avalikustamise nõudeid ei täitnud esmasel hindamisel pooled asutused. Samas näitas õppe kvaliteedi hindamine selgelt, et veebilehe info olemasolu ei taga alati sisulist kvaliteeti, ning asjakohase hinnangu

andmiseks õppe kvaliteedile on teine etapp vajalik.

Hindamise tulemustel on olnud mõju. Hindamise tulemusena saavad asutused tagasiside, mille põhjal muuta pakutavat teenust kvaliteetsemaks. Ligi 70% asutustest, kes algselt said veebilehele negatiivse hinnangu, parandasid veebilehte ja läbisid selle hindamise positiivselt. Umbes 88% asutustest on õppe kvaliteedi kordushindamise läbinud positiivse tulemusega. Mõlemad hindamised on andnud hea läbilõike sellest, mis on hästi ja kus king pigistab.

KIRJANDUS

Kumpas-Lenk, K. (2021). Täienduskoolitusasutuste kvaliteedi hindamine 2020: tulemused ja õppetunnid. Tallinn: Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuur.

Kumpas-Lenk, K., Sukk, M., Mattisen, H., Kattai, E., Järvet, B. (2020). Täienduskoolituse kvaliteet – vastutus, kitsaskohad, võimalused. Tallinn: Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuur.

Uuringu abil pilt selge: karjäärispetsialisti kutsesüsteemi väärtustatakse kõrgelt, kuid on ka arenguruumi

Virve Kinkar

Haridus- ja Noorteameti kutsehariduse peaspetsialist, Eesti Karjäärinõustajate Ühing

Margit Rammo

Haridus- ja Noorteameti Euroguidance programmijuht, Eesti Karjäärinõustajate Ühing

Karjääriteenused on pidevas muutuses, seades uusi väljakutseid nii karjäärispetsialistidele kui teenuste süsteemile tervikuna. Uuringu tulemus kirjeldab hetkeolukorda ning pakub ideid kutsesüsteemi kaasajastamiseks.

Suvel 2020 otsustasid Sihtasutuse Archimedes Euroguidance Eesti keskus (edaspidi *Euroguidance Eesti*) ja Eesti Karjäärinõustajate Ühing (edaspidi *Ühing*) kaasata valdkonna eksperte, et üheskoos hinnata olemasoleva kutsesüsteemi toimimist ning

välja selgitada arengusuunad selle veelgi efektiivsemaks ja tulemuslikumaks muutmiseks. Koostöös uuringufirmaga Psience keskenduti põhiküsimusele: **kuivõrd valdkonna kutsesüsteem täidab oma eesmärgi – seob haridussüsteemi tööturuga, aitab kaasa elukestvate õppele ning tööalase kompetentsuse arendamisele, hindamisele ja tunnustamisele** (Psience, 2020). Uuringus osales 50 inimest, kelle hulgas oli nii praktiseerivaid karjäärispetsialiste, kutse andja ja koolitusasutuste esindajaid kui teenuste arendajaid.

Senine kogemus ja tänane kontekst

Eestis käivitati kutseandmine karjääriteenuste valdkonnas aastal 2006, mil Kutsekoda kinnitas Ühingu valdkonna kutse andjaks. Kuivõrd Eestis on kokku lepitud kolm karjääriteenuste liiki, karjäärinõustamine, karjääriinfo vahendamine ja karjääriõpe, siis algselt töötati välja kutsestandardid igale teenusele. Alates 2017. aastast kehtib üks karjäärispetsialisti kutsestandard, mille aluseks on kompetentsipõhine lähenemine. Varem eraldi seisnud karjäärinõustaja ja karjääriinfo spetsialisti standardid on suure ühisosa tõttu viidud kokku ning kirjeldatud valitavate kompetentsidena. Koostajatel oli idee, et uuenenud standard hõlmab ka koolis töötava karjäärikoordinaatori kompetentse, kuid praktikasse see ei jõudnud.

Oluline arengute mõjutaja on 2019. aastal käivitatud karjääriteenuste reform, mis jaotas ümber vastutusalad teenuste korraldamisel. Selle tulemusena pakub Töötukassa karjäärinõustamist ja karjääriinfot kõigile soovijatele, sh õpilastele. Üldharidus-

kutse- ning kõrgkoolide roll on tagada kõigile õppijatele elukestvas õppes osalemiseks vajalikud pädevused ning toetada karjääri kujundamise oskuste arengut. Lisaks pakuvad karjäärialast tuge nii eraisikutele kui ka organisatsioonides erasektori karjäärispetsialistid. Haridus- ja Noorteamet (edaspidi *Harno*) toetab haridusasutusi õppekavade rakendamisel ning juba 2021. aasta algusest jätkab ka riikliku Euroguidance keskusena, keskendudes valdkonna praktikute ja ekspertide kompetentside arendamisele rahvusvahelisel tasandil.

Rahvusvaheliselt on Eesti lähenemist kutseandmisele karjääriteenuste valdkonnas korduvalt hea praktikana esile tõstetud. Kuivõrd karjäärispetsialisti kvalifikatsiooni omandamine kõrgkoolides pole Eestis võimalik, siis regulaarne kompetentside hindamine erialaliidu eestvedamisel on silma jäänud. Näiteks kajastub see hiljuti avaldatud rahvusvahelises uuringus (Euroopa Komisjon, 2020).

Tugevused ja arenguvaldkonnad

Uuringu tulemused kinnitavad, et üldiselt hinnatakse kutsesüsteemi kasulikkust kõrgelt ja selles nähakse garantiid spetsialisti kvalifikatsioonile. Esile toodi, et süsteem pakub professionaalidele võimaluse eneseanalüüsiks ja teadlikuks arengusihthide seadmiseks ning kutsetunnistus tõstab nende enesekindlust. Hea on välja tuua, et Töötukassa suurima tööandjana väärtustab kutset ja on sidunud selle motivatsiooni-süsteemiga. Samas erasektori tööandjate, haridusasutuste ja

klientide arusaamades sellest kui „kvaliteedi märgist“ on veel arenguruumi.

Kõlama jäid mitmed nii professionaalsuse tagamise kui otseselt kutse taotlemise protsessiga seotud arenguvajadused. Peamiste teemadena kerkisid esile väljaõppe kättesaadavus, digihüpe kutse andmise protsessis ja kutsestandardi uuendamise vajadus. Osalejad leidsid, et standardeid tuleb kaasajastada päevako-

haste kompetentsidega nagu teenuse osutamine mitmekultuurilises keskkonnas, rahvusvahelise õpi- ja töörändega kaasnev ning tehnoloogia kasutamine.

Karjääriteenuste reformiga seondult peavad karjäärinõustajad varasemast enam tegelema noortega koolides, samas pedagogilist pädevust neil pole ning selle vajadust ei kirjeldata ka kehtivas kutsestandardis.

Karjäärispetsialistide professionaalne identiteet

Ehkki uuring ei keskendunud professionaalsele identiteedile, kerkis see teema korduvalt esile. Näiteks, milles tunnetavad praktikud enda rolli, kuivõrd see on mõtestatud ja omaks võetud? Kui oluline on kogukonda kuulumine? Kuidas seeläbi mõtestatakse iseennast ja professionaalset tegevust, põhjendatakse oma käitumist, arusaamasid ja uskumusi? Kuidas suhestuvad kutsestandardis kirjeldatud kompetentsid isiklike väärtuste ja tõekspidamistega?

Kehtivas kutsestandardis on ühendatud kaks teenust – karjäärinõustamine ja karjääriinfo vahendamine. Osalejad rõhutasid, et selline lähenemine on liialt avaliku sektori keskne ning praktikas on nõustamine ja informatsiooni vahendamine tihedalt seotud. Kliendikeskne lähenemine eeldaks vajaduspõhist kompleksset teenuseosutamist spetsialisti poolt, kellel on nii karjäärinõustaja kui infospetsialisti kompetentsid ja suutlikkus neid kliendist lähtudes asjakohaselt rakendada.

Koolipersonal suhestub karjäärispetsialisti kutsega halvasti

Teenuste reform tõi kaasa muutusi koolides ja koolidele osutatavate karjääriteenuste osas. Oluliselt on suurenenud koolide vastutus karjääriõppe korraldamisel, sh koostöö kooliväliste partneritega. Paraku praegune kutsesüsteem koolide karjäärikoordinaatorite ja -õpetajate spetsiifikaga ei arvesta. Selgus, et koolis töötaval inimesel on keeruline karjäärispetsialisti kutset taotleda, sest tema töö sisu ja tegevuste profiil ei sobitu kokku

kutsestandardis ning hindamisstandardis kirjeldatud kompetentside ja tegevusnäitajatega. Seega tasuks kaaluda koolis töötava karjäärispetsialisti (karjäärikoordinaatori) kutsestandardi uuesti lauale toomist. Samas jäi arutelu kõlama ka seisukoht, et kõigi kolme teenuse ühendamine ühte standardisse võib piirata erinevate spetsialistide võimalusi kvalifikatsiooni omandada.

Kutse andmise korraldus vajab moodsaid lahendusi

Muutused tööturul ja ühiskonnas võivad samalaadsetelt arenguid nii takistada kui kiirendada. Mõelgem näiteks COVID-19 levikuga kaasnenud olukorrale, kus traditsiooniline kohtumine kliendiga ei olnud võimalik ja kasutusele tuli võtta digitaalsed lahendused. Muutuvad tingimused esitavad ka praktikutele uusi nõudmisi. Nii seisavad süsteemi uuendajate ees mitmed olulised küsimused. Kas tänane kutsesüsteem toetab praktikute professionaalset arengut piisavalt? Kas kirjeldatud kompetentsid on olulised ka homme? Mitut kutset tegelikult vaja on?

Kutse andmine on ajas muutunud paindlikumaks. Kutse taotlejad esitavad dokumente elektrooniliselt ja juba toimub ka kutseeksami veebis. Kaasaegseid tehnoloogiaid võiks appi võtta veelgi

enam. Kompetentside tõendamisele saab läheneda hoopis isikupärasemalt, näiteks esitada need blogina. Selline lähenemine võimaldab hinnata samalaadset ka mitmeid läbivaid kompetentse. Häid näiteid toimivatest praktikatest tasub uurida teistelt kutseandjatelt ja teistelt riikidelt.

Hindajakeskse lähenemise muutmine eeldab hindamisstandardi ümbersõnastamist. Hindamiskriteeriumid peaksid nii hindajale kui hinnatavale väljendama arusaadavalt, milles hinnatav kompetents avaldub, aidates seeläbi nõutava kompetentsi olemasolu tõendada. Praegu tegevusnäitajate ja hindamiskriteeriumite sõnastused kattuvad.

Arengud väljaõppe kättesaadavuses ja kvaliteedis

Ühe olulise arengukohana saab välja tuua väljaõppe sisu ja kvaliteedi. Väljaõppe võimalused on vähesed, sageli avaliku sektori kesksed või asutusesisesed. Töötukassa koolitussüsteem on terviklik ning toetab spetsialiste oskuste omandamisel, pakkudes koolitusi nii algajatele kui kogeenutele. Samas tuleb taaskord tõdeda, et koolis töötav karjäärispetsialist peab ise hakkama saama, leidmaks kaootiliselt koolitusturult täiendusõppe võimalusi, mis sobiks nii sisu kui vormi poolest.

Probleemi tuvastamine loob võimaluse lahenduste poole liikumiseks. Esimesi samme on juba astutud. Näiteks ülikoolides on tasemeõppekavadesse liigitatud karjäärispetsialisti kutsestandardist lähtuvatele kompetentsidele tuginevaid aineid. Uuringu tulemuste arutelul tõdes kutsekomisjoni esimees Signe Reppo: „Olukord on paranemas. Tartu Ülikool on oma magistri- ja bakalaureuseõppesse toonud sisse õppeaineid, et lõpetajaid ette valmistada karjäärinõustajateks. Kutse saamiseks on kindlasti juurde vaja praktikat. Väga head on olnud pikemad baasoskuste kooli-

tused ning näiteks multikultuursuse teemaline e-õppe kursus.” Lisaks pakub Harno üldhariduskoolidele ja kutseõppeasutustele karjääriõppe läbiviimist toetavaid koolitusi ning Euroguidance keskusega koostöös käivitati rahvusvaheline koolitus kutsevaliku õppekava rakendajatele kutsekoolides, mille keskmes on just õppijate karjääri kujundamise pädevuste arendamine.

Samas jäi kõlama uuringus osalenute üks ettepanekutest: soodustada rahvusvahelisi koolitusi, sh karjäärispetsialistide õpirännet ning tuua Eestisse aeg-ajalt ka tunnustatud välislektoreid.

Kaasaegne kutsesüsteem on karjääriteenuste valdkonna oluline

vundament selleks, et toetada praktikute professionaalsust ja seeläbi vastata teenuste kasutajate vajadustele. Süsteemi toimimise eelduseks on paljude ekspertide ja organisatsioonide panus ja koostöö. Niisiis on värske kaardistus pelgalt vaheetapp, mis loob võimaluse uuteks arenguteks. Hea meel on kõigile huvilistele teada anda, et Tallinna Ülikooli ja Euroguidance keskuse koostöös käivitati sügisel 2021 jätku-uuring, mille eesmärk on välja selgitada, kuidas haridus- ja tööturualaseid valikuid toetavate professionaalide kutsealane õpe toetab sihtrühma professionaalsust ja milline koolitussüsteem looks parimad võimalused selle arendamiseks.

KIRJANDUS

Psience (2020). Karjääriteenuste valdkonna kutsesüsteemi fookusgrupiuuring. Sihtasutus Archimedes, Euroguidance Eesti.

Euroopa Komisjon (2020). Karjääriteenuste poliitika ja praktika Euroopa Liidus: trendid, väljakutsed ja võimalused / Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities.

Andmepõhise strateegilise juhtimise tõhustamine alus-, üld- ja kutsehariduses

Tiina Annus

Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsivaldkonna nõunik

Tatjana Kiilo

Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsivaldkonna juht

Maie Kitsing

üldhariduse osakonna haridusjuhtimise ja õpetajapoliitika valdkonna nõunik

Kersti Kõiv

strateegilise planeerimise valdkonna haridusstrateegia juht

Aastatel 2020–2021 viidi Euroopa Liidu toel läbi projekt „Enhancing data driven strategic governance in ECEC, general education and VET” tõenduspõhise valitsemise tõhustamiseks alus-, üld- ja kutsehariduses.

Projekti eesmärk oli töötada välja alus-, üld- ja kutsehariduse tulemusraamistik (*set of indicators*), arvestades haridusvaldkonna arengukava 2035 riiklikke strateegilisi ja Euroopa Liidu valdkondlikke eesmärke. Tõenduspõhine tulemusraamistik peab aitama riigil, koolidel ja koolipidajatel hariduskava sihtide saavutamist jälgida, samuti viima õppeasutuse tulemuslikkuse hindamise uutele alustele, mille keskmes on õppija individuaalsete vajaduste märkamine ja võimekuse väärtustamine.

Eesti haridussüsteemi üks põhijooni on haridusasutuste kõrge autonoomia ja detsentraliseeritud valitsemine. OECD väljaanne *Education at a Glance 2012* näitas, et 76% otsustest tehakse Eestis põhikooliastmes, samas kui OECD keskmine on 41%. Ressurside kasutamise osas on Eesti koolidel märkimisväärne autonoomia otsustada personali-, rahandus- või struktuuriküsimuste üle. Haridus on Eestis detsentraliseeritud (Santiago et al., 2016).

OECD uuringu kohaselt on autonoomsed koolisüsteemid edukamad, kui need tagavad koolide vastutuse, mis tähendab, et kuigi laiaulatuslikke otsustuspädevusi säilitatakse, eeldatakse, et koolikogukonnal, sealhulgas juhtidel ja õpetajatel, on suur vastutus õppimise tulemuste ees. Selle saavutamiseks peaksid koolid saama arvestada tulemuslikkuse näitajatega. Andmed ja näitajad peaksid olema kättesaadavad ka avalikuks kasutamiseks. Seda arvesse võttes on Haridus- ja Teadusministeerium viimase viie aasta jooksul teinud pingutusi haridusandmete avalikustamisel, sh pakkudes koolidele asjakohast tulemusteavet mitmesuguste näitajate näol. Vastutuse ja autonoomia vahel on vaja saavutada veelgi parem tasakaal. Vaatamata erinevate allikate andmete kättesaadavusele puudub süsteemil piisavalt usaldusväärne tulemusteave ja tagasiside. Teisisõnu – nii süsteemi, haldusüksuse kui ka õppeasutuse strateegiliseks juhtimisprotsessiks on puudu ühtsetest mudelitest ja vahenditest enesehindamiseks ning võrdlusuuringuteks. Erinevates protsessides (nt sisehindamine,

koolide strateegiline planeerimine, riskide hindamine, välishindamine) kasutatakse erinevaid näitajaid. Näitajate süsteem nõuab seega meetodiliselt ranget ümberkorraldamist.

Riiklikult on see väljakutse kriitiline, kuna võib mõjutada strateegiliste eesmärkide saavutamist hariduses, sh muutuva õpikäsituse rakendumist, võrdsust hariduses, koolivõrgu reformi. Vaatamata väga headele tulemustele, näitab PISA uuring koolide tulemuslikkuse erinevust piirkonniti. Tõendid viitavad vajadusele parandada haridussüsteemi läbilaskvust ja luua õpikeskkondi, mis on formaalse ja mitteformaalse õppe ning eri haridustasemetega ja -liikide ülesed ning vähendada madala soorituselise õpilaste arvu.

Projekti taotlemisel toodi kitsaskohtadena välja, et meie haridussüsteemis on andmeid palju, kuid nende kasutegur nii tööprotsesside parendamisele kui ka süsteemi arengule tervikuna on tagasihoidlik. Puudub süsteemne hariduse kvaliteedi mõõtmine. Vajaka jääb nii hindamisvahenditest kui ka andmekirjaoskusest (*data literacy*) erinevatel huvigruppidel (pidajad, juhid jt). Väljakutseks on andmete eetilise kasutamise ja privaatsuse kaitsmine. Nii pidajate, õppeasutuste juhtide kui ka õpetajate teadlikkus tõenduspõhisest juhtimisest vajab täiendamist. Raskusi on subjektiivselt tajutavate nähtuste objektiivsel mõõtmisel (heaolu, rahulolu, suhted, koostöö või võimeustamise tase jms). Vaja on tõsta kohalike omavalitsuste haldussuutlikkust ning parandada hariduse kvaliteeti ja tõhusust. Ühtse näitajate ja andmehaldussüsteemi puudumine toob kaasa haridussüsteemi osapoolte erineva teadlikkuse ja oskuste taseme strateegilises juhtimises, sh andmekirjaoskuses, mistõttu muutuste juhtimine hariduses võib muutuda keerulisemaks ja reforme on raskem ellu viia.

Detsentraliseeritud, suure autonoomiaga süsteemide valitsemisele on iseloomulik vastutavuse kindlustamiseks ja eesmärkide saavutamiseks näitajate loomine ja nende seire. Tõenduspõhine tulemusraamistik peab toetama koole, koolipidajaid ja kogukondi haridussüsteemis muutuste eestvedamisel ja uue perioodi meetmete elluviimisel. Ootus on, et loodav tulemusraamistik aitab viia õppeasutuse tulemuslikkuse hindamise teistele alustele, mille

keskmes on **õppija individuaalsete vajaduste märkamine ja võimekuse väärtustamine** (muutunud õpikäsitus). Projektiga sooviti luua võimalusi huvipoolte ja rahvusvaheliste ekspertidega koostööks, et kindlustada tasakaalukas lähenemine andmete kasutamisele hariduses, samuti loodi tingimused õppeasutuste ja nende pidajate arenguks, sh eneseanalüüsioskuse ja reflektatsioonivõime arendamiseks.

Näitajate kasutamisevõimalusi on mitmeid. Organisatsioonisiselt saab näitajaid kasutada seireks ja edukuse hindamiseks, sisemise kontrolli funktsiooni täitmiseks, inimeste/meeskonna juhtimiseks, sh töötajate motiveerimiseks, kommunikatsiooni ja koostöö parendamiseks; tegevuste (protsess-väljund), ressurside (sisend), eesmärkide (tulemus-mõju) omavaheliste seoste paremaks mõistmiseks; õppimiseks, parendusmeetmete ja uute poliitikate väljatöötamiseks ja eelarveprotsessi parendamiseks. Organisatsiooniväliselt on võimalik näitajaid kasutada valdkondade hetkeseisust informeerimiseks; otsuste legitimeerimiseks ja läbipaistvuse suurendamiseks; poliitilise debati kujundamiseks ja poliitikakujundamise mõjutamiseks ja aruandekohustuse täitmiseks. Nii organisatsioonisiselt kui ka -väliselt saab näitajaid kasutada eelarveprotsessi parendamiseks (Taro, 2016).

Projekti etapid:

1. Erinevate poolte andmevajaduse/juhtimisinfo analüüs (*desk study*, intervjuud, küsitlus jm).

2. Tulemusraamistiku väljatöötamine.
3. Näitajate väljatöötamise meetodika pakkumine ja valideerimine (kvantitatiivne modelleerimine, välishindamisprotsessi hindamine).
4. Tulemusraamistiku valideerimine.
5. Raporti valmimine.

- Projekti käigus õpiti teiste riikide parimatest praktikatest tõenduspõhises strateegilises juhtimises ja tehti ettepanekuid kehtivate regulatsioonide ja praktikate muutmiseks. Projekt panustas Eesti elukestva õppe strateegia 2020 ja Euroopa hariduse ja kooolituse koostööraamistiku 2020 eesmärkide täitmisele ning aitas kujundada haridusvaldkonna arengukava 2035 tulemusraamistikku.
- Projekti olulisemaks tulemuseks on OECD ekspertide analüüs uue strateegia näitajatest. Ülevaate aluseks oli kindel raamistik (tabel 1) ning SMART⁹⁷ raamistik. Kui näitajad on õigesti kavandatud, annavad nad dünaamilise ülevaate õpilaste kogemustest ja tulemustest, tugeva aluse väidete esitamiseks poliitika ja tavade tõhususe kohta ning nende tulemuseks peaks olema õigeaegne ja tõhusam tagasiside mitmele hariduse sidusrühmale. Lähivaatamise käigus analüüsiti, kas näitajad hõlmavad kõiki haridusnäitajate raamistiku elemente ning anti terviklik ülevaade haridussüsteemide sisenditest, protsessidest ja väljunditest. Selline terviklik ja süstemaatiline vaade võimaldab analüüsida haridustegevuse aluseks olevaid tegureid.

Tabel 1. Näitajate analüüsi raamistik.

Seksioonide sisu: iga jaotise jaoks on ettepanekus üks veerg kavandatava näitaja jaoks (vastavalt strateegiale) ja üks OECD kommentaaride ja soovitude jaoks.	
Kirjeldus	Näitaja pealkiri (strateegiast): kas see vajab täpsustamist, et olla paremini mõistetav/mõjusam?
Eesmärk/seos strateegiliste eesmärkidega	Kas näitajad aitavad jälgida edusamme Eesti strateegia võtmeküsimustes? Kas eesmärgispetsiifilised näitajad katavad eesmärki täielikult?
Mõisted ja reguleerimisala	Kas kindlate tulemuste tagamiseks on vaja mõisteid täpsemalt määratleda (nt informaalne/mitteformaalne õppe näitaja puhul peab võib-olla selgemalt määratlema selle ulatuse)?
Arvutusmetoodika	Kas arvutusmetoodikat on võimalik täiustada, et tagada veelgi usaldusväärsemad ja võrreldavamad tulemused?
Järelevaletase (kool/piirkond/riik)	Millisel tasemel peaks/võiks näitajat jälgida?
Andmete kättesaadavus ja jaotus	Milliseid andmeallikaid on võimalik kasutada ja millised jaotused on saadaval (nt andmed soo järgi)?
Sagedus/katvus	Kui tihti andmeid avaldatakse ja milline on nende leviala? Kas muud andmeallikad saaksid tagada parema/regulaarsema katvuse?
Tõlgendused/piirangud	Kuidas peaksime andmeid tõlgendama? Kas on mingeid piiranguid või tuleks mõningaid tulemusi tõlgendada ettevaatlikult?

Allikas: OECD. Projekti raport.

OECD eksperdid koondasid haridusvaldkonna arengukava 2035 kõikide strateegiliste eesmärkide näitajate analüüsi Haridus- ja Teadusministeeriumile soovitusena: *Proposal for a comprehensive set of indicators and principles for education monitoring*. Haridus-

ja Teadusministeerium on ettepanekud läbi vaadanud ja osaliselt arvestanud. Kuigi koostöö OECDga mõõdikute ja seiresüsteemi projekti raames lõppes aprillis 2021, jätkub uue haridusvaldkonna arengukava seire- ja mõõdikutesüsteemi arendamine.

97 *Specific, Measurable, Actionable, Relevant and Timely*. Eesti keeles konkreetne, mõõdetav, rakendatav, asjakohane ja õigeaegne.

Projekti raames uuris Tallinna Ülikool õpetajate, õppeasutuste juhtide ja pidajate teadlikkust ning oskusi haridusvaldkonna andmete kasutamisel.

Ülevaade projekti tulemustest on kättesaadav Haridus- ja Teadusministeeriumi veebilehel https://www.hm.ee/et/hariduse_seire_ja_moodikud.

KIRJANDUS

Haridus- ja Teadusministeerium. (2018). Projekti Enhancing data driven strategic governance in ECEC, general education and VET taotlusdokument. STRUCTURAL REFORM SUPPORT PROGRAMME 2017–2020. Regulation (EU) 2017/825 (SRSP Regulation).

OECD. (2021). Projekti Enhancing data driven strategic governance in ECEC, general education and VET lõpparuanne.

Santiago, P. et al. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*. OECD Reviews of School Resources, Paris: OECD Publishing. doi.org/10.1787/9789264251731-en.

Taro, K. (2016). *The Attribution Problem in Performance Measurement in the Public Sector: Lessons from Performance Audits in Estonia*. *The Attribution Problem in Performance Measurement in the Public Sector: Lessons from Performance Audits in Estonia*. Doktoritöö. Tallinn: TTÜ Kirjastus.

PISA 2015 ja 2018 õppetunnid

Maie Kitsing

Haridus- ja Teadusministeeriumi üldhariduspoliitika osakonna haridusjuhtimise ja õpetajapoliitika valdkonna nõunik

Eesti maakoolide õpilaste tulemused loodusteadustes ja haridusootused on OECD riikide maakoolide edetabeli tipus.

- OECD riikides on maakoolide õpilaste keskmine tulemus loodusteadustes keskmiselt 31 punkti võrra madalam kui linnakoolides.
- Üldjuhul on nii maakoolide kui ka seal õppivate õpilaste sotsiaal-majanduslik taust madalam.
- OECD riikides pakutakse maakoolide õpilastele üldiselt vähem võimalusi osaleda huvitegevuses kui linnakoolide õpilastele. Ainult Eestis ja Taanis pakutakse õppekavaväliseid tegevusi rohkem maa- kui linnakoolidele õpilastele.
- Eesti maakoolide õpilaste keskmine tulemus loodusteadustes OECD riikide maakoolide järjestuses oli PISA 2015 põhjal kõrgeim.

Nii nagu Eestiski, on õpilaste arv maakoolide klassides OECD riikides väiksem kui linnakoolides. Väiksemaid koole on kohalikul omavalitsusel raskem finantsiliselt pidada, kuid väikesed koolid

avavad võimalusi peredele. OECD riikides on sageli maakooli näol tegu õppeasutusega, mis on ühe õpperuumiga ja ühe õpetajaga. Uuringus PISA 2015 defineeritakse maakooli kui kooli, mis asub külas või asulas, kus on vähem kui 3000 inimest. Peamiseks põhjuseks on PISA uuringu järgi maakoolide õpilaste madalam sotsiaal-majanduslik taust. Eestis, Soomes, Leedus, Hispaanias ja USAs on häid tulemusi saavutanud õpilased nii linna- kui ka maakoolides sarnase sotsiaal-majandusliku taustaga.

Märkimisväärne erinevus on maa- ja linnakoolide õpilaste haridusootustes. OECD riikide maakoolide õpilastest 30% loodavad omandada kõrghariduse, linnakoolide õpilastest on vastav osakaal 50%. Eesti positsioon paistab OECD riikide hulgas silma – meie maakoolide õpilased kavatsevad kõige enam omandada kõrghariduse.

Kooli valiku kitsendamine ja erakoolide võrgu tingimusteta laiendamine võib soodustada ebavõrdsust haridusele juurdepääsus.

Enamikes riikides määratakse õpilasele kool vastavalt tema elukohale. Kui riigis elamispiirkonnad eristuvad elanike sissetulekute ja teiste sotsiaal-majanduslikku staatust iseloomustavate näitajate poolest, siis võib kujuneda olukord, kus kehva taustaga õpilased koonduvad teatud elupaigaga seotud koolidesse. Vanemate võimalus valida oma lapsele nende meelest sobiv kool oli 2015. aastal, võrreldes 2000. aastaga, oluliselt suurem. Ka Eesti puhul näeme, et lisaks vanemate õigusele valida oma lapsele kool, annab järjest suurenev erakoolide võrk vanematele rohkem võimalusi oma lapsele valida kool. Erakoolide arvu suurenemine mitmekesistab õppimisvõimalusi, kuid teisalt võib

suurendada ka ebavõrdsust hariduse omandamisel – vähemkindlustatud perele võib õppemaks olla takistuseks lapse õppima asumiseks erakoolis.

Hariduspoliitiliselt on oluline silmas pidada, et Eestis on sotsiaal-majanduslikult kehva taustaga õpilaste segregatsioon koolide vahel pisut üle OECD riikide keskmise. Kui kooli valikuid saab lubada ainult jõukas pere ning õppekeskkonna ja õppe kvaliteet erakoolides hakkab ületama munitsipaal-koolide oma, siis ilma asjakohaste regulatsioonideta võib tekkida ebavõrdsus haridusele juurdepääsus.

Koolide sotsiaalne ja akadeemiline segregatsioon võib luua takistusi õpilase arengupotentsiaali realiseerumisele ja vähendada õiglust hariduse omandamisel.

- Koolide sotsiaalse segregatsiooni määr on haridussüsteemides väga erinev. Soome, Norra ja Rootsi koolides ilmneb sotsiaalset segregatsiooni kõige vähem.
- Paljudes riikides on suurem tõenäosus, et parema sotsiaal-majandusliku taustaga õpilased koonduvad sarnastesse koolidesse.
- Haridussüsteemides, kus on suurem sotsiaalne segregatsioon, kalduvad õppimisvõimalused olema õpilastele ebavõrdsemad.

Õpitulemused on mõjutatud õpilasega seotud teguritest, aga ka klassi- ja koolikaaslastest. Koolide sotsiaalne ja akadeemiline erinevus sõltub õpilaste jaotamise regulatsioonidest koolide vahel. Õpilaste sotsiaalne koosseis koolis peegeldab osaliselt piirkonda, kus kool asub. Pilti võib moonutada aga näiteks vanemate otsus viia oma laps mujale kooli. Üsna tõenäoliselt on selline olukord ka Eesti linnalähedastes koolides, kus vanemad, kel võimalus ja seisukoht, et kodulähedane kool ei võimalda hea hariduse omandamist, võtavad lapse kodulähedasest koo-

list ära. Sellise stsenaariumi puhul võib n-ö kodulähedane kool muutuda kooliks, kus õpivad sarnase sotsiaal-majandusliku taustaga õpilased, kirjeldatud juhul siis kehvema taustaga õpilased. Ebavõrdsust võib suurendada ka ressursside jaotamine. Näiteks võib ebasoodsas olukorras olevatel koolidel olla vähem rahalisi vahendeid ja võimalusi meelitada kõrgelt kvalifitseeritud õpetajaid. Teiseks äärmuseks on kõrge õppemaksuga koolid, kuhu koonduvad jõukamate perede lapsed. PISA 2015 põhjal saab öelda, et sotsiaalne segregatsioon on vähem levinud kui akadeemiline. Eriti puudutab see riike, kus õpilasi selekteeritakse juba põhikoolieas sooritustulemuste järgi õppima erinevate õppekavade järgi (üldharidus- või kutseuunitlusega).

PISA uuringud kinnitavad, et võrdsuse kindlustamise ja õpilaste koolidevahelise selekteerimise vahel esineb negatiivne seos. Õpilasi, eriti ebasoodsas olukorras olevaid, võib kahjustada koolide sotsiaalse ja akadeemilise mitmekesisuse puudumine. Võttes lastelt ära võimaluse õppida, mängida ja suhelda lastega, kellel on erinev sotsiaalne, kultuuriline ja etniline taust, ohustame sotsiaalset ühtekuuluvust ühiskonnas. Võrdsuse ja kaasatuse edendamiseks on vaja hoolikalt kavandada õpilaste koolidesse jaotamist, et vähendada õpilaste sorteerimise ohtu sotsiaalse staatuse või võimete järgi.

Võrdsed võimalused kesk- ja kõrgema hariduse omandamiseks eeldavad kõigi õpilaste juurdepääsu kvaliteetsele alus- ja põhiharidusele.

- Täiskasvanute uuringu PIAAC⁹⁸ kohaselt ligikaudu 41% täiskasvanutest omandasid kõrgema hariduse kui nende vanemad. Oma vanematest kõrgemale haridustasemele jõudnud täiskasvanute osakaal on suurem vanemaeliste hulgas.
- PIAAC uuringus osalenud täiskasvanutel, kelle vanemad olid omandanud kolmanda taseme hariduse (kesk-, kutsekesk- või kõrgem haridus), oli tõenäosus 11 korda suurem omandada ka ise vähemalt keskkooli haridus kui neil, kelle vanemad ei olnud omandanud põhiharidust.
- 2000. aastal läbi viidud PISA andmete⁹⁹ põhjal oli nendel kehva sotsiaal-majandusliku taustaga õpilastel, kes saavutasid keskmise tulemuse, mis keskmiste tulemuste pingereas kuulus neljandasse kvartiili, 18–34 protsendipunkti ulatuses suurem tõenäosus lõpetada 25. eluaastaks ülikool.

Viimase sajandi jooksul on juurdepääs haridusele suurenenud kõigis maailma riikides. Kui 20. sajandi alguses käis valdav enamik koolis mõned aastad, siis sajandi lõpus käisid kõrge sisetulekuga riikide täiskasvanud keskmiselt 12 aastat koolis. Paljude, eriti sotsiaal-majanduslikult ebasoodsas olukorras olevate õpilaste jaoks, kelle vanemad olid omandanud vaid madala haridustaseme, on suurenenud juurdepääs haridusele toonud kaasa haridusalase mobiilsuse – nad omandavad kõrgema haridustaseme kui nende vanemad. Viimasel ajal on nimetatud tendents aeglustunud, jätkuvalt on kolmanda taseme hariduse lõpetamise tõenäosus suurem soodsa taustaga õpilaste hulgas, võrreldes nende eakaaslastega, kel kodune sotsiaal-majanduslik taust pole nii hea. Hariduspoliitika, mis toetab ebavõrdsuse vähenemist kõrgema hariduse omandamisel, saab alguse alus- ja põhihariduses rakendatud meetmetest võrdsuse kindlustamisel.

Kuuluvustunde kogemine koolis toetab nii õpitulemuste saavutamist kui ka tõstab rahulolu.

- Enamik PISA 2015 uuringus osalenud riikide õpilastest tunnetasid kuuluvustunnet oma kooli kogukonnaga, samas on õpilaste kuuluvustunne kooliga alates 2003. aastast enamikes riikides nõrgenenud.
- Õpilased, kes väitsid, et tundsid end koolitegemistest kõrvalajetuna, olid OECD riikides keskmiselt umbes kolm korda suurema tõenäosusega rahulolematud.
- Õpilastel, kes väitsid, et tundsid end kõrvalajetuna, oli loodusteaduste keskmine tulemus 22 punkti madalam kui õpilastel, kes seda ei väitnud.

Põhjused, miks paljude riikide õpilased tunnevad end koolis eakaaslaste ja täiskasvanute poolt vähem aktsepteeritud, austatud ja toetatuna, on ebaselged. Mõnes Euroopa riigis võis siserändajatest õpilaste osakaalu suurenemine aidata kaasa kooli kuuluvustunde vähenemisele. Õpilased, kes tunnetasid oma tõrjutust koolis, olid suurema tõenäosusega ka rahulolematud. Näiteks Soomes õpilased, kes väitsid, et on tunnetanud end koo-

lis kõrvalajetuna (12%), olid kuus korda suurema tõenäosusega rahulolematud kui kõrvalajetust mitte kogenud õpilased. Eestis oli kõrvalajetust kogenud õpilaste osakaal 9%, tõenäosus olla nende hulgas rahulolematu oli ligikaudu neli korda suurem.

Võib-olla peegeldab vähenev kuuluvustunne koolis veebipõhiste suhtlusvõrgustike laienemist. Veebikogukonnad pakuvad palju noorukitele uusi võimalusi, kuid võrgus veedetud aeg võib vähendada ka kooli kogukonna liikmetega võrguühendusest suhtlemisele kuluvat aega ning võib haavatavamate noorukite seas tekitada tõrjutustunnet ja hirmu. Selline suundumus on näha paljudes riikides ja näib kiirenevat pärast 2012. aastat, mil mobiilse interneti teenuste kasv on tohutult suurenenud.

Nõrgenev kuuluvustunne koolis võib negatiivselt mõjutada noorukite rahulolu eluga. Selleks, et toetada õpilaste kuuluvustunnet koolis, on soovitatav läbi mõelda strateegiad sotsiaalse tõrjutuse märkamiseks ja luua võimalused positiivsete sotsiaalsete

98 PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) on rahvusvaheline täiskasvanute oskuste uuring

99 Viie OECD riigi andmete põhjal.

sidemete kujunemiseks õpetajate ja õpilaste ning õpilaste endi vahel. Koolis ei pea heaolu edendamise strateegiad piirduma riskirühma kuuluvate õpilastega, koolid võivad kuuluvustunde

tugevdamiseks julgustada näiteks koostööd õpilaste, õpetajate ja vanemate vahel.

Juurdekasvu mõtteviis toetab õpitulemuste saavutamist ja aitab üle saada tagasilöökidest õppimisel.

- Õpilaste ja koolide sotsiaal-majandusliku profiili arvessevõtmisel on juurdekasvu mõtteviisiga¹⁰⁰ õpilaste lugemise keskmine tulemus 31 punkti, loodusteadustes 27 ja matemaatikas 23 punkti kõrgem kui neil õpilastel, kel pole usku, et intelligentsust saab muuta.
- PISA 2018 uuringus osalenud riikide/majanduspiirkondade juurdekasvu mõtteviisiga õpilased, välja arvatud ühel juhul, kartsid ebaõnnestumist oluliselt vähem kui kinnitatud mõtteviisiga õpilased. Rohkem kui poolte osalenud riikide/majanduspiirkondade juurdekasvu mõtteviisiga õpilastest olid eluga rohkem rahul kui need, kel puudus juurdekasvu mõtteviis.
- Juurdekasvu mõtteviisiga seostatakse tüdrukute (+3), ebasoodsa koduse taustaga õpilaste (+12) ja immigrandist õpilaste (+9) keskmise lugemistulemuse suurenemist võrreldes poiste, soodsa taustaga ja mitteimmigrandi staatusega õpilaste tulemustega.

Mõtteviisi teooria põhjal võib selgitada, miks mõned inimesed realiseerivad oma potentsiaali ja teised mitte. Juurdekasvu mõtteviisiga õpilased arvavad, et intelligentsus, sh võimed on arendatavad, nad peavad pingutust ja tagasilööke õppimise lahuta-

matuks osaks ega jää õppimisel mugavustsooni. Seetõttu võivad nad õpieesmärkide saavutamisel oma eakaaslast, kes arvavad, et intelligentsus on kaasa sündinud ja muutumatu, edestada.

Enamik OECD riikides olid õpilaste tulemused positiivselt seotud juurdekasvu mõtteviisiga, kuid Ida-Aasia riikide õpilastel sellist tugevat seost ei ilmnenud. Ka Eesti õpilastel oli nimetatud seose tugevus alla OECD keskmist. Ida-Aasia riikides ilmnenud nõrk seos võib olla seletatav sealsetes riikides domineeriva raske töö kultuurieetosega, mis võib nõrgendada juurdekasvu mõtteviisi mõju testitulemustele. Võib oletada, et ka Eestis saame põhjendada nõrgemat seost tulemuste ja juurdekasvu mõtteviisi vahel sarnaselt Ida-Aasia riikidega – pingutust peetakse meil hea tulemuse saavutamiseks üldjuhul iseenesestmõistetavaks.

Sekkumised juurdekasvu mõtteviisi toetamiseks on tõhusamad ebasoodsa taustaga õpilaste õpijõudluse parandamisel. Teaduskirjanduse kohaselt on koolis võimalik juurdekasvu mõtteviisi kujunemise toetamisega aidata kaasa õpilase enesetõhususele ja vähendada kehva sotsiaal-majandusliku tausta negatiivset mõju tema potentsiaali realiseerumisele.

Õpilased vajavad koostöist õppimiskeskonda, kuid võistluslike õppimismeetodite oskuslik valik muudab õppimise põnevaks.

- Õpilaste suurem kalduvus koostöisele õppimisele võrreldes omavahelise võistlusliku õppimisega oli kõige levinum Austrias, Horvaatias, Tšehhi Vabariigis, Taanis, Gruusias, Saksamaal, Jaapanis, Hollandis ja Šveitsis, samas kui õpilaste konkurents oli koostööga võrreldes kõige levinum Brasiilias, Iirimaa, Koreas, Maltal, Marokos, Saudi Araabias, Singapuris, Suurbritannias ja Ameerika Ühendriikides.
- OECD riikide õpilased tunnetasid keskmiselt rohkem koostöist kui võistluslikku õppekeskkonda.
- Võistluslik õppekeskkond oli tugevamini seotud just mitteakadeemiliste tulemustega poiste seas. Tüdrukud tunnevad end mugavamalt koostöistes õppekeskkondades.
- Õpilased, kes peavad end konkurentsivõimelisteks, eriti need, kes ütlevad, et proovivad teistega võisteldes rohkem, said lugemisel paremaid tulemusi kui õpilased, kes peavad end vähem konkurentsivõimelisteks.

- OECD riikides esineb keskmiselt rohkem koostöist õppimist ja ka võistluslikku õppimist soodsama sotsiaal-majandusliku taustaga koolides.

Koolis, kus õpilased, õpetajad, lapsevanemad ja koolijuht usaldavad üksteist, teevad koostööd ning jagavad teavet, ideid ja eesmärgi, saavad koostöisest õppimiskeskonnast kasu just ebasoodsa taustaga õpilased. Kuid koostööl, sh meeskonnatööl on ka potentsiaalseid puudusi – ülesandeid ei pruugita jagada õiglaselt; meeskonnaliikmed töötavad mõnikord ülesannete kallal, milleks nad ei sobi või mis neile ei meeldi; mõned rühmaliikmed võivad ära kasutada meeskonnakaaslaste jõupingutusi ja ülesannete koordineerimine võib olla liiga keeruline ja aeganõudev. Tõendid viitavad ka sellele, et põnev ja nauditav konkurents õppimisel võib parandada õppeedukust ja õppimiskiirust.

100 Kasutatakse ka mõistet „edenev“ mõtteviis, inglise keeles *growth mindset*.

KIRJANDUS

Avvisati, F. (2019). Have students' feelings of belonging at school waned over time, PISA, Paris: OECD Publishing. doi.org/10.1787/bdde89fb-en.

Echazarra, A. and T. Radinger (2019). Does attending a rural school make a difference in how and what you learn, PISA, Paris: OECD Publishing. doi.org/10.1787/d076ecc3-en.

Echazarra, A. (2020). Do students learn in co-operative or competitive environments, PISA, Paris: OECD Publishing. doi.org/10.1787/e7a5f3e4-en.

Givord, P. (2019). How are school-choice policies related to social diversity in schools, PISA, Paris: OECD Publishing. doi.org/10.1787/2d448c77-en.

Givord, P. (2019). Does greater social diversity in schools have an impact on equity in learning outcomes, PISA, Paris: OECD Publishing. doi.org/10.1787/35d2ab24-en.

Gouëdard, P. (2021). Can a growth mindset help disadvantaged students close the gap, PISA, Paris: OECD Publishing. doi.org/10.1787/20922f0d-en.

Salinas, D. (2019). Can academic performance help disadvantaged students to achieve upward educational mobility, PISA, Paris: OECD Publishing. doi.org/10.1787/fd5356d0-en.

Lapse arengu uue hindamisvahendi katsetus ja pilootprogramm

Anne-Mai Meesak

Haridus- ja Noorteameti peaspetsialist (üldpädevused),
Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituudi nooremteadur

2020. aasta sügisel ja 2021. aasta kevadel katsetasid lasteaiaid uue elektroonse laste arengu hindamisvahendi ülesandeid. Lasteaegade tagasiside hindamisvahendile oli ülekaalukalt positiivne ning tulemuste analüüs näitas, et enamik ülesandeid töötasid hästi. 2021. aasta sügisel on juhuslikult valitud 50 eesti- ja venekeelsel lasteaial võimalus osaleda hindamisvahendi pilootprogrammis.

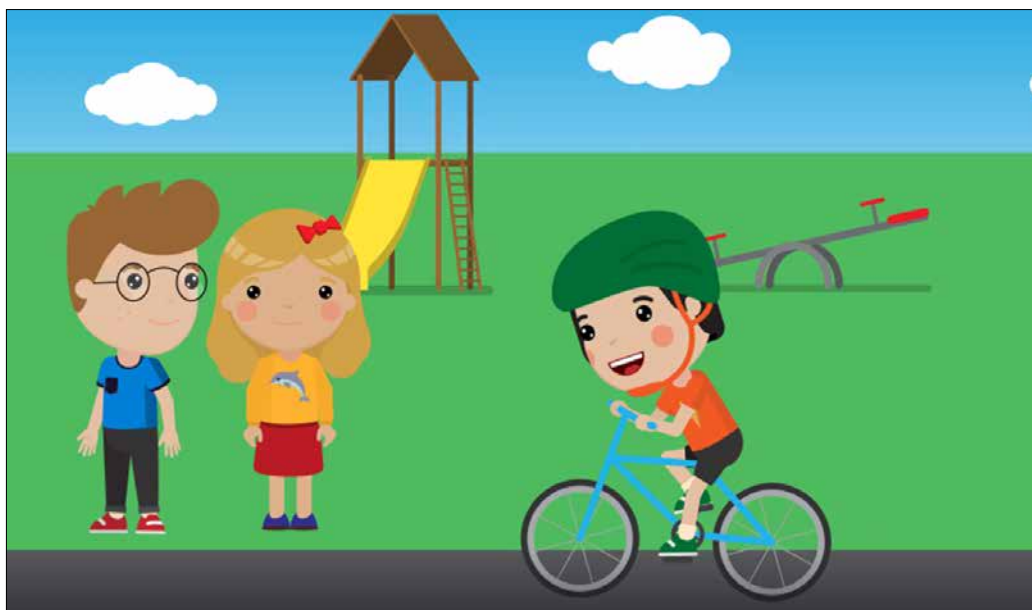
Haridus- ja Noorteamet koostöös Tallinna Ülikooli ekspertidega töötab välja lapse arengu hindamisvahendit, mis on tulevikus kättesaadav kõikidele lasteaiaõpetajatele, võimaldab saada infot lapse arengu kohta viies valdkonnas (kognitiivsed protsessid, kõne ja keel, matemaatika, sotsiaalne ja õpipädevus) ja on abiks õpetajatele laste individuaalsel toetamisel (Kikas et al., 2020). Hindamisvahendi loomist alustati pärast Eesti osalust

rahvusvahelises alushariduse ja laste heaolu-uuringus IELS (*the International Early Learning and Child Well-being Study*). Uuringu tulemused näitasid, et Eesti laste eneseregulatsiooni ja sotsiaal-emotsionaalsete oskuste keskmine tase oli kõrgem kui Inglismaal ja Ameerika Ühendriikides ning kirja- ja arvutamisoskuse tase oli mainitud riikidega sarnane. Uuringust ilmnas, et Eesti viieaastased lapsed on omandanud palju teadmisi ja oskusi, mida koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava eeldab kuue- kuni seitsmeaastastelt ning mõnes valdkonnas lahendasid lapsed edukalt ka ülesandeid, mille jaoks vajalikke teadmisi kogutakse alles kooliteel. Ehkki uuringu tulemused näitasid, et Eesti alusharidus on kvaliteetne ja laste valdkondlik ning üldoskuste areng on võrreldav teiste riikidega (Tammemäe et al., 2020), ei olnud uuringu eesmärk välja selgitada laste individuaalseid arenguvõimalusi. Siinkohal saabki appi tulla loodav hindamisvahend.

Hindamisvahendi ülesehitus

Hindamisvahendi põhimõtetest sai täpsemalt kirjutatud eelmise aasta aastaraamatus (Meesak, 2020), kuid meeldetuletuseks: hindamisvahend (1) on loodud viieaastaste laste arengu hindamiseks viies valdkonnas; (2) sisaldab pilte ja videoanimatsioone

ning heli kujul juhiseid; (3) sisaldab kolme konteksti/testi (kodu, pood ja mänguväljak), mida ühendab läbiv lugu viieaastastest Evast ja Martinist ning mänguväljaku testi puhul lisandub kolmas tegelane Keit (joonis 1).



Joonis 1. Martin, Eva ja Keit mänguväljakul.

Allikas: EIS

Kodu testis esitatakse lapsele lõimitult keele ja kõne, matemaatika, kognitiivsete protsesside ja õpipädevuse ülesandeid. See test on mõeldud lahendamiseks kõigile viieaastastele lastele, sisaldades eakohaseid ülesandeid. Test aitab välja selgitada, milles vajab laps abi. Poe test sisaldab samade valdkondade ülesandeid, kuid on keerulisem ja sisaldab ka ülesandeid, mis

ei ole eakohased. Selle testi eesmärk on teada saada, millistes valdkondades on laps arengust ees. Mänguväljaku test sisaldab sotsiaalse pädevuse ülesandeid, mis on lapsele eakohased. Tulevikus saab õpetaja ise valida, kuidas ja millal ta teste laste arengu hindamiseks kasutab.

Ülesannete katsetused lasteaedades

2020. aasta sügisel katsetasid 11 lasteaeda laste arengu hindamishetke kahte, kodu ja poe testi, mis sisaldasid lõimitult kognitiivsete protsesside, kõne ja keele, matemaatika ning õpipädevuse ülesandeid. Igas lasteaias lahendas õpetaja juhendamisel mängulisi ülesandeid 10–12 viie- kuni kuueaastast last. Lapsed lahendasid ülesandeid mitmel erineval päeval ja võisid igal hetkel

osalemise katkestada. 2021. aasta kevadel katsetasid üheksa eelmises katsetuses osalenud lasteaeda kolmandat mänguväljaku testi, mis sisaldas sotsiaalse pädevuse ülesandeid. Kodu ja poe ülesandeid lahendasid seega 120, mänguväljaku ülesandeid 97 last. Enne mainitud ülesannete lahendamist lahendasid lapsed ka sissejuhatavaid harjutusülesandeid.

Katsetuse tagasiside

Esimese katsetuse ajal juhendasid lapsi kokku 16 läbiviijat, kellelt küsiti pärast katsetuse läbiviimist ka tagasisidet. Läbiviijat hindasid nii kodu kui ka poe ülesandeid lastele sisuliselt ja keeleliselt arusaadavateks ning samas mängulisteks ja lõbusateks. Samas pigem nõustuti ka sellega, et ülesanded olid laste jaoks

väsitavad. Tagasisidest selgus, et katsetuse juhend oli sobiv katsetuse läbiviimiseks, sisaldades piisavalt infot nii hindamishetke põhimõtete kui ka katsetuse läbiviimise ja sissejuhatava alatesti kohta.

Tulemuste analüüs ja testide sisu

Kuna tegemist oli ülesannete katsetusega, oli põhiline eesmärk teada saada, kuidas ülesanded toimusid ja hinnata seda, milleks nad loodud olid (konstruktile ja teemale vastavus ning sisemine kooskõla). Analüüsi käigus arvutati konstrukti lõikes ülesannete ja üksikküsimuste keskmine lahendusprotsent, ülesannete kooskõla näitavad alfad ja korrelatsioonikordajad ülesande (või üksikküsimuse) ja konstrukti vahel. Analüüsist selgus, et osad ülesanded olid lastele liiga lihtsad ega eristanud piisavalt ja seega oli mõistlik need hindamishetkest välja jätta. Mõned ülesanded olid aga liiga rasked ja vajasisid muutmist, mõnes valdkonnas oli ülesandeid liiga vähe, et põhjendatud otsust teha.

Testide sisu valdkondade ja teemade lõikes ning ülesannete arv on toodud tabelis 1. Sulgudes on toodud ülesannete arv enne analüüsi. Tabelist nähtub, et nii kodu kui ka poe testi ülesannete arvu on vähendatud ning mänguväljaku test on jäänud samaks. Kuna tegemist oli ülesannete esmakordse katsetusega, võib pärast testide järgmist katsetust ülesannete arv veel muutuda. Lisaks ei nähtu tabelist see, et teemad on tegelikkuses jagatud konstruktideks, mis võimaldab anda veel täpsemat tagasisidet.

Tabel 1. Testide sisu valdkondade ja teemade lõikes enne ja pärast analüüsi.

Ülesannete arv testide lõikes				
Valdkond ja teema	Sissejuhatus	Kodu	Pood	Mänguväljak
Sissejuhatus	11			
Keel ja kõne		27 (26)	24	
Grammatilised vormid		2	3 (2)	
Lugemise ja kirjutamise eeloscused		12	15	
Sõnavara		6	1 (2)	
Teksti mõistmine		5 (4)	2	
Tähelepanu, taju/lugemise ja kirjutamise eeloscused		2	3	
Kognitiivsed protsessid		14 (17)	21 (25)	
Mõtlemine		3 (5)	4	
Tähelepanu ja taju		9	12 (14)	
Töömälu		2 (3)	5 (7)	
Matemaatika		25 (34)	45 (60)	
Arvutamisoskus		2	9 (13)	
Geomeetrilised kujundid		5	7 (8)	
Hulkade moodustamine ja võrdlemine		7 (10)	6 (10)	
Loendamisoskus		3 (6)	10 (11)	
Numbrite ja arvude tundmine		5 (8)	5 (6)	
Suursuure mõistete kasutamine ja suuruste võrdlemine		3	6 (12)	
Töömälu/hulkade moodustamine ja võrdlemine			1	
Õpipädevus		10 (8)	11 (6)	
Huvi		4	3 (2)	
Tajutud võimekus		3	3 (1)	
Hinnang tegevusele/tulemusele		3 (1)	3 (1)	
Tulemuse kontrollimine			0 (1)	
Tulemuse põhjendamine			2 (1)	
Sotsiaalne pädevus				37
Eneseteadlikkus				5
Sotsiaalne teadlikkus				18
Prosotsiaalne oskus				14
KOKKU		76 (85)	101 (120)	37

Allikas: Asutusesisene analüüs.

Pilootprogramm

Ülesannete katsetus on alles üks esimesi samme kvaliteetse hindamisvahendi väljatöötamisel. Kui on teada, millised ülesanded hästi toimivad ja milliseks kujunevad testid, tuleb ka kogu hindamisvahendit tervikuna katsetada ning koguda hindamisvahendi normid, mille alusel hakatakse tulevikus tagasisidet andma kõikidele hindamisvahendit kasutavatele lasteadeadele. Usaldusväärsete normide loomiseks tuleb koguda informatsiooni Eesti erinevate piirkondade lasteadeade lastelt. Sellel põhjusel korraldame 2021. aasta sügisel pilootprogrammi, kus osalevad lasteaiad, rühmad ja lapsed valitakse juhuslikult, et kõigil oleks samaväärne tõenäosus valimisse sattuda ning valim oleks esinduslik.

Pilootprogrammi raames lahendavad lapsed õpetaja juhendamisel kõik kolm nüüdseks parendatud testi ja sissejuhatavad ülesanded. Lisaks vastavad õpetajad ja lapsevanemad lühikesele küsimustikule, millega kogume taustainformatsiooni, ning igas lasteaias toimub ka rühma keskkonna ja õpetaja õpetamispraktikate vaatlus. See võimaldab meil analüüsida laste tulemusi ka kodu- ja lasteaiakeskkonna lõikes. Tulevikus saavad kõik lasteaiad küll iseseisvalt kodu, poe ja mänguväljaku testi kasutada, kuid vaatluste ja küsimustikega kogume infot ühekordselt, hindamaks välja töötatud hindamisvahendi toimimist. Lisaks sellele, et osalevad lasteaiad annavad oma panuse sellesse, et aasta

pärast oleks kõikidel Eesti lasteaeadele võimalik hindamisvahendit nii eesti kui ka vene keeles kasutada, saavad lasteaiad

ka ise tagasisidet programmis osalenud rühma ning lasteaia- ja kodukeskkonna tegurite kohta.

KIRJANDUS

Kikas, E., Tammemäe, T., Tuul, M. & Schults, A. (2020). *5-aastaste laste arengu elektrooniline hindamisvahend. Esialgne kontseptsioon*. Haridus- ja Noorteamet.

Meesak, A-M. (2020). Lapse arengu hindamisvahendi arendus. Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2019/2020. õppeaastal. Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond.

Tammemäe, T., Tuul, M., Lilleoja, L., Õun, T., Peterson, T. ja Meesak, A-M. (2020). *OECD rahvusvahelise alushariduse ja laste heaolu uuringu IELS 2018 tulemused Eestis*. Tallinn: Haridus- ja Noorteamet.

Arvutipõhine võõrkeeke rääkimisoskuse välishindamine Eesti kontekstis – võimalused ja kitsaskohad

Kristel Kriisa

Haridus- ja Noorteameti testide ja hindamise osakonna ekspert

Marju Laurits

Kaitseväe Akadeemia keeletestija

Keeleoskuse hindamiseks kasutatakse järjest enam tehnoloogia võimalusi. Sealhulgas pakuvad mitmed tuntud testimisorganisatsioonid (nt Pearson, ETS, Briti Nõukogu) lisaks silmast-silma rääkimistestidele võimalust teha arvutipõhist rääkimistesti või kasutavad ainult e-rääkimistesti. Ka Eestis on plaanis järgnevatel aastatel võtta kasutusele arvutipõhised rääkimistestid, mis viiakse läbi Eksamite infosüsteemis (edaspidi *EIS*). 2020. aastal

töötas Harno poolt kokku kutsutud töörühm välja inglise keele A2-tasemel e-tasemetöö jaoks arvutipõhise rääkimistesti 7. klassile. Artiklis antakse ülevaade e-rääkimistesti koostamisest, läbiviimisest ja hindamisest *EIS*is ning testi kvaliteedi uurimisest, mis viidi läbi eelkatsetuses osalenud õpilaste tagasisideküsimustiku ja statistiliste meetodite abil.

Arvutipõhiste rääkimistestide eelised ja puudused

E-rääkimistestide puhul tuuakse välja mitmeid eeliseid võrreldes silmast-silma rääkimistestidega. Silmast-silma testi puhul viibivad testiruumis tavaliselt testi sooritaja, intervjuerija ja hindaja. Arvutipõhise rääkimistesti puhul saab sooritaja ülesanded arvuti vahendusel ja salvestab oma vastused arvutisse. Sellest tulenevalt mainitakse ühe eelisena vajadust vähema arvu testipersonali järgi. Loodud e-rääkimistesti administraatoriteks sobivad isikud, kes on tutvunud testi läbiviimise korruga ja oskavad kasutada *EIS*i, kuid ei pea olema ilmtingimata aineõpetajad. Samal ajal saab testi sooritada suurem arv õpilasi. E-rääkimistesti puhul kaob vajadus kasutada ja koolitada rääkimistesti läbiviimiseks

intervjuerijaid ning leitakse, et arvutipõhiste testide läbiviimine on standardiseeritum, võrreldes intervjuerija kasutamisega (Galaczi, 2010; Zhou, 2015). Hindajad saavad sooritusi hinnata neile sobival ajal ega pea viibima testi tegijaga samas ruumis, samas tuleb silmas pidada, et e-rääkimistestis saab hetkel kasutada pigem n-ö monoloogilist vastust andvaid ülesandeid. Arvestada tuleb, et osa testi tegijatest võib eelistada silmast-silma rääkimistesti. Lisaks tuleb arvutipõhiste testide kasutamisel arvestada kooli arvutipargi võimalustega ja internetiühenduse kiirusega. E-rääkimistesti läbiviimiseks on vaja ka mikrofoni kõrvalklappe.

Arvutipõhise rääkimistesti arendamine

E-rääkimistesti loomisele eelnes tutvumine asjakohase testiteooriaalase kirjandusega. Samuti tutvuti praeguseks välja töötatud e-rääkimistestidega, mis mõeldavad just noorte rääkimisoskust. Lisaks uuriti *EIS*i võimalusi, et mõista, milliseid ülesandetüüpe on võimalik koostada ja milliseid ülesannete seadistusvõimalusi *EIS* pakub.

E-rääkimistesti eelkatsetuse jaoks koostati kolm versiooni, mida katsetati kaks korda väikese valimi (15 õpilast) peal. Põhikatsel

tusel osales 2020. aasta oktoobris 56 õpilast. Nii eel- kui põhikatsel osalenud õpilased said enne põhisooritust tutvuda näidistesti vahendusel ülesandetüüpide ja testi tegemise tehniliste aspektidega. Test koosnes kuuest ülesandest. Lisaks Eestis seni kasutusel olnud rääkimistesti ülesandetüüpidele, nt küsimustele vastamine ja pildi kirjeldamine, kasutati esimest korda rahvusvahelistes rääkimistestides levinud ettelugemise, pildi põhjal lausete parandamise ja häälsõnumi koostamise ülesandeid.

Arvutipõhise rääkimistesti koostamine *EIS*is

Testide loomisega *EIS*is kaasnevad erinevad võimalused, aga ka teatud kitsaskohad. *EIS*is on võimalik luua mitmeid ülesandetüüpe, mis sobivad rääkimistestis kasutamiseks. Erinevate ülesannete abil saab katta ka suuremat osa hinnatavast konstruktist.

Samuti saab juba loodud ülesandemalli kasutada uute ülesandeverioonide koostamiseks, mis aitab kokku hoida vormistamisele kuluvat aega. Ülesannetele on lihtne lisada nii pildi- kui helifaile. Arendusprotsessis kasutati hääljuhiste salvestamiseks kõne-

sünteesi võimalust. See tähendab, et arvutiprogramm koostas etteantud teksti põhjal helifaili. Nii sai töö käigus kiiresti juhiseid muuta, uuesti salvestada ja ülesannetele lisada.

EISis saab seadistada ülesandele vastamiseks kuluvat aega ning vajadusel saab otsustusõiguse salvestamise alguse üle anda kas testi tegijale või seadistada ülesande nii, et soorituse salvestamine algab automaatselt pärast etteantud aega. Ülesannete sooritamiseks oli õpilastel aega kuni 15 minutit, keskmiselt kulutati testi tegemisele 13,4 minutit. Küsimustiku vastuste põhjal võib

öelda, et suurem osa testi tegijatest leidis, et neil oli testi tegemiseks piisavalt aega (N=46, kokku 56).

EISi kitsaskohana võib tuua välja asjaolu, et tööjuhiseid ei ole praktilistel põhjustel hetkel veel võimalik esitada audiofailina ja testitavad peavad neid ekraanilt ise lugema, mis tekitab olukorra, kus kõik testi tegijad ei pruugi juhistega ühtmoodi piisavalt põhjalikult tutvuda. Küsimustiku tulemustest selgus, et 42 õpilast luges kõiki juhiseid ja 12 luges mõne ülesande juhiseid.

Arvutipõhise rääkimistesti sooritamine EISis

E-rääkimistesti ülesannete keskmised sooritusused olid vahemikus 63–83%. Kõige lihtsam ülesanne oli pildi põhjal lausete parandamine (sooritusprotsent 83). Kõige raskem oli ettelugemisülesanne (sooritusprotsent 63). Õpilased ise pidasid kõige huvitavamaks häälsõnumi koostamist ja kõige igavamaks pildi kohta küsimuste esitamist.

Kogutud andmete põhjal võib öelda, et õpilaste seas ei olnud selget eelistust silmast-silma rääkimistesti või e-rääkimistesti vahel. Õpilaste kommentaaridest selgus, et suhtumist võisid mõjutada tehnilised aspektid, mis õpilase seisukohast kas toetasid e-rääkimistesti tegemist või mõjusid pigem häirivalt. Näiteks ei meeldinud mõnele e-rääkimistesti tehniline lahendus ja õpilased oleksid soovinud enam kontrollida salvestusfunktsiooni. Samas töid mitmed välja, et e-rääkimistesti tegemine oli huvitav ja meeldiv

kogemus ning testikeskkonda oli lihtne kasutada.

Küsimustiku vastuste põhjal võib samuti öelda, et õpilastel pigem ei olnud probleeme EISi kasutamisega (N=45, kokku 56). Neljal õpilasel oli probleeme heli salvestamisega, mis tuli välja ka vastusefailide kuulamisel. Kolm õpilast ei olnud kindlad, mida nad tegema peavad. Paaril oli raskusi sisselogimisega, helifailide kuulamisega või esines tehnilisi probleeme.

EISi keskkonda sisselogimine kujunes samuti väikeseks väljakutseks. Kuigi EISi sisenemiseks saab kasutada erinevaid võimalusi (Smart-ID, Mobiil-ID, ID-kaart või parool), siis testitavate vanusest tulenevalt oli peamine sisselogimismeetod parool. Sellega kaasnes aga lisakoormus testi administraatorile, sest õpilased unustasid või kaotasid testiosade vahel oma sisselogimisandmed.

Arvutipõhise rääkimistesti hindamine EISis

EISi kasutamine muudab hindajate töö teatud aspektides lihtsamaks. Kõik hindamiseks vajalikud materjalid nagu ülesanded, hindamisskaala ja testi tegija andmed asuvad EISis. Hindaja saab valida talle sobiva aja, et sooritusi hinnata. Lisaks sisestab hindaja tulemused kohe EISi ning töö käigus tekkinud küsimused saab väga lihtsalt hindamishühile edastada.

EISis saab hindamise seadistamisel kasutada kahte lähenemist: hindaja hindab ühe testitava kõiki sooritusi või talle suunatakse hindamiskomplektid, mis sisaldavad ainult sama ülesande vastusefaile. Töörühm otsustas kasutada viimast lähenemist, sest see muutis hindaja töö lihtsamaks, kuna sama skaalat kasutades

tuli hinnata sama ülesande sooritusi. Samuti vähendab see lähenemine võimalust, et ühe õpilase erinevate ülesannete vastused hakkavad hindaja järgnevaid otsuseid mõjutama.

Samas vajavad mõned hindamise korraldamise ja hindajate tegevuse uurimisega seotud aspektid EISis arendamist. Näiteks kadusid eelkatsetuse ajal internetiühenduse katkemisel kõigi töös oleva konkreetse hindamiskomplekti selleks hetkeks sisestatud tulemused. Selle kogemuse põhjal muudeti EISis olulisel määral hindamisega seotud seadistusi. Samuti on hetkel ajamahuks hindajate antud punkte EISist eksportida, et neid erinevate statistilise analüüsi programmidega analüüsida.

Hindajate tegevuse analüüs

Laurits (2021) uuris oma haridustehnoloogia eriala lõputöös e-rääkimistesti loomise ja selle kvaliteedi hindamisega seotud aspekte. Selleks kasutati lõputöös esimest korda inglise keele rääkimistesti ja hindamise kvaliteedi hindamiseks mitmemõõtmelist Raschi analüüsi (ingl *many-facet Rasch measurement*, MFRM).

Uuringus sooviti infot selle kohta, kui ühtselt hindajad oma hinnanguid annavad. Selleks kasutati kõigi soorituste puhul

kahekordset hindamist, mõningaid sooritusi hindas neli hindajat. Kahe põhihindaja kohta arvatud Coheni kapu ja Pearsoni korrelatsiooni koefitsiendid näitasid, et nii hindamise kokkulangetust kui ka usaldusväärsust võib pidada heaks. Analüüsitud ülesannete põhihindajate keskmine Coheni kapu oli 0,69 ja keskmine Pearsoni r oli 0,85.

MFRM analüüsiks kasutati Michael Linacre (2020) poolt loodud FACETS programmi demo versiooni. MFRM käsitleb hindamise

konteksti osaks olevaid faktoreid (näiteks testi tegija, ülesanne, hindaja) eraldi tahkudena (ingl *facets*). MFRM mudel kasutab testi sooritusele antud hinnanguid, et nende abil arvutada tõenäolised parameetri väärtused iga tahu kohta (nt testi tegija või mekus, ülesande raskus, hindaja rangus) ning need asetatakse kõik ühele skaalale, mida nimetatakse logit skaalaks (ingl *logit scale*). Seda mudelit peetakse üheks tõhusamaks uuringutes, mis keskenduvad hindaja mõju ja nihke (ingl *bias*) mõistmisele soorituse hindamise juures. MFRM võimaldab uurida erinevaid hindajatega seotud aspekte, nt hindajate rangus (ingl *severity*) ja

leebus (ingl *leniency*), hindamise ühtsus (ingl *consistency*) ning hindajate koolituse mõju. Uuringus osalenud nelja hindaja tulemuste analüüs näitas, et nende tegevus on sarnane ning hindamises ei esine suuri erinevusi. Hindajate logit skaala väärtused olid vahemikus -1.16 kuni 0.16. Eraldatavus (ingl *strata*) oli 0.33, mis näitab, et analüüs ei tuvastanud hindajate tegevuses erisust. See tähendab, et soorituste hindamisel ei olnud vahet, milline hindaja sooritust hindas. Seni hindajate töö analüüsimisel kasutatud klassikaline testianalüüs selle kohta infot ei anna.

Testi tagasiside

Rääkimistesti kontekstis kasutati konstrukti sõnastamiseks Euroopa keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaande (Council of Europe, 2020) suulist eneseväljendust käsitlevaid skaalasid A2-tasemel: (1) üldine rääkimisoskus, (2) pikk monoloog: kogetu kirjeldamine, (3) infovahetus ja (4) telekommunikatsioonivahendite kasutamine. Ülesannete arendamisel pöörati erilist tähelepanu sellele, et iga ülesanne mõeldaks konstrukti teatud aspekti

ning võimaldaks anda tagasisidet õpilase rääkimisoskuse kohta veidi laiemalt. Rääkimistest annab protsentuaalselt hinnangu selle kohta, kas rääkimisoskus on õppekavas nõutud A2-tasemel, ning näitab, millises osas vastab õpilase rääkimisoskus raamdokumendi tasemekirjeldustele.

Tabel 1. Rääkimisosa tagasiside näidis.

Sinu rääkimisoskus inglise keeles on peaaegu A2-tasemel.	Tulemus (% maksimumist) 65%
Vahetad informatsiooni oma huvide ja eelistuste ning varem toimunud ja tulevaste tegevuste kohta.	68%
Kirjeldad lihtsate lausetega inimesi, kohti, tegevusi ja asju.	71%
Hääldata sageli kasutatavaid sõnu ja fraase võrdlemisi õige rõhu, intonatsiooni ja rütmiga.	42%

Kokkuvõte

Välja töötatud arvutipõhine A2-taseme rääkimistest esindab Eesti kontekstis uut ja innovaatilist lähenemist rääkimisoskuse hindamisele. Selle loomisel kaaluti põhjalikult testi läbiviimisega seotud nii teoreetilisi kui praktilisi aspekte, mille tulemusel valmis

Eesti konteksti sobiv lahendus. Loodud mudelit on kavas mugandada ka kõrgema taseme rääkimisoskuse hindamiseks (näiteks B1 ja B2).

KIRJANDUS

- Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume. rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4.
- Galaczi, E. D. (2010). Face-to-face and computer-based assessment of speaking: Challenges and opportunities. L. Araújo (toim.) Proceedings of the Computer-based Assessment (CBA) of Foreign Language Speaking Skills, Brussels, Belgium, European Union, 29-51.
- Laurits, M. (2021). Arvutipõhine võõrkeele rääkimisoskuse välishindamine Eesti kontekstis – võimalused ja kitsaskohad [Magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. www.etera.ee/s/pAureFkUB0.
- Linacre, J. M. (2020). Facets computer program for many-facet Rasch measurement, version 3.83.4. Beaverton, Oregon: Winsteps.com.
- Zhou, Y. (2015). Computer-delivered or face-to-face: effects of delivery mode on the testing of second language speaking. Language Testing in Asia 5(2). doi.org/10.1186/s40468-014-0012-y.

Õpilaste tagasiside saksa ja vene keele e-tasemetöödele läbi viidud katsetuste põhjal

Merle Jung

Haridus- ja Noorteameti testide ja hindamise osakonna peaspetsialist

Sügisel 2021 viidi 7. klassides esmakordselt läbi saksa keele e-tasemetöö, mis on suunatud saksa keelt A-võõrkeelena õppivatele õpilastele. Aasta hiljem, sügiseks 2022 valmib e-tasemetöö ka vene keelt A-võõrkeelena õppivatele 7. klasside õpilastele. Vastavalt põhikooli riiklikule õppekavale peaksid õpilased teise kooliastme lõpus oskama saksa ja vene keelt A2.1 tasemel, juhul, kui nad õpivad neid keeli A-võõrkeelena ehk alustavad õppimist juba esimeses kooliastmes ja õpivad neid õppekavas ette nähtud korras ja mahus. E-tasemetööd sisaldavad ülesandeid nelja osaoskuse – kuulamise, lugemise, kirjutamise ja rääkimise – mõõtmiseks. Kõige uudsem neist on nii õpilastele kui õpetajatele suuline osa, mida hakati arendama 2019. aasta teises pooles (Jung ja Kriisa, 2021).

2019. ja 2020. aastal tehti koolides mitu eelkatsetust, et kontrollida, kuidas ülesanded Eksamite infosüsteemis (edaspidi EIS) töötavad, kuidas õpilased neid lahendavad ja milline on õpilaste üldine suhtumine võõrkeele e-testidesse (Kriisa ja Jung, 2021). Saksa keele test on läbinud kolm katsetust, milles on osalenud 346 õpilast 15 koolist. Vene keele testi on katsetatud üks kord, osales 90 õpilast kolmest koolist.

Saksa ja vene keele tasemetööd on oma struktuurilt, ülesandetiüpidelt ja raskusastmelt sarnased, seega on võimalik nende tulemusi ja tagasisidet võrrelda.

Õpilaste tagasiside saksa ja vene keele e-tasemetöö kirjalikule osale

Õpilaste tagasisidet e-tasemetöödele koguti testiga seotud küsitluste abil. Nii kirjaliku kui suulise osa lõpus tuli õpilastel täita tagasisideküsitlus, mis koosnes valikvastustega küsimustest ja ühest avatud vastusega küsimusest, kus õpilased võisid vabas vormis kirjutada testi sooritamisel tekkinud probleemidest. Järgnev kokkuvõte annab ülevaate tagasiside huvitavamate aspektidest, mis anti saksa keele 2019. aasta sügisel toimunud e-tasemetöö kirjaliku osa ja 2020. aasta sügisel toimunud suulise osa katsetusele ning vene keele 2020. aasta sügisel toimunud katsetusele.

Peale testi sooritamist paluti õpilastel hinnata, kas test oli nende

jaoks kerge, keskmine või raske. Kaks kolmandikku (67%) õpilastest pidas saksa keele testi raskusastet keskmiseks, kuid vene keele testi pidas pea kaks kolmandikku (61%) õpilastest raskeks. Vaid üksikute õpilaste arvates olid testid lihtsad. Tabelist 1 on näha, et õpilaste hinnang testi raskusastmele on vastavuses nende tegeliku keskmise tulemusega, kuigi ka nende õpilaste keskmine sooritusprotsent, kes pidasid testi raskeks, ei jää oluliselt alla keskmise hinnangu andnud õpilaste tulemustele. Testide üldine keskmine sooritusprotsent oli nii saksa kui vene keele puhul 51%, mis näitab, et riiklikus õppekavas taotletavat keelelast suurt osa õpilasi teise kooliastme lõpuks nendes võõrkeeltes veel ei saavuta.

Tabel 1. Saksa ja vene keele testi raskusaste võrreldes õpilaste keskmise sooritusega.

Õpilaste hinnang	Õpilaste arv %-des		Keskmine sooritus %-des	
	Saksa keel	Vene keel	Saksa keel	Vene keel
Kerge	4	2	79	99
Keskmine	67	36	53	55
Raske	29	61	44	45

Mõned küsimused puudutasid õpilaste ja õpetajate digivahendite kasutamise harjumusi võõrkeeleõppes. Tabel 2 annab ülevaate vastustest küsimusele „Kui tihti kasutate saksa/vene keele kodutööde tegemisel arvutit, tahvelarvutit või nutitelefoni?“. Nagu näha, domineeris saksa keele puhul vastus „harva“ (40%) ja vene keele puhul „mõnikord“ (42%). Kuigi antud gruppide keskmised tulemused ei erine üksteisest oluliselt ja jäid vahemikku 47–55%, on siiski märkimisväärne, et kõige kõrgem sooritusprotsent (55%) oli mõlema keele puhul grupil, kes vastas, et nad

ei kasuta kodutööde tegemisel digivahendeid mitte kunagi. Kindlasti tuleb digivahendite puhul silmas pidada, millise eesmärgiga neid kodutööde tegemisel kasutatakse, mida õpetaja konkreetse kodutöö puhul ootab või eeldab ja kas digivahendi kasutamine on pigem õppimist toetav (nt autentsete allikate kasutamine) või takistav (nt tekstiloome tõlkemootorite abil).

Tabel 2. Digivahendite kasutamine kodutööde tegemisel võrreldes õpilaste keskmise sooritusega.

Õpilaste hinnang	Õpilaste arv %-des		Keskmine sooritus %-des	
	Saksa keel	Vene keel	Saksa keel	Vene keel
Tihti	21	14	47	48
Mõnikord	24	42	50	49
Harva	40	34	52	50
Mitte kunagi	15	10	55	55

Vastused küsimusele, kui tihti kasutavad õpilased antud võõrkeelt väljaspool kooli, kas sõpradega suhtlemisel, videoid vaadates, arvutimänge mängides või huviringides, olid saksa keele puhul ootuspärased. 45% õpilastest vastas, et kasutab saksa keelt väljaspool kooli harva, ja 39%, et mitte kunagi. Vene keele testil osalenud õpilastest vastas 40%, et ei kasuta vene keelt väljaspool kooli mitte kunagi, ja 35%, et harva. On üllatav, et vene keelt väljaspool kooli nii vähe kasutatakse, kuigi Eestis on paljudel õpilastel pere- või tutvusringis vene keelt emakeelena rääkivaid inimesi.

Küsi ka õpilaste eelistuste kohta teksti kirjutamisel. 52% vastanutest eelistas saksakeelset teksti kirjutada arvutis, 34% leidis, et ei ole vahet, kas kirjutada teksti arvutis või käsitsi, ning 14% eelistas kirjutada käsitsi. Kõige kõrgem testi sooritusprotsent (57%) oli aga just sellel grupil, kes eelistas tekste kirjutada käsitsi. Vene keeles oli olukord vastupidine: 49% vastanutest eelistas teksti kirjutada käsitsi, 38% leidis, et ei ole vahet, kas kirjutada arvutis või käsitsi, ning 13% eelistas kirjutada arvutis. Samas olid kõikide gruppide sooritusprotsendid vene keele puhul praktiliselt võrdsed ja jäid vahemikku 49–51%.

Vene keele testi küsitluses paluti õpilastel oma venekeelse klaviatuuri kasutamise oskust hinnata. 58% õpilastest vastas, et saavad venekeelse klaviatuuriga hakkama, aga selle kasutamine võtab palju aega. 24% õpilastest arvas, et oskab hästi venekeelse klaviatuuriga kirjutada, ja 18% õpilastest vastas, et ei ole kunagi varem venekeelset klaviatuuri kasutanud. Venekeelse klaviatuuri kasutamine vajab koolides kindlasti harjutamist ja teadlikku tähelepanu, sest tänapäeval ei saa keelt õppida ilma arvutis teksti

kirjutamise oskusega. Õpetajad peaksid leidma rohkem võimalusi venekeelse klaviatuuri kasutamiseks, viima läbi vene keele tunde arvutiklassides, suunama õpilasi arvuti kasutamisele kirjalike kodutööde tegemisel jms. E-tasemetöö tegemine ei tohiks kindlasti olla õpilase esimene kokkupuude venekeelse klaviatuuriga.

Küsimustiku lõpus võisid õpilased vabas vormis kirjutada testi tegemisel tekkinud probleemidest. Mõlema testi puhul vastas üle poolte õpilastest, et mingeid probleeme neil testi sooritamisel ei tekkinud. Ülejäänud nimetasid sagedamini järgmisi probleeme¹⁰¹:

- ei saanud aru tööjuhistest, võiks olla tõlge („Ma ei saanud mõnes ülesandes aru, mida tegema pidi ja siis kui sellest aru ei saanud, siis oli raske seda harjutust teha.“, „Äkki panna ülesannetele ka tõlge, et õpilane saaks kasvõi midagi aru.“);
- ei saanud aru lugemistekstidest, sest uut sõnavara oli liiga palju („Uut sõnavara oli väga palju, nii et vahel ei saanud tekstist aru.“, „Ma ei saanud lugemisülesannetest üldse aru. Läksin väga närvi ja siis ei tulnud üldse välja.“);
- kuulamistekste ei saanud kuulata rohkem kui kaks korda ja pausi nuppu ei olnud võimalik kasutada („Kuulamisülesannetel oleks võinud olla, et saad mitu korda kuulata, mitte kaks korda.“, „Oleks võinud olla ka see, et saad pausile panna, kui kuulad teksti.“);
- keeruline oli kirjutada 50-sõnalist teksti, see võttis palju aega („Mul läks aega, et 50 sõna täis saada.“, „Ma ei osanud midagi kirjutamisülesandes kirjutada.“);
- esines erinevaid tehnilisi probleeme (sisselogimisega, internetiühendusega, kõrvaklappidega jms).

Õpilaste tagasiside saksa ja vene keele e-tasemetöö suulisele osale

E-tasemetöö suuline osa meeldis õpilastele nii saksa kui vene keeles konkurentsivõimeline kõige vähem ja tekitas kõige rohkem probleeme. Kuigi mõlema keele puhul oli õpilastel eelnevalt võimalik EISis läbi lahendada suulise osa harjutustest, võis tagasisidest järeldada, et paljud puutusid selliste ülesandetüüpidega kokku esmakordselt ja need tekitasid arusaadavalt palju segadust. Tekkis mitmeid tehnilisi tõrkeid kõne salvestamisega, millest suur osa olid tingitud EISi vähesest kasutamiskogemusest, aga mõned leidsid lahenduse ka EISi arendajate abiga.

Kuna selline olukord oli õpilastele uudne, et tuli ise salvestada

oma kõnet ja teha seda teistega koos ühes ruumis, siis paluti õpilastelt tagasisidet ka selle kohta, kuidas nad ennast testi tehes tundsid. Saksa keeles tundis 57% õpilastest ennast testi tehes normaalselt ja 36% ebamugavalt, vaid 6% õpilastest tundis end testi ajal hästi. Vene keele puhul on tulemused võrreldavad: 51% õpilastest tundis ennast testi tehes normaalselt ja 41% ebamugavalt, hästi tundis ennast 9% õpilastest.

Õpilaste tagasisidest on näha, et nad ei ole harjunud teiste juuresolekul võõrkeeles rääkima, see tekitab ärevust ja hirmu.

101 Siin ja edaspidi on õpilaste tsitaadid autentsetes sõnastuses, kuid keeleliselt toimetatud.

Mõned näited:

- „Ma ei julgenud teiste inimeste ees rääkida saksa keeles.”
- „Lihtsalt polnud julgust teha suulist osa koos teistega. Järgmine kord tahaks suulist osa teha üksinda.”
- „Mul oli selline proleem, et ma sain ülesannetest kõigest aru, lihtsalt vastata oli väga raske. Ma läksin närvi ja hakkasin puterdama.”
- „Ma ei suutnud teiste ees midagi rääkida. Eelistaksin testi üksi kodus vaikuses teha.”
- „Rääkisid suulises osas liiga vaikselt.”
- „Ma olin nii stressis ja mõtlesin nii üle, et mu hääli värises ning mul ei tulnud pauguga midagi välja. Väga ebamugav!”

Inglise keele puhul selliseid probleeme nii suurel määral ei tekkinud, sest inglise keele erilise rolli õpilaste igapäevaelus mõjutab oluliselt õpilaste julgust ja vilumust keele kasutamisel (Kriisa ja Jung, 2021). On siiski hämmastav, et võõrkeeles rääkimine ja oma kõne salvestamine õpilastele nii stressirohkeks osutus, sest võiks ju eeldada, et igas võõrkeeletunnis tuleb kaasõpilaste ees rääkida ja vigade tegemine on keeleõppe protsessi loomulik osa.

Muudest probleemidest nimetati sagedamini järgmisi:

- ei saanud ülesandest aru („Ma vahel ei saanud küsimustest aru.”, „Ma väga ei saanud millestki aru.”);
- küsimusi ei saanud kuulata rohkem kui kaks korda („Palun laske meil kuulata asju nii palju, kui me tahame, see oleks äge!”);
- teised õpilased ruumis häirisid („Vahepeal kõik teised rääkisid ja mind oli halvasti kuulda.”);
- vastust ei saanud üle salvestada, vastuse salvestamiseks ei antud teist võimalust („Ma oleks tahtnud viimases edasi rääkida, aga panin kogemata kinni, nii et seda võiks saada kaks korda teha.”, „Oleks võinud olla võimalus enda vastust parandada.”);
- aega jäi väheks („Viimasel ülesandel oli liiga vähe aega, ma ei jõudnud lõpetada pildikirjeldust.”).

Mitmeid probleeme on võimalik ennetada, kui pöörata võõrkeeletunnis suuremat tähelepanu õpilase suulisele sooritusele. Sealjuures tuleks õpilasi rohkem julgustada võõrkeeles rääkima ja vähem juhtida tähelepanu vigadele.

Kokkuvõte

Saksa ja vene keelt A-võõrkeelena õppijate arv on Eestis väga väike, mis muudab keeruliseks koolide leidmise katsetustel osalemiseks ja andmeanalüüsiks vajalike valimite koostamise. Vene keele puhul on oluliseks takistuseks ka venekeelsete klaviatuuride puudumine koolides või nende vähenenud kasutamisoskus.

Kokkuvõtteks võib e-tasemetööde eelkatsetuste põhjal öelda, et teise kooliastme lõpuks ei ole paljude õpilaste saksa ja vene keele oskus veel riiklikus õppekavas nõutaval tasemel. Põhjusi on siin ilmselt erinevaid. Katsetuste põhjal ei saa küll vähese osalejate arvu tõttu teha väga laiaulatuslikke järeldusi, kuid mõlemisainet siit kindlasti leiab.

Õpilaste tagasisidest võib välja lugeda, et keeleõppes pannakse endiselt liiga palju rõhku tõlkimisele ja liiga vähe rakendamisele. Hirm, et võõrkeelest ei saa aru, tekitab nii õpetajates kui õpilas-

tes stressi, tõlkimine annab turvatunde. Tegelikult on „mitteamusaamine” tihti lihtsalt õpitud abitus, mille vältimiseks on võõrkeeleõppes võimalik rakendada erinevaid strateegiaid. Kõnekas on ühe õpilase väide: „Mõningates ülesannetes ei osanud kõike tõlkida, aga sain hakkama.”.

Kogutud andmete ja saadud tagasiside põhjal on tasemetöösse sisse viidud mitmeid muudatusi ja parandusi. Mis puudutab tehnilisi probleeme, siis nende ennetamiseks tuleks õpetajatel enne e-tasemetööd kindlasti õpilastega EISis läbi lahendada harjutustestid ja tutvustada neile tasemetöös kasutatavaid ülesandetiüpe. Vene keele puhul on oluline regulaarselt harjutada ka venekeelse klaviatuuri kasutamist. Kui vajalik eeltöö on tehtud, on ka õpilaste tagasiside positiivne, nagu näiteks ühe õpilase kommentaar: „Aitäh, et lasite mul seda testi teha!”.

KIRJANDUS

Jung, M., Kriisa, K. (2021). Inglise ja saksa keele e-testide arendusest. *Õpetajate Leht*, 22. jaanuar. opleht.ee/2021/01/inglise-ja-saksa-keele-e-testide-arendusest.

Kriisa, K., Jung, M. (2021). Arvutipõhised tasemetööd teise kooliastme inglise ja saksa keeles. *Õpetajate Leht*, 7. mai. opleht.ee/2021/05/arvutipohised-tasemetood-teise-kooliastme-inglise-ja-saksa-keeles.

Uuendus eksamikoolituses: inglise keele riigieksami eksamineerijate koolitus sai digilahenduse

Ene Alas

Tallinna Ülikooli inglise keele ja testimise dotsent

Kristel Kriisa

Haridus- ja Noorteameti testide ja hindamise osakonna ekspert

Inglise keele riigieksam on Eestis kasutusel alates 1997. aastast. Selle raames läbiviidava suulise keelekasutusoskuse intervjuu on aegade jooksul läbi teinud mitmeid muudatusi ja näinud erinevaid ülesandepüstitusi ja hindamisjuhendeid. Praegune intervjuu sai oma kuju 2014. aastal. Tegemist on 15minutilise intervjuuga, mille viib läbi intervjuerija, toetudes põhjalikult ette valmistatud standardkäsikirjale, andes eksaminandile ülesandeid ja esitades lisaküsimusi. Õpilase suulist kõnelemisoskust mõõdab hindaja, kes intervjuust osa ei võta, kuid hindab õpilase rääkimisoskust hindamisskaala põhjal. Kuna eksami suuline osa tuleb kõigile õpilastele võrdsete tingimuste tagamiseks läbi viia rangete protseduurireeglite järgi, nõuab see nii intervjuerijalt kui hindajalt eriväljaõpet.

Inglise keele õpetajad, kes gümnaasiumi riigieksami eksamineerijana kvalifitseeruda soovivad, on eksami väljatöötamise algusest peale osalenud riikliku eksamikeskuse korraldatud eksamineerijate ja hindajate standardiseerimiskoolitusel. See on tähendanud iga kolme aasta tagant koolituspäeval koolituskeskusesse kohale sõitmist ning suures rühmas paljude eksamiga

seotud küsimuste (nt eksamikorraldus, intervjuu läbiviimine ja hindamine) arutamist. Sellise koolitus- ja standardiseerimissüsteemi eeliseks on kindlasti olnud eksamiarendajate kohtumised õpetajatega ning kursustele võimalus koolitajatele otse küsimusi esitada. Samas on selline koolitus ajamahukas ning erinevate koolituspäevade sisu on varieerunud detailides ja rõhuasetustes sõltuvalt koolitajale esitatavatest küsimustest. Samuti on individuaalne kasutegur igale osalejale seni sõltunud sellest, kui aktiivselt ta koolituse ajal teemadele keskendub. Just need põhjused olid olulisteks motivaatoriteks digilahenduste otsimisel.

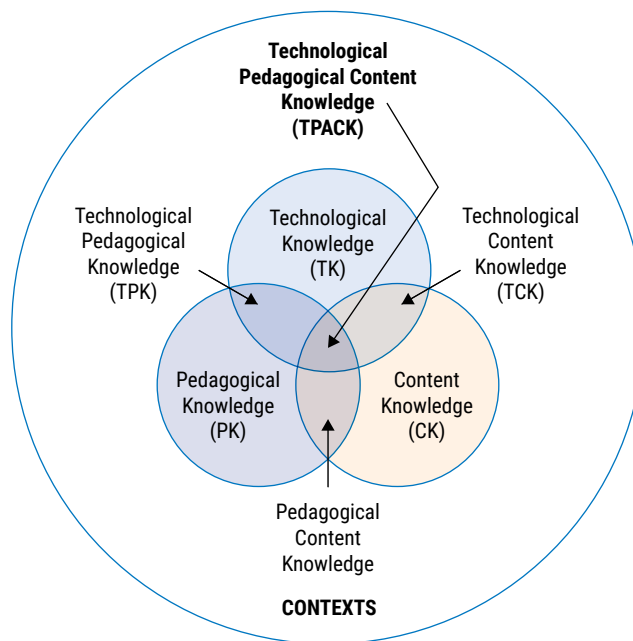
Pandeemia olukord, kus silmast-silma koolitus kõne alla ei tulnud, kuid igal aastal oli vaja uuendada 200–300 eksamineerija kvalifikatsiooni, sundis samuti otsima uuenduslikumaid lahendusi. Aeg, mil mitmesugused digilahendused õpetajatele iga päevaga omasemaks ja mõnikord ka eelistatumaks muutusid, inspireeris koolituse arendajaid sedavõrd, et 2021. aasta kevadel sai teoks „Inglise keele riigieksami eksamineerijate digikoolitusprogramm“.

Teoreetiline taust

Veebipõhised võrkeeleksamite suulise osa eksamineerijate ja hindajate käitumist ühtlustavad koolitusprogrammid on kogumas üha rohkem populaarsust (Elder jt 2007, Knoch jt 2016). Olemasolevad uuringud kirjeldavad veebikoolituste eeliseid: „hõlbus juurdepääs koolitus- ja hindamismaterjalidele ning võimalus oma hindamist hindamisskaalale vastavaks kohandada ja oma käitumist mugavalt kõrvalt jälgida“ (Elder jt 2007: 36); „kodus harjutamise paindlikkus endale sobival ajal [...], paberisääst ja võimalus hindamisotsuseid omas tempos analüüsida“ (Knoch jt 2016: 91). Samuti märgitakse ka probleeme: koolitused, mis reaajas veebikeskkonnas läbi viiakse, on tehniliselt sageli problemaatilised ja seega frustrerivad (Boling jt. 2012, Knoch jt. 2016), kaasneb „veebis lugemise pinget ja koolitajaga suhtlemise

puudumine“ (Knoch jt. 2016: 91).

Veebipõhiste õpetajakoolitusprogrammide kavandamiseks pakuvad Mishra ja Koehler (2006) välja TPACK-raamistiku (joonis 1). Raamistik kirjeldab, kuidas õpetajate digivõimekus sõltub nende ainealastest (CK) ja pedagoogilistest teadmistest (PK) ning digipädevusest (TK). Nende olemasolul ja digikoolituse rakendamisel ilmnevad lisaks täiendavad eelised, milleks on uued teadmised – tehnoloogilised ainealased teadmised (TCK), pedagoogilised ainealased teadmised (PCK) ning tehnoloogilised pedagoogilised teadmised (TPK). Kõik koos moodustavad need täiesti uue lisaväärtuse – tehnoloogilis-pedagoogilised ainealased teadmised (TPACK).



Joonis 1. TPACK-raamistik.

Uuringud näitavad, et digikoolituse planeerimisel tuleb arvesse võtta kasutatavat tarkvara ja rakendusi (Malmsköld 2007), õpetatava aine mahtu, valitud ülesandetüüpide spetsiifikat (Gustafsson jt 2003, Boling jt 2012) ja õppijate digipädevust (Hsu 2011). Bluemel jt (2003) pakuvad välja kolm olulist veebipõhise koolitusprogrammi omadust – interaktiivsus, paindlikkus ja koostamise lihtsus – ning väidavad, et õppimine on efektiivne siis, kui „õppija peab koolituse käigus olema aktiivne [...], kasutatav veebikeskkond võimaldab laias valikus erinevaid koolitusstenaariume [ja] on nii õppijale kui arendajale lihtne kasutada” (Ik 2002). Lõppkokkuvõttes on aga just „õppijate suhtumine tehnoloogiasse [see] ülioluline element, mis määrab digilahenduse kasutuselevõtu ja mugavuse” (Canals ja Al-Rawashdeh 2018). Boling jt (2012) rõhutavad olulist põhimõtet, et „digilahenduste kasutamine hariduses

tähendab üleminekut õpetamise paradigmat õppimise paradigmat” ning pakuvad välja kognitiivse praktikamudeli (CAM), mis nõuab, et koolitusprogramm võtaks arvesse nelja mõõdet: sisu, meetodit, järjestatust ja sotsioloogiat. Ainesisu edukaks omandamiseks soovivad autorid meetodina „mudeldamist, juhendamist ja toetamist”, mis tähendab sisukaid ülesandeid, probleemide lahendamist ja iseseisvat tegutsemist. Järjestatuse all peetakse silmas seda, et koolitusprogramm peaks tagama ülesannete mitmekesisuse ja kasvava keerukuse. Õppimise sotsioloogia on määratletud kui õppija võimlus seada isiklikke eesmärgi ja teha koostööd teiste õppijatega. Lisaks rõhutavad autorid koolitusprogrammis multimodaalse lähenemisviisi tähtsust, st audiovisuaalsete modaalsuste ehk teksti, graafika, heli ja video kasutamist.

Koolitusprogrammi arendusprotsess

Koolituse arendamises osalesid Tallinna Ülikooli, Haridus- ja Noorteameti, Kaitseväe Akadeemia ja Tartu Ülikooli eksperdid ning arvesse võeti ülalkirjeldatud teoreetilisi aluseid. Tulenevalt digikoolituse eesmärkidest ja kogemusele toetudes otsustati käsitleda järgmisi teemasid: intervjuu formaat, intervjuueerija roll ja käitumine ootamatutes olukordades, hindaja roll, hindamisskaala sisu ja hindamistegevus. Koolitusplatvormiks valiti Eksamite infosüsteem (edaspidi *EIS*), mis on õpetajatele seoses e-tasemetööde ja harjutustestide läbiviimisega varasemalt tuttav. *EIS* võimaldab kasutada erinevaid ülesandetüüpe ja on võrdlemisi lihtne kasutada nii koolituse arendajale kui koolitusel osalejale.

Protsessi alguses määratleti õpieesmärgid, koostati koolitusmaterjalid (suulise osa testi erinevaid etappe selgitavad lühivideod ja interaktiivsed ülesanded õpitu kontrollimiseks) ning kavandati hoolikalt tegevuste järjekord, et see oleks loogiline ja teemadega

liigutaks kergemalt raskemale. Kuna tegemist oli päris esimese katsega koostada veebipõhist koolitust, valiti *EIS*is lineaarne lahendus, mis tähendab, et kõik koolitusel osalejad lahendasid täpselt samas järjekorras täpselt samasuguseid ülesandeid. Ülesandetüüpidest eelistati õpetajatele tuttavaid valikvastustega, avatud vastusega ja sobitamisülesandeid, mida saab *EIS*is lihtsasti koostada. Iga ülesande järel loodi õppijale oma vastuste analüüsiks ka tagasiside võimalus.

Koolitus koostati nii, et selle läbimiseks peaks osaleja süvenema kõikidesse riigieksamit intervjuu aspektidesse endale sobivas tempos, vajadusel seansi katkestades ja hiljem selle juurde naastes. Oluliseks peeti, et koolituse läbija saaks mõistlikus ajaraamis intervjuu läbiviimisest ja hindamisest detailse tervikpildi. Esioluselt planeeriti koolituse ajaks umbes kolm tundi, mille jooksul õppija läbib kaks peamist osa: intervjuueerija tegevus intervjuu ajal ja hindaja tegevus. Kuna kvalifitseeruvad õpetajad on reeg-

lina kord ühes ja kord teises rollis, ei olnud mõistlik planeerida kahte erinevat koolitust, kvalifikatsiooni saamiseks peab läbima mõlemad osad.

Intervjueerija koolituse sisuline ülesehitus lähtub intervjuu struktuurist ja sisaldab juhtnööre ja videolõikudel põhinevaid ülesandeid, mis keskenduvad intervjuu sissejuhatuse, pildikirjeldusülesande (ül 1) ja iseseisva monoloogi (ül 2) juhtimisele, samuti ühelt ülesandelt teisele sujuva ülemineku tagamisele. See koolituse osa koosneb kaheksast juhendvideost ja nendele järgnevast viiest valikvastustega ülesandest, kus õppija kõigepealt tutvub teooriaga ning siis analüüsib lõike näidisvideost. Samal moel analüüsitakse seejärel intervjuu käigus ettetulevaid võimalikke probleeme ning pakutakse lahendusi. Järgnevad intervjueerija tegevust kokkuvõtavad testivormis valikvastustega küsimused ja

sobitamisuksanne.

Koolituse teise osa moodustab hindamisoskuste omandamine ja lihvimine. Õppija tutvub juhendvideo abil hindaja rolli ja ülesannetega ning süveneb hindamisskaala kriteeriumite sisusse. Seejärel tuleb analüüsida näidisintervjuu hindepunkte ja kuulata põhjendusi ning lõpuks näidisintervjuud iseseisevalt hinnata.

Pärast mitmeid kvaliteedi parandamise seansse (nt ülesannete pikkuse reguleerimine, vastusevariantide sõnastamine, juhendvideote toimetamine) eeltestisid esialgset koolitusvarianti kaks riigieksami arendamisega seotud eksperti. Nende tagasiside põhjal tehti veel täiendavaid parandusi (nt juhendite ja tagasiside sõnastus, küsimuste järjekord).

Koolituse läbiviimine

Koolitusprogramm käivitus 2021. aasta märtsis, mil selle läbis 194 inglise keele õpetajat. Tagasisideküsimustiku põhjal oli neist 152 osalejat (78%) varem silmast-silma intervjueerija/hindaja koolitusel osalenud, samas 42 osalejat (22%) polnud enne riigieksami suulise osa läbiviimise ega hindamisega kokku puutunud.

Koolitus oli EISis avatud 14 päeva, mil osalejad said selle endale sobival ajal läbida. Koolitust sai läbida ka osade kaupa, sest iga ülesande lahendamisel vastused salvestati ning keskkonnast lahkumisel jätkus koolitus uuesti sisselogimisel sealt, kus see eelmisel korral pooleli jäi. Iga kursuslane sai seega koolitusprogrammi läbida omas tempos ning pärast ülesannete vastuste

sisestamist avanes kohe võimalus näha tagasisidet ja koolituse lõpus ka oma üldist tulemust. Keskmine koolituseks kulutatud aeg oli 2 t 42 min, mis sarnanes silmast-silma koolituse pikkusega (2 t 30 min) ja oli väga lähedal algselt planeeritud digikoolituseks vajalikule ajale. Kõik koolitust alustanud viisid selle ka lõpuni, katkestajaid ei olnud, mis näitas, et koolituse tehniline ja sisuline külg olid õppijatele jõukohased.

Koolituse läbinutele väljastati koolitustõend. Uuendusliku lahendusest koostati koolitustõendid täienduskoolituste infosüsteemi Juhan kaudu, mis võimaldab igal ajal mugavalt oma koolitustõendit veebis näha.

Osalejate tagasiside

Valdavale enamusele õpetajatest oli koolitus väga positiivne kogemus ("ma lausa nautisin seda koolitust", "olen väga tänulik, et selline koolitusvõimalus loodi", "väga hea alternatiiv kontaktkoolitusele" jne). Põhjused, mis välja toodi, on sarnased ülalpool teoreetilises taustas loetletud selliste koolituste eelistele: digilahendus kui mugav viis eksamineerija kvalifikatsioon omas tempos ja endale sobival ajal kätte saada. Paljud kiitsid antud selgitusi, koolituse struktuuri selgust, videote toetavat mõju, head järgnevust ja pakutud ülesandeid. 192 osalejat (99%) pidas koolitust kasulikuks. Kõik 194 osalejat leidsid, et koolituse ülesehitus oli loogiline. 168 neist (87%) arvas, et koolitust oli lihtne

läbida. Samas oli ka osalejaid, kelle jaoks oli koolitus mõnevõrra keeruline: 2 osalejat (1%) ei pidanud koolitust vajalikuks, 26 osalejat (13%) pidas seda raskeks, eelkõige ebapiisavate digioskuste tõttu, mis on sarnane muudes uuringutes leitud tulemustega.

Samuti said koolituse arendajad rohkelt ideid antud digilahenduse edasiarendamiseks. Peamiseks sooviks oli suurema arvu näidisintervjuude kättesaadavus hindamisoskuste treenimiseks, erineval tasemel näited ja võimalus nähtud sooritusi kolleegidega arutada. Samuti sooviti eksami läbiviimisega seotud dokumentatsiooni täitmise näidiseid ja võimalust eksamikäsikirja järgida.

Kokkuvõte ja edasised plaanid

Arvestades koolitusele antud ülimalt positiivset tagasisidet, võib lugeda projekti õnnestunuks. Tulevikus on plaanis kindlasti näidisvideoid lisada, et hindamisskaala kasutamist oleks võimalik veidi rohkem harjutada. Ka on kaalumisel õpetajatele kahe eraldi veebipõhise koolituse pakkumine: üks intervjueerimise ja teine hindamise standardiseerimiseks. Ka saaks koolitusi diferentseerida olenevalt sellest, kui kogenud eksamineerija oma kvalifikatsiooni uuendama peab: kas on tegemist alustava

eksamineerijaga, kes vajab detailsemat koolitust, või kogenud eksamineerijaga, kes vajab tavaliselt just hindamisoskuste värskendamist. Kindlasti on vaja EISi arendust selleks, et õppija saaks oma tegevuse hindamiseks personaalsemat tagasisidet.

KIRJANDUS

- Bluemel, E., Hintze, A., Schulz, T., Schumann, M., & Stuering, S. (2003). Virtual environments for the training of maintenance and service tasks. *Proceedings of the 2003 Winter Simulation Conference*, Vol. 2, 2001–2007.
- Boling, E. C., Hough, M., Krinsky, H., Saleem, H., & Stevens, M. (2012). Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive, online learning experiences. *The Internet and Higher Education*, 15(2), 118-126.
- Canals, Laia & Amenah Al-Rawashdeh (2019). Teacher training and teachers' attitudes towards educational technology in the deployment of online English language courses in Jordan. *Computer Assisted Language Learning*, Volume 32, 2019 - Issue 7.
- Elder, C., Barkhuizen, G., Knoch, U., & von Randow, J. (2007). Evaluating rater responses to an online rater training program. *Language Testing*, 24(1), 37-64.
- Gustavsson, B., Ohlsson, P., & Ullmark, P. (2003). Educational methods for teaching vocational knowledge in a virtual environment, IFAC.
- Hsu, Pi-Sui (2012). Examining the impact of educational technology courses on pre-service teachers' development of technological pedagogical content knowledge. *Teaching Education*, Volume 23, 2012 – Issue 2.
- Knoch, Ute, Judith Fairbairn, Annemiek Huisman. (2016). An evaluation of an online rater training program for the speaking and writing sub-tests of the Aptis test. *Papers in Language Testing and Assessment* Vol. 5, Issue 1, 90-106.
- Malmsköld, Lennart, Roland Örtengren, Blair E. Carlson, Per Nylén (2007). Instructor Based Training Versus Computer Based Training - A Comparative Study. *Educational Technology Systems*, Vol. 35(4) 457-478, 2006-2007.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054.

2021. aasta üldhariduskoolide õpilaste rahuloluküsitluse tulemuste lühiülevaade

Kaja Lutsoja

Tallinna Tehnikaülikooli Majandusanalüüsi ja rahanduse instituudi lektor

Jelena Matina

Tallinna Tehnikaülikooli Majandusanalüüsi ja rahanduse instituudi lektor

Marit Rebane

Tallinna Tehnikaülikooli Majandusanalüüsi ja rahanduse instituudi vanemlektor, õppevaldkonna juht

Iga lapse ja noore elus on koolil väga tähtis koht. Sellest, kui hästi õpilased tunnevad end koolis, sõltub nende elukvaliteet, teadmiste tase, huvi õppimise vastu ja oskus luua sotsiaalseid sidemeid eakaaslastega. Antud seisukohta toetab täielikult uus „Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035“, mille aluspõhimõtete ja väärtuste seas on inimeste heaolu ja turvalisus, vastutustunne ja hoolivus ning õppija võimestamine. Seni korraldatud rahvusvaheliste võrdlusuuringute põhjal on Eesti hariduse kvaliteet väga kõrge. Samal ajal ei hinda lapsed ise kooliga rahulolu nii positiivselt (Rees ja Main, 2015; Kutsar ja Kasearu 2017). Kooli heaolu ja koolimeeldivus kujuneb välja paljude tegurite koostööl, hõlmates nii positiivseid kui ka negatiivseid mõjutajaid, mis on seotud õppetöö, kaaslaste, õpetajate, õpilase enda ja koduga ning on samaaegselt pidevas muutumises. Viimastel aastatel läbi viidud riiklikud rahuloluküsitlused võimaldavad lisaks akadeemilistele sooritustele hinnata erinevate sihtgruppide rahulolu tervikuna, võrrelda erinevate rahulolufaktorite hinnanguid ning tuua välja nendevahelisi seoseid.

Tänapäeva haridussüsteemi välishindamine on mitmekesine ja kompleksne ning rahulolu-uuringud on selle hindamise lahutamatu osa. Kui testid, eksamid ja tasemetööd mõõdavad omandatud teadmiste taset, siis rahulolu-uuring võimaldab jälgida haridussüsteemis toimuvat õpilaste, õpetajate ja lapsevanemate pilgu läbi, eesmärgiga parandada õpikeskkonda ning tõsta kõikide sihtgruppide elukvaliteeti. Distsantsõpe COVID-19 pandeemia ajal on uus väljakutse nii õpilastele kui ka õpetajatele ning

uue olukorraga harjumine võtab aega. 2018. aasta PISA uuring näitas, et Eesti õpilased on Euroopas esikohal nii lugemises, matemaatikas kui ka loodusteaduses. Iga senine PISA uuring on näidanud Eesti õpilaste uusi edusamme, mis peegeldavad õppimise ja õpetamise kvaliteedi tõusu. Õppetöö kvaliteet on tugevas sõltuvuses sellest, missugune on õpikeskkond (nt Romano, Consiglio, Angelini ja Fiorilli 2021) ja milline on õppetööga rahulolu. Rahulolu näol on tegemist kompleksse probleemiga, mille kõiki tahke korraga enamasti ei olegi võimalik uurida. Rahuloluhinnangud on subjektiivsed ning sõltuvad ühtaegu nii vastajast endast (nt tema ootused ja väärtused) kui ka tema kokkupuudetest keskkonnaga.

Vastavalt hariduse rahulolu teoreetilisele raamistikule jaotuvad uuritavad rahulolufaktorid (heaolufaktorid) kolmeks suureks gruppiks: motivatsioonilised (sisemine motivatsioon) ehk rahuloluga seotud; koolikeskkonnaga seotud ehk rahulolu ja rahulolematus; koolivälised ehk rahulolematuse komponendid.

Kolme sihtgrupi (õpilased, õpetajad ja lapsevanemad) rahulolufaktorid osaliselt kattuvad, mis võimaldab jälgida nende hinnanguid erinevatest vaatenurkadest, kuid samas võtab rahulolufaktorite mitmekesisus arvesse iga sihtgrupi spetsiifikat.

Latentsete tunnuste puhul mõõdeti ühte nähtust mitme üksikväitega viiepallise skaala abil. Igale vastajale arutati tunnuse keskmine hinnang.

Andmestiku kirjeldus

2021. aasta üldhariduskoolide rahuloluküsitlus on kõikne uuring, mitte valimuuring. Osalema olid oodatud kõik Eesti üldhariduskoolide 4., 8. ja 11. klassi õpilased, täiskasvanute gümnaasiumide kõik õppijad ning 1.–12. klasside õpetajad, lisaks ka 1.–9. klassi õpilaste lapsevanemad.

Kõikides 2020/2021. õppeaastal 4. klassis õppivatest õpilastest vastas küsitlusele keskmiselt 83,8% (11 365 õpilast), 8. klassi õpilastest 77,1% (9460 õpilast) ning 11. klassi õpilastest 71,4% (5193 õpilast). Täiskasvanute gümnaasiumides õppijatest oli küsitluses osalejate arv oluliselt väiksem – 937. Üldhariduskoolides 1.–12. klassis õpetavatest õpetajatest vastas küsitlusele koolide keskmisena 63,5%, vastuseid laekus 9090, kokku 404 koolist ja vastas 25 370 lapsevanemat 390 koolist.

Olulisemad 2021. aasta uuringus õpilaste heaolufaktoritele antud hinnangud ja keskmiste hinnangute tendentsid aastatel 2018–2021

Õppeaasta 2020/2021 oli suurte muutuste ja suurte väljakutsete aasta. Peale 2020. aasta kevadel olnud esimest COVID-19 lainet tekkis paljudel õpetajatel ja õpilastel esimene distantsõppe kogemus, oluliselt suurenes distantsõppe korral lapsevanemate roll ning uue kogemuse saamine mõjutas teatud määral ka rahuloluhinnanguid. Samas võib tõdeda, et suurt rahuloluhinnangute langust ei tekkinud ja paljudele faktoritele antud hinnangud on endiselt pigem positiivsed, ületades 3,5 palli. 2021. aasta uuringu tulemuste põhjal on kõige rahulolevamad enamuse heaolufakto-

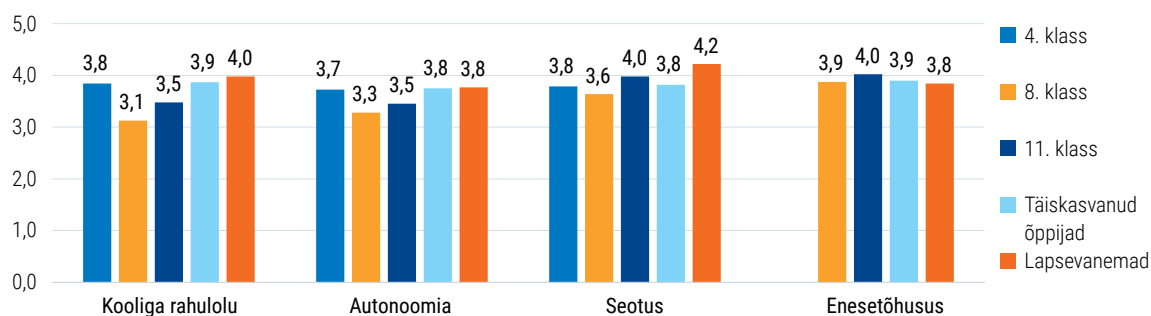
ritega 4. klassi õpilased. Põhikooli lõpuks hinnangud langevad ning 11. klassi õpilaste rahulolu on jällegi natuke kõrgem. Täiskasvanute gümnaasiumi õppurid on oma hinnangutes valdavalt positiivsemad võrreldes kaheksanda ja üheteistkümnenda klassi vastajatega. Erivajadustega ja vähekindlustatud peredest pärit õpilased on igas vanusegrupis olnud tunduvalt haavatavamad ning andnud enamusele rahulolufaktoritest oluliselt madalamad hinnangud.

Motivatsioonilised faktorid

Õpilaste motivatsioonilased rahulolufaktorid on autonoomia, enesetõhusus ja seotus; lapsevanemad hindavad samu rahulolufaktoreid, tuginedes oma lapse põhivajaduste rahuldatusel, ning lisaks sellele ka suhteid õpetajate ja lapse vahel, sest head suhted on väga oluline sisemine motivaator. Õpetajate motivatsioonilased rahulolufaktorid on tööga rahulolu, autonoomia, enesetõhusus ja seotus ehk suhted kolleegidega. Autonoomiat, enesetõhust ja seotust võib vaadelda kui kolme põhivajadust, mille täitmine aitab kaasa nii tugevamale vaimsele tervisele kui suuremale sisemisele motivatsioonile (Ryan and Deci, 2000). Enesemääratlusteooria järgi mõjutab õpilaste ja õpetajate koolla rahulolu nende kolme põhivajaduse täitmine.

veendumuse oma võimes konkreetses olukorras läbi lüüa või ülesannet täita (Bandura 1982). Enesetõhusad inimesed suhtuvad kriisidesse kui täiendavatesse enesearengu võimalustesse (ibid). 2021. aasta küsitluse põhjal on õpilaste enesetõhususe hinnang suhteliselt kõrge (keskmisena 3,9 ja 4,0), samas lapsevanemad annavad sellele faktorile õpilastega võrreldes madalama hinnangu. Vanusegruppide võrdluses hindavad 11. klassi õpilased oma enesetõhusust 8. klassi õpilastega võrreldes mõnevõrra kõrgemalt. Nn koroona-aasta ja distantsõppe perioodil on õpilaste keskmised hinnangud enesetõhususele mõnevõrra vähenenud, kuid arvestades eriolukorda, mis tekitas lisakoormust nii õpilastele, vanematele kui ka õpetajatele, on selline muutus igati põhjendatud.

Psühholoog Albert Bandura on määranud **enesetõhususe** kui



Joonis 1. Keskmised hinnangud motivatsioonilistele rahulolufaktoritele 2021. aasta uuringu põhjal.

Autonoomia on võimalus ise otsustada ja valikuid teha ning see läbi mõjutada oma keskkonda. Piiratud autonoomiaga õpilased on õppetööst vähem huvitatud ja õpivad ka vähem efektiivselt (Hofferber, Eckes ja Wilde, 2014). Autonoomia hinnangute põhjal on õpilased oma võimalustega õppida koolis vastavalt oma äranägemisele pigem rahul. Uuringu tulemustest on näha siiski keskmise hinnangu alanemist aastate lõikes ja seda kõikide vanusegruppide puhul. Osaliselt distantsõppele viibitud aasta jooksul on paraku õpilaste võimalused ise otsustada sobivaima õppimisviisi üle piiratud ja see kajastub ka rahuloluküsitluse tulemustes. Samas on õpetajate hinnang autonoomiale (4,4) oluliselt kõrgem õpilaste omast. Kogumikus „Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2018/2019. õppeaastal” rõhutatakse,

et Eesti koolidel ongi väga kõrge autonoomia tase, ehk riiklikult on kehtestatud vaid miinimumnõuded, ning õpetajatel ja kooli juhtkonnal on väga suur roll ümbritseva keskkonna mõjutamisel. Autonoomiat võib õpetajate puhul pidada liikumapanevaks jõuks, mis aitab tasandada mõne teise rahulolufaktori madalamat keskmist hinnangut.

Rahvusvahelise laste heaolu uuringu Children's Worlds tulemustest selgub, et Eesti noorte puhul ei käi õpiedukus ja koolimeeldivus teineteisega käsikäes. Uuringu tulemused näitasid, et Eesti õpilased on kooli suhtes võrdlemisi kriitilised (Kutsar, Murakas, Talves, 2015). Üldhariduskoolide õpilaste rahuloluküsitlus 2021 näitab pigem positiivset muutust, sest **kooliga rahulolu** on aas-

tate jooksul suurenenud kõikides vanusegruppides. Üha enam levib käsitus heaolu toetavast koolist, kus tuntakse huvi õpilaste arvamuse vastu ning tegutsetakse koolirõõmu suurendamise nimel (Layard, Hagell, (2015).

2021. aasta rahuloluküsitluse tulemusel hindavad õpilased **seotust** (suhteid õpilaste ja õpetajatega) suhteliselt kõrgelt ning õpilaste poolt sellele heaolufaktorile antud keskmised hinnangud

suurenevad vanuse kasvades. Vaatamata nn koroona-aastale ja distantsõppele, mille tõttu otsene suhtlus klassikaaslastega oli tavapärasest erinevas vormis, on selle heaolufaktori keskmine hinnang viimasel aastal tõusnud.

Lapsevanemad hindavad kooliga rahulolu oluliselt kõrgemalt kui õpilased (4,0), samuti on nad õpilaste hinnangutega võrreldes enam rahul autonoomia ja seotusega (vastavalt 3,8 ja 4,2).

Koolikeskkonnaga seotud faktorid

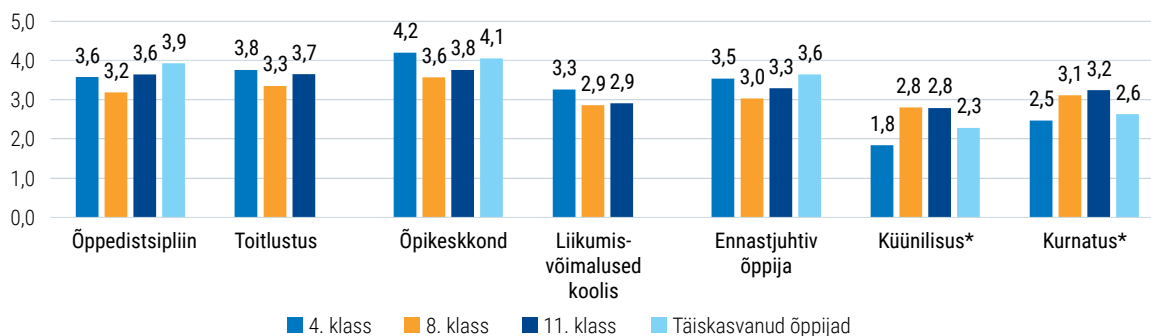
Kõige rohkem rahulolufaktoreid sisaldab teine grupp – koolikeskkonnaga seotud rahulolufaktorid, mis omakorda jagunevad mitmeks alamgrupiks: koolikeskkonnaga, õppimisega ja muutuva õpikäsitlusega seotud aspektid ehk aktiveerivate õppemeeotodite kasutamine koolis. Kõigi õppeastmete õpilased hindasid oma rahulolu koolikeskkonnaga järgmistes valdkondades: õppedistsipliin, toitlustus, õpikeskkond, koolis olevad liikumisvõimalused, küünilisus, kurnatus ning enastjuhtiv õppimine.

Maslow vajaduste hierarhia järgi on inimestel vaja rahuldada kõigepealt oma primaarsed füsioloogilised, turvalisuse ning sotsiaalsed vajadused, et jõuda vaimse kasvu ning eneseteostamiseni (Maslow, 1943). Soe, turvaline ning meeldiv õppekeskkond motiveerib lapsi ja noori ning olenevalt laste kodusest keskkonnast kas täiendavalt toetab või ka pakub ainsat või peamist turvalist kasvu- ning arengukeskkonda.

2020/2021. õppeaasta oli märgiline, kuna suur osa õppeaastast

möödus traditsioonilisest koolikeskkonnast väljaspool. Eesti haridussüsteem näitas üles suurt paindlikkust: digitehnoloogiate ning eri platvormide kasutamine õppetöös, mida kevad varem, esimese eriolukorra ajal, alles testiti, aitas edasi anda teadmisi ning suurendas enesejuhtimist õppijatenä, millest võib tulevikus, elukestva õppe ajal abi olla. Paljud omavalitsused pakkusid lastele sooja koolilõunat ka distantsõppe perioodil või andsid kord nädalas toidupakke. Liikumisvõimalusi püüti hoida ühiste trennikavade ning erinevate mobiilirakenduste kaudu.

Koolikeskkonnaga seotud faktoritele on kõikides vastajagruppides antud suhteliselt positiivne hinnang, mis aastate võrdluses on varieeruv, aga 2021. aasta tulemused näitavad eelmise aastaga võrreldes mõnevõrra kõrgemaid hinnanguid. Probleemkohaks koolikeskkonnaga seotud faktorite grupis on endiselt liikumisvõimalused koolis. Samas on lapsevanemate hinnang liikumisvõimalustele koolis oluliselt kõrgem (3,7) õpilaste poolt antud hinnangust.



Joonis 2. Keskmised hinnangud koolikeskkonna faktoritele 2021. aasta uuringu põhjal.

Märkus: Tegemist on negatiivsete väidetega, kus madalam hinnang on parem.

Õppedistsipliini hindasid kõige kõrgemalt täiskasvanud õppijad (3,9), neile järgnesid 11. klass, 4. klass ning kõige madalamalt hindasid õppedistsipliini 8. klassi õpilased (3,2). 8. klassi puhul võivad rolli mängida ka ealised iseärasused, mis mõjutavad rahulolu ka kõigi teiste eluvaldkondadega. **Toitlustusega** olid kõige enam rahul 4. ja 11. klassi õpilased (3,8 ja 3,7), mõnevõrra vähem rahul 8. klassi õpilased (3,4). Õpikeskkonda hindasid kõige kõrgemalt 4. klassi lapsed (4,2) ja täiskasvanud õppijad (4,1), 8. klass hindas madalaimalt (3,6). Liikumisvõimalused koolis said samuti kõrgeima hinde 4. klassi õpilastelt (3,3) ning madalaima 8. klassilt (2,9).

Kaks kõige negatiivsemat valdkonda koolikeskkonnas – **küünilisus ja kurnatus**, vääriavad eraldi tähelepanu. Kurnatust soodustavad pinged ning üle jõu käivad ülesanded. Küünilisust tekitavad suur töökoormus, ajasurve ning ressursside piiratus, mis võivad viia huvi kadumiseni õppetöö vastu, üleväsimuse ning sisemise motivatsiooni kadumiseni (Kikas jt, 2016). Kui 4. klassi õpilased hindavad küünilisust kõige madalamalt (1,8), siis 8. ja 11. klassi õppurid on keskmiselt järgu võrra küünilisemad (2,8). Kurnatus on küünilisusest koolis enam levinud ning on madalaim 4. klassis (2,5) ning kasvab vanusega ehk on kõige suurem 11. klassis (3,2).

Elukestva õppe strateegia sätestab, et õppija vastutab oma õppimise eest ja kujundab teadlikult oma õpiteed, et omandada teadmised, oskused ja hoiakud, mis aitavad elus toime tulla ja eesmärged ellu viia. Õppimise seisukohast on kõige olulisem see, mida teeb õppija, sest vastutus teadmiste omandamise eest lasub eelkõige õppijal (Smit, Cornelis, Brabander, Martens 2014). Õppimine ja õpetamine peab olema õppijakeskne, seega õpetaja ülesandeks on korraldada õpikeskkonda viisil, mis suunaks õppijaid ise eesmärged seadma ja lahendusi leidma (Boekaerts, 2002).

Ennastjuhtivad õppijad tulevad akadeemiliste ülesannetega paremini toime, kuid on ka üldiselt rahulolevamad ning nende heaolu on kõrgem. Ennastjuhtiv õppimine on teiste koolikeskkonna faktoritega võrreldes hinnatud kõikide vanusegruppide õpilaste poolt mõnevõrra madalamalt.

Õpilaste rahuloluküsitluse tulemustest ilmneb, et ennastjuhtivad õppijad hindavad kõrgemalt praktiliselt kõiki heaolufaktoreid – nad on rohkem rahulolevad kooli õpikeskkonnaga, arengut toetava tagasisidega, õppetöö mõtestatusega ja ka kooliga tervikuna.

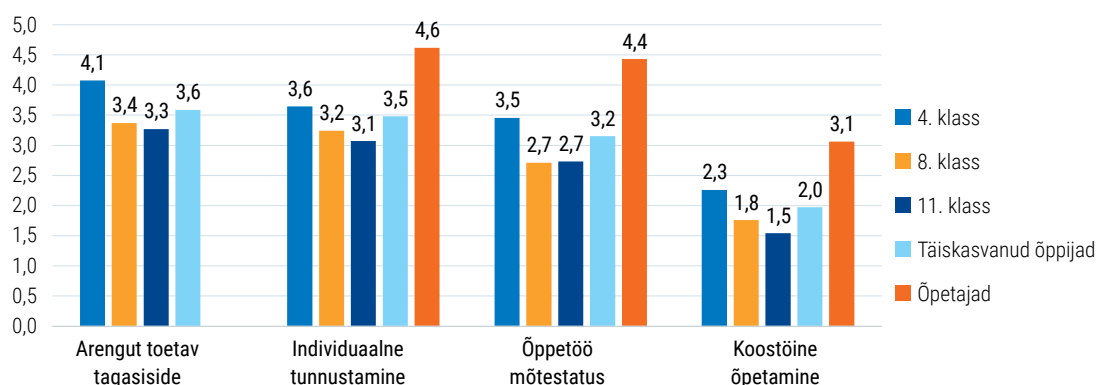
Õppedistsipliini osas on positiivseks sõnumiks asjaolu, et 2021. aasta küsitlustulemuste põhjal on selle faktori hinnangud oluliselt tõusnud ning seda eriti 11. klassi vastajate puhul. Samuti on varasemate aastatega võrreldes paranenud hinnang toilitlustele ja õpikeskkonnale. Distsantsõppe aastal on õpilased mõnevõrra enam tunnistanud kurnatust ning halvenenud on hinnang ennastjuhtivale õppimisele.

Muutuva õpikäsituse rakendamine kõigil haridustasemetel on üks elukestva õppe strateegia eesmärk ning on seega tähelepanu keskmeks erinevates uuringutes. Õpilaste poolt hinnatud muutuva õpikäsitluse rahulolufaktorid on arengut toetav tagasiside, individuaalne tunnustamine, õppetöö mõtestatus ja koostööne õpetamine. Teaduskirjandusele toetudes võib väita, et muutuva õpikäsitluse kõrge hinnanguga kaasnevad ka teiste rahulolufak-

torite kõrgemad hinnangud (Smit jt 2014). Viimase kümne aasta jooksul on õpetamise viisidele keskendunud uuringute arv märkimisväärselt suurenenud. Rõhutatakse seda, et õpetamine ei vii automaatselt õpilaste teadmiste kasvuni ja selle tõttu pööratakse rohkem tähelepanu õpetamise kvaliteedile (Postareff, Lindblom-Ylänne, 2007). Õppijakeskses õpikeskkonnas õppivad õppurid näitavad suuremat õpipädevust, seotust, autonoomiat, sisemist õpimotivatsiooni ja on nõus nägema rohkem vaeva teadmiste omandamisel (Smit jt, 2014). Nüüdisaegne õpetamine on sotsiaal-interaktiivne, kontekstipõhine, konstruktiivne ja isereguleeruv protsess (Kock, Slegers, Voeten, 2004).

2021. aasta rahuloluküsitlusel on **arengut toetavat tagasisidet** mõõdetud kahe väitega: õpilased hindasid, kas õpetajad selgitavad neile seda, mis on hästi tehtud ja kas on selgitatud, mida õpilane saaks paremini teha. Hinnangud varieerusid vanusegrupiti väga oluliselt: kui 4. klassi õpilased hindasid keskmiselt arengut toetavat tagasisidet väga kõrgelt – 4,1, siis 11. klassi õpilased andsid oluliselt madalama hinnangu – 3,3. 8. klassi ja täiskasvanute gümnaasiumide õpilaste hinnangud olid vastavalt 3,4 ja 3,6. Võrreldes eelmiste aastate hinnangutega suuri muutusi aga ei olnud, olid ainult hinnangute marginaalsed kõikumised, mis vanusegrupiti olid ka erinevad.

Individuaalset tunnustamist mõõtvad väited on sõnastatud vastavalt õppijate vanusele. Näiteks 4. klassi lastel paluti hinnata, kas õpetajad julgustavad õpilasi väljendama eriarvamusi ja kas õpetajad tunnustavad ka nende õpilaste püüdlikkust, kelle õpitu-lemused jäävad kesiseks. Vanemad õppurid hindasid teist väidet ja seda, kas õpetajad kiidavad mitte ainult parimaid õpilasi, vaid ka neid, kes parandasid varasemaid tulemusi. Kõige kõrgemini hindasid individuaalset tunnustamist 4. klassi õpilased ja täiskasvanute gümnaasiumide õpilased (vastavalt 3,6 ja 3,5). 8. ja 11. klassi õpilaste keskmised hinnangud olid tagasihoidlikumad (3,2 ja 3,1).



Joonis 3. Keskmised hinnangud muutuva õpikäsitlusega seotud faktoritele 2021. aasta uuringu põhjal.

Õppetöö mõtestatuse hindamisel tekkisid õpilaste ja õpetajate hinnangutel suured erinevused. Kui õpetajad hindasid õppetöö mõtestatust (õpetatavate teemade seost igapäevaelu näidetega ja teadmiste rakendatavust) kõrgelt (4,4), siis õpilaste keskmine hinnang oli palju kriitilisem (4. klassi õpilased 3,5; 8. klassi õpilased 2,7; 11. klassi õpilased 2,7 ja täiskasvanute gümnaasiumide

õpilased 3,2).

Sarnast pilti näitas ka viimase muutuva õpikäsitluse faktori (**koostööse õpetamise**) hinnangute võrdlemine: õpetajate keskmine hinnang on 3,1, õpilaste hinnang, olenevalt vanusegrupist, aga natukene üle 2 või isegi alla. Selle rahulolufaktori keskmine

hinnang eelmiste aastatega võrreldes mõnevõrra langes, mis on loogiline, sest tagada külaliste käimist tundides koroonakriisi ajal oli väga keeruline või peaaegu võimatu. Nii kõrged noorte ootused õppetöö mõtestatuse ja koostöise õpetamise vastu jätvad palju ruumi projektipõhisele õppimisele.

Õpetajate 2021. aasta keskmiste hinnangute analüüs näitab, et nelja rahulolufaktorit on õpetajad hinnanud keskmiselt 4,5 või kõrgemalt 5-pallisel skaalal: individuaalne tunnustamine, seotus kolleegidega, kompetentsus ning suhted õpilastega. Kuigi mõ-

dunud õppeaasta esitas õpetajatele seninägematuid väljakutseid pikal distantstõppe perioodil, ei erine õpetajate keskmised hinnangud kuigivõrd 2018. aasta uuringust.

Kõige kõrgemalt on lapsevanemad hinnanud järgmisi valdkondi: suhted klassijuhatajaga, infolevik, seotus. Üldiselt on lapsevanemate rahulolu vähenenud n-ö koroonaaastal võrreldes 2018. aasta uuringuga. Huvitava erandina saab välja tuua liikumisvõimalused, millega 2021. aastal ollakse rohkem rahul kui varasemalt.

Koolivälised faktorid

Koolivälised rahulolufaktorid on õpilastel kodune keskkond ja kooli maine, vanemate – põhihariduse kvaliteet ja kooli maine ning õpetajatel – ameti maine, hariduse maine ja ajakohasus, rahulolu riikliku hariduskorraldusega, rahulolu kooli pidaja ja rahastusega ning kooli maine.

Arengukava kohaselt lapsevanem toetab alaealist õppijat ja loob õppimiseks soodsad tingimused ning panustab kooliellu. Eriolukorras tingitud distantstõppe pani nii lapsed kui ka vanemad uude olukorda, millega nad pidid kiiresti kohanema ning distantstõppe ajal jäi õpilaste õppetöös osalemise toetamine valdavalt lapsevanemate õlgadele. Paraku kaasneb distantstõppega ka lapsevanemate vastutuse suurenemine ja rolli muutus, vanemate tuge vajavad eriti algklasside õpilased ning kodu ja vanemate toetust on vaja ka vanemate klasside õpilastel eelkõige enesejuhtimise toetamisel – ajaplaneerimisel, tööde tegemisel, erinevate ülesannete meenutamisel. Heaolufaktoritest on **kodune keskkond** kõikides vastajate gruppides saanud kõige kõrgema keskmise hinnangu. Nooremad vastajad andsid kodusele keskkonnale 2021. aasta küsitluse tulemuste põhjal varasemate aastatega võrreldes mõnevõrra madalama keskmise hinnangu, kuid samas on suurenenud nende õpilaste osakaal, kes on koduse keskkonna ja vanemate toetusega täiesti rahul. Positiivse muutusena saab välja tuua 11. klassi vastajate rahulolu olulise suurenemise vanemate toetuse ja koduse keskkonnaga.

Kõigist rahulolufaktoritest kõige madalama keskmise hinnangu sai õpetajate poolt kooliväline faktor – õpetajaameti maine (2,7). Sama muster joonistus välja 2018. aasta uuringus. Ilmselt on tegu valdkonnaga, mis väärib ühiskonnas laiemat toetust. See on ka üks vastustest, millele anti väga erinevaid hinnanguid 5-pallisel skaalal ehk mõned õpetajad on rohkem rahul kui teised.

Kooli mainet käsitletakse haridusvaldkonnas koondmõistena, mida on sageli raske täpselt defineerida ning mis määrab kooli positsiooni abstraktses võrdluses teistega. Mainekas koolis käia on väärtus omaette, kuna levinud arvamuse kohaselt on seal õppimiseks ja arenguks paremad võimalused. Üldhariduskoolide rahuloluküsitluses vaadeldakse kooli mainet õpilaste poolt antud subjektiivsetele hinnangutele tuginedes. Kõige kõrgemalt hindavad kooli mainet 4. klassi vastajad, vanemad õpilased on selles osas mõnevõrra kriitilisemad, andes oluliselt madalama hinnangu. Lapsevanemad ja õpetajad hindavad kooli mainet õpilastest oluliselt kõrgemalt. Kooli maine on heaolufaktor, mis on nelja erineva uuringu tulemusel püsinud suhteliselt stabiilsena. Rahulolu kooli mainega on viimasel aastal tõusnud 11. klassi õpilaste hinnangutes. Lapsevanemad hindavad kooli mainet kõrgelt (4,2), olenemata, kus koolis nende lapsed käivad. Kõige kõrgemalt kõigist huvigruppidest hindavad kooli mainet õpetajad (4,3).

Kokkuvõte

Koolikeskkonnas tajutud heaolu mõjutab õpilaste arengut tervikuna, sealhulgas hoiakuid, suhteid, enesehinnangut, sotsiaalsust ja akadeemilist edukust. Kuigi 2020. ja 2021. aasta olid üldhariduskoolides ebatraditsioonilised ja kõikidele pooltele suuri väljakutseid esitavad, saab antud rahuloluküsitluse tulemustele tuginedes siiski järeldada, et õpilased ja õpetajad suutsid muutunud oludega suhteliselt kiiresti kohaneda. Rahulolufaktorite hinnangud peegeldavad, et tervikuna said selle keerulise ülesandega koolid suhteliselt hästi hakkama, kasutades koroonakriisi olukorda uute õppemeetodite loominguks rakendamiseks.

Samas toimus koroonakriis nagu lakmuspaber, mis aitas välja selgitada ka mõned kitsaskohad ja koolide mured, mis kooliti võivad olla nii sarnased kui ka erinevad. Riikliku rahuloluküsitluse näol on koolil usaldusväärne ja mitmekülgne hindamisvahend, mis aitab koolijuhtidel ja hariduselu korraldajatel otsuseid langetades muuta iga kooli tööd efektiivsemaks, suurendada kõikide sihtgruppide koolikeskkonnaga rahulolu ja tagada lastele ja noortele rohkem koolirõõmu.

KIRJANDUS

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. dradamvolungis.files.wordpress.com/2012/01/s2-bandura-1982-self-efficacy-mechanism-in-human-agency.pdf.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach - EARLI Presidential Address. *Learning and Instruction*, 12, 589-604.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2019). Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2018/2019. õppeaastal. www.hm.ee/et/valishindamine.
- Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. www.hm.ee/sites/default/files/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.
- Hofferber, N., Eckes, A., & Wilde, M. (2014). Effects of autonomy supportive vs. controlling teachers' behavior on students' achievement. *European Journal of Educational Research*, 3(4), 177-184.
- Kikas, E., Jõgi, A-L., Palu, A., Mädamürk, K., Luptova, O. (2016). Põhikooli matemaatika lõpueksami taustauuringu tulemused. Aruanne.
- de Kock, A., Slegers, P., & Voeten, M. J. (2004). New learning and the classification of learning environments in secondary education. *Review of educational research*, 74(2), 141-170.
- Kutsar, D., Kasearu, K. (2017). Do children like school – crowding in or out? An international comparison of children's perspectives. *Children and Youth Services Review*, 80, pp. 140-148.
- Kutsar, D., Murakas, R., Talves, K. (2015). Children's Worlds National Report Estonia Children's Worlds National Report. Estonia. www.isciweb.org/_Uploads/dbsAttachedFiles/Estonia_NationalReport_Final.pdf.
- Layard, R., Hagell, A. (2015). Healthy young minds: transforming the mental health of children. Teoses J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), World happiness report 2015. New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Maslow, A., H. (1943). A Theory of Human Motivation, *Psychological Review*, 50(4), pp. 370-396.
- Murakas, R., Soo, K., Otstavel, S. (2019). Laste subjektiivne heaolu koolis. Laste subjektiivne heaolu kohalikus ja rahvusvahelises vaates. www.stat.ee/sites/default/files/2020-07/Laste_subjektiivne_heaolu_kohalikus_ja_rahvusvahelises_vaates.pdf.
- Pirk, R., & Aidnik, M. (2018). Uuring: noorte kaasamine aitab suurendada nende rahulolu õppekeskkonnaga. entk.ee/uuring-noorte-kaasamine-aitab-suurendada-nende-rahulolu-oppekeskkonnaga/.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and instruction*, 18(2), 109-120.
- Rees, G., Main, G. (Eds.) (2015). Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013-14. York, UK.
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic Resilience and Engagement in High School Students: The Mediating Role of Perceived Teacher Emotional Support. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(2), 334-344.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Smit, K., de Brabander, C. J., & Martens, R. L. (2014). Student-centred and teacher-centred learning environment in pre-vocational secondary education: Psychological needs, and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 695-712.

Koolirõõm, töökoormus ja vastutus – sõnumeid kooliuuringutest

Mati Heidmets

Tallinna Ülikooli Haridusinnovatsiooni Keskuse professor

Piret Oppi

Tallinna Ülikooli Haridusinnovatsiooni Keskuse kooliarenduse analüütik

Aastatel 2016 kuni 2021 viis Tallinna Ülikooli Haridusinnovatsiooni Keskus läbi kaheksa kooliuuringut, mille käigus kaardistati nii õpilaste kui õpetajate ootusi, hoiakuid ja eelistusi tänase koolielu võtmeteemade osas. Kõige mahukam uuring toimus 2021. aasta kevadel, küsitluses osales üle 2600 õpetaja, u 15% kõigist Eesti üldhariduskoolide õpetajatest. 2020. aasta õpilasuuringus osales 4800 õpilast. Kokku on nii õpilaste kui õpetajauuringute küsimustikule vastanud õpilasi ja õpetajaid rohkem kui 150 Eesti koolist, 2021. aastal liitusid uurimusega ka õpetajad 14 Peterburi koolist.

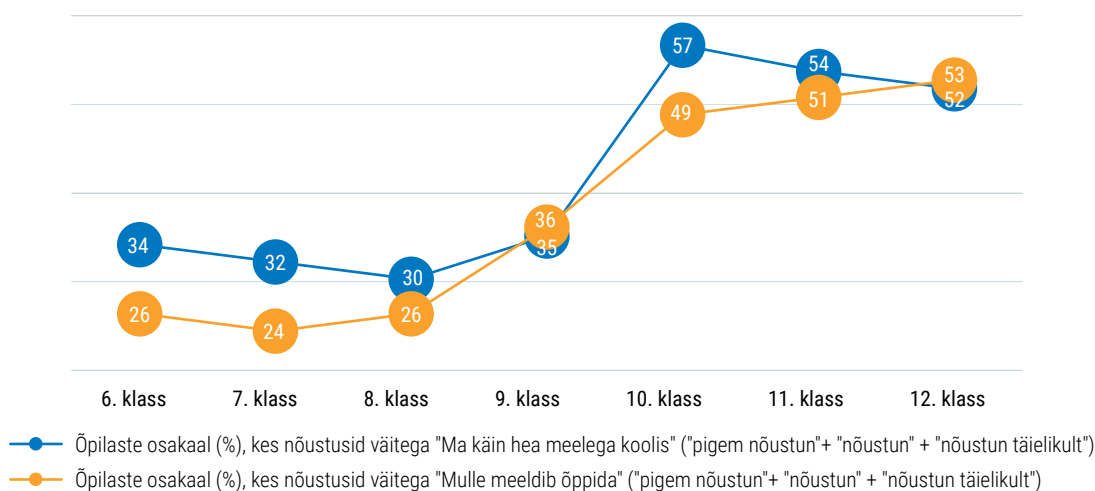
See artikkel on pühendatud kolmele teemale: nii õpilaste kui õpetajate heaolu ja vaimne tervis koolis, tajutud töökoormus ning tendents asetada üha rohkem vastutust õppimise eest õppurile. Kõiki neid teemasid on kooliuuringutes käsitletud ning tulemused osutavad, et just neist võiks lähitulevikus saada olulised arutelukohad Eesti kooli ja selle tuleviku jaoks. Tegu on teemadega, mille esiletoomine nii õpilaste kui õpetajate poolt on aastatega kasvanud ning kus vajadus muutuste järele on küpsemas. Järgnevalt kirjeldame iga teema puhul kooliuuringutest saadud empiirilisi vihjeid praeguse olukorra kohta ning arutleme lühidalt võimalike lahenduste üle.

Koolirõõm ja vaimne tervis!

Rõõmus meel teeb head tööd – nii õpetaja kui õpilase tubli tervis ning positiivne meeleolu on heade õpitulemuste olulised eeldused. Samas on märke, et üldise koolimeeldivuse kui ka vaimse tervise osas pole Eesti koolis asjad just parimal võimalikul viisil, on murekohti, mis aastatega süvenevad.

2020. aastal uurisime õpilastelt nende suhtumist koolis käimisse

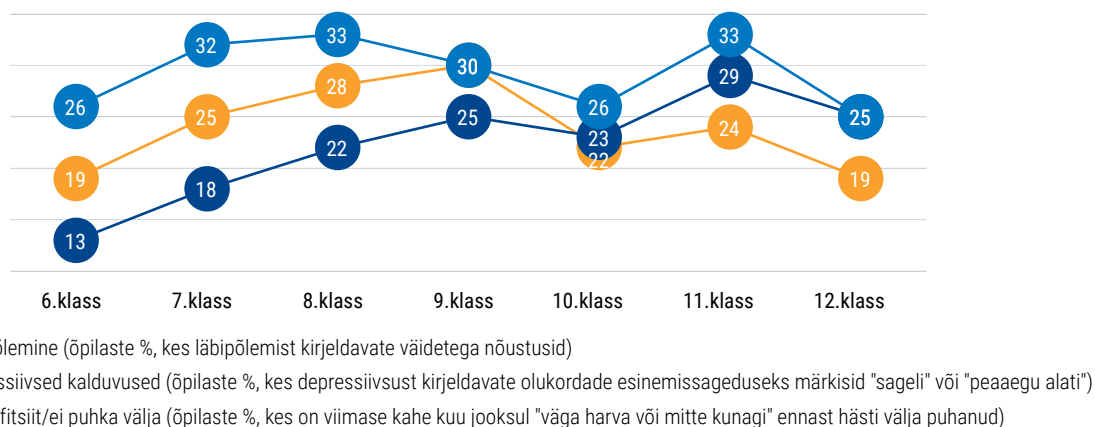
ja õppimisse. Vastused on toodud joonisel 1. Väidetega „Ma käin hea meelega koolis“ ja „Mulle meeldib õppida“ nõustus u kolmandik 6.–9. klassi õpilastest ja u pooled keskkooliõpilastest. Ehk – väga suurele osale (põhikooli III astmes lausa enamikule) Eesti õpilastest pole koolis käimine ja õppimine just plussmargiga tegevus.



Joonis 1. Õpilaste koolimeeldivus.

Koolis käimine on kohustus ja ega kohustus peagi igal ajahetkel meeldima. Kui selle kohustuse täitmine toob aga kaasa terviseprobleeme, on asi tõsisem. Lisaks üldisele koolirõõmule palusime 2020. aasta õpilasuuringus õpilastel hinnata mõningaid

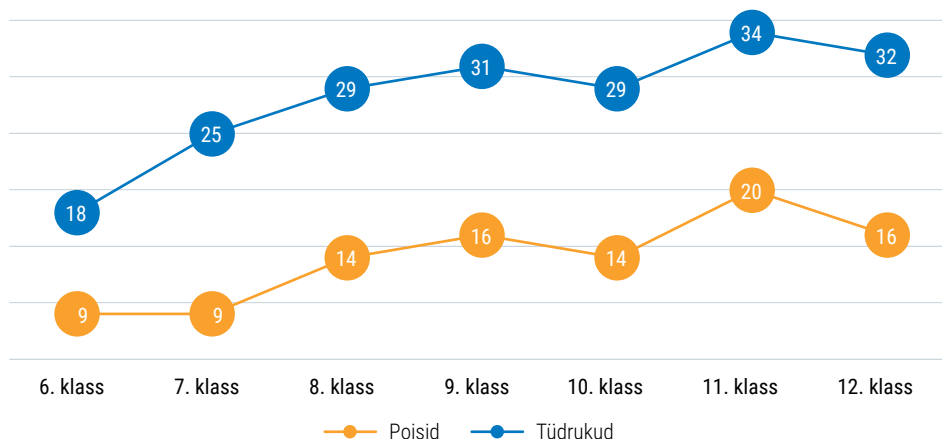
oma vaimse tervise aspekte. Joonisel 2 on esitatud õpilaste hinnangud kolme vaimset tervist iseloomustava näitaja osas – läbi põlemine, depressiivsed kalduvused ning unedefitsiit.



Joonis 2. Õpilaste hinnangud vaimsele tervisele.

Ilmneb, et märkimisväärsel osal õpilastest, u veerandil, võib täheldada vaimse tervisega seotud muresid. Ühe kasutatud vaimse tervise indikaatori – depressiivsed kalduvused (jõuetus,

ülemõtlemine, tühjus ja masendustunne) puhul ilmnemid ka olulised soolised erinevused, tüdrukutel esineb seda märkimisväärselt rohkem kui poistel (joonis 3).



Joonis 3. Depressiivsed kalduvused: tüdrukud ja poisid (%).

Töö- ja õpikoormus – süvenev pingeallikas!

Otsides vaimse tervisega seotud murede juuri, siis suunavad mitme meie uurimuse tulemused õpi- ja töökoormusega seotud teemade juurde. „Mis on Sinu arvates kõige olulisem asi, mis peaks Eesti koolis lähiaastatel muutuma? Pane see kirja!“. Seda küsisime nii õppurilt kui õpetajalt kõigis kooliuurimustes. Torkab silma, et aasta-aastalt rühib õpetajate tulevikusoovide pingereas ettepoole soov, et töökoormust tuleks vähendada. 2021. aasta uurimuses pidas veerand küsitletud õpetajatest just töökoormusega seonduvat kõige olulisemaks, mida Eesti koolis muutma peaks. Lahendusena pakutakse „õpilaste arv klassis väiksemaks“, „õpetaja täiskoormus peaks olema 15 kontaktundi nädalas“, „vähem aruandlust, analüüsi, kogunemisi, rohkem sisulist tööd“, „HEV-õpilastele kulub liiga palju aega“ jm.

Et töökoormus on suure osa õpetajate jaoks murekoht, osutab ka asjaolu, et pea poolte õpetajate (47%) arvates on Eesti koolide õppekavad üle paisutatud, tulemuseks ülekoormatud

õpilased ja läbipõlenud õpetajad. Veelgi rohkem õpetajaid (59%) arvavad, et kaasava haridusega on Eestis üle pingutatud. Hariduslike erivajadustega õpilased võtavad õpetajalt palju aega ja energiat, mistõttu jäävad teised õpilased sageli vajaliku tähelepanuta. Ühe võimaliku lahendusena küsisime 2021. aasta uurimuses õpetajate seisukohta ka õppetöö korraldamisse viisil, kus koduseid ülesandeid ei anta (mis paratamatult eeldab ka õppekava mahu mõningast kokkutõmbamist). Sellele ettepanekule väljendas toetust 41% õpetajatest (väga toetan + toetan + pigem toetan).

Ka õpilaste vastustest küsimusele „Mis on sinu arvates kõige olulisem, mis peaks kõigis Eesti koolides lähiaastatel muutuma?“ on koormuse ja vaimse tervisega seotud märksõnad aastatega sagenenud. Eriti oodatakse koolipsühholoogide abi, saamaks koolis professionaalset tuge oma probleemide lahendamiseks. Kõige rohkem mainitakse aga tervist ja heaolu toetavat töö-

korraldust õppimisel – et õpetaja oleks sõbralik ja toetav, et õppeedukust ei tõstetaks ainsaks eesmärgiks, et oleks aega hobidega tegelemiseks ja väljapuhkamiseks.

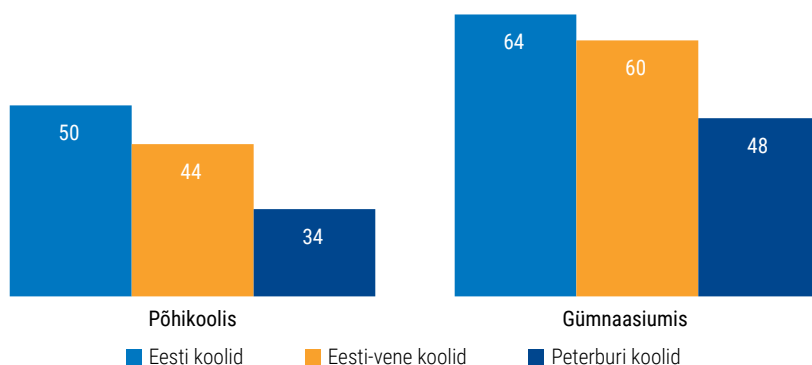
Ka õpilased leiavad, et kontakttunde võiks olla vähem, mis võimaldaks rohkem aega keskenduda ühele kindlale teemale/ainele. Pakutakse koolipäeva algusaja nihutamist hilisemaks, et jõuaks uueks päevaks end välja puhata. Kodutööde vähendamine oli õpilaste seas kõige populaarsem ettepanek võimalike tulevikuaarengute hulgas. Arvatakse ka nii: põhiline osa õppimisest peaks toimuma tunnis ning kodus võiks õppida vaid tunnikontrollideks ja kontrollitöödeks.

Eks töökoormuse kasv on omamoodi paratamatu. Tänapäeva õppuritele vajalikku tarkust tuleb pidevalt juurde – peale (pidevalt arenevate) aineadmiste on vaja edendada ka sotsiaalseid ja emotsionaalseid oskusi, õpetada finants- ja meediakirjaoskust, kriitilist mõtlemist ja kultuuritundlikkust. Seda olukorras, kus väga suur osa Eesti õppuritest tegeleb paralleelselt õppimisega ka erinevate huvialade ja hobitegevustega. Meie 2020. aasta uurimuse andmetel üle 60% vastanud õppuritest teeb sporti, veerand harrastab muusikat, viiendik on hõivatud loominguliste hobidega, seitsmendik tehnikaga jne. Õppimine ja enesearendamine käib laial rindel, pole imestada, et ajasurve ja tajutud (üle)koormus kasvavad.

Vastutus hiilib õppuri suunas!

Miljon empiirilist uuringut osutavad – õppimine on edukam siis, kui seda tõukab tagant õppuri enda huvi ja tahtmine, sisemine motiveeritus töötab paremini kui väline sund ja surve. Õppimise eest vastutuse vaikne nihutamine õppuri enda suunas on pikka aega toimunud, ennekõike idee ja unistusena, tasapisi ka praktilise tegevusena. Sellise sihi on seadnud ka „Eesti haridusvaldkonna arengukava 2021–2035“, soovides kujundada olukorda, kus „...õppija vastutab oma õppimise eest ja kujundab teadlikult oma õpiteed, et omandada teadmised, oskused ja hoiakud, mis aitavad elus toime tulla ja eesmärgi ellu viia“ (Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035, 6). Vastutuse nihutamine õppuri suunas

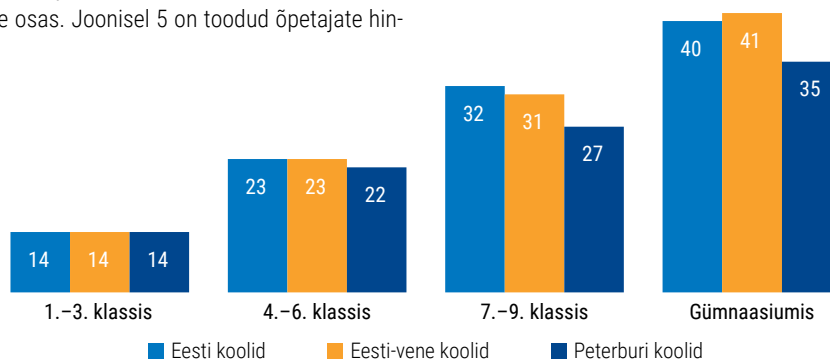
on saanud palju ilusaid nimesid – enesejuhtimine, eneseregulatsioon, personaliseeritud õpe, sisemine motivatsioon, isemääramine jpt. Tugeva tõuke vastutuse nihutamisele andis COVID-19 poolt survestatud distantsõpe, mis lausa sunnib õppureid suuremale isetsustamisele ja oma õppimise (ning kogu elu) iseseisvemale korraldamisele. 2021 õpetajauuringus küsisime, kuidas õpetajate arvates on Eesti õpilased distantsõppega hakkama saanud. Õpetajate hinnangud on toodud joonisel 4, kuhu võrdluseks on lisatud ka Peterburi õpetajate arvamused oma õpilaste hakkamasaamise kohta.



Joonis 4. Õpetajate hinnang: kui suur osa õpilastest (%) saab distantsõppega hästi hakkama.

Õpetajate vaatepunktist saavad peaaegu pooled põhikooli õpilastest ja u 60% gümnaasiumiõpilastest distantsõppega hästi hakkama, mis lubab õpetajatel olla suhteliselt optimistlik sellise õppevormi jätkumise osas. Joonisel 5 on toodud õpetajate hin-

nanngud selle kohta, kui suur osa õppetööst võiks tulevikus, peale viirusega seotud piirangute lõppu, jääda distantsõppe vormis toimuma.



Joonis 5. Õpetajate hinnang: kui suur osa (%) õppetööst võiks tulevikus toimuda distantsõppe vormis.

Ilmneb, et õpetajaid, kes tahaksid naasta COVIDi eelsesse ellu (õppimine ainult kontaktõppe vormis) on suhteliselt vähe, u 10%. Vaid 1.–3. klassi puhul tõuseb puhta kontaktõppe eelistajate osakaal 25%-ni. Sarnane pilt on nn puhta distantsõppega. Üle 90%-list distantsõpet eelistaks ka vaid u 10% õpetajatest, 1.–6. klassis veelgi vähem. Õpetajate vastustest joonistus välja ka omamoodi tööjaotus distants- ja kontaktõppe vahel. Kindlasti kontaktõppena soovitakse teha uute teemade sissejuhatamist ja selgitamist, rühmatööd, diskussioone, keerulisemate ülesannete lahendamist ja praktilisi töid. Seevastu distantsõpe sobib kinnistamiseks ja kordamiseks, faktiõppeks ja uurimistöö läbi viimiseks, konsultatsioonideks ning testimiseks ja kontrolliks.

Küsisime ka õpetajate arvamust õpilaste valmisoleku kohta oma õppimise eest tänasest suuremat vastutust võtta. Põhikooli osas on õpetajad valdavalt skeptilised, vaid 15% vastanud õpetajatest usub, et põhikooliõpilased on piisavalt valmis suurema vastutuse

võtmiseks. Gümnaasiumiõpilaste puhul on pilt optimistlikum, pooled meie uurimuses osalenud õpetajatest (53%) hindavad tänaseid gümnaasiste piisavalt iseseisvateks, et oma õppimise eest suuremat vastutust kanda.

Kuna vastutuse „nihutamine“ õppuri suunas eeldab ka õpetajalt teistsugust mõtteviisi ja lähenemist, siis küsisime ka nii: „*Mõeldes oma tutvusringkonna õpetajatele, siis kui suur osa õpetajatest on Teie hinnangul täna valmis (motiveeritud ja võimelised) korraldama õppetööd viisil, mis toetab õpilaste suuremat vastutuse võtmist ning pakub rohkem valikuvõimalusi*“. Selgus, et õpetajate hinnangul on u pooled (nende tutvusringkonna õpetajatest) selliseks muutuseks valmis, kuid erinevused kooliti on siin päris suured, mõnel pool ollakse hästi valmis, teisel ei tekita selline areng erilist entusiasmi. Õpilaste autonoomiat toetava õppimiskorralduse sisseviimisel pilt varieerub, alates entusiastidest kuni skeptikuteni.

Kokkuvõte

Tegelikult on kolm käsitletud teemat, subjektiivne heaolu koolis, töökoormus ja vastutus, omavahel seotud. Vastutuse nihutamine ja ka nihkumine õppuri suunas võiks, vähemalt teoorias, aidata õppuril oma tegevusi paremini korraldada, toimetamisi järjekorda seada ning selle kaudu ehk ka koormusega seotud muresid mõnevõrra optimeerida. Koolitööde ajagraafikut muude vajalike toimetustega (sportimisega, sõpradega läbimisega jms) iseseisev klapitamine võiks ka üldist hingelist tasakaalu toetada. Ise tehtud, hästi tehtud!

Liikumine personaliseerituma ja rohkem enesejuhitud õppimise suunas on pikalt sihiks olnud ning kindlasti ka veel kaua kehtev. Omamoodi tõukeid on andnud sellele nii COVID-19 kui ka laiemad arengud töömaailmas ja ühiskonnas üldse. See, keda töömaailm täna ja homme ootab, pole pelgalt hea spetsialist, vaid midagi rohkemat. Iseseisev mõtlemine ja otsustamisvõimekus, liidriomadused ja tiimitöö – need on tänases töömaailmas järjest rohkem nõutud valuuta. Vastutuse nihutamine tähendab ka otsustusõiguse suurenemist ehk siis võimalust juba kooliajal harjutada sedasama iseseisvust ja enesejuhtimist, agentsust ja

subjektsust, mida pärastises elus väga oodatakse. Vastutuse nihutamise selgeks kuldvõtmeks on oskus (iseseisvalt) õppida, õpioskuste arendamine. Oskuste kujundamine õppe eesmärgistamiseks, kavandamiseks, sobivate õpistrateegiate valimiseks, oma tulemuste analüüsimiseks ja hindamiseks ning vajadusel strateegiate ja lähenemiste muutmiseks.

Vähemalt osa Eesti õpetajatest ja ka õppuritest tundub selliseks muutuseks (rohkem vastutust ja otsustusõigust õppurile) valmis olevat. Neid tuleks rohkem julgustada ja toetada uute õppevormide katsetamisel, sealhulgas kontakt- ja distantsõppe hübriidvormide väljatöötamisel. Tegelikult sellekohane katsetamine juba käib, heaks näiteks on Põlva Gümnaasiumi sammud koolielu korraldamisel „... aastakümneid toimunud ajapõhise õppetöö asemele või vähemalt kõrvale ka tulemuspõhine töö“ (Savi, 2021, 7). Paistab nii, et koolis hakkab juhtuma sama, mis on juba pikemat aega toimumas töömaailmas – olulised pole mitte ära istunud tunnid, vaid saadud tulemus. Selles suunas kiiremini astujatele on vaja eksperimenteerimis- ja mänguruumi, eks teised vaatavad, kaaluvad ja tulevad järele. Või leiavad hoopis oma tee.

KIRJANDUS

Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. (2021) Haridus- ja Teadusministeerium, Tartu.

Savi, Alo. (2021) Põlva Gümnaasium ja iseseisev õppimine. Õpetajate Leht, 3. september 2021.

Distantsõppe kogemus Eesti üldhariduskoolides 2020. aasta kevade näitel

Kairit Tammets

Tallinna Ülikooli haridustehnoloogia professor

Eve Eisenschmidt

Tallinna Ülikooli hariduse juhtimise professor

Tobias Ley

Tallinna Ülikooli haridusinnovatsiooni ja õpianalüütika professor

Piret Soodla

Tallinna Ülikooli eripedagoogika professor

Sarnaselt teistele riikidele oli ka Eesti haridussüsteem 2020. aasta kevadel olukorras, kus COVID-19st tingitud pandeemia ohjeldamiseks oli vajadus sulgeda üleöö koolid. Õppetöö tähendas õppijate jaoks eelkõige iseseisvat õppimist veebis ning oluliselt muutus õpetajate ja lapsevanemate roll õppeprotsessis. Haridustöötajate jaoks oli pandeemiast tingitud olukord väljakutse, mille jaoks ei olnud võtta käsiraamatuid ja häid praktikaid, vaid õiged lahendused tuli leida kiirelt iseseisvalt (Reimers jt, 2020). Üsna pea ilmnas, et mõned koolid olid eriolukorrast tingitud muutusteks rohkem valmis kui teised, ehk et oli koole, kes olid säilenõtked uues olukorras. Säilenõtkus on võime edukalt kohaneda ja areneda märkimisväärselt raskest, riskirohksest keskkonnast (Haridussõnastik, n.d.).

On arutletud, et Eesti varasem kogemus Tiigrihüppe ja teiste koolide digipööret toetavate programmidega olid loonud eeldused selleks, et Eesti õpetajad olid eriolukorrast tingitud distantsõppele üleminekuks hästi valmistunud. Koolid olid varasemalt saanud piisavalt tuge ja ettevalmistust nii koolituste kui ka infrastruktuuri arenduste seisukohalt. Gouëdard jt (2020) on toonud OECD riikide võrdlusuuringus välja, et Eesti õpetajatel võis olla üleminek distantsõppele lihtsam, kuna õpetajatele on õppematerjale tehtud veebis kättesaadavaks, mis võimaldab neil keskenduda õpetamisele, mitte õppevara loomisele. Samas on selge, et üksnes tehnoloogia ja õppematerjalid ei määra, milliseks kujuneb

distantsõppe kogemus poolte jaoks, vaid rolli mängivad nii kooli juhtimiskultuur, poolte koostöö, õpilaste individuaalsed eripärad ja meetoodiliselt läbi mõeldud õppeprotsess. Viimast aga mõjuvaid omakorda õpetajate varasemad kogemused, ettevalmistus ja digipädevuste tase, tehnoloogia rakendamisega seotud uskumused ja hoiakud ning mitmed organisatsiooni tasandiga seotud tegurid. Gouëdard jt (2020) on toonud välja, et tegureid, mis mängivad rolli mõtestatud ja eesmärgipäraselt planeeritud distantsõppe rakendamisel, võib jagada peamiselt järgmisteks suuremateks teemadeks nagu näiteks kooli koostöine kultuur, õpetajate digipädevused ja ligipääs tehnoloogiale ning õpilaste endi valmisolek võtta vastutus oma õppimise eest.

Selleks, et anda ülevaade Eesti üldhariduskoolide distantsõppe kogemusest ning kaardistada väljakutsed, head praktikad ja arenguvajadused, mida erinevad pooled distantsõppe ajal kogesid, viidi läbi kaardistusuuritus Eesti üldhariduskoolides. Uuringus osales 109 üldhariduskooli ning uuringu sihtrühmadeks olid 5., 8. ja 11. klassi õpilased ning õpetajad, kes eelkõige õpetasid 2., 5., 8. ja 11. klassi õpilasi. Uuringus osales 1270 üldhariduskoolide õpetajat, 1544 õpilast, 2117 lapsevanemat ja 160 juhtkonna liiget. Uuringus kasutati veebiküsitluse meetodit, mida levitati valimi koolide õpilaste, vanemate, juhtkonna ja õpetajate seas perioodil 27.05.2020–27.06.2020.

Koolide säilenõtkus

Uuringu tulemused näitasid, et koostöine koolikultuur oli distantsõppe ajal väga oluline erinevate poolte jaoks. Koolisisesed ühised arutelud distantsõppe korralduse üle, koostöö võimaldamine õpetajate ja tugispetsialistide vahel, koostöised praktikad kodu ja vanemate vahel ning protsessi pidev seiramine ja analüüsimine olid tegevused, mida koostöise koolikultuuriga koolides kõrgelt väärtustati. Õpetajate hinnangul andis distantsõppe võimaluse kolleegidega koostööd tihendada ning mitmekülgsemaks viia. Juhtkonnal oli õpetajate hinnangul tugev roll kooli koostöise kultuuri toetamisel, aga juhtkonna otsene mõju õpetamisviiside

rakendamisele oli vähene. See võib tähendada, et regulatsioonid ja juhised, milles kollektiiv pole ühiselt kokku leppinud, võivad pidurdada kohanemisstrateegiate tõhusat rakendamist klassiruumis. Õpetajad, kes enda hinnangul tegid koostööd tihedamini kolleegidega ning ka vanematega, rakendasid ka mitmekülgsemaid õpetamispraktikaid distantsõppe ajal.

Õpetajate säilenõtkus

Esimene distantsõppe periood 2020. aasta kevadel oli õpetajate jaoks kahtlemata pikk kohanemisprotsess, mille raames kogeti mitmeid väljakutseid ning omandati uusi õppetunde. Distantsõppe korraldamise ja läbiviimise muutis õpetajate jaoks eelkõige keeruliseks ettevalmistuse puudumine, reaalse kontakti puudumine nii õpilaste kui kolleegidega, aja planeerimine, töökoormuse suurenemine ning õpilaste motiveerimine ja kaasamine. Tehnoloogiaga seoses oli eelkõige õpetajate jaoks väljakutse digitaalse õppevara puudus (sh eestikeelsete videomaterjalide hulk, mida õpilastele jagada uute teemade omandamise toetamiseks). See aga omakorda tähendas, et õpetajatel kulus rohkem aega õppematerjalide loomiseks. Keeruline oli ka nendel õpetajatel, kelle internetiühendus oli ebaühtlase kvaliteediga, kes pidi jagama oma arvutit vms seadmeid teiste pereliikmetega või kes vajasisid oma töös täiendavaid lahendusi nagu dokumendikaamera jms, aga selleks polnud võimalust.

Samas toetas õpetajate heaolu koostöö kolleegidega, toetav juhtkond, õpetajate endi toetav kodune keskkond ning positiivsed suhted õpilaste ja vanematega. Distantsõppega toimetulekul oli oluline õpetajate jaoks koostöö tugispetsialistidega, et toetada hariduslike erivajadustega õppijaid, ning haridustehnoloogidega. Seda tüüpi koostöö võimaldas õpetajatel tehnoloogiat mitmekülgsemalt pöimida oma õppetöösse ning pakkuda õpilastele rohkem individuaalset tuge.

Uuringu oluliseks tulemuseks olid kolm õpetamisviisi, millele Eesti õpetajad oma õppeprotsessi distantsõppe ajal eelkõige kohandasid: 1) iseseisvatel ülesannetel põhinev õpetamisviis; 2) õppijaid mitmekülgsest kaasav õpetamisviis (pikemaajalised ülesanded, projektipõhised tegevused, koostöised ülesanded jne) ja 3) sünkroonne (videotundidega toetatud) õpetamisviis (joonis 1).



Joonis 1. Õpetamisviisid distantsõppe ajal.

Õpetajate enda hinnangul mõjutas distantsõppe tõhusust eelkõige õpetamisviis, mis pöimis endas mitmekülgseid õpetamispraktikaid, ning ilmnes, et mida rohkem õpetajad rakendasid selle õpetamisviisiga seotud praktikaid, seda tõhusam neile endale distantsõpe tundus õpetamise ja õppimise seisukohalt. Samas

oli see õpetamisviis ka kõige enam seotud õpetaja tajutud töökoormusega, sest selle õpetamisviisi puhul kulus õpetajatel rohkem aega nii õppeprotsessi planeerimisele kui ka hindamisele ja tagasisidestamisele.

Õpilaste säilenõtkus

5., 8. ja 11. klassi õpilaste vastuste analüüsimine tõi välja, et võrreldes vanemate klasside õpilastega hindasid nooremate klasside õpilased distantsõpet tõhusamaks. Õpilaste jaoks näitasid distantsõppega toimetulekut hinded, õpetaja positiivne

tagasiside ning õigeaegselt esitatud ülesanded. Õpilased tajusid tõhusamana õpetamisviisi, mis keskendus iseseisvate individuaalsete ülesannete lahendamisele ning selle õpetamisviisi puhul ei tajunud õpilased suurenenud kognitiivset koormust.

Selle õpetamisviisi puhul on õpilastel teekond üsna selge – ülesanded on jagatud, need tuleb konkreetseks ajaks ära teha ja tulemus on võrdlemisi ruttu teada. Samas õppijaid mitmekülgset kaasava õpetamisviisi puhul tajusid õpilased suuremat kognitiivset koormust, mistõttu hinnati seda õpetamisviisi distantsõppel vähem tõhusaks. Selle õpetamisviisi puhul peavad õpilased rohkem aega planeerima, materjale leidma, erinevaid keskkondi

kasutama, kaaslastega suhtlema jne, mis eeldab õpioskuste ja teatud määral eneseregulatsiooni olemasolu. On selge, et kõiki selle selline õpetamisviis ei sobi. Erinevate õpetamisviiside kombineerimine aitab õppeprotsessi ehitada üles õppijakesksena, aga samas on vajalik ka arusaamine, kuidas toetada õpetajat õppeprotsessi mitmekülgsemal ülesehitamisel ja kuidas toetada õppijaid, kes tuge vajavad.

Kokkuvõte

Kokkuvõtteks võib öelda, et säilenõtket kooli iseloomustab tugev koostöö juhtkonna, õpetajate ja vanemate vahel, mis soodustab mitmekülgsete õpetamisviiside rakendamist, õpilase individuaalsete eripäradega arvestamist ning mis viib personaalsema ja kõigi poolte jaoks tõhusama õpikogemuseni. Uuringus osalenud õpetajate hinnangul tuleks kasuks regulaarsete iseseisvate õppepäevade läbiviimine, mis soodustaks õpetajate koostööd, sh looks uusi paindlikke ajalisi võimalusi õppetööks. Eelkõige on see vajalik õpilastele, et toetada nende õpioskuste ja digipädevuse arendamist ning diferentseerida õppetööd. Õpetajate hinnangul on vajadus meetodiliste materjalide järele, mis aitaks paremini

mõista, milline on pedagoogiliselt mitmekülgset üles ehitatud õppeprotsess distantsõppe olukorras (nt juhised tõhusa videotunni läbiviimiseks, et toetada õpilaste tähelepanu hoidmist ja vähendada kognitiivset koormust, õppijaid kaasavate õppetegevuste korraldamiseks erinevates õppeainetes ja kooliastmetes, grupi- ja paaritööde rakendamiseks, erinevate videoõppekeskkondade ja sotsiaalmeedia võimalustest õpilaste omavahelise koostöö soodustamiseks). Oluline on pöörata varasemast suuremat tähelepanu õpilaste eneseregulatsiooni- ja õpioskuste arendamisele, sest sobilike strateegiate valdamine aitab õpilastel õppetöös paremini toime tulla.

KIRJANDUS

Gouëdard, P., Pont, B., & Viennet, R. (2020). Education responses to COVID-19: Implementing a way forward. *OECD Education Working Papers*, 224. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>.

Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J. & Tuominen, S. (2020). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic: Annotated resources for online learning. OECD.

Õpilaste subjektiivne heaolu distantsõppe tingimustes

Mai Beilmann

Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituudi sotsioloogia teadur

Kadri Soo

Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituudi sotsiaalpoliitika nooremlektor

Koroonapandeemia mõjul asendus koolis käimine eelmisel ja üle-eelmisel õppeaastal kohati nädalateks ja kuudeks (arvuti) ekraani ees õppimisega. Kui distantsõppe mõju õpilaste akadeemilistele tulemustele ja omandatud teadmistele võib täielikult selguda alles aastate pärast, siis õpilaste rahulolu muutunud õppekorraldusega ning nende subjektiivset heaolu ja võimalikku haavatavust kriisi tingimustes on võimalik ja vajalik hinnata juba praegu. Lõppude lõpuks on omandatud teadmiste kõrval ju oluline ka see, kuidas õpilased end õppeprotsessis tunnevad ning

kas kodune ja koolikeskkond nende õppimist, arengut ja vaimset tervist toetavad või takistavad. Kahjuks näitavad uuringud eri riikidest, et väga hästi lapsed end pandeemiast tingitud piirangute keskel ei tunne ning laste vaimse tervise probleemid ja haavatavus on kasvamas (Chaturvedi ja Pasipanodya, 2021; Fegert jt, 2020; Kutsar ja Kurvet-Käosaar, 2021; O'Sullivan jt, 2021). Laste subjektiivse heaolu eriuuring annab väärtuslikku infot, millised on olnud pandeemia mõjud Eesti õpilaste heaolule ja rahulolule koolieluga.

Uuringu ja selles osalejate tutvustus

Laste subjektiivse heaolu kohta oskavad kõige täpsemat infot anda lapsed ise. Seetõttu küsisimegi laste heaolu kohta koroonaa ajal ning nende distantsõppe kogemuste kohta lastelt endilt. Ülemaailmse laste heaolu uuringu¹⁰² COVID-19 teemaline eriuuring viidi 23 Eesti üldhariduskooli 4., 5. ja 6. klassides läbi mais 2021. Andmekogumisel kasutati Eesti üldhariduskoolide suhtes esinduslikku klastervalimit. Valimi tegemisel oli aluseks riiklik haridusstatistika koolis käivate laste vanuse, koolitüübi ja piirkonna järgi. Uurimuse käigus täitsid lapsed kas klassi- või veebitunnis või väljaspool tunniaega veebiküsimustiku, mille link saadeti neile kooli (klassijuhataja) kaudu. Tulemuste üldistamisel tuleks seega arvestada, et osalise distantsõppe tingimustes võisid uuringust kõrvale jääda õpilased, kes olid haigestunud või isolatsioonis või kelle toimetulek ja side kooliga oli kahanenud. Sama uuringut viiakse läbi veel 21 riigis üle maailma, kuid selle ülevaate kirjutamise ajaks polnud teiste riikide andmed veel kättesaadavad.

Analüüs tugineb 1310 õpilase vastustel, kellest 417 õppis neljandas, 413 viiendas ja 472 kuuendas klassis. Poisse ja tüdrukuid oli vastajate seas enam-vähem võrdselt.

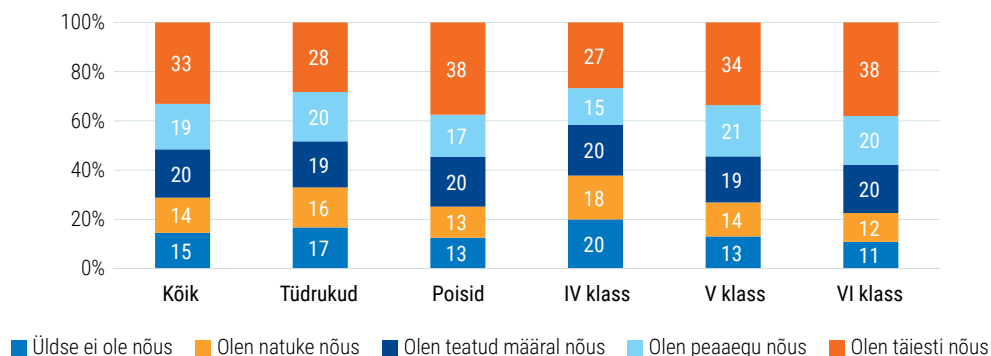
Vastajatest 41% oli viibinud lähikontaktis eneseisolatsioonis ning 25% oli kogenud olukorda, et terve klass pidi klassikaaslaste haigestumise tõttu koju jääma. Peaaegu kõigil vastajatel olid olemas vajalikud vahendid distantsõppes osalemiseks (sh internetiühendus kodus, ligipääs arvutile või tahvelarvutile, videotundides osalemiseks vajalikud seadmed nagu mikrofoni ja kaamera ning õppimiseks sobilik koht kodus). Videotundides osalemiseks vajalikud vahendid (nt mikrofoni, kaamera) puudusid 3%-l küsitlusele vastanud õpilastest. Samas tuli ligi kümnendikul õpilastest sageli või alailma ette, et neil polnud koroonaa ajal võimalik terve päeva jooksul interneti kasutada, ning ligi 15%-l oli veebitundide ajal sageli või pidevalt probleeme internetiühendusega.

Distantsõppe meeldivus ja igasus päriselt koolis käimise järele

Laste hinnangud distantsõppele on vastuolulised. On neid, kellele see väga meeldib, ja neid, kes sooviksid igal juhul kontaktõpet. Poistele meeldib distantsõppe veidi enam kui tüdrukutele (joonis 1). Kõige vähem on distantsõppega rahul neljanda klassi õpilased, vanematele klassidele sobib distantsõppe mõnevõrra

paremini. Ka senised Eestis tehtud kvalitatiivuurinud on osutanud sellele, et poiste suhtumine distantsõppesse on üldiselt positiivsem ning et eriti rahulolematud on distantsõppega just nooremad õpilased (Kutsar ja Kurvet-Käosaar, 2021).

102 www.isciweb.org.

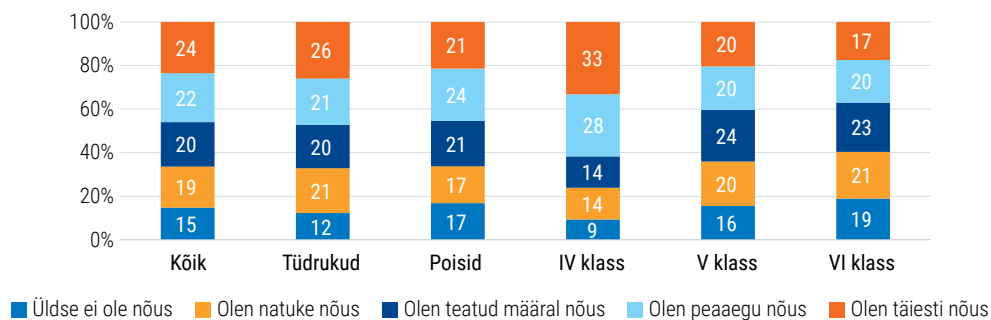


Joonis 1. Laste nõustumine väitega „Mulle meeldib distantsõpe“ (osakaal 10–13aastastest lastest).

Allikas: Children's Worlds (ISCWeB) Supplement, 2021.

Suurem osa õpilasi eelistaks siiski päriselt koolis käia (joonis 2). Eriti meeldib päriselt koolis käia just noorimatel vastajatel ehk

neljanda klassi õpilastel. Poiste seas on võrreldes tüdrukutega mõnevõrra rohkem neid, kellele päriselt koolis käia ei meeldi.

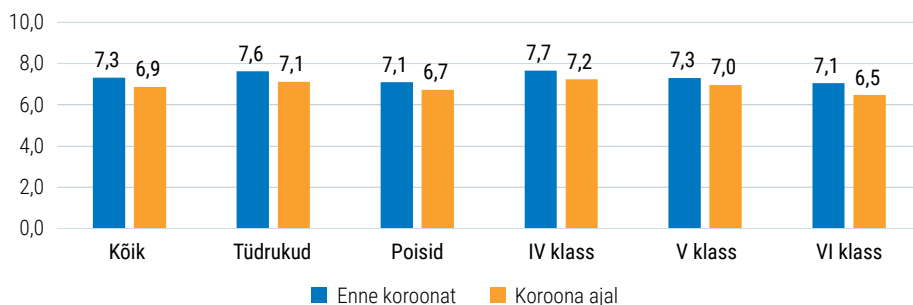


Joonis 2. Laste nõustumine väitega „Mulle meeldib päriselt koolis käia“ (osakaal 10–13aastastest lastest).

Allikas: Children's Worlds (ISCWeB) Supplement, 2021.

Laste hinnangul olid nad koolis õpituga enne koroonat rohkem rahul kui koroonajal (joonis 3). Seejuures on rahulolu koolis õpi-

tuga langenud nii poiste kui tüdrukute seas ning nii neljandates, viiendates kui kuues klassides.



Joonis 3. Laste rahulolu asjadega, mida nad koolis õppisid (osakaal 10–13aastastest lastest).

Allikas: Children's Worlds (ISCWeB) Supplement, 2021.

Kolm neljandikku õpilastest on vähemalt mõnikord soovinud, et saaksid kooli tagasi minna. Seejuures igatsesid poisid kooli tagasi veidi vähem kui tüdrukud ning nooremad õpilased soovisid kooli tagasi pääseda sagedamini kui veidi vanemad koolilapsed.

Oma osa võib igatsuses kooli järele mängida igatsus klassikaaslaste järele. Alla viiendiku õpilastest ei tundnud koroonajal kunagi puudust oma klassikaaslastest. Kõige rohkem igatsesid klassikaaslaste järele just noorimad vastajad ehk neljanda klassi

õpilased. Ka senised kvalitatiivuuritud on osutanud sellele, et laste igatsus sõprade ja klassikaaslaste järele on distantsõppe tingimustes väga suur ning paljud neist igatsevad kooli tagasi, et jälle oma sõpru ja õpetajaid päriselt näha (Kutsar ja Kurvet-Käosaar, 2021; Stoecklin jt, 2021).

Laste vastustest selgus, et distantsõppe ajal muutus side õpetajatega hapraks. Õpetaja ekraanil ei tundunud enam nii auto-

riteetne, temaga suhtlemine oli raskendatud ning korraldustest üheselt arusaamine keeruline. Näis, et õpilased ei julgenud või osanud õpetajalt abi küsida ning õpetaja ei märganud laste abivajadust. Neljandik lastest tundis sageli või alati puudust õpetaja nõuannetest. Kui iga teine küsitlusele vastanud laps oli üsna nõus, et õpetaja toetas neid koroona ajal, siis kümnendik lastest ei tundnud üldse õpetaja toetust. Mida nooremad õpilased, seda toetavamateks ja hoolivamateks nad õpetajaid pidasid.

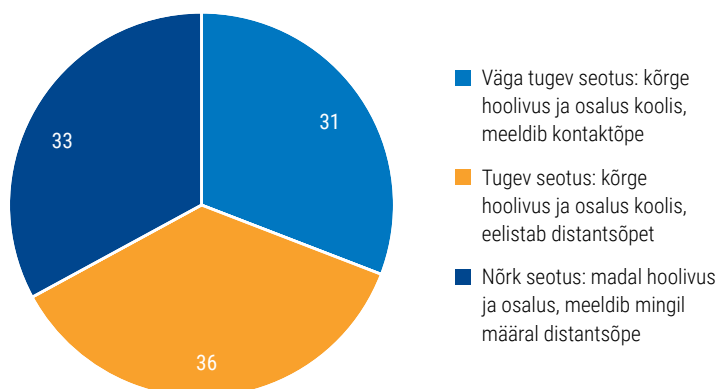
Kooliga seotus ning uutmoodi õppekorraldusega kohanemine

Võttes arvesse laste hinnanguid distants- ja kontaktõppe meeldivusele, õpetajatele ning koolis osalemisvõimalustele, saab moodustada kolm koolikeskkonnaga seotust kirjeldavat laste rühma (joonis 4):

- *Kooliga väga tugevalt seotud lapsed* peavad õpetajaid väga hoolivateks, õppetöös toetavateks ja nende arvamusel arvestavaks. Siia rühma kuuluvatele lastele meeldib füüsiliselt koolis käia, sest kool on koht sõprade ja kaasõpilastega suhtlemiseks ja teadmiste omandamiseks, lisaks pakub kool võimalust oma osalusõigust realiseerida. Väga tugeva seotusega lapsed muretsevad, et koroona aeg kahjustab nende õpiedukust ning saadavaid akadeemilisi teadmisi.
- *Kooliga vähem tugevalt seotud lapsed* hindavad samuti õpetajaid hoolivateks, aitavateks ja nende arvamusel arvestavateks. Selle rühma lapsi eristab esimese rühma lastest suurem eneseregulatsioon ja individuaalsus. Need lapsed on enda sõnul õppinud pandeemia perioodil ise oma aega planeerima

ning veebi vahendusel teadmisi omandama. Nad ei tunne nii suurt puudust eakaaslastest kui esimese rühma lapsed, mistõttu on distantsõpe neile kõige eelistatum õppevorm. Võrreldes kahe ülejäänud rühma lastega kardavad nad kõige vähem saada halbu hindeid ega muretse väga, et koroona teadmiste omandamist kahjustaks. Tundub, et need on lapsed, kes õpivad iseseisvalt nii palju kui vaja või rohkemgi. Boonusena võimaldab distantsõpe kauem magada.

- *Kooliga nõrgalt seotud lapsed* ei pea õpetajaid eriti hoolivateks ega toetavateks, õpetajate nõuandeid nad ei oota. Lisaks ei usu nad väga, et koolis oleks neil võimalik õpilasi puudutavates küsimustes sõna sekka öelda või midagi otsustada. Kaasõpilaste seltsist nad üldiselt puudust ei tunne ning klassitunni järele ei igatse. Distantsõpe neile teatud määral meeldib. Tegemist on kõige haavatavama lasterühmaga, sest nende laste seas on võrreldes teiste rühmadega rohkelt neid, kes ka kodus kogevad vähest lähedust, hoolimist ja toetust.



Joonis 4. Seotus kooliga: laste hinnangud õpetajatele ja õppevormidele koroona ajal (osakaal 10–13aastastest lastest).

Allikas: Children's Worlds (ISCWeB) Supplement, 2021.

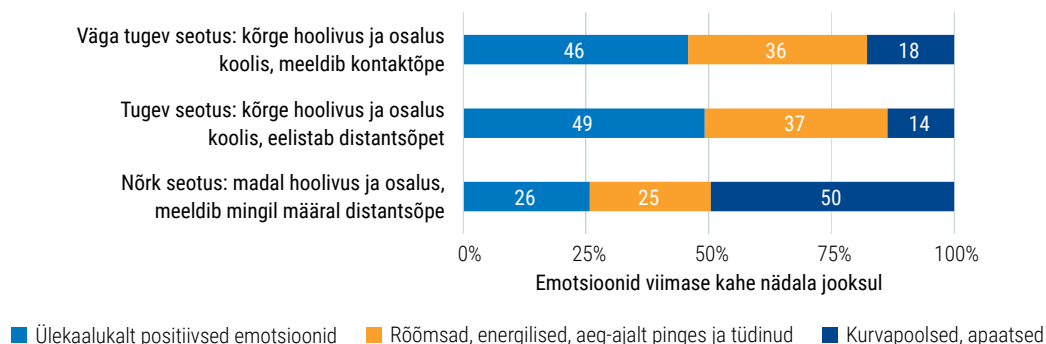
Õpilaste emotsionaalne heaolu

Ühiskonnas valitsev teadmatuse, pidev reeglite muutumine ning koolide vahelduv avamine ja sulgemine võib vähendada laste turvatunnet ning suurendada ebakindlust ja hirmu. Kui sellele lisanduvad kehvad suhted kodus ja koolis, on loodud soodne pinnas heaolu kaoks ja vaimse tervise probleemide tekkeks. Kolme aasta taguse Children's Worlds põhiuuringu võrreldes (Soo ja Kutsar, 2020) on kasvanud valdavalt negatiivseid emotsioone

tundvate laste arv 15%-lt 27%-le. Ülekaalukalt positiivseid tundmusi kogevaid lapsi on sama palju (umbes 40%), kuid vähenenud on nende osakaal, kes on enamasti rõõmsad ja energilised, ent aeg-ajalt pinges ja tüdinud (44%-lt 33%-le). Kooliga tugevalt või väga tugevalt seotud lapsed kogevad enamasti positiivseid emotsioone, mõned neist aeg-ajalt ka tüdimust ja pinget (joonis 5). Lapsed, kelle side kooliga on habras, on suuremalt jaolt

kurvapoolsed ja ükskõiksed. Viimaste puhul on tegemist eriti haavatava rühmaga, kes võivad küll distantsõpet eelistada, kuid

kelle puhul distantsõpe samas võib süvendada nii ohte vaimsele tervisele kui ka koolist väljalangemise riski.



Joonis 5. Emotsionaalne seisund viimase kahe nädala jooksul ning laste suhete tugevus kooliga.

Allikas: Children's Worlds (ISCWeB) Supplement, 2021.

Kokkuvõte

Uuringu tulemused näitavad, et õpilaste emotsionaalne heaolu on pandeemiaeelse ajaga võrreldes langenud. Õpilaste kohanemine distantsõppega on olnud väga erinev ning distantsõpet nautivate laste kõrval on suur hulk neid, kellele see sugugi ei sobi. Küsitluse tulemused kinnitavad varem avaldatud kvalitatiivsete uuringute (Kutsar ja Kurvet-Käosaar, 2021; Stoecklin jt, 2021) leide Eesti laste distantsõppe kogemuse kohta, et suur osa õpilastest igatseb kooli tagasi ning tahaksid arvutiekraani ees istumise asemel õppida klassiruumis koos oma klassikaas-

laste ja õpetajatega. Eriti just nooremad õpilased igatsevad nii oma klassikaaslaste kui ka õpetajate ja nende nõuannete järele. Sarnaselt senistele Eestis tehtud uuringutele (Kutsar ja Kurvet-Käosaar, 2021; Lauristin jt, 2020) osutavad ka laste subjektiivse heaolu uuringu tulemused sellele, et distantsõpet on muutnud haavatavamaks just need lapsed, kelle eneseregulatsioon on madalam ja kes õppetööga hakkamasaamiseks kõige enam õpetaja juuresolekut, motiveerimist ja julgustust vajaksid.

KIRJANDUS

- Chaturvedi, S. ja Pasipanodya, T. E. (2021). A Perspective on Reprioritizing Children's Wellbeing amidst COVID-19: Implications for Policymakers and Caregivers. *Frontiers in Human Dynamics*, 2. doi:10.3389/fhumd.2020.615865.
- Fegert, J. M., Vitiello, B., Plener, P. L. ja Clemens, V. (2020). Challenges and Burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) Pandemic for Child and Adolescent Mental Health: A Narrative Review to Highlight Clinical and Research Needs in the Acute Phase and the Long Return to Normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14(20), 20. doi:10.1186/s13034-020-00329-3.
- Kutsar, D. ja Kurvet-Käosaar, L. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on families: Young people's experiences in Estonia. *Frontiers in Sociology*, 6: 732984. doi: 10.3389/fsoc.2021.732984.
- Lauristin, M., Loogma, K., Erss, M., Vernik-Tuubel, E.-M. ja Sarv, E.-S. (2020). Õpilaste, õpetajate ja lastevanemate toimetulek koroonakriisi aegses kaugõppes. Haridusfoorum. https://haridusfoorum.ee/images/2020/Distantsõppe_uuring_EHF_250720.pdf.
- Soo, K. ja Kutsar, D. (2020). *Kuidas elad, Eestimaa lapsed? Ülevaade 8–12-aastaste laste subjektiivsest heaolust*. Tartu: Tartu Ülikool, ühiskonnateaduste instituut.
- O'Sullivan, K., Clark, S., McGrane, A., Rock, N., Burke, L., Boyle, N. jt. (2021). A Qualitative Study of Child and Adolescent Mental Health during the COVID-19 Pandemic in Ireland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (3), 1062. doi:10.3390/ijerph18031062.
- Stoecklin, D., Gervais, C., Kutsar, D. ja Heite, C. (2021). Lockdown and Children's Well-Being: Experiences of Children in Switzerland, Canada and Estonia. *Childhood Vulnerability Journal*. doi:10.1007/s41255-021-00015-2.

- *Laste heaolu eriuuringu andmekogumist 2021. aasta kevadel toetas Jacobs Foundation. Artikkel valmis Eesti Teadusagentuuri (PRG700) toel.*

Distsantsõppe koostöövestluste tulemused

Hille Voolaid

Haridus- ja Teadusministeeriumi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonna nõunik

Haridus- ja Teadusministeerium (edaspidi *HTM*) viis kevadel 2021 läbi koostöövestlused üldhariduskoolide juhtidega. Eesmärk oli arutada õppeasutuste juhtidega, kuidas COVID-19 mõjutas õppeasutuste tegevust ja kuidas tulid õpilased, õpetajad, lapsevanemad olukorraga toime; kuidas koolid korraldasid õpet, sh kontaktõppele naasmisel; millist toetust ning teavet oodati minis-

teeriumist, et tagada õppeasutuse valmisolek uueks õppeaastaks. Sarnased vestlused korraldas ministeerium juba kevadel ja sügisel 2020, et selgitada välja koolide suutlikkus kriisolukorda hallata ja sellega toime tulla.

Alljärgnevalt kokkuvõtte kevadiste koostöövestluste tulemustest.

Arvnäitajad, % vastanutest

Kontaktõppe ja e-õppe (distsantsõppe) korraldus, sh kontaktõppele naasmine pärast piirangute lõppu. Kas see on olnud kooli jaoks probleem?	Jah 19,7%
Kas olete piirangute lõppedes alates maikuust olnud distantsõppel?	Jah 20,8%
Kas hajutamine on olnud probleem?	Jah 28,3%
Kas IT vahendite olemasolu, sh interneti levi, kiirus on olnud probleem?	Jah 34,0%
Kas õpilastel on olnud e-õppes probleeme, nt õpimotivatsiooni langus?	Jah 65,2%
Kas koostöö lastevanematega on sujunud?	Jah 92,4%
Kas õpetajate töökorraldus, st õpetamise planeerimine vajab täiendavaid sekkumismeetmeid, nt asendusõpetajad?	Jah 37,3%
Kas olete koondanud info selle kohta, kui palju teie koolis erinevate klasside õpilased õppeaasta jooksul distantsõppel on olnud?	Jah 36,2%

Milliseid riigipoolseid toetusmeetmeid koolidele/õpilastele olete sel õppeaastal kasutanud?

1) HTMi juhised/soovitused distantsõppe läbiviimiseks	93,1%
2) Harno veebiseminaride sari õpetajatele „Distsantsilt targemaks“	73,1%
3) Õpetajate tugiliin	23,3%
4) Asendusõpetaja programmi kaudu lisaõpetajate saamine kooli	13,9%
5) Õpetajakoolituse üliõpilaste kaasamine abiõpetajatena	13,9%
6) 9. ja 12. kl eksamiteks valmistumise õppevideote jagamine õpilastega	52,1%
7) Liikumise „Igale koolilapsele arvuti“ toel abi jõudmine teie õpilasteni	57,1%
8) Internetiühenduse võimaldamine teie kooli õpetajatele ja/või õpilastele	26,3%
9) Distsantsõppel tekkinud õpilünkade tuvastamiseks diagnostiliste testide kasutamine õppetöös	27,9%
10) Õpivahendite toetuse taotlemine	40,1%
11) Kiirtestid personali testimiseks vastavalt vajadusele	59,5%

Distantsõppe läbiviimisel ja kontaktõppele üleminekul pärast piirangute lõppu tunnetati probleeme 19,7%-s küsitlusele vastanud koolidest.

Distantsõppe osas leiti, et eelmise kevadega võrreldes on olnud kõik lihtsam ja sujuvam. Koolides koostati juhendeid, mille alusel distantsõpet, sh veebitunde korraldati. Väljakutse oli, et õpetajatel tekkis hübriidõppe variant ja õpetaja pidi hakkama toptelt pingutama ning õpetaja töö läks võrreldes tavaolukorraga tunduvalt raskemaks. Võrreldes eelmise kevadega oli aga õpetajate valmisolek kindlam ja stabiilsem, õpetajad julgemad, paranenud olid oskused keskkondi kasutada, õpetajad jagasid kogemusi,

Väljavõtteid vestluste tagasisidest.

- Koolis on distantsõppe läbiviimise kord, selle järgi toimub õppetöö, seda on täiendatud. Kokku on lepitud, kuidas eKoolis õppetunde kajastatakse, kui pikad on veebitunnid, kodutööde maht jne. HEV-õpilased on kogu aasta koolis käinud. Tunniplaanis on tehtud kohandusi, mis toimib hästi. Rütm on olemas. (Kunda Ühisgümnaasium)
- Väljakutse oli ühildada tundide läbiviimine ajal, mil 1.–4. klassi õpilased olid kontaktõppele ja vanema kooliastme õpilased distantsõppele, kuid sellega saadi hakkama, vajas lihtsalt rohkem planeerimist ja ümbermängimist. Vajadusel nõustas kooli IT-spetsialist. (Tabivere Põhikool)
- Koolile on olnud distantsõppe periood rahulik. Kommunikatsioon oli üles ehitatud samas rütmis, mis saabuvad juhendid. See võimaldas hoida kõik rahulikuna ja saadi väga kenasti hakkama. (Võru Gümnaasium)
- Keeruline oli algul videotundide läbiviimine. Edaspidi tekkis kogemus ja kõik laabus. Lihtsustamise mõttes oli mõttekas videot teha, kui jagada grupp pooleks. Sel juhul oli kergem hallata. (Haapsalu Põhikool)
- Nii väike kool - kerge on teha kohandusi ja paindlikku õpet. Aga et iga õpetaja ja ka õpilane vajab individuaalset lähenemist, siis koolijuhina on olnud keeruline. Teadmised suudavad küll lapsed distantsõppes omandada, aga sotsiaalsete oskuste arendamine on kontaktõppes oluliselt tulemuslikum. (Kihnu Kool)
- Sel kevadel oli tunduvalt lihtsam võrreldes eelmise kevade esimese lainega. Suuremaks väljakutseks oli kõik õpilased tööle saada, hoida nõrgemad õpilased (sh erivajadustega) töös ja anda neile teadmisi. Teine väljakutse oli, et õpetajatel tekkis nüüd hübriidõppe variant ja õpetaja pidi hakkama toptelt pingutama. Õpetaja töö läks võrreldes tavaolukorraga tunduvalt raskemaks. (Ääsmäe Põhikool)
- Koolil on koostatud distantsõppe läbiviimise ja veebitunni kord. Seda järgides ja pidevalt eKooli kaudu lastele ja lastevanematele info edastamine aitas kaasa õppegevuse edukale

parimaid praktikaid. Koolides viidi läbi rahuloluküsitlusi, mille tulemustest lähtuvalt parendati õppeprotsessi.

Kontaktõppele naasmise probleemid olid seotud peamiselt olukorradega, kus mõni klass oli pidanud jääma isolatsiooni, kuid teised klassid olid koolis. Õpilased olid rahul, et distantsõppe lõppes, aga oli ka õpilasi, kes soovisid jätkata distantsõppele. Mõne kooli juhi arvates oleks võinud jääda õppeaasta lõpuni distantsõppele.

korraldusele. (Laeva Põhikool)

- Probleemi pole olnud, sest enamuse ajast, kui koolid olid veel avatud, saadi käia kontaktõppele (mõningate eranditega, kui mõni klass pidi olema isolatsioonis). Võrreldes eelmise aastaga, kui olukord oli väga ootamatu, on sel aastal olnud veidi kergem. I poolaastal valisime juba koolipõhise ühise veebiplatvormi (Google Meet/Classroom), mis võimaldas ühtsetel alustel õppetööd läbi viia. (Jõhvi Vene Põhikool)
- Distantsõppeks valmistus kool põhjalikult, uurides kõikvõimalikke kättesaadavat infot, sh ka rahvusvahelise kogemuse kohta. Info, mille põhjal kavandada, oli väga mitmekesine, nt terminoloogiline ebaselgus. Koostöö Tartu Linnavalitsusega oli väga hea. Linn realselt uuris, millised on vajadused ning vastavalt ka toetas. Sellega tekkis võimekus anda hübriidunde (kool sai kaamerad ja mikrofonid). Sisuliselt varustas Tartu linn kõigega, mida küsisime. Õpetajatel oli võimalus töötada koolis, kasutada taristut. See aitas kaasa ka sotsiaalse suhtluse ja vaimse tervise hoidmisele. (Miina Härma Gümnaasium)
- Lapsevanemate seas läbi viidud distantsõppe korralduse rahuloluküsimustikust selgus, et kooli distantsõppe korraldusega oli rahul või peaaegu rahul vastanutest 81,6% lapsevanematest. (Haabneeme Kool)
- Järgmise nädala suvekoolis arutab koolipere ühiselt läbi kontakt- ja distantsõppe murekohad ning koostöös otsitakse lahendusi väljakutsetele seoses kooli arengukava järgneva nelja aasta eesmärkidega. (Järva-Jaani Gümnaasium)
- Kool ei kurda, on võetud olukorda mitte kui probleemi, vaid võimalust katsetada uusi asju. Venekeelsete õpilaste puhul oli näha, et keelekeskkonna puudumine tekitas eesti keele oskuse vähenemist. Hakati korraldama vestlusringe õpilastega, sinna aga liitusid hea meelega ka eestikeelsed õpilased ning need osutusid populaarseks ning koolipere ühendavaks tegevuseks. (Jõhvi Gümnaasium)

Hajutamisega seotud probleeme märgiti 28,3%-s koolidest.

Peamiselt suured koolid, kus on ruumipuudus. Koolides kasutati aktiivselt õuesõpet, õuevahetunde. Kasutusel olid nt eraldi sissepääsud, hajutatud garderoobid, tehti pikemad vahetunnid, et toilitumisel hajutada õpilasi söögisaalis.

- Nihutati söögivahetunde, hajutati vahetunde. Olid koduklassid, aga koduklassid ei õigustanud, mindi tagasi kabinetsüsteemile.

Kehalise kasvatuse tundideks riietumisel kasutati vaheldumisi spordikeskuse ja kooli riietusruume. Nii ei tulnud üks klass teisele „selga“. (Kunda Ühisgümnaasium)

- Koolimaja on jaotatud tsoonidesse, klassidel koduklassid. Tänu sellele, et majal on erinevaid sisenemise võimalusi, siis jaotatakse klasside kaupa ära, milline klass millist sissepääsust majja siseneb. Koolipere kohanes sellega kenasti. (Oru Kool)

- Osad tunnid viidi läbi õues, kui ilm vähegi lubas. Hajutamiseks korraldati võimalikult palju ka õuevahetunde. (Tabivere Põhikool)
- Suure kooli jaoks keeruline teema. See on vajanud suuremat selgitamist ja ollakse kombatud vastutuse piire. (Tamme Gümnaasium)
- On küll probleem, aga oleme kenasti hakkama saanud. Meil on kolm õuevahetundi, garderoobi tõstisime osaliselt koridori, et oleks hajutatust. (Kihnu Kool)
- Hajutamist on olnud keeruline korraldada, kuid sellega tuldi toime. Kasutusel on olnud teisteski koolides tavalised lahendused – eraldi sissepääsud (sh on sissepääsude kasutusele võetud evakuatsiooniväljapääsud, mis aga ei ole turvaline); hajutatud garderoobid (mis on märjal ajal probleemne). (Tartu Luterlik Peetri Kool)

dused – eraldi sissepääsud (sh on sissepääsude kasutusele võetud evakuatsiooniväljapääsud, mis aga ei ole turvaline); hajutatud garderoobid (mis on märjal ajal probleemne). (Tartu Luterlik Peetri Kool)

- Otsustati, et vahetunnis liiguvad ühed välja, teised on klassis ja vastupidi. Samas suurt probleemi ka pole olnud, sest meil on väga hea ventilatsioonisüsteem ning kõiki ruume on võimalik tuulutada. Püsivate õpiraskustega klass sai käia koolis ning vajadusel lisandusid kevade poole ka põhiainet konsultatsioonid (1:1). (Jõhvi Vene Põhikool)

Infotehnoloogiliste vahenditega oli probleeme 34%-s koolidest.

Murekohaks andmeside, internetikiirus, levi. Sel juhul pakuti õpetajatele ja õpilastele võimalust töötada, õppida koolimajas. Raskused olid peredes, kus oli mitu õpilast, aga üks arvuti. „Igale koolilapsele arvuti“ programmiga ja riigi toel said paljud koolid lahendatud arvutitega varustatuse. Esile tõsteti Lastekaitse Liitu, kes oli toeks arvutite soetamisel. Mitmed koolid tõid välja, et eelmise õppeaasta distantsõppeperiood oli sedavõrd õpetlik, et käesolevaks õppeaastaks olid lahendused ning vajalikud vahendid tagatud.

- Kui õpetaja sai koolis töötada, ei olnud probleeme. Õpilastel kodudes vahel oli, kõik probleemid said lahendatud. On olnud arvutite teema, aga saime projektist seitse arvutit juurde, sellest piisas. Kool laenutas tahvleid ja sülearvuteid. (Kunda Ühisgümnaasium)
- Seekord ei olnud arvuti kui masina olemasolu probleemiks, pigem andmeside. Kool soetas ruutereid ja SIM-kaarte. (Oru Kool)
- Kes vajasid, said arvutid koolilt. Lastekaitse Liidult saadi ka arvuteid. Internetiga oli ka OK. Oli üks pere, kelle kodus on internetiühendus kehv (elavad „metsas“), aga selle pere lapsed said kooli arvutiklassi tulla. (Tabivere Põhikool)
- Kooli varustatus IT seadmetega on olnud väga heal tasemel. Kõik õpetajad on saanud vajalikke vahendeid kas kasutada või siis on need kooli soetatud (nt matemaatika õpetamisel kasutatud digitaalsed käsitahvlid). (Tamme Gümnaasium)
- Koolil pole probleeme, lastel kodus küll – püsiühenduse kiiruse osas. Oleme suutnud pidaja abiga anda igale vajaminevale perele arvutid koju pere kõigile lastele. (Kihnu Kool)
- Kodudes on olnud internetiühendused probleemiks, koolimajas mitte. Arvutite puudust ei olnud, koolist jagati arvutid kodusse. (Tartu Luterlik Peetri Kool)
- Ostsime klassidesse õpetajate arvutitele kaamerad veebitundide tarbeks. Tunneme peresid ja jälgisime ka veebitundide planeerimisel, et ühe pere lapsed ei peaks olema samaaegselt tunnis. Kool sai taotluse põhjal kaks arvutit Lastekaitse Liidult. (Laeva Põhikool)
- Algul oli ikkagi arvutite puudus, aga Lastekaitse Liidu ja riigipoolse toega saadi kahe vooruga juurde 26 arvutit, mis võimaldas suurematele peredele ka 2–3 arvuti tagamist, et kõik lapsed saaksid õppes osaleda. (Jõhvi Vene Põhikool)
- Maapiirkonnale kohaselt oli internetilevi probleem. Levi hakkis, internetimahud kodudes said täis nii õpetajatel kui ka õpilastel, kus palju lapsi peres. Õpilane, kellel internet kodus väga hakkis,

sai koolis distantsõppe ajal käia. Arvutid olid kõikidel olemas. (Lüllemäe Põhikool)

- Kõik kerkinud probleemid leidsid lahenduse. Kool laenutas õpilastele välja süle- ja tahvelarvuteid, et vähendada õppetöös telefonide kasutamist. Tehti ka tagasisideküsitlus õpilaste seas. Kui eelmisel kevadel kasutas 40% õpilasi õppetöös telefone, siis nüüd 10%. (Ruila Põhikool)
- Tartu Linnavalitsus oli igati abiks, „müts maha“. Konkreetseid meetmeid paika ei pandud, läheneti koolidele case-by-case ja kool tegeles õpilastega case-by-case. Osadel lastel oli internet ikka väga vilets ja mõnele ostis linn internetipulga. Palju jagati seadmeid kooli poolt ja osteti ka linna abiga juurde. Seetõttu ei saa öelda, et tehnilised vahendid oleks niivõrd probleemiks olnud. (Tartu Raatuse Kool)
- Alguses oli probleemiks interneti kiirus teenusepakkujate poolt, aga ka sellele leiti lahendus. Mõnede õpilaste kodudes on internetiühendus väga kõikuva kvaliteediga. Kõikidel õpetajatel oli võimalus töötada igapäevaselt koolimajas. Osadele õpilastele pakkusime samuti võimalust teha õppetööd koolimajas, viibides üksinda arvutiga varustatud klassiruumis. (Kolga-Jaani Kool)
- Võrreldes eelmise aastaga oli lihtsam. Kool andis õpilastele 20 arvutit, vald aitas. Lastekaitse Liidu programmiga said pered 20 arvutit - AITÄH! Palun tunnustada Lastekaitse Liitu õpilastele arvutite organiseerimise eest! Väga asjalik tegu! (Tapa Gümnaasium)
- Riistvara ei ole probleemiks. Arvuteid on antud koju ja kasutatakse Harno programmi „Kohtvõrgu ajakohastamine“ abi. Leviga on probleeme. Maja on vana ja juhtmete ümberehitamine on raske. Probleemiks on pigem tarkvara. (Aruküla Vaba Waldorfkool)
- Maapiirkonnas on internetiühendus ebaühtlane, ka teenuse pakkuja vahetamine ei aita. Palju kasutati telefonisuhtlust, mõned õpilased vajasid arvuteid, kuid üldiselt olid ka kodudes vahendid olemas. Juurde sai ostetud veebikaameraid, et õpetajad saaks tööd koolis teha. (Kivi-Vigala Põhikool)
- Meil on väga hea IT võimekus. Õnnestunud lahenduseks saab pidada dokumendikaamerate laialdast kasutuselevõttu õpetajate poolt ja IT-helpdeski, kust õpetajad said kogu aeg abi küsida. Kasutatud keskkondade ja õppematerjalide loetelu on väga mitmekesine. On hea meel tõdeda, et jätkuvalt kasutati palju paberõpikut ja -töövihikut, sest õpilase seisukohast on tervitav, kui ta ei pea tervet koolipäeva arvuti ees veetma. Osa õpetajaid selgitas, et just õpilaste tervist silmas pidades tegi ta teadliku valiku jätkata distantsõppes tööd õpiku ja töövihikuga.

Sellise palve edastasid osadele õpetajatele ka lapsevanemad. Veebikeskkondade ja -materjalide lai valik näitab meie õpetajate valmisolekut kasutada õppetöös erinevaid vahendeid, kuid samas ei tohi unustada, et õpilane peab suutma kõigis neis keskkondades ja materjalides orienteeruda. (Tabasalu Ühisgümnaasium)

- Koolis probleeme ei ole, kuna 2018 ehitati HITSA toel välja neli erinevat wifivõrku, mis toimivad hästi. Soov on, et leviks ka maja lähedale õue, et saaks paremini õuetunde läbi viia. Lastel küll on nutiseadmed, kuid paljudel piirangud. Ka muude IT vahendite osas probleeme ei olnud, kuna Tartu linn võimaldas vajalikke vahendeid muretseda: korralikud kaamerad (hübriidtunni tarbeks), dokumendikaamerad, digilauad, juhtmega ja juhtmeta mikrofonid. Kokku saadi sügisel üle 40 kaamera. Lisaks saadi kaks komplekti konverentsitehnikat. (Tartu Descartes'i Kool)
- Eelmise õppeaasta distantsõppeperiood oli sedavõrd õpetlik, et käesolevaks õppeaastaks olid lahendused ning vajalikud vahendid tagatud. Kool uuendas hiljuti kogu arvutipargi, vanad arvutid jagati peredele, kes neid täiendavalt vajasisid. Lisaks võeti osa liikumisest „lgale koolilapsele arvuti“, et tagada arvutid peredele,

kes vajasisid täiendavaid töövahendeid, et vanemate kodukontorit ning laste õppetööd kodustes tingimustes optimaalselt korraldada. Internetiühenduse probleeme ette ei tulnud, kuid pidajal oli valmisolek osutada abi peredele, kes kriisist tingituna ei olnud suutelised kodus stabiilset internetiühendust tagama. Eelmise õppeaasta vajadustest tulenevalt varustati kõikide õpetajate tööarvutid korralike heli- ja kaamerasüsteemidega, et oleks võimalik paralleelselt nii kontakt- kui ka distantsõpet korraldada. Nimetatud lahendused on abiks ka olukorras, kui õpetajal ei ole võimalik kontaktõppeperioodil teatud põhjustel klassiruumis laste ees seista (nt eneseisolatsiooni ja/või haigestumise tõttu), kuid tal on valmisolek viia läbi õppetööd kodus. Sama võimalus laieneb ka lastele. (Suuremõisa Lasteaed-Põhikool)

- Koostöös Tallinna Linnavalitsusega sai kool varustatud arvutite, tahvelarvutite ja muude vajalike IT vahenditega. Kooliruumid on varustatud kindla internetiühenduse, kaamerate ja mikrofonidega õppeprotsessi läbiviimiseks. Koolil on ka oma rakendus distantsõppega seonduvate protsesside läbiviimiseks. (Tallinna Läänemere Gümnaasium)

E-õppes osalemisega, nt õpimotivatsiooni langus, täheldati probleeme 65,2%-s koolidest.

Koolides töötati välja juhiseid distantsõppe korraldamiseks, raskustes õpilaste toetamiseks kaasati tugispetsialiste, koolikohustust mittetäitvate õpilastega tegelesid lastekaitsetöötajad. Õpimotivatsiooni langust täheldati nende laste puhul, kes õppetöös aktiivselt ei tahtnud osaleda. E-õppes kõrvalejäämine oli siiski üksikjuhtumite puhul ja lühiajaline ning leidis lahenduse õpetajate poolt suurema individuaalse lähenemise kaudu. Paljudes koolides viidi läbi rahuloluküsitlusi nii õpilastele kui vanematele, et saada distantsõppele tagasisidet ning teha sellest lähtudes muudatusi õppekorralduses, monitooriti ka eKooli. Raskustes laste ja erivajadustega õppijate toetamiseks võimaldati lastele individuaalset kontaktõpet, mille käigus oli õpilasel võimalik õpetaja juhendamisel ülesandeid lahendada ning püstitatud õpieesmäärke saavutada. Klassijuhatajate ja tugispetsialistide koostöös leiti ja pakuti lahendusi, kuidas õpilasi hoida õppetöös osalemas. Toodi ka välja, et võrreldes eelmise aastaga oli tugipersonal nutikam lahenduste leidmisel ja probleemide korral reageeriti kiirelt.

- Õpetajad ja õpilased olid väga tublid. Koolis on välja töötatud distantsõppe läbiviimise kord ja selle järgi kogu õppetöö toimus. Klassijuhatajad tegid ära suure töö, silma aitas peal hoida ka koolipsühholoog. Distantsõppe tõttu küll ükski laps ära ei kadunud. (Oru Kool)
- Haridustehnoloog nõustas vajadusel, saadi hakkama üldiselt. Samas oli ka lapsi, kelle õpimotivatsioon oli madal, kuid õpetajad hoidsid pidevalt silma peal. Olid ka üksikud juhtumid, mil paluti abi omavalitsuselt ja pere aidati koostöös lastekaitsega. (Tabivere Põhikool)
- Kellega tekkisid probleemid, need võeti kooli, lootes sellele, et koolis on side õpetaja-õpilase vahel vahetu. Ja koolis said nad hakkama. Pigem tekib probleem sellega, et õpilased ei adu hästi, et ühel hetkel tuleb tegemata asjad ikka ära teha. Kipuvad iseseisva töö ajal ette nähtud tegemisi edasi lükkama ja ühel hetkel on tegemata tööde hulk suur. (Ääsmäe Põhikool)

- Kui varasemalt oli nõue, et alates 2. klassist peab lapsel olema e-konto, siis sellel aastal muudeti see ära, nii et kohe 1. klassist peab olema lapsel enda e-konto. Samuti koolitati neid ka kohe, kuidas seal vajalikud materjalid leida ja õpetajale kodutööd saata. Koolis oli kokku lepitud, et distantsõppe ajal pidi veebitunde olema vähemalt pooled. Mõned õpetajad tegid ka kõik tunnid veebis. Sellega seoses tekkis ka eriavamus ja seda just ekraanikasutusaja suhtes. Otsustati, et koolipäevad on täpselt tunniplaan järgi. Noorematel klassidel oli distantsõppe kergem, kuna klassijuhataja hoidis kogu päeva silma peal (jagas koormused ühtlaselt). (Kaarli Kool)
- Mida tegime: tihendasime suhtlemist vanematega, viime sisse täiendava õppe, juunis kaks nädalat ja augustis nädal enne kooli algust, mille eesmärk on tasandada teadmiste lüngad. HEV-lapsed käisid koolis 1:1 õppimas, sest kodus neil see ei õnnestu. (Koigi Kool)
- Õpilaste õpimotivatsioonis toimus langus. E-õppes kõrvalejäämine oli siiski üksikjuhtumite puhul ja lühiajaline ning leidis lahenduse õpetajate poolt suurema individuaalse lähenemise rakendamise kaudu. Õpilaste hulgas suurenes tervikuna vajadus individuaalse lähenemise järgi, millest tulenevalt tõusis õpetajate koormus. (Vääna-Jõesuu Kool)
- Lapsevanematele tegime küsitluse, võrreldes eelmise kevadega on olukord palju parem. Koolis ei ole tekkinud puudumisprobleeme, ka distantsõppe ajal. Koolis on pidevalt tehtud individuaalseid konsultatsioone lastele, kellega võinuks probleem tekkida: koostati nimekirjad ja koolist saadeti lastele ja vanematele konsultatsioonikutsed. (Tartu Herbert Masingu Kool)
- Õpilastele oli tugisüsteem tagatud. Pikapäevavärgi õpetajad ja psühholoog olid kaasatud. Õpilastel olid tugiisikud. Õpilased, kes kaotasid järje või motivatsiooni, said pöörduda õpetaja poole individuaalselt. Tugi aitas jätkata õppetööd koos klassikaaslastega. (Tallinna Õismäe Vene Lütseum)
- Eelmise aasta kogemus aitas sel aastal valutumalt olukorraga

kohaneda ja lahendusi leida. Juhendatud õpe oli juhendatud. Õppejuhid monitoorisid pidevalt eKooli täitmist ja õpilaste osavõttu õppetööst. Õppejuhtidest, HEV-koordineerijast, sotsiaalpedagoogist, psühholoogist ja arendusjuhist koosnev meeskond jagas n-ö «murelapsed» ära ja hoidsid neil silma peal. Vajadusel helistasid ka nädalate viisi hommikul enne tundide algust ja ajasid üles. Osade õpilastega suheldi nii hommikul kui ka pärast tunde, et teha päevast kokkuvõtte. (Ehte Humanitaargümnaasium)

- Õpilased, kes vajavad tuge kontaktõppes, vajavad tugevamat toetust ja tuge distantsõppe ajal, sest nende õpimotivatsioon kipub esimeste raskuste juures kiiresti langema. Klassijuhatajate ja tugispetsialistide koostöös leiti ja pakuti lahendusi, kuidas õpilasi hoida õppetöös osalemas, samas pidime teatud õpilaste juures leppima tõsiasjaga, et distantsõppe tulemused jäid väga tagasihoidlikuks. (Kolga-Jaani Kool)
- Tunnis ja veebis õpilaste motiveerimine on kaks erinevat asja. Palju oli abi sellest, et säilitasime õpetajatega iganädalase koostööaja. Vahetasime kogemusi. Isetekkelisi õpiringe oli mitmeid. Jagati nippe ja õnnestumisi. Nt matemaatikud võtsid kasutusele dokumendikaamerad ja õppetöö sujus palju paremini. Mida rohkem arenes õpetaja, seda paremini ka õpilased kaasa tulid. Saadi aru, et ei tööta loenguvorm. Tegime kokkuleppeid, keda kooli kutsuda, et motivatsiooni toetada. Koolis on toetusgrupp: sotsiaalpedagoog, eripedagoog ja logopeed. Nema pidasid kodudega vajadusel kontakti. Kogusime kevadperioodil 2021 vanematelt ja õpilastelt kirjalikku tagasisidet kaks korda. Vanematega toimusid kooli juhtkonnal igal esmaspäeval infotunnid veebis, kus vanemad said küsida päevakajalisi küsimusi ja peegeldada kodu vaadet kaugõppele. (Puhja Kool)
- Tegime koolipõhised tasemetööd, et pakkuda lastele kooli tülles

võimalus taset mõõta (hindeid ei panda), mille põhjal saab sügisel teha muudatusi. Sealt selgusid teemad, millele on rohkem vaja tähelepanu pöörata. (Narva Pähklime Gümnaasium)

- Alguses osad õpilased ei soovinud olla avatud kaameraga tundides, kuid sellest kartusest said nad enamjaolt võitu. Õpilased said aru, et see on siiski vajalik, et õpetaja saaks paremini ainet selgitada, õpilasi juhendada ja omavaheline koostöö sujus paremini. E-õppes osalemisega oli raskem siis, kui vanemat ei olnud kodus toetamas. Õpimotivatsiooni muredega aitasid toime tulla sotsiaalpedagoog ja psühholoog. Kutsusime õpilasi vastavalt vajadusele individuaalselt kooli, et pakkuda tuge ja abi. (Koonga Kool)
- Oluline on valida kindlad keskkonnad, mida kasutavad kõik õpetajad, et õpilastel tekiks vilumus ja harjumus neid kasutada, mis omakorda välistaks oskamatus elementaarseid vahendeid (kaamera, mikrofoni, chat) kasutada. Distantsõpe tõi välja, et paljud õpilased ei oska korrektselt e-kirja kirjutada. See on inimeseks kasvamise baasoskus, mistõttu tuleb meil kõigil juhtida õpilaste tähelepanu sellele, kuidas suhelda meili teel (teemavälja täitmine, samasisulised kirjad on kõik "vasta" nupuga, sõnakasutus jms). (Tabasalu Ühisgümnaasium)
- Õpilasesinduselt (5.–9. kl) küsiti iga nädal distantsõppe kohta tagasisidet ning nende kaudu sai ka selgeks, et ongi väike hulk neid õpilasi, kes video kaudu ei ole «kaasas», ei esita töid, «vajuvad ära». Siis otsiti individuaalseid lahendusi neid õpilasi toetada. Koostöö õpilasesindusega oli aktiivne, arutati ja otsiti lahendusi ning õpilased olid tänulikud ja toetavad. Õpilasesinduse kaudu tuli esile ka hindamise ebaregulaarsuse nüansse. Väljakutse on teada saada, mida õpilane tegelikult oskab/ei oska, on omandanud/ei ole omandanud. Õige hinne panemine distantsilt on probleem. (Viljandi Kesklinna Kool)

Koostööd lastevanematega hinnati heaks 92,4%-s koolidest.

Viidi läbi infotunde lastevanematele, mis aitas kõigil ühises infotunnis oma muresid ja rõõme jagada, küsiti tagasisidet, edastati infokirju. Märkiti, et sel õppeaastal olid lastevanemad (eriti algklassides) distantsõppega oluliselt rohkem rahul, sest oli palju rohkem reaajas veebitunde, mistõttu vähenes lastevanemalt oodatav roll.

- Otseselt probleeme ei olnud. Aga üks meil oli ka neid vanemaid, kes arvasid täpselt teadvat, kuidas peab õppetööd korraldama. Paaril korral pöörduti õiguskantsleri poole. (Oru Kool)
- Üldiselt on koostöö sujunud hästi. Alklassides viidi igal nädalal õhtusel ajal läbi lastevanemate koosolek, mis aitas kõigil ühises infotunnis oma muresid ja rõõme jagada. Vanemates klassides viidi lastevanemate koosolekuid läbi vastavalt vajadusele, üldiselt piisas iga nädal kord läbi viidud klassijuhatajatunnist. Kuna iga nädal jagati toidupakke, võimaldas see lastevanematega ka vahetult suhelda (pakke jagasid sotsiaalpedagoog, õpetajad). Arenguvestlustel on lastevanemad andnud tagasisidet, et distantsõppe korraldus on olnud tasemel, juhiti tähelepanu ka sellele, et kooli veebilehelt saadi vajadusel asjatundlikku infot tehnilistes küsimustes (koolil on veebilehel juhendmaterjalid veebikeskkondades toimetamiseks). (Tabivere Põhikool)
- Koostöö lastevanematega on hea. Hoolekogu on hea sild kooli

ja lastevanemate vahel. Kui oligi mingi küsimus lastevanematel, siis jõudis see hoolekogu vahendusel kiiresti koolini. (Haapsalu Põhikool)

- Kool on küsinud lastevanematelt tagasisidet, selle baasil võib hinnata, et koostöö on sujunud: konflikte pole olnud, kõik saavad ümberkorralduste vajadusest aru. (Tartu Luterlik Peetri Kool)
- Esmased juhendid on pandud kooli kodulehele, kus on toodud samm-sammult, kuidas minna näiteks Teamsi ja vanem saab seda koos lapsega kasutada. (Ääsmäe Põhikool)
- Tuli lastevanematele eKooli kaudu meelde tuletada, et õpetaja tähelepanekud lapse kohta on eKoolis ka lastevanemale vaatamiseks. Lapsed, kes ei saanud iseseisvalt hakkama, kutsusime kokkuleppel lastevanemaga kooli kontaktõppele. See võimalus oli mõlemale poolele meeltemööda. (Laeva Põhikool)
- Veebruarist läks oluliselt paremaks, suurendasime infovoogu lastevanemate suunas. Elektroonilised infokirjad Stuudiumi kaudu jne. Vanemad tundsid huvi, kuidas koolis koroonaga seis on. Infokirjas on nüüd kogu aeg ka see info sees. (Loo Keskikool)
- Pigem on vanemate sisuline huvi kooli tegevuse ja otsuste vastu suurenenud, direktori vastutus informeerimisel on väga suur. (Hugo Treffneri Gümnaasium)
- Kevadel teavitati arenguvestluste tulemustest. Klassijuhatajad helistasid kõik lastevanemad läbi, uuriti tervise ja üldise haka-

masaamise kohta. Vanemad olid õppetöö korraldusega rahul, ka sellega, et tehti õpilastega üks-ühele tööd. (Võru Kesklinna Kool)

- Aidanud on see, et kohe alguses panime reeglid ja suhtlemise põhimõtted paika. Lõime õpetajate suhtlusgrupi ja lastevanemate suhtlusgrupi. Suhtlesime kõigi peredega. IT juht aitas peresid erinevate tehniliste murede lahendamisel – selleni välja, kuidas pildistada oma tööd ja saata seda messengeris. Olime paindlikud. Leppisime õpetajatega kokku, milliseid kesk-kondi õppimisel kasutatakse ja tagantjärele võib öelda, et seda tegime hästi, sest ei ajanud õpilasi ega vanemaid segadusse kõikvõimalike IT vahendite ja keskkondadega. (Mõniste Kool)
- Eelmisel kevadel tegi kool lapsevanemate seas küsitluse, 1/3 lastele meeldis distantsõppe ja see sobis neile ehk siis võiks jätkata sellise paindliku õppega ja seda kindlasti edasi rakendada mõistlikul viisil. (Gaia Kool)
- Koolis on lastevanemate foorum (3–4 korda õppeaastas). Viisime need läbi ka distantsõppe ajal, kohtusime Google Meet'i kaudu ning lastevanemate huvi selle vastu oli ja on kõrge. (Narva Pähklime Gümnaasium)
- Kuna oleme erakool, siis kontakt vanematega on olnud hea. Lapsevanemad olid suureks toeks õpilastele distantsõppe

perioodil, eriti hästi oli seda tunda algklasside puhul. Tänu vanemate heale toele olid õpilaste õppeaasta õpitulemused väga head. (Sakala Eragümnaasium)

- Kooli iganädalastel töökoosolekutel arutati tekkinud olukorrad läbi. Lapsevanemad (ja lapsed) pöördusid otse kas aineõpetaja või sotsiaalpedagoogi poole. Suhtlus lastevanematega tege-likult ei erinenud tavaõppest, st suhtlemisviisid olid samad. Lapsevanemate olukorda lihtsustas see, et kool oli kokku leppi-nud 1–2 veebikeskkonda, mida kasutatakse, et mitte ajada pilti liiga kirjuks. (Carl Robert Jakobsoni nimeline Torma Põhikool)
- Suures osas said aineõpetajad siiski keskenduda oma aine õpetamisele ja eraldi lapsevanematega kirjavahetusele vm suhtlusele pühenduma ei pidanud. Selle töö tegid ära tublid klassijuhatajad. Veebikeskkondade ja -materjalide lai valik näitab meie õpetajate valmisolekut kasutada õppetöös erine-vaid vahendeid, kuid samas ei tohi unustada, et õpilane peab suutma kõigis neis keskkondades ja materjalides orienteeruda. Toetudes õpilastelt ja vanematelt saadud tagasisidele, töid küsitlusele vastanud õpetajad välja, et õppetöös kasutatavaid keskkondasid on liiga palju. Näiteks algklassides tuleks piirduda vaid paari erineva keskkonnaga. (Tabasalu Ühisgümnaasium)

Õpetajate töökorralduses märgiti probleeme 37,3%-s koolidest.

Selle parendamiseks viidi õpetajatele läbi koolitusi, nt digipäde-vuse tõstmiseks. Õpetajatele pakuti erinevaid loenguid nii eri-alaseks enesetäiendamiseks kui ka motivatsiooni tõstmiseks. Õpetajaid toetasid tugispetsialistid. Positiivse näitena toodi välja õpetajate omavahelise koostöö suurendamine, heade õpe-tamispraktikate ja õppekeskkondade omavaheline jagamine töö efektiivsemaks muutmise eesmärgil. Kasutati mõningaid nii riigi kui ka koolipidaja poolt pakutud meetmeid, nt tugiõpetajate süs-teem. Kooli juhtkond ja tugipersonal on aidanud õpetajate koor-must hajutada. Murekohana toodi välja, et õpetajate koormus ja stressitase on kasvanud: ebamäärase ärevuse tõttu (kommuni-katsioon); hübriidõppe puhul on vajalik töö nii klassis kui lisaks distantsõppes olivate õpetamisel; Stuudiumi sissekanded peavad olema senisest detailsemad; sotsiaalsete ürituste puudus, see-tõttu kollektiivisiseid pingeid rohkem.

Kinnitati veebitundide mahud. Näiteks matemaatikas on viis tundi nädalas, siis vähemalt kolm pidi veebitunnina olema. Tunni pikkus sõltus lapse vanusest, 20–45 minutit. Veebitunnile lisaks ei tohti-nud üldjuhul kodust ülesannet anda. Esimeste klasside koolipäev veebis viidi läbi ühe loomisega. Õpetaja ülesanne oli tegevusi varieerida ja virgestuspauasid veebipäeva planeerida, et lapsed ei väsiks ja liiguksid. Vanematel õpilastel olid eKoolis iga õppeaine juures lingid õppekeskkonnale. (Kunda Ühisgümnaasium)

- Distantsõppe tingimustes õpetajate töökoormus on kasvanud. Kõige rohkem mõjutab koormust paralleelselt distantsil ja tava-õppes läbiviidav õpe. Koolis oli võimalik kasutada asendusõpe-tajate abi kõrgkoolidest. Kui kool jagas päevade kaupa õpilased distantsile ja tavaõppesse, siis see aitas õpetajate tööd paremini korraldada. (Tamme Gümnaasium)
- Asendusõpetaja programm on nii ja naa. Alates selle loomise ajast oleme programmis olnud, sh pilootkoolina. Asendusõpetaja-

jaid koolitatakse, aga asendajaid on olnud raske leida gümnaa-siumiklasside ette. (Kadrioru Saksa Gümnaasium)

- Teeme õpetajatele teadlikult digikoolitusi (pädevuste tõstmi-seks), pikk tsükkel (10 koolitust). (Kihnu Kool)
- Eelmisest kevadest õpiti. Juurutati iga esmaspäev koolipere nn ametlikud koosolekud. Oma kooli psühholoog aitas ka õpetajaid nn probleemide korral, tehnoloogiapädevad õpetajad aitasid ja toetasid neid, kes polnud nii pädevad. Saadi hakkama ja hästi. (Salme Põhikool)
- Kool sai olemasoleva ressursiga hakkama. Positiivse näitena saab tuua õpetajate omavahelise koostöö suurendamise, heade õpetamispraktikate ja õppekeskkondade omavahelise jagamise töö efektiivsemaks muutmise eesmärgil. (Vääna-Jõesuu Kool)
- Kodukorda viidi virtuaalse klassiruumi toimetamise kord, mis pani paika raamistiku distantsõppe läbiviimiseks. Varem oli ka olemas Microsoft Office, aga selle võimalusi ei kasutatud mak-simaalselt ära, nüüd seda tehakse. Hübriidõpe toimus väga hästi. Oli olukordi, kus õpetaja oli kodus isolatsioonis, õpilased klassis ja mõni õpilane kodus. Lastele meeldisid liikumisülesanded ja neid lisati rohkem igasse õppeainesse. Õue suunavad tegevused olid väga tervitatavad. (Lüllemäe Põhikool)
- Meile kui väiksele koolile olid asendusõpetajad ja vabatahtlikud suureks abiks. Selle eest suured tänusõnad. Asendusõpetaja roll on väga oluline just hübriidõppe korraldamisel, mida ilma oleks teha võimatu. Hübriidõppe võimaldas üksikutele õpilastel, kes vajavad õpetaja tuge ja kellel pole kodus nii head võima-lused, koolis olla. Asendusõpetajatest võib rohkem abi olla kui vabatahtlikest, aga see muidugi sõltus väga palju inimesest endast ja tema isikuomadustest, et milline on ambitsioon jms. (Loova tuleviku kool)
- Õpetaja peab olema loominguline ja oma tööd saama väheste kokkulepete raamides ise korraldada. Tööle võetud õpetajat peab usaldama, siis toimib kõik ka kriisilukorras paremini. Koolil oli

hea ettevalmistus – e-õppepäevi oli peetud aastaid enne kriisi, tagasisideistamine ei ole juba aastakümne hindeline jne. Kriisi ajal kasutati mõningaid nii riigi kui ka koolipidaja poolt pakutud meetmeid, nt tugiopetajate süsteem Tartu Linna poolt ja ASÕP süsteemi kaudu oli paar õpetajat. (Tartu Raatuse Kool)

- Õppe korraldamisel tuli olla paindlik, leida kiireid lahendusi. Olu- liseks tuleb pidada õpetajate meeskonnatööd, ühist vastutuse tunnet. Kuna koolis on 1.–4. klass, seati eesmärgiks mitte üle kolme veebitunni päevas. Õpetajad koostasid lapsevanematele abimaterjalid selle kohta, kuidas last toetada. (Luce Kool)
- Kui eelmisel kevadel läksid õpetaja tööpäevad sujuvalt hilisõh- tusse välja, sest distantsõppes oli tunne, et õpetaja peab olema kogu aeg kättesaadav ja iga kell tagasisidet andma, siis nüüd oskasime piirid paika panna ning ka õpilased ja lapsevanemad pidasid kokkulepitut aegadest kinni. Õpetajatel toimus iga nädal veebikogunemine, kus jagati rõõme ja muresid. (Kose-Uuemõisa Lasteaed-Kool)
- Kooli personali töökoormus vaadati üle, tunde jaotati ümber, õppetöösse kaasati ka raamatukogutöötajad, arendusjuht jt. Juhtkonna sekkumist õpetajate töösse oli vähem. Koolil oli orga- niseeritud oma tugiliin õpilastele, õpetajatele, lapsevanematele. (Tapa Gümnaasium)
- Õpetajad õppisid väga kiiresti ära veebitundide korraldamise. Tunde alustati veebis üldise selgitusena 5–10 min, järgnes ise- seisev töö õpetaja juhendamisel, sh vajadusel individuaalselt, tund lõpetati koos veebis. Sama toimus l kooliastmes, kus õpe- taja alustas koolipäeva, andis kellaajad, kus lepitati kohtumised veebis kokku. Tunnid toimusid tunniplaani alusel, seepärast polnudki õppimises tagasilööke. (Ardu Kool)
- Õpetajad olid väga tublid ja väga rahul sellega, et said koolis tunde ette valmistada ja koolis töötada. Iganädalaselt toimusid

virtuaalsed infovahetunnid. Õpetajatele pakuti erinevaid loen- guid nii erialaseks enesetäiendamiseks kui ka motivatsiooni tõstmiseks. Arenguveestlustel selgus, et õpetajad olid ise otsinud erinevaid huvitavaid materjale ja veebinare enesetäiendamiseks ning neid kolleegidega jaganud. (Pärnu Mai Kool)

- Võrreldes kontaktõppe perioodiga töökoormus distantsõppe ajal valdavalt kasvas. Kui vaadata, palju õpetajate töökoormus suure- nes, siis ligi pooltel kasvas 25–49%. Alla kolmandikul suurenes töömaht kuni 25%. Töökoormuse kasvu põhjustena toodi välja, et tundide ettevalmistamine võttis palju rohkem aega, et õpilaste tööde tagasisideistamine oli aeganõudev ja koormav. Samuti selgitati, et kadus ära kindlalt piiritletud tööaeg ja õpilastelt tuli kirju ööpäevaringselt ja iga vaba hetke tuli kasutada töö tegemiseks. Üleüldiselt hindasid õpetajad distantsõppe perioodi edukaks (57%) või enam-vähem edukaks (43%), kusjuures keegi ei arvanud, et distantsõppe oli negatiivne kogemus. Seevastu motivatsiooni hindasid õpetajad pigem kõikuvaks. Kokkuvõtvalt võib öelda, et kuigi oli nii paremaid kui halvemaid aegu, leidis suurem osa õpetajaid, et said distantsõppega väga hästi hak- kama, kuid samas ei soovita sarnast olukorda uuesti kogeda. Väga suur abi ja toetus oli õpetajaskonnale IT-tugimeeskonna poolt, kes olid distantsõppe ajal kõigile alati kättesaadavad. Lisaks esimesel kahel distantsõppe nädalal olid nad iga päev tund aega videosilla vahendusel olemas, et kõigi abivajajate muresid lahendada ja nende edusammude üle rõõmustada. Kolleegide toetus oli distantsõppe perioodil väga oluline ja sellele aitasid regulaarsed õppetooli koosolekud kaasa. Peamine, mida kolleegide toetuse osas välja toodi, oli see, et õppetooli koosole- kutel sai oma muresid kurta ja need kuulati ära, sai lohutust ja tuge, kui seda vajati. Kolleegidega suhtlus aitas rasketel aegadel ja koos leiti lahendusi. (Tabasalu Ühisgümnaasium)

Riigipoolsete tugimeetmete kasutamisel toodi positiivsena kõige rohkem välja Haridus- ja Teadusministeeriumi koostatud juhiseid ja soovitusi distantsõppe läbiviimiseks (91,3%) ning veebiseminaride sarja “Distsantsilt targemaks” (73,1%).

Harno veebiseminare väga kiideti ja paluti kindlasti jätkata. Õpi- huvilaagreed peeti vajalikuks, aga probleemiks, et õpetajad on suvel väsinud ja ei jõua. Vene õppekeelega koolid märkisid, et nende koolidesse asendusõpetajaid ei leidu. Kui palju kasutati õpetajate tugiliini, direktorid enamasti ei teadnud, pigem arva- sid, et ei kasutatud. Kõige vähem kasutati asendusõpetaja prog- rammi kaudu lisaõpetajate saamist kooli (13,9%) ja õpetajakooli- tuse üliõpilaste kaasamist abiõpetajatena (13,9%). Mitmed koolid märkisid siiski, et nad ei olnud mõne meetme kohta saanud infot, nt diagnostilised testid.

- Õpihuvilaagrite toetus on väga oluline, näeme vajadust ja taot- leme. Loodame leevendust õpilünkadele, mis muidugi võivad

ilmneda ka kaugemas tulevikus. (Tallinna Vaba Waldorfkool)

- Tugiliini kohta on positiivne tagasiside. Asendusõpetajate programmi prooviti kasutada, kuid ei olnud ühtegi õpetajat, kes oleks valmis töötama vene koolis. (Tallinna Kesklinna Vene Gümnaasium)
- Veebiseminaride sari „Distsantsilt targemaks” sai palju positiiv- set tagasisidet õpetajatelt. (Kuressaare Gümnaasium)
- Asendusõpetajate programm on väga oluline! See on n-ö “süda- merahu meede” ja võtab palju pingeid maha. Kool teab, et raskesse olukorda sattudes on võimalus abi küsida. (Emili Kool)
- Harno veebiseminare väga kiideti ja paluti kindlasti jätkata. (Viljandi Jakobsoni Kool)

Positiivne praktika

Paljud koolid viisid distantsõppe ajal läbi tagasisideküsitlusi õpi- lastele, lastevanematele, õpetajatele, et parendada õppetöö kor- raldust. Koostati koolisiseseid juhiseid distantsõppe paremaks toimimiseks. Koolijuhtide hinnangul muutusid õpetajad leidliku-

maks, nutikamaks, loovamaks. Positiivse praktikana toodi välja, et mõned õpetajad tegid õpilaste koormuse vähendamiseks mitme aine peale ühiseid projektitöid. See on kogemus, mida võiks kindlasti rakendada ka edaspidi, sõltumata sellest, kas on

distants- või kontaktõpe. Aitab seostada erinevaid valdkondi ja loob laiemat tervikpildi.

Tartu linna koolijuhid töid positiivsena välja Tartu Linnavalitsuse toetuse koolidele: iganädalaselt toimusid linna koolijuhtide nõupidamised, kus anti ülevaade COVID-19 hetkeseisust, arutati lahendusi, jagati häid praktikaid. Kaasatud olid huvikoolid, Terviseamet jne. Koolidele jagati CO2 mõõtjaid. Samuti eraldas Tartu linn igasse kooli veebikaamerad, mis võimaldas distantsõpet tõr-

geteta korraldada. Täpselt samamoodi toimus ja toimus see ka Tallinnas. Toimusid regulaarsed nõupidamised, arutelud, jagati praktikaid ning toetati tehniliste vahenditega. Kedagi üksi ei jäetud. Kiirusõnu jagus ka Kambja ja Elva vallale ning mitmetele teistelegi omavalitsustele.

Koolijuhtidel jagus tänuõnu ka ministeeriumile ning oodatakse, et selliseid vestlusi viiakse läbi ka edaspidi.

Kõrgkoolide toimetulek sunnitud kaugõppega perioodil märts–juuni 2020

Maiki Udam

Tartu Ülikooli kvaliteedinõunik

Liia Lauri

Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri hindamisjuht

Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuur viis kõrgkoolides 2020. aasta oktoobris läbi küsitluse¹⁰³, et teada saada, kuidas COVID-19 tingimustes nn sunnitud kaugõppega toime tuldi ning millist abi oodatakse riigilt. Küsitluse tulemused hõlmavad perioodi 2020. aasta märtsist juunini.

Küsimustik koosnes viiest teemaplokist:

1. Õppejõud: Kuidas kujunes õppejõudude koormus kaugõppe perioodil? Milliseid distantsõppe vorme õppejõud kasutasid (paind-/hajaõpe, veebiõpe, põimõpe, iseseisev õpe veebi toega)? Millist tuge pakkus ülikool õppejõududele?
2. Üliõpilased: Milline on olnud üliõpilaste tagasiside distantsõp-

pes läbi viidud õppele? Kuidas kujunes üliõpilaste koormus sellel perioodil? Millist tuge pakkus ülikool üliõpilastele? Kas perioodil oli mõju üliõpilaste edasijõudmisele või väljalangevusele?

3. Õppeprotsess ja tugiteenused: Kuidas olid õppejõud ja üliõpilased varustatud distantsõppeks vajalike vahendite ja lahendustega (arvutid, internetiühendus, ligipääs e-õppe keskkondadele)? Kuidas lahendati praktikate, praktiliste tööde ja kursuste läbiviimine?
4. Milline on üldine hinnang õppeprotsessi toimumisele? Millised olid peamised probleemid ja kordaminekud?
5. Millist tuge ootate riigilt (taristu, koolitused, väliskogemuse vahendamine vm)?

Koostöö kolleegidega ja tugitiimide tegevus

Kõrgkoolid olid eriolukorra alguseks digi- ja kaugõppe arendamisega väga erineval tasemel ja seetõttu oli ka valmisolek täielikult kaugõppele üle minna erinev. Kui näiteks TalTechis oli kõigil õppeainetel veebitugi ning ülekoolliselt kasutati ühtset platvormi Moodle, siis Eesti Kunstiakadeemias ei olnud ühtegi kaugõppekursust ja puudus ka ühtne lähenemine e-õppe keskkondadele.

Olenemata eelnevast valmisolekust täheldas valdav osa kõrgkoolide kaugõppele üle minnes õppejõudude töökoormuse suurenemist. Koormuse suurenemise põhjustena nimetati:

- õppejõud, kes asendasid kontaktõppe veebiõppega, õppisid uute võimaluste kasutamist (videoloengute salvestamine ja veebiseminaride läbiviimine) ning see võttis esialgu rohkem aega kui auditorsete loengute ja seminaride läbiviimine;
- täiendav kommunikatsioon üliõpilastega seoses muutunud õppekorraldusega jms;
- üliõpilaste soov rohkem suhelda nii õppejõudude kui kaasüliõpilastega ehk täiendavad konsultatsioonijad;
- suurenes üliõpilaste kirjalike tööde arv, seega ka vajadus enam aega kulutada hindamisele ja tagasisideandmisele;
- tuli mõelda välja uusi lahendusi praktiliste oskuste õpetamiseks ning õpiväljundite hindamiseks distantsilt.

– neil, kes olid aktiivselt digivahendeid kasutanud või veebis õpetanud, oli ka lihtsam veebiõppele üle minna. Tervishoiukõrgkoolide õppejõudude koormus kasvas lisaks ka kõrgkoolivälise koormuse kasvule, sest paljud neist töötavad tervishoiuasutustes. Mõne kuu möödudes taastus enamikus kõrgkoolides tavapärase koormus ja õppejõud hakkasid nägema kaugõppe positiivseid külgi, nt kokkuhoidu töölesõidu ajas, ajakasutuse paindlikkust. Õppemeetoditena kasutati veebiõpet ja iseseisvat õpet veebi toega. Hiljem lisandus paljudes kõrgkoolides paind- ehk hajaõpe. Veebiõppele üleminekul vajasisid õppejõud kõige rohkem tuge järgmiste teemade ja tegevuste osas: Moodle keskkonda kursuse loomine; kaugõppesse sobivate õppe- ja hindamismeetodite valik ning kasutamine; veebiseminaride läbiviimine ning videoloengute salvestamine; riistvara häälestamine.

Mitmed kõrgkoolid mainisid, et õppejõud vajasisid lihtsalt moraalselt tuge ja julgustust. Kõrgkoolid koostasid eriolukorra algul õppejõududele (mitmekeelseid) juhendeid ja tekitasid nn tugitiime. Samuti nõustati õppejõude loengute meetodilistes küsimustes: kuidas kohendada varem planeeritud õppe tegevused, kui tihti teha pause, kui palju anda aega virtuaalseks grupitööks jne. Lisaks sellele korraldati individuaalseid koolitusi.

Koormuse suurenemine sõltus õppejõu varasemast kogemusest

Kui õppejõudude tehniline varustatus oli üldjuhul hea, siis kohati

103 Tulemuste täistekst <https://ekka.edu.ee/wp-content/uploads/Kokkuvote-kusitluse-tulemustest.pdf>.

Tulemusi tutvustava e-seminari salvestus <https://www.youtube.com/watch?v=tdsUqZ2lysU>.

tuli kõrgkoolidel laenutada õppejõududele arvuteid ja muid tehnilisi vahendeid (nt kõrvaklapid, kaamerad). Probleeme oli ka

ebapiisava ning kõikuva kvaliteediga internetiühendusega, mis oli takistuseks õppetöö läbiviimisel.

Üliõpilaste toimetulek muutustega

Üliõpilaste tagasiside eriolukorra õppetööle oli erinev ja kohati vastukäiv. Oli neid, kes hindasid kõrgelt õppetöö paindlikkust ja võimalust õppida kodust lahkumata, ning neid, kellele kaugõpe üldse ei sobinud. Rahulolu sõltus ka õppejõudude IT võimekusest ja ainete iseloomust. Näiteks Tartu Ülikoolis olid enim rahul sotsiaalteaduste ja humanitaaria tudengid ning madalam oli tagasiside loodus- ja täppisteaduste ning meditsiinitudengitel. Sarnane oli olukord TalTechis, kus mõnevõrra madalama hinnangu said inseneri- ja loodusteaduskonna õppeained. Kõrgkoolide vastustest ilmselg, et paremini tulid toime kogenumad tudengid ja kõige raskem oli esmakursuslastel. Kõik kõrgkoolid kinnitasid, et üliõpilased tundsid enim puudust otsesest suhtlusest õppejõu ja kursusekaaslastega, samuti tekitas probleeme enesejuhtimine – motivatsiooni leidmine ja tähtaegadest kinnipidamine. Tudengite jaoks oli murekohaks ka erinevate keskkondade paljususe ja praktikavõimaluste vähenemine. Üldine hinnang oli siiski pigem positiivne, eriti tunnustati kõrgkoolide võimekust kiirelt veebiõppele üle minna. Paljud tudengid avaldasid arvamust, et ka tulevikus võiksid vähemalt teoorialoengud jääda pigem veebiõppiseks.

Suurem osa kõrgkoolidest arvas, et üliõpilaste koormus suurenes, eriti algusperioodil, kui tuli kohaneda uute keskkondadega, tunniplaaniga jne. Õppejõud ei osanud algul ka töömahtu arvestada ja andsid üliõpilaste hinnangul liiga palju iseseisvat tööd.

Kõrgkoolid pakkusid igakülgset tuge individuaalsete ja grupikon-sultatsioonide ning juhendite ja infokirjade näol. Samuti oli kättesaadav psühholoogiline nõustamine, kuigi näiteks Tartu Ülikooli

hinnangul ei olnud pöördumisi varasemast rohkem. Kõrgkoolid tulid tudengitele vastu tähtaegade pikendamise, lõpetamiste edasilükkamisega augustisse, et oleks võimalik praktikad ära sooritada jmt. Näiteks Eesti Kunstiakadeemia lubas praktikat sooritada erandkorras ka peale lõputöö kaitsmist. Erakõrgkoolid pikendasid finantsraskustes tudengitel õppemaksu tähtaegu. Vajadusel said üliõpilased laenuks ka arvuteid.

Enamikus kõrgkoolides üliõpilaste väljalangevus kevadsemestril ei suurenenud, kuid näiteks Tallinna Ülikoolis suurenes akadeemilisele puhkusele siirdujate arv. Eesti Maaülikoolis täheldati mõningast väljalangemise suurenemist erialadel, kus varasemalt on olnud suurem auditoorse töö osakaal.

Suurema osa kõrgkoolide hinnangul üliõpilaste akadeemiline edasijõudmine pigem paranes. Hinnete paranemise võimalike põhjustena nimetati:

- pikem trend, mis ei ole eriolukorraga seotud;
- kasutati teistsuguseid hindamisviise, mis olid veebiõppele sobivad või ei pruukinud parimal moel õpiväljundite saavutatust mõõta;
- eristav hindamine muudeti (keerukamate ainete puhul) mit-teeristavaks;
- võimalik spikerdamise kasv, kuna kõiki eksameid polnud võimalik jälgida;
- keerulisel ajal õppejõudude leebem suhtumine üliõpilastesse;
- isolatsioon võimaldas tudengitel põhjalikumalt süveneda ja oma projektid läbi mõelda.

Praktiliste tööde sooritamise

Kui üldiselt jätkus kõrgkoolides õppetöö tavapärase tunniplaanialusel, siis praktiliste tööde sooritamine lükkus peaaegu kõigis kõrgkoolides suvesse või sügisse. See tingis mitmes kõrgkoolis ka kaitsmist ja lõpetamiste edasilükkamise. Osa õppejõude

viisid praktilist õpet läbi ka virtuaalselt, kuigi Tallinna Ülikooli hinnangul seadis see piirangud praktikakogemuste mitmekesisu-sele. Tartu Tervishoiukõrgkoolis suurenes VÕTAgas töökogemuse arvestamine õppekava täitmisel.

Kordaminekud ja probleemid

Kõrgkoolidel paluti välja tuua ka peamised probleemid ja kordaminekud seoses sunnitud kaugõppega. Kordaminekutest toodi välja:

- tuge digiäkkarengule ja 100% veebikursuste arvu drastiline tõus;
- paranesid õppejõudude digipädevused;
- võimaldas kaasata õppetöösse eksperte, sh välismaalt, mis muidu poleks olnud võimalik;
- suurenes õppejõudude koostöö ja õppe koos planeerimine, külastati virtuaalselt üksteise loenguid;
- efektiivsem ajakasutus;

- avanes võimalus proovida uusi lahendusi, mida tavaolukorras tegema ei peaks, õppejõud pidid pingutama ja see oli nende arvates hea;
- loengute salvestused olid üliõpilastele kasulikud, kuna paljud neist käivad tööl ja oli võimalus osaleda õppetöös ka tagant-järgi, vaadata materjale vajadusel uuesti ning kohad, mis jäid selgusetuks, oli võimalik üle korrata;
- paljud üliõpilased osalesid veebikon-sultatsioonides aktiivse-malt kui auditooriumites toimuvatel loengutel;
- üliõpilaste esitlusoskused paranesid;
- IT valdkonna inimeste tööd hinnatakse senisest rohkem ning väärtustatakse neid valdkondi.

Probleemid

- eriolukord osutus keerukaks ennekõike esmakursuslaste jaoks, kelle iseseisva ja ülikoolis õppimise oskused pole samaväärsed kui viimaste kursuste tudengitel;
- õppejõudude koormuse kasv ja väga suur vaimne pingeline, et tagada 100%-line õppetöö uues ootamatus olukorras;
- osad õppejõud tundsid, et kui tavaliselt esitledes saavad nad energiat üliõpilastelt tagasi, siis kevadsemestri virtuaal- loengute lugemine oli kui 'musta auku' rääkimine;
- auditoorselt õppetööl distantsõppele üleminekuperioodi alguses oli probleeme info jagamisega, st üliõpilased olid paljuski teadmatutes või said eri allikatest erinevat teavet – informatsioon aine korralduse ja muutuste kohta liikus üliõpilasteni kaua või tuli korraga mitmest allikast;
- veebitunnid ei olnud piisavalt kaasavad;
- õppuritele ja õppejõududele tõi distantsõpe kaasa täiendavad kulutused (uued netipaketid, telefoniarved, seadmed jmt);
- internetiühenduse ebastabiilsus kodustes tingimustes, eriti kui samaaegselt oli virtuaalkeskonnas mitu pereliiget; alati ei olnud ka kõrgkooli taristu veebiõppe läbiviimiseks piisaval tasemel;
- praktiliste tööde edasilükkumine;
- probleemid õppurite usaldamisega eksamitel ja arvestustel;
- liiga palju tööd arvuti taga oli väsitav, eriti silmadele;
- sotsiaalne ja emotsionaalne isolatsioon nii õppejõududel kui üliõpilastel.

Kevadiste õppetundide mõju

Mitmed kõrgkoolid mainisid, et edaspidi soovitakse täies mahus veebipõhist kaugõpet võimalikult palju vältida. Siiski on eriolukor- rast tingitud sunnitud kaugõpe toonud kaasa olulisi muudatusi. Korduvalt nimetasid kõrgkoolid paind-/hajaõppe rakendamist, kus osa üliõpilasi on klassiruumis ja ülejäänud osalevad veebi vahendusel. Samas olid kõrgkoolid selle õppemeetodi suhtes üsna kriitilised, osalt ka vähesel kogemusel tõttu. Samuti nimetati, et suuremas mahus on hakatud kasutama põimõpet. Muutunud

on ka hindamisviisid, nt hinnete muutmine eristavast mitteerista- vaks ja hindamismeetodite kohandamine veebiõppele. Juurde on hangitud tehnikat, õppejõududele korraldatud e-õppe koolitusi. Õppeainete e-tugi on suurenenud ning mõnes kõrgkoolis on see kohustuslik kõigis õppeainetes. Kõrgkoolides, kus varem kasutati erinevaid platvorme, on võetud suund ühtse e-õppe keskkonna kasutamisele.

Ootused riigile

Kõrgkoolide ootusi riigile võib koondada järgmisteks teemadeks:

- 1) IT-alased koolitused ja rahvusvahelise praktika jagamine, sh erinevate digiõppe meetodite tutvustus, sh hindamine, tuvas- tamine ja eetilise käitumise tagamine; digi- ja kaugõppe täien- duskoolitus õppejõududele.
- 2) Riist- ja tarkvara soetamine, sh 2020. aastal tehnilise või- mekuse kasvu suunatud investeeringute kompenseerimine; ühishanked; litsentsid ja programmid (nt Adobe, Proctorio).
- 3) Stabiilne ja piisav internetiühendus üleriigiliselt.
- 4) Üleriigiline IT tugikeskus kõrgkoolidele.
- 5) Andmekaitseaspektide ühine lahendamine.

Kokkuvõte

Kõik Eesti kõrgkoolid pidid 2020. aasta märtsis COVID-19 põh- justatud eriolukorra tõttu väga lühikese aja jooksul viima oma õppe klassiruumist veebi. Kõrgkoolide endi hinnangul saadi sellega hästi hakkama, vaatamata sellele, et lähtepunkt e-õppe võimekuse osas oli kõrgkooli erinev. Sunnitud kaugõppele üle- minekut kergendas see, et semester oli juba käima läinud ning õpperühmad ja tööruutid välja kujunenud. Õppeained ja kaitsmi- sed toimusid üldjuhul vastavalt plaanile. Kuna praktilised tööd ja praktikad tuli enamikel juhtudel siiski semestri lõpu või suvepe- rioodi lükata, siis toimus ka lõpetamine mitmes kõrgkoolis alles augustis. Üliõpilaste väljalangevuse suurenemist kevadsemestril ei täheldatud ning õppeedukus reeglina hoopis paranes. Põhju- seks võib olla nii õppejõudude leebus, veebiõppes lihtsamalt teostatav spikerdamine kui ka võimalus süvenemiseks, sest meelelahutusasutused olid kinni. Kordaminekutena nimetati õppejõudude digipädevuse märkimisväärset suurenemist, pro- fessionaalset IT tuge ja koostöö kasvu. Suurimaks väljakutseks oli nii õppejõududele kui üliõpilastele sotsiaalne isolatsioon, mil-

lele lisandusid probleemid infojagamise, interneti kvaliteedi ning ajajuhtimisega. Õppejõududel ja IT tugipersonalil tõusis eriolu- korra algul märgatavalt töökoormus.

Kõrgkoolides on varasemast enam ka kontaktõppe võimalusel kasutusel põim- ja paind-/hajaõpe, oluliselt rohkem kasutatakse veebituge. Kõrgkoolides, kus varem puudus ühtne lähenemine e-õppe keskkondadele ja meetodikale, on kasutusele võetud Moodle ning seda kõrgkooli vajadustele sobivamaks kohanda- tud. Muudetud on ka hindamisviise, juurde on hangitud tehnikat, läbi viidud koolitusi. Riigilt oodatakse kaugõppealaseid koolitusi ja rahvusvahelise praktika jagamist, ühishankeid riist- ja tarkva- rale, üleriigilist IT tugikeskust kõrgkoolidele, stabiilset ja piisavat internetiühendust ning veebipõhiste eksamitega seotud andme- kaitseaspektide ühist lahendamist.

Sisemine ja väline motivatsioon heaolu teenistuses

Einar Rull

Haridus- ja Noorteameti analüütik

Lihtsad põhimõtted ja keeruline elu

Arusaadavalt ei tohiks me koolis tugineda nii palju **välisele motivatsioonile**, et see lämmatab **sisemise motivatsiooni** ja jätab õpilased järjekordset välist motivatsiooni ootama, et miski vajalik tehtud saaks. Sisemise motivatsiooni tekitamine ei ole aga lihtne ning tuleks arvestada õpilaste eripäraga ehk teisisõnu **personaliseerida lähenemine**. Alustame seda sisemistele ja välistele ootustele reageerimise erinevuste analüüsiga.

Koolis, nagu päriseluski, esitatakse õpilasele hulgaliselt ootusi. **Ootustele reageerimise erinevuste** järgi jagunevad õpilased jämedalt nelja **käitumistüübi vahel**. On võimalikud ka variandid, kus õpilane toimetab edukalt nii sisemiste kui väliste ootustega korraga või ignoreerib mõlemat. Või ignoreerib vaid ühte ootustest osaliselt ja siis me saaksime isegi kokku 12 erinevat tüüpi.

Vaatame järgnevalt ainult puhtaid tüüpe, sest nende esindajaid on rohkem. Tüüp seletab, miks me midagi teeme või tegemata jätame, ja vihjab sellele, kuidas me võiksime õpikeskkonda personaliseerida. Tüüpi teades suudame kergemini õpilast veenda, julgustada või vältida konflikti.

Sellise õpilasekeskse lähenemise mõtestamiseks on meil võimalik põhineda **Gretchen Rubini** 2017. aastal ilmunud raamatule: „**Four tendencies**“ („Neli tendentsi“). Tendentsidena on meil tegemist suuresti sünnipäraste ja elueal vähe muutuvate mustritega ootustele reageerimisel. Nendega arvestamine on autori hinnangul kordades lihtsam kui nende muutmine.

Neli tendentsi ootustele vastamises

USAs 2016. aastal Aperio Insights küsitlusfirma poolt läbi viidud esindusliku valimiga uuringu põhjal on kõige vähem (17%) **mässumeelseid** (ingl Rebels), kes üritavad ignoreerida väliseid ja mitte piirata ennast ka sisemiste ootustega. Ootustele reageerimise tüüp (- -).

Natuke rohkem (19%) on nende absoluutseid vastandeid (++) ehk **kindlameelseid** (ingl Upholder), kes järgivad meeleldi ja kohusetundlikult väliseid ootusi seni, kuni need ei satu vastuollu sisemiste ootustega, mis on neil ka selgelt olemas. Realistlikud sisemised ootused kaitsevad õpilast läbipõlemise või emotsionaalse plahvatamise eest juhul, kui väliseid ootusi peaks kogunema liiga palju. Sisemised ootused ennetavad selliste olukordade tekkimist. Kokkuvõttes on meil tegemist kindlameelsete inimestega, kes ei luba ülearu palju ja kelle sõnapidamisele saab igas olukorras loota.

Eelnevatest veel natuke rohkem (24%) on **küsiijaid** (ingl Questioner), kellel on väga kindlad oma sisemised ootused ja raudne süsteem maailma mõistmiseks. Neil on raskusi teiste ootuste aktsepteerimisega seni, kuni neid ei ole läbi analüüsitud ja oma sisemisteks ootusteks muudetud, tüüp (- +).

Ootuspäraselt on USAs ja ilmselt ka kogu maailmas kõige rohkem (41%) küsiijate vastandeid ehk **kuuletujaid** (ingl Obliger), kes elavad justkui teiste pärast ilma kindlate omapoolsete sisemiste ootusteta. Nende sisemine isiklike ootuste maailm on suure hulga väliste ootuste koorma all ootele pandud, tüüp (+ -). Väliste ootuste ülekoormuse tingimustes nad mõnikord plahvatavad ja stabiilsusele võib loota vaid ilusa ilmaga.

Ehkki me oleme võimelised tüüpe ära tundma ka intuiitselt, saab tüüpi kuuluvust testiga kontrollida veebilehelt <https://quiz.gretchenrubin.com/four-tendencies-quiz/>. Vaatlemegi järgnevalt igat tüüpi lähemalt, ehkki veidi teises järjekorras.

Väliste ja sisemiste ootuste suhtes positiivsed (kindlameelsed)

Kindlameelseid õpilasi huvitavad väga teiste inimeste ootused ning neil on nii enese kui teiste suhtes selged ootused. Seega ei torma nad just päris süüdimatult teiste ootusi täitma. Nad oskavad puhata ja nautida vaba aega. Kuna nende sisetunne ütleb, et saavad loota enda peale kindlamalt kui kellegi teise peale, on nad halvad delegerijad.

Kindlameelsetega on ladus suhelda, sest nad järgivad väliseid ootusi. Neile pole vaja seada karme tähtaegasid ega aruandluskohustust. Nad on aga üleolevad ülejäänud 81% mittekindlameelsete suhtes, kellel kas sisemine või väline distsipliin lonkab. Sellisel juhul on nad tõelikud karmide hinnangute jagamisega.

Kindlameelsed armastavad jäigalt püsida oma rutiinis ega anna lihtsalt järele. Nad ei reageeri üldse, kui välised ootused pole piisavalt selged. Kui mingi tegevus on kokku lepitud, siis nad ei soovi kokkuleppeid enam hiljem muuta ning on samas asjas järgmine kord oma tavapäraistes hinnangutes järjest enam kinni ja muutuvad radikaalsemaks. See on mõnikord isegi hea, kuid mitte alati.

Nende moto: distsipliin annab vabaduse. Samas on nad oivalised uute asjade algatajad, kuid muutuvad endalegi märkamatuks pedantseteks bürokratideks. Tugev sisemiste ootuste külge klammerdumine jätab neist väljapoole dogmaatilise mulje. Nad ei saa ka tihti aru sellest, et asjad, mis on nende jaoks lihtsad, võivad teiste jaoks, kes vajavad rohkem lahtiseletamist või järelemõtlemisaega, olla keerulised.

Kindlameelsetele meeldib regulatsioone otsida ka sealt, kus neid ei ole, ja siis täpselt järgida. Nad otsivad ettekirjutuste tagant süsteemi ning kui ilmneb, et need on mingis mõttes ebaõiglased, sõdivad nende vastu, sõltumata teiste arvamusest. Paraku järgivad nad seadusi ka siis, kui neid on pigem mõistlik ignoreerida.

Neid häirib väga tunnidistsipliini rikkumine, järjekorras ette trügmine või maski mitte kandmine. Neil on alati hea tunnetus, mida teised asja kohta võivad arvata. Nad leiavad enda ümber rohkesti tegemist vajavaid tegevusi ja teevad need kohe ära. Samas aga nad pahandavad, kui teised seda ei tee. Ja siis käivad ja tulevad nad teistele meelde, mis on neil kõik tegemata.

Kindlameelsed võivad kalduda küsijate poole, kellega neil on sarnasus sisemiste ootuste karmuses või kuuletujate poole, kellega

neil on sarnasusi välistele ootustele vastutuleku alal. Sõltuvalt sellest, kas neil on rohkem kalduvus kas välistest või sisemistest kohustustest üle vaadata. Sellega saame kolm alamklassi ühe suure tüübi asemel.

Kui kindlameelsed oma karjääri planeerivad, üritavad nad jätta tulevikuks võimalikult palju valikuid lahti. Sisemise selguse saavutamine võib ju võtta aega. Neile meeldib näiteks õigusteadus, mis tegeleb selgete seadustega. Sobivas olukorras võtavad nad mängleva kergusega ette karjääripöördeid, sest neil ei ole raskusi enese distsiplineerimisega, et uus asi omal käel ära õppida.

Kindlameelsed ei tarvitse ära tunda hetke, kui on vaja teha muutusi. Kuna nad võtavad tõsiselt olemasolevaid kohustusi, on nad väga ettevaatlikud igasuguste uute ootustega. Nad on head piiride tõmbajad. Neile ei sobi, kui tegevus eeldab paindlikkust. Samas on nad suurepäraseks „ei“ ütlejad. On tore elada koos kohusetundliku inimesega, kuid tülikas on see, et nad nõuavad kohusetunnet ka teistelt.

Koroona ajal saavad kindlameelsed õpilased enesejuhtimisega hästi hakkama. Neile ei meeldi asju pooleli jätta. Muudatuste tegemise põhjusi tuleb neile aga väga põhjalikult selgitada. Neid võib koroona ajal häirida konkreetsete juhiste vähesus. Siis õpivad nad rohkem seda ainet, kus on antud selgemad juhised. Samas üritavad nad mõnikord ka võimatuid asju suurepäraselt teha ja raiskavad kallist aega. Nad on perfektsionistid ja elavad raskelt üle vigade tegemist ja sellele tähelepanu juhtimist. Õpetajatel tuleb neile mõnikord meenutada, et tuleb õppida rahulikult koos elama ka mitteperfektsionistidega.

Küsijatüüp on skeptiline väliste ootuste suhtes

Küsijad esitavad uute ootuste väljailmumisel kõigepealt küsimusi. On see asi üldse vajalik? Endale esitatavate ootuste suhtes võidakse teinekord olla vähem kriitilisemadki. Küsimisega üritatakse muuta teiste ootused oma sisemisteks ootusteks või siis distantseeruda nendest. Seejuures ei sobi miski juhuslik, ebatõhus, näiv, ebaratsionaalne.

Kui laps on küsija, siis talle mõjuvad vähe sellised põhjendused nagu: „Sellepärast, et ma ütlesin nii“, „Me oleme alati nii teinud“, „See on, mis sul tuleb teha“, „See on reegel“ ja tekitavad vastuseisu. Peab alati olema valmis küsimustele sisuliselt vastama. Samas on küsijatest klassis kindlasti kasu, sest aitavad klassiarutelusid elavdada. Teised õpilased võivad teinekord rõõmustadagi, et pääsevad tänu puhkenud aruteludele klassi ette vastama kutsumisest.

Küsijatel õpilastel on mõnikord koolis raske, sest õpetajad ootavad, et õpilane lihtsalt täidaks korraldust ja tegutseks, mitte aga ei kulutaks aega pärimisele. Mõned asjad ongi ju sellised, mis tuleb lihtsalt ära teha, mitte aga selle üle pikalt arutada.

Küsijad teevadki reeglina ainult asju, millel on nende jaoks tähendus. Samas ei pea nad ise ennast küsijatüüpi kuuluvaks, vaid

väidavad, et nende reaktsioon sõltub ootustest. Seetõttu on nad oma arust nii kindlameelsed kui mässajad korraga. Küsijate arust peaksid kõik normaalsed inimesed olema küsijad, et mitte lasta ennast lolitada. Neile tundub, et paljud inimesed askeldavad tihti ilma igasuguse otsese vajaduseta.

Küsijad panevad tihti oma küsimisega teiste kannatuse proovile, sest aeg läheb ja õppekava tuleb läbi võtta ning teisi ei tarvitse põhjendused üldse huvitada. Kui kellelegi öeldakse klassis, et järgnevalt tohib ta veel ainult ühe hea küsimuse esitada, siis seda öeldakse tavaliselt küsija tüübi esindajale. Küsijale endale aga tundub, et tal on ainult üks küsimus veel, tõesti viimane. Kuid siis ilmub järsku kuskilt veel üks viimasem küsimus.

Kuna ka kõige demokraatlikum kool on siiski üsna hierarhiline organisatsioon, siis küsimine võib tunduda mõnikord õpetaja autoriteedi õõnestamisena. Eks küsijad peavad siis ka ise kõigepealt õppima küsimusi viisakamalt esitama, nii nagu seda hiljem päriselus vaja läheb, et mitte selguse asemel hoopis segadust tekitada.

Küsijate puhul on märkimisväärne see, et nad on valmis kõike tegema, kui neile vaid veenvalt ära seletada, milleks see hea

on. Küsijate vaatepunktist aga saab asju teha kas nende moodi või valesti. Põhjendatus annab neile motivatsiooni. Ja siis neile meeldib tegutseda, mitte venitada. Selle pahupool on, et neile ei meeldi seista järjekordades või teisi järele oodata.

Küsijatele paraku ei meeldi, kui neile endale küsimusi esitatakse. Nad on vastamisega ettevaatlikud, sest on kogenud, et nende siiralt ausad vastused võivad teisi õpilasi ärritada ja põhjustada etteheiteid või sildistamist. Samas nad ei tegele ka teiste ideede ümberlukkamisega, vaid endale õigete ideede otsimisega. Selle tõttu tundub küsijatele teiste konksuga küsimustele vastamine ajaraiskamisena.

Olulised argumendid on nende jaoks informatsioon, loogilisus, tõhusus ning nad koguvad fakte omal käel, omal algatusel ja ülima tõsidusega. Sellest, et ema või õpetaja midagi ütleb, neile ei piisa. Küsijad kohandavad tulemusena kõik asjad oma maitse järgi. Nad jätavad järgimata kõik need teiste inimeste ootused, mis on vastuolus nende oma arusaamisega. Samas ei ole nad laisad, vaid pigem ratsionaalsed. Pärast ärkamist hommikul distantsõppe tingimustes nad mõtlevad: mis mul on täna teha ja kui oluline see tehtav üldse on.

Küsijatel on kindlameelsete enesejuhtimisvõime, kuuletujate usaldusväärsus ja mässumeelsete autentsus. Küsijad tõlgendavad teiste inimeste ootusi üsna julgelt ja vabalt läbi oma vastutustunde prisma. Nende usin küsimistuhin lisab igale asjalikule sõprusele või organisatsioonile tõsiseltvõetavust ja solidsust. Neid ärritab, kui teised leiavad, et peaks teisiti, kuid käituvad ikkagi samamoodi.

Küsijaid ei kohuta vastuste leidmiseks kuluv energiahulk. Kui kindlameelsed koguvad tegemata tööde nimekirju, siis küsijad koguvad põhjendusi. Millelegi uuele pühendudes soovivad nad teha märkimisväärselt tõsist eeltööd, et kõige olulisemas kohe selgusele jõuda. Küsijad on tihti väärt vastuste ressursiks teis-

tele inimestele, ehkki suures küsimise tuhinas nad mõnikord vastusteni ei jõuagi.

Küsija tugevused on samas ka tema nõrkused. Küsimine on ka küsija jaoks väsitav. Nad saavad oma tüütusest küll aru, kuid nad tahavad ju alati veel ainult ühte viimast küsimust küsida. Õpetajatele võib tunduda, et küsijad ei ole meeskonnatöö inimesed. Küsijate küsimustele tuleks võimalusel ikka vastata, kui soovida nende vaimset kohalolu klassis ja kaasatõttamist.

Tänu küsimisele elavad küsijad konkreetsemas maailmas. Nad ei fantaseeri ohtralt puuduvat juurde. Rohkem küsides elame me tegelikult hoopis rohkemate võimalustega, rikkamas ja arenemas maailmas, sest me oleme need rikkused ise üles leidnud. Samas on küsijad üllatavalt edukad ka igasuguste tagauste ja seaduseaukude leidmisel ning see on kindlasti ebaameeldiv.

Küsijad ignoreerivad tihti ekspertarvamusi ning pakuvad omast arust parema asemele, mida autoriteetidel on omakorda mõnikord raske kummutada. Küsijatele tuleks mõnikord meelde tuletada, et enne omal algatusel korralduste ignoreerimist oleks otstarbekas sellest teistele teada anda. Samas tulevad ka konspiratsiooniskeemid tavaliselt ikka küsijalt ning sotsiaälvõrgustike ajastu on muutnud nad eriti mõjusaks. Süüdi jäävad siin sotsiaälvõrgustikud.

Küsijad võivad varieeruda sisemise motivatsiooni järgi kindlameelsete suunas ja välise motivatsiooni järgi mässajate suunas. Näiteks kui küsija mõistab, et välised seadused võivad olla asja pärast, kuid soovivad põhjendust sellele vaatamata küsimisega välja selgitada. Küsijad ignoreerivad seadusi mitte vabadusihast nagu mässajad, vaid pigem seaduste endi piiratusest tulenevalt. Küsijatel pole mingeid raskusi endale sisemiste ootuste seadmisega, kuid mässajatel see ei õnnestu eriti. Kui seadus on ebaefektiivne selle täitmise seisukohast, võib küsija leida, et ta võib seda rahuliku südamega ignoreerida.

Välistes ootustesse upunud kuuletujad

Kuuletujad on abivalmid ja kõigile meelepärased, teiste järgi oma elu sättivad ja üdini seltskondlikud inimesed. Nende moto on: sa võid loota minu peale ning kui sa loodad minu peale, siis ma loodan ka sinu peale, et me kõik koos toetaksime üksteist. See loob kuuletujate hulgas mõnikord ringkaitse.

Oma sisemiste ootuste tagaplaanile jätmine aitab neil paindlikumalt teistele seltsi pakkuda. Teised võivad olla jälle omakorda kindlad selles, et neil pole kuuletujalt mingeid üllatusi oodata. Teenides teisi nad teenivad iseennast. Kuuletujad võivad takkajärgi tõdeda, et kui nad peavad midagi tegema, siis nad ka teevad. Kui nad aga ise tahaksid midagi teha, siis nad tõenäoliselt ei tee.

Nad suhtuvad oma sisemistesse ootustesse suurema tagasihoidlikkusega ja kriitikameelega kui teiste inimeste ootustesse. On kindlad sõnapidajad ja tähtaegade järgijad. Nad võivad teiste asjad tegemata jätta vaid siis, kui see on põhjustatud nende oma

asjade tegemata jätmisest. Omad algatused reeglina ebaõnnestuvad, sest abivalmidus teiste suhtes lämmatab selle. Nad on ka halvad delegeerijad, sest tunnevad, et on ise kohustatud asja ära tegema ja oleks ebaaus teisi tülitada.

Kuuletujad, keda oli USA uuringu järgi rahvastikust 41%, peavad hoolega arvet järjekorras ootavate kohustuste üle. Nimekiri on tavaliselt pikk. Nad ongi produktiivsed ainult konkreetsete väliste ootuste maailmas ja teistega koos tegutsedes. Koolis õnnestub neil teistega koos õppimine rohkem kui omaette nokitsemine. Kuuletujatele sobivad näiteks sellised rühmatööd, kus keegi tuletab neile kogu aeg meelde, mida nad peavad järgnevalt tegema. Täiskasvanuna on nad paremad õpetajad kui uurijad. Neil on oht jääda karjääris üsna madalale, sest nad ei sõanda teha endale teiste arvelt tegutsemisruumi.

Välist survet või eeskuju pakkuva sõpruskonna muutumisel kaovad neil (neile endalegi üllatuseks) mõned hästi sisse juurdunud

kasulikud harjumused. Näiteks jooksmas käimine. Väline kontrolli või aruandluse süsteem kehtab nende jaoks puuduvaid sisemisi ootusi ja hoiab neid kindlalt rajal.

Kas siit võib otsida vastust küsimusele, mis on meil koroona ajal just teatud õpilaste motivatsiooniga ja enesejuhtimisega lahti? Kui ettekirjutused pole piisavalt üksikasjalikud, kulub neil õpilastel liiga palju tahtejõudu (ego ammendumine), et uutes tingimustes endale uued harjumused tekitada. Tahtejõud on aga teadagi kergesti otsa saav vara, mida kulub aga vanadele ja kinnistunud harjumustele tuginedes kordades vähem. Koroona olukorras tuleks õpetajal mõelda väga konkreetsete uute harjumuste kujundamisele, mille tekkimist peaks kuuletujate puhul mingi väline kontroll toetama.

Jooksmas käimise jätkamiseks tuleks leida ka keegi teine, kellega koos minna. Kui on kord kokku lepitud, ei saa ju teist alt vedada ja minemata jätta. Teine võimalus oleks maksta piisavalt kallist spordiklubi osalemistasu (isegi kui seda töökoht kompenseerib), et tundub hoolimatu raiskamisena treening vahele jätta. Võib hakata ka kellelegi teisele rollimudeliks või eeskujuks ja ka sellega on tugev väline surve tekitatud. Väline aruandlussüsteem on neile hädavajalik kõikide sisemiste eesmärkide saavutamiseks.

Kuuletujatel õpilastel võivad asjad tegemata jääda, kui nendele kohustusi pidevalt ei meenutata ja mingi muu asi tuleb vahele. Samas ei tunne nad venitades süümepiinu ja jätavad asjad ikka viimase hetke peale.

Kuuletujatele on otstarbekas mõnikord meenutada, et õppida tuleb kasvõi selle pärast, et see, kas sa oled õppinud või mitte, paistab ju teiste jaoks kohe välja. Samas tuleks hoiduda ka liiga kõrgete ootuste seadmisest, sest tagajärjeks võib olla mäss. John Hattie järgi on pingutamise murdepunkti äratundmine üks kõige tugevamaid efektiivse õpetamise mõjureid. Tuleb jälgida, et need lapsed ei pingutaks õppides oma vanematele meeleheha valmistamisega üle. Õpetajad peaksid neid kaitsma läbipõlemise eest, sest nad ise ei ole sellel alal kuigi nutikad ja on harjunud kõigele „jah“ ütlema. Õpetajad peaksid jälgima, et kuuletujad õpiksid ka „ei“ ütlema ja piire seadma ning väliseid aruandlussõpru leidma. On ju kuuletujate jaoks aruandluspartneritena

tekinud sellised nähtused nagu kaalujälgijad ja paljud teised grupiteraapia vormid.

Kas aga ka kool ise ei nulli mõnikord õpilaste sisemisi ootusi? John Hattie tõdeb, et koroona ajal tekkisid paljudel õpilastel küll kähku enesejuhtimisharjumused, kuid need kadusid sama kiiresti, kui jälle koolimajja kokku tuldi ja õpetajad ohjad üle võtsid. Õpetaja otseste juhiste järgimine annab klassis suurema õppimise efekti, eriti just teatud tülikamalt selgeks saavate raskete asjade õppimisel, sest ka enesejuhtimine võtab töömälsu ruumi. Kuuletujad ei tunne isegi kloostringimustes, nagu oleks neid millestki ilma jäetud, ning nende jaoks on mugav, kui on kogu aeg täpselt teada, mida nüüd tuleb teha ning nad saavad olla teistega koos.

Kindlameelsed lapsevanemad on valmis oma laste heaks tegema rohkem kui iseendale. Teatud piiride ületamisel võib see koolile väljakutseid pakkuda.

Kindlameelsuse poole kalduvad kuuletujad oskavad paremini öelda „ei“. Mässumeelsete poole kalduvad kuuletujad reageerivad küll emotsionaalselt uute ootuste väljailumisele, kuid järgivad neid, erinevalt mässajatest, üsna usinalt.

Kui mässajad ja kindlameelsed lapsed paistavad oma erilise tendentsiga kohe õpetajale silma, siis kuuletujad mitte sedavõrd. Vanemad inimesed kontrollivad siiski nooremate laste tegevust üsna suures ulatuses. Lapsed võtavad järk-järgult autonoomiat üle ja häälestuvad rohkem eakaaslaste tähelepanemisele. Tänapäeval võivad lapsed saada aeglasemalt iseseisvaks, sest nende aeg on juba teiste poolt täpselt ette ära korraldatud ning neil ei lastagi iseseisvuda.

Kuna koolis on üsna palju ettekirjutusi, siis osadel kuuletujatel on pärast kooli keeruline välise kontrolli kadumist kompenseerida. Me kõik teame kuuletujaid, kellel koolis läheb suurepäraselt, kuid kes pärast kooli ei suuda oma eluga midagi tõsisemat ette võtta. Mässajatega võib aga juhtuda vastupidi ning just nendele sobib selle järel eneseabiraamatute kirjutamine, et monetariseerida oma isiklikku kogemust, mille järgi koolist ei olnud üldse kasu ja üldse on koolil viimane aeg kohe muutuda, et ajastu väljakutsetele vastata.

Mässajad kui tagurpidiansud

Mässajad kaitsevad oma vabadust lihtsalt olla ja teha iga hetk seda, mida heaks arvavad. Selleks nad üritavad ignoreerida kõiki väljastpoolt tulevaid ootusi. Nad ei sea endale ka sisemisi ootusi, sest needki piiraksid vabadust teha seda, mida hetkel tegelikult tahaks. Kui nad koostaksid endale meelepäraste ettevõtmiste nimekirja, siis järgmisel hetkel keelduksid nad ka sealt midagi välja valimast, sest soovivad olla vabad.

Mässajad on tõeliselt autentsed ja teevad, mida sisetunne ütleb, järgides oma kirge. Nad mõtlevad ennast mängleva kergusega igasugustest raamidest välja, teevad kõike omal viisil, omadel tingimustel ja seetõttu võib teistel inimestel olla nendega tülikas

koos tegutseda. Kui keegi palukski neil midagi teha, siis tõenäoliselt alustaksid nad tõrkumisega: Mina jälle? Miks mina?

Neile polegi mõtet otse öelda, mida nad peaksid tegema, sest siis nad kindlasti ei tee. Ka igasuguste tähtaegade seadmine tekitaks vaid tõrksust juurde.

Olukord tundub lootusetu, kuid mässajate liikuma saamiseks töötab üllatavalt hästi väike kavalus:

- kõigepealt **informeerida**, mis toimub;
- siis tutvustada olemasolevaid valikuid ja nende **tagajärgi**;
- selle järel paluda neil endal **valida**.

Ja siis nad valivad. Ise. Keegi ei sunni peale. Lisaks on osutunud otstarbekaks meenutada nende erakordset tublidust varasemate valikute tegemisel. Kiitmine ja enesearmastusele rõhumine võib olla üsna tulemuslik. Mässajad kuuletuvad, kui ideed on esitatud nende oma ideedena.

Mässumeelsus ei ole neil mööduv periood, vaid sellised nad ongi. Kuid inimesed ei saa arusaadavalt kogu elu teha vaid seda, mida tahavad.

Kui mässulisel on sõbraga hea läbisaamine, võib talle pakkuda rahuldust millegi tegemine, mis sõbrale meeldiks. Paneme tähele, et siis tal ei ole kohustust seda teha, vaid talle meeldib seda teha ja seetõttu ta seda ka teeb. Õpetaja ettepanek, et mingi tööga varem valmis saades võib varem koju minna, võib neile ikkagi tunduda kontrolliaktina.

Kui mässulisel on tekkinud mingi oma plaan, ei tohiks teda segada teise veel parema plaaniga. Harjumused jäävad neile külge vaid siis, kui neid vaadata tema identiteedi osana, mitte kohustusena. Näiteks arukate sammude tegemine, et pikaajalist vabadust saavutada. Või et mingi töö õpetab talle oskusi, mida ta ise nagnui soovib.

Mässumeelsus võimaldab neil paradoksaalselt mässata ka suitsetamise, alkoholi, tehnoloogia liigkasutamise jne vastu, kui seda oskuslikult serveerida. Või ebatervisliku toidu vastu, sest see on see, mida rahaahned suurfirmad üritavad meile sisse sööta, et suuri kasumeid teenida. Mässaja võib mässata ka oma mässumeelsuse vastu.

Kui me avastame ennast spontaanselt kellegagi informatsioon-tagajärjed-valik mustri järgi suhtlemast, on üsna kindlalt tegemist mässajaga. Neile peab alati jätma valikuvõimaluse. Rõhumine süütundele, et teised nii väga loodavad nende peale ja nad valmistasid muidu kohutava pettumuse, neile ei mõju. Pigem mõjub, kui miski asi on äge. Neile meeldib valimine isegi siis, kui tulemus oleks nende enese huvidega vastuolus. Nad käituvad ikka põhimõtteliselt.

Mässumeelsed valivad endale sõpru kuuletujate hulgast. Nende ümbruses on neid ikka hulgaliselt ja selle järgi tunneb neid tihti ära. Selline ümbrus aitab neil paremini elus hakkama saada. Eakaaslaste mõju on neile küll suur, kuid enamasti täpselt vastupidine eakaaslaste endi pürgimustega.

Mässumeelseid taluvadki üldjuhul ainult kuuletujad, mitte aga küsijad või kindlameelsed. Mässumeelsete endi jaoks on aga hoopis kindlameelsed liiga jäigad ja küsijad kõik mõttetud targutajad. Küsijate arvates aga käituvad mässajad järelemõtlematult ja tujudest ajendatuna, vastutustundetult ja impulsiivselt.

Mässajad on omamoodi tagurpidantsud: kui nad peavad midagi tegema, siis asjad ei õnnestu. Kui nad ise tahavad midagi teha, sujuvad tegevused ladusamalt. Sillad, mis nad põletavad, valgustavad nende teed. Seadusi tuleb nende arvates ignoreerida, välja arvatud seda seadust ennast. Vabadus on nende ahelad. Olles väljaspool peavoolu on nad ka väljaspool oma edukuse võimalusi.

Mässamine on küll kuuletumise vastand, kuid paradoksaalselt pole see ka vabadus.

Mässajatele meeldivad väljakutsed, mis on nende enda suva järgi ümber tehtud. Kui keegi kahtleb mässaja võimekuses millegagi toime tulla, saab see kohe tehtud. Neile meeldibki teistele tõestada, kui ekslikud nood kõik on.

Inimesed, kellel on muidu raskusi „ei“ ütlemisega, tunnevad ennast koos mässumeelsega mugavalt, kuivõrd aitavad eemale tõrjuda tüütuid väliseid ootusi. On ju täiesti normaalne vahepeal üldse mitte midagi teha ilma igasuguste südametunnistuse piinadeta. Kuuletujale on aga mittekuuletumine talumatam kui kuuletumine ja siis on mõnikord eelis, kui tal on mässumeelne sõber.

Mässajate suurim panus grupis on õigeaegne mittenõustumise signaali tekitamine, kui asi ongi kahtlane. Neil on veres õõnestada igasugust autoriteeti. Ja mida kõrgem, seda entusiastlikumalt see käib. Nad rikuvad meeleldi ja ikka demonstratiivselt seadusi, mis on kellegi suhtes ebaõiglane.

Kui keegi teeb midagi silmapaistvalt ebatavapärast, siis on see suunamudija töönaoliselt mässaja. Pärast seda, kui ta on millegi tegemisele keskendunud, pole talle enam vaja mingeid täiendavaid tähtaegu ega välist kontrolli.

Mässajad tegutsevad tulemuslikumalt, kui neile ei esitatagi ootusi. Nad teevad asju meeleldi vabatahtlikult ning niipea kui see muutub kohustuseks, on neil raskusi selle lõpuni viimisega. Mässajad põhjustavad tuska nii teistele kui iseendale. Neil on instinkt mitte teha asju, milleks neid kohustatakse. Toimib Newtoni III seadus: suuremale jõule osutatakse suuremat vastumõju.

Neile ei meeldi rutiinsed tegevused, kui tegematajätmisel ei ole drastilisi tagajärgi. Tavaliselt ei olegi. Kui mässajad keelduvad millegi tegemisest, võtavad teised selle tegemise sujuvalt üle. Kui nad näevad, et ka keegi teine saab olukorda päästa, siis nad ei liigutagi. Mässajad on seega inimesed, kelle eest me kõik hoolitseme. Ise nad aga muutuvad sellest sõltuvateks.

Mässajad ignoreerivad igat süsteemi, kus keegi teine nende asemel otsustab, mida nad peaksid tegema. Seega ei meeldi neile sisestustumiskonkursid või taotluste esitamine töökohale konkureerimiseks, sest siis keegi teine otsustab nende asemel. Seega nad valivad kindlaima võimalusi ega viska õnge korraga mitmesse kohta.

Ehkki mässajatele ei meeldi teiste ootustele allumine, on nad ise agarad teistele ootuste esitamisega. On paradoks, et need, kes eriti häälekalt ajavad taga vabadusi, ei paku seda ise hea meelega teistele.

Mässajad võivad olla temperamendiga kaldes küsijate suunas. Siis on nad pigem sellised, kes nad tahavadki olla, kui et ignoreeriksid jäärpäiselt päris igat välist initsiatiivi. Ometi on nad raskustes teiste all töötamisega. Kuuletujate poole temperamendiga kaldumisel aga keeldutakse tegemast isegi seda, mida ise tahavad teha, kui keegi teine tahab ka, et nad seda teeksid. Nad ütlevad, et

kui tunnevad ära, et see vanematele meeldib, siis nad seda ei tee.

Mässumeelsed graviteeruvad oma elus ülimalt reguleeritud institutsioonide poole nagu sõjavägi, politsei, suurettevõttes ja religioossed kogukonnad. Need pakuvad mässajatele hulgaliselt seadusi ja ootusi, mida ignoreerida. Mõnedes üle reguleeritud asutustes ongi võimalik tulemuslikult töötada vaid südamerahuga ettekirjutusi ignoreerides. Mässaja käitub iga hetk, justkui oleks tegemist alati erandiga, kus tavapõhimõtted ei kehti. Rutiinne kella 8-st 5-ni töö neile ei sobi ja nad otsivad alternatiivi.

Rutiinsetest kohustustest pääsemiseks panustavad nad hea meele vabatahtlikult ületunde tehes huvitavatesse projektidesse. Nad tasandavad teiste inimeste poolt rutiinse tegevusega põhjustatud jamasid. Mässaja rollis on elu üsna kaootiline. On leitud, et ülikoolid meelitavad kokku suuremal hulgal mässajaid.

Lapsevanemaid muudab tõsiasi, et laps neid kohe üldse ei kuula, üsna nõutuks. Tekib küsimus, kas laps on järsku vanuselises arengus teistest maha jäämas? Sest näiteks riideid ta endale selga panna ei lase. Eriti siis, kui on kiire kuskile minekuga. Ja mida rohkem sundida, seda vähem edu. Tundub veidi kõhe lubada mässajast lapsel teha lausa kõike, mida too tahab. Kuid muud varianti ei olegi, kui mitte kasutada informatsiooni, tagajärjed, valik järgnevust.

Käskimise asemel tuleb mässajalt lapselt kõigepealt küsida soovitava tegevuse kohta viisil, justkui ainult tema suudaks praegust olukorda lahendada. Vastust ei tuleks ootama jääda, vaid tegutseda, sest siis on lapsel lihtsam valikut teha. Valik peaks olema survestavast kõrvalisest mõjutusest vaba. Mässajatest lastel on

lähemad suhted vanavanematega, sest need ei ole tavaliselt nii nõudlikud nagu isa või ema.

Nagu võib juba ette arvata, tekib mässajal lapsel sagedasti koolist väljalangemise küsimus. Paradoksaalne on aga see, et kui lõpuks leppida koolist väljakukkumise võimalusega, siis võib seda isegi mitte juhtuda.

Kuna mässajad teevad, mida tahavad, mitte aga, mida kästakse, siis nendega suhtlemisel tuleb olla üsna ettevaatlik keelekasutuse osas ja vältida käsutamist. Ettevaatlikuma suhtlemisega on võimalik saavutada olukord, kus kool saab lõpetatud ja laps õpib sirgudes oma iseärasusi paremini tundma ning kompenseerima.

Mässajast lapse energia ja huvid tuleb kindlasti kanaliseerida. Näiteks tähele pannes ja ära märkides, kuidas talle mingi tegevus meeldis. Ja siis teeb ta tõenäoliselt ka tulevikus seda tegevust üsna hea meelega. Võib rääkida sellest, millised suurepärased võimalused avanevad talle siis, kui ta midagi hästi teeb. Ja üldse on tore kõigil näha tema nime selle ilusa töö juures.

Kohustused tuleb raamida valikutena, võimalusena midagi teha, avaneva eneseväljendusvõimalusena. Mitte öelda: „Kui sa rattaga sõitma ei õpi, siis teised naeravad sinu üle“, vaid: „Kui sa soovid väga rattaga sõitma õppida, siis sa võiksid ju veidi proovida, et saaksid hiljem koos teistega kuhugi sõita.“ Samas tuleb mässajatega olla otsekohene tagajärgede üle, mis juhtub, kui mõnda asja mitte teha. Mõnikord tuleb mässajale võimaldada kogeda ka reaalseid tagajärgi. See on valus, kuid mässajate puhul paraku üsna ainuke õppimise viis ja mida varem seda võimaldada, seda parem lõppkokkuvõttes.

Kokkuvõte

Gretchen Rubin tõdeb, et kuna lapsed ei ole veel päris samal viisil autonoomsed nagu täiskasvanud, siis kõik väikelapsed ei ole küsijad ning kõik teismelised mässajad. Erinevatel lastel hakkavad kalduvused avalduma eri vanuses. Seega lõpuks ühele sobib kuri õpetaja, teisele mitte.

Gretchen Rubini jaoks pole ühte õiget teed suurema rahulolu, kõrgema produktiivsuse ja tervislikuma eluviisi kujundamiseks. Erinevate inimeste jaoks töötavad erinevad strateegiad.

Edukad on Gretchen Rubini arvates need, kes on oma tendentsi tagajärgedes selgusele jõudnud, sest suudavad sellest tulenevalt oma aega produktiivsemalt kasutada. Meil võivad teiste suhtes olla veidi ebarealistlikud ootused, kui ei arvesta eespool toodud tendentsidega. Igaühel on mõistlik muuta oma keskkond sobivaks ootustele reageerimise tüübiga. Teades aga teiste tüüpe, oleme nende suhtes tolerantsemad. Suudame neid kergemini veenda, julgustada või vältida konflikti. Kommunikatsiooniks peame igaühega rääkima õiges keeles.

Mis aga jääb meil siis üle enesemääratlusest: autonoomiast, kompetentsusest ja kuuluvusest nelja tendentsi rakendamise järel Gretchen Rubini tuginedes?

Kindlameelsed on kindlameelsed (mõnikord ka põikpäised ja jäigad) kõige määratlejad, ka enesemääratlejad ja määratlevad ennast nii nagu peab, vastavuses väliste ja sisemiste ootustega. Autonoomsus on neile oluline, et ennast nii töö kui ka vabal ajal hästi tunda, nad on veidi konservatiivsel viisil kompetentsed ja ka kuuluvus on oluline, eriti kui see sobib isiklike põhimõtetega.

Küsijatele ei meeldi ennast kuhugi määratleda ja on oma arust väga autentsed ja autonoomsed, sest soovivad vabadust igasugusest gruppi kuuluvusest ja ideoloogiast selleks, et olla kompetentne, ja vabadust õõnestada kõiki kahtlasena tunduvaid ideid vaid selleks, et luua endale selgust – mis on ju aga ka enesemääratlus.

Kuuletujatele ei sobi liiga palju autonoomiat, sest siis jäävad kõik olulised asjad tegemata, kuid vajavad väga kuuluvustunnet ning loobuvad hea meelega sisemisest autonoomiast selle saavutamiseks. Kuuletujad määratlevad ennast nii, nagu on teiste jaoks parem. Kuuletujad justkui ei vajakski enda jaoks unikaalset enesemääratlust, sest neil ei ole enese jaoks aega, mis on ka enesemääratlus. Nad elavad teiste jaoks nendega rõõmsalt koos ja nende ootusi täites.

Mässajad seevastu justkui ei vajakski väga kuuluvustunnet, kuid vajavad autonoomiat. Soovivad vabadust gruppi kuuluvusega, rolliga ja isegi kompetentne olemisega kaasnevatest kohustus-

test. Küll aga siiski võimalust oma vähest kompetentsust sobival hetkel eksponeerida ja sellega kõiki teisi paika panna. Eriti kui teised eksivad ja on kõrge staatusega.

Tartu Tamme Gümnaasiumi tuutorprogramm – kooli kogukonna vaimse ja väärtuste kandja

Arnika Aadusoo

Tartu Tamme Gümnaasiumi huvijuht

Helina Harro

Tartu Tamme Gümnaasiumi õpilasnõustaja

Merit Luik

Tartu Tamme Gümnaasiumi karjäärikoordinaator, õpetaja

Tuuli Tomson

Tartu Tamme Gümnaasiumi õppejuht

Aasta siis oli 2017, mil toimus Tartu Tamme Gümnaasiumi õpetajate traditsiooniline koostööseminar oluliste teemade käsitlemiseks ja lahenduste leidmiseks. Mida saame teha, et koolis saaks veel parem? Ühe mõttena pakuti välja: Mis oleks, kui vanemad

õpilased toetaksid nooremaid? Sündis idee luua tuutorite programm. Tänavu alustas tööd Tartu Tamme Gümnaasiumi õpilastuutorite 5. lend.

Tuutorprogrammi ülesehitus

Programmi meeskonda kuuluvad õpilas- ja õppenõustaja, õppejuht, karjäärikoordinaator ja teemast huvitatud 1–2 aineõpetajat. Kogu meeskonna tööd koordineerib huvijuht. Ühiselt oleme sõnastanud ootused tuutorile: tuutor on entusiastlik 11.–12. klassi õpilane, kes aitab 10. klassi õpilastel kohaneda kooli füüsilise, sotsiaalse ja akadeemilise keskkonnaga, toetab neid esimese õppeperioodi vältel ning on heaks eeskujuks oma noorematele kolleegidele.

Igal aastal võetakse programmi kandideerimisvestluste põhjal

ligikaudu 45 tuutorit. Iga tuutor saab oma õppesuunast neli-viis 10. klassi õpilast, kellega nad individuaalselt tegelevad. Samuti korraldavad nad koos programmi meeskonnaga augusti lõpus "rebastele" ühe- või kahepäevase tutvumislageri. Programmi jooksul koostavad tuutorid etteantud küsimuste põhjal eneserefleksioone, et analüüsida ja arendada oma tegevust tuutorina. Igal tuutoril on oma koolitöötajast mentor, kes loeb ning tagasisidestab tema refleksioone ning kohtub temaga kord kuus mentorvestlustel. Õpilased saavad programmis osalemise eest valikkursuse.

Tuutorite väljaõpe

Tuutorid saavad väljaõppe, mida täiendatakse vastavalt vajadusele ning tuutorite ja rebaste tagasisidele. Väljaõpe algab kevadest, et tuutorid oleksid valmis augusti lõpust alates tööle asuma. Programmi raames osaleb tuutor üheksas tunnis, mis valmistab neid ette individuaalseks tööks "rebastega", tõhusaks toimimiseks tuutorite meeskonna liikmena ning pakub tuge tekkivate probleemide lahendamisel. Ülevaade tundide teemadest:

- Tuutori õiguste ja kohustuste ühine sõnastamine ja tuutori rolli määratlemine.
- Koolielu puudutavate probleemülesannete lahendamine.
- Suhtlemisoskuste treening.
- Tutvumislageri ettevalmistus.
- Kogemuste vahetamine ja üksteise toetamine.
- Oma "rebasega" koostöö lõpetamise ettevalmistus.
- Programmi kokkuvõtte, "rebaste" tagasisidega tutvumine ja analüüs kogu meeskonnaga.

Tuutorite õigused ja kohustused

Ühine tuutori õiguste ja kohustuste kokkuleppimine ja läbivaidlemine on igal aastal üks pinevamaid, kuid olulisemaid osasid. Millistele õigustele ja kohustustele ma alla kirjutaksin? Millised neist ei ole kooskõlas meie kooli väärtuste ja tõekspidamisega?

Millised neist on mulle endale liiga suureks koormaks või mu oskustega mitte kooskõlas? Selle protsessi läbi saavad sõnastatud selle lennu tuutorite jaoks ühised tööpõhimõtted ning -juhised.

Probleemülesannete lahendamine

Tuutoritel tuleb meeskondadena lahendada koolielu puudutavaid probleemülesandeid. Ülesannete loomiseks paluti koolitöötajatel (nt aineõpetajad, klassijuhatajad, direktsioon, juhiabi, tugitöötajad) kirjeldada sageli lahendamist vajavaid olukordi. Ülesannete lahendamiseks tuleb tuutoritel tutvuda kooli dokumentidega (nt kodukord, õppekava) ja suhelda erinevate koolitöötajatega. Oluli-

sel kohal on diskussioon selle üle, milliste küsimuste puhul saab tuutor ise aidata ning milliste puhul tuleb mure suunata kellelegi teisele. Leitud lahendused arutatakse läbi ning selle põhjal moodustub igal õppeaastal selle tuutorite lennu käsiraamat, mille abil vajadusel tekkivatele küsimustele vastuseid leida.

Suhtlemisoskuste treening

Tundides arutatakse koos läbi, mis on tõhus suhtlemine ning mis võib seda häirida. Praktiliste harjutuste abil arendatakse kontakti loomist ja vestluse algatamist, usaldusliku suhte tekkimist toetavate küsimuste küsimist ning tõhusat kuulamist. Koos räägitakse läbi, mida teha siis, kui tuutori poole pöördub kaasõpilane mõne tõsise ning psühholoogiliselt raske isikliku murega. Kuidas kuu-

lata? Kuidas iseendaga hakkama saada? Kus jookseb minu piir ja kus otsin abi kaaslasele või iseendale? Sedalaadi mured on olnud ka põhjus, miks oleme juurutanud mentorvestlused tuutoritega. Väikeses grupis või üks-ühele saavad läbi arutatud personaalsed küsimused, mida tuutor ehk suure grupiga arutada ei taha.

Meeskonnatunde kasvatamine

Programmi jaoks on väga oluline tuutorirühma kui meeskonna kujundamine. Iga tund algab mõne "jäämurdja" või meeskonnamänguga, et saada vaim virgeks ning luua turvaline keskkond oma arvamus avaldamiseks. Oleme põiminud iga mängu sisse sõnumi või nipi, kuidas neid mängu või mängudest saadud kogemusi tuutori töös kasutada:

- Silmavärvi järgi rivi moodustamine ja "pilgutamise" mäng – tuutor peab julgema silma vaadata.
- Kiirkohting – vestluse hoidmise kunst.
- Oma eesnime esimese tähega perekonnanime loomine – nipp nimede meeldejätmiseks ja uue inimese avamiseks.
- Juhuvaliku teel moodustunud rühmades töötamine – tuutor peab suutma teha koostööd erinevate inimestega.
- Kümnenidele tutvumislaua korraldamine.

Kõige parem moodus inimeste liitmiseks on anda neile ühine

eesmärk. Tuutoritel on selleks "rebastele" tutvumislaua korraldamine. Laua ettevalmistus toimub tuutorilaagris, kus väikeste töörühmadena valitakse ülesanded ja vastutusala. Tutvumislaua korraldus meenutab pusle kokkupanekut. Iga inimene vastutab oma osa eest ning ka oma töörühma õnnestumise eest. Töörühmad teevad omavahel koostööd ning seeläbi luuakse terviklik ja meeleolukas sündmus.

Tuutormeeskond meenutab natuke salaklubi, mis teeb küll palju tööd, aga millel on omad privileegid. Näiteks käime koos *bowlingut* mängimas ja katame tuutoritele programmi lõppedes pidulaua. Lisaks saavad tuutorid õppepäeval ja tutvumislauas õpetajate toas kohvi joomas ning puhkamas käia. Näiliselt väike asi, mis näitab aga, et tuutor on koolitöötajaga võrdväärne partner. Noorte selg läheb sirgemaks, jutt asjalikumaks ja enesekindlus suuremaks.

Programmi lõpetamine

Programmi lõppes toetame tuutoreid "rebasega" kontakti lõpetamise ettevalmistamisel ja oma kogemuse analüüsimisel. Koos arutatakse läbi, mida teha viimasel kohtumisel "rebasega" ning kuidas lõpetada koostöö viisil, mis oleks meeldiv nii tuutorile kui

„rebasele“. Programmi lõpus kohtuvad kõik tuutorid, meeskonnaliikmed ja juhtkond ühises pidulauas, kus analüüsitakse 10. klasside ja tuutorite endi tagasisidet ning saadud kogemusi. Nii pannakse südamluk punkt pingelisele, kuid põnevale tööle.

10. klasside õpilaste tagasiside

Et hinnata, kas ja kui võrd ette võetud suur töö ka vilja kannab, kogume igal aastal 10. klasside ja tuutorite käest tagasisidet. Tagasiside põhjal oleme täiendanud väljaõppe sisu ja arendanud tuutorite toetamist. 2020. aastal 10. klassi õpilaste poolt antud tagasisidest võib välja noppida järgmisi tulemusi:

- 76,8% õpilastest said tuutorilt endale olulistest asjadest abi.
- 84% õpilastest tundis, et abi saadi sobivas mahus ning piisavalt.

- 91,3% õpilastest sai oma tuutoriga hästi läbi, 60,8% õpilastest tundis, et nende ja tuutori vahel tekkis usalduslik suhe.
- Kõige enam (62,3%) saadi tuutoritelt vastuseid õppekorralduslikele küsimustele ning informatsiooni, kust ja kelle käest lisaks tuutorile abi küsida (55,1%).
- 60,9% õpilastest tundis, et tuutor aitas tal kooliga kohaneda.
- Vaid 5,7% 10. klasside õpilastest ei pidanud tuutoriprogrammi vajalikuks.

- 62,3% "rebastest" soovis ka ise tulevikus tuutor olla, 31,9% kaaluks seda.

Lisaks kiretutele numbritele on "rebastel" ka värvikaid mõtteid ning emotsioone, mida nad on programmi lõppedes meiega jaganud. Järgnevalt mõned katked nende tagasisidest:

- *Ma täpselt ei teadnud, mida tuutorilt oodata, aga mulle meeldis mõte sellest, et keegi mind soovi korral toetab ja aitab.*
- *Kooli tulles ei teadnud ma tuutorlusest midagi. Pärast tuutoriga kohtumist jäi väga hea tunne, et on vajadusel õpilane, kelle poole pöörduda.*
- *Ta lohutas meid – kui mõnes aines hästi ei läinud, siis ta innustas ja andis lootust.*
- *Rääkisimegi õpetajate nõudmistest. Rääkisime ka, kuidas meil erinevates ainetes läheb, millega on raskusi. Saime täpsustusi kursuste ja perioodide süsteemi kohta.*
- *Tuutor rääkis meile, mis meid kümnendas ja üheteistkümnendas klassis ees ootab.*

Tuutori kogemus – tuutorprogrammi ja kooli vilistlane Diana Lanevskaja: Kui sain 2018. aasta suvel teada, et sain gümnaasiumisse, olin mures praktiliselt iga asja pärast. Mul polnud seal tuttavaid, kõik oli uudne ja kooliellu sulandumine tundus väga keeruline. Tulles aga tutvumislauagrisse ja tutvudes oma tuutoriga, tundsin, et selles koolis hoolitakse õpilastest ja nende heaolust. Tuutor aitas mind esimesel poolaastal ja tema kohalolek aitas kiiresti sulanduda uude keskkonda. Tänu tuutori eeskujule soovisin ka mina hakata tuutoriks 10. klassidele.

Tuutorprogramm algas kevadel, mil meile korraldati tunde suhtlemisoskuste, kooli õppekorralduse ning probleemide lahendamise kohta. Tundide teoreetiline ja praktiline osa aitas omandada vajalikke teadmisi ja oskusi uute õpilaste aitamiseks. Kõige rohkem meeldis mulle see, kui pidime gruppides arutama erinevaid probleeme ja neile lahendusi leidma. Tutvus uute õpilastega toimus enne õppeaasta algust, kui tuutorid korraldasid tutvumislauagrit. Ma sain endale kolm õpilast. Võtsin nendega ühendust umbes iga nädal kuni detsembrini. Minu õpilastel läks koolis väga hästi ning nad ei vajanud palju abi. Vahepeal neil küll esines pisemaid küsimusi, kuid need sain kiiresti vastatud.

Tuutorprogramm andis mulle palju tutvusi nii teiste tuutorite kui ka uute õpilaste seast. Programmis kohtasin ma sõpru, kes jäid minuga kogu gümnaasiumiajaks. Ma olin väga õnnelik! Minu jaoks on tuutorprogrammi väärtuseks teiste inimeste aitamine, eakaaslaste toetamine ning iseenda arendamine. Tuutoriks olemine on kasulik nii enda, teiste kui ka kooli jaoks. Tuutorid on kindlasti abiks ka koolitöötajatele, kuna tuutorid saavad aidata igasuguste kooli õppekorralduslike küsimuste, õppimise ja ka koolivälise eluga.

Tuutorlus muutis mind palju julgemaks ja seltskondlikumaks. Ma julgen avada ennast inimestele, julgen avaldada arvamust ja pakuda oma abi. Samuti õppisin märkama abivajajaid ja reageerima nende muredele. See kogemus julgustas mind osalema ka ülikooli tuutorprogrammis ning võtma enda hoole alla isegi välisüliõpilasi. Usun, et Tartu Tamme Gümnaasiumis omandatud teadmised ja täiendkoolitused ülikoolis aitavad mul veel paremini hakkama saada.

Õppejuhi vaade – Tartu Tamme Gümnaasiumi õppejuht Tuuli Tomson: Tuutorprogramm on Tamme Gümnaasiumi oluline osa, mis on sisse kirjutatud ka kooli arengukavasse (Tartu Tamme Gümnaasiumi arengukava aastateks 2021–2024, 2021). Seda just hea näitena, kuidas panustada kooli kogukonna arendamisse. Tuutorid on koolis uutele õpilastele headeks teejuhtideks, kelle abil jõuavad kooli vaimsus ja väärtused uute koolipere liikmeteni vahetult ja loomulikult. Seejuures on hästi oluline tuutori arusaam oma kohustustest ning vastutusest eeskujuks olemisel ja kooli väärtuste edasiandmisel uutele koolikaaslastele. Esiletõstmist väärib tuutorite panus koolielu parendamisel – õppejuhina tean, et mul on tuutorite näol inimesed, kelle juurde saan minna õpilase vaadet küsima ja nõu pidama.

Tuutorprogramm aitab uutel õpilastel kergemini kohaneda ja teeb ka õpetajate ja klassijuhatajate elu kooliaasta alguses lihtsamaks. Oleme suur kool, kus ühe õpetaja kohta on õpilasi tavapärasest enam. Seetõttu on oluline, et saame kasutada tuutorite abi tegevustes, mida teevad peamiselt klassijuhatajad. Tuutorid tahavad vastutust võtta ja korraldavad iga õppeaasta alguses tegevusi, et anda avastart uutele klassidele ühiseks meeskonnaks kasvamisel. Kuna õpe gümnaasiumis kestab vaid kolm aastat, siis on oluline, et sisseelamine oleks kiire ja ühine tee saaks hea alguse.

Kokkuvõte

Tuutorite kaasamine kooliellu on olnud võit igale poolele: õpetajad saavad keskenduda klassijuhatamisele ning õppetööle, tuutorid saavad uusi kogemusi ja oskusi, rebased saavad toeks innukad ja entusiastlikud eakaaslased. Programm annab võima-

luse õpilastele anda oma panus koolipere ühtsuse kujunemisse. Kooli vaimsus ja väärtused kanduvad kooli kogukonnas vanematelt liikmetelt noorematele loomulikult teel.

KIRJANDUS

Tartu Tamme Gümnaasiumi arengukava aastateks 2021–2024. https://tammegymnaasium.ee/wp-content/uploads/2021/04/Tartu_Tamme_Gumnaasiumi_arengukava_aastateks_2021_2024.pdf/

Mentorluse juurutamine Kindluse Koolis

Annika Räim

Kindluse Kooli direktor

Kindluse Kool alustas tööd 01.09.2021. Esimesel õppeaastal õppis koolis 220 õpilast 1.–6. klassides. Meie kooli õppe- ja kasvatustöö üks olulisim alus on mentorsüsteem kõikidele õpilastele, millega alustame alates 1. klassist. Klassijuhataja on mentori rollis oma klassis õppivatele õpilastele ning Kindluse Koolis on klassijuhataja asemel kokkuleppeliselt kasutusel antud ametikoha kirjeldamiseks nimetus „mentor“. Mentori roll on olla eestvedaja; teejuht; toetaja; innustaja; toetava tagasiside andja.

Mentorluse rõhuasetus on õpilase toetamine tema teekonnal enesega hästi toimetuleva, ennastjuhtiva ja elukestva õppijana. Mentorluse kaudu tagame õpilase üldpädevuste sihipärase ja suunatud arendamise. Õppeaasta jooksul käsitletakse mentorluse kaudu kõiki seitsset üldpädevust. Iganädalases järjepidevas mentorluse fookuses on kultuuri- ja väärtuspädevus, sotsiaalne ja kodanikupädevus, enesemääratlus-, õpi- ja suhtluspädevus ning ettevõtlikkuspädevus.

Õpilaspäevik mentorluse töövahendina

Mentorluse kõige olulisemaks igapäevaseks töövahendiks on meie meeskonna poolt koostatud, loodud ning välja antud õpilaspäevik, mis toetub üldtuntud mentorluse ja coachingu põhimõtetele. Päevik on mentori ja õpilaste koostöö aluseks nii eesmärkide sõnastamisel, planeerimisel kui ka reflekteerimisel

ning tagasiside andmisel. Esimesel õppeaastal leidis praktikas tõendust, et meie endi poolt meie kooli vajadusi arvestav ja esindav õpilaspäevik on väga oluline töövahend, et toetada nii õpilasi kui mentoreid, kelle jaoks mentoriroll oli esmakordne kogemus ning ühtlasi ka suur väljakutse.

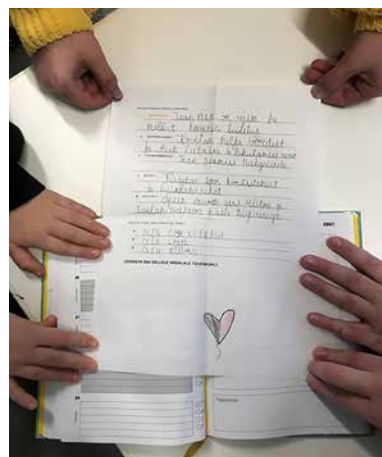


Joonis 1. Kindluse Kooli õpilaspäevik.

Töönädala eesmärgistamine ja tagasisidestamine

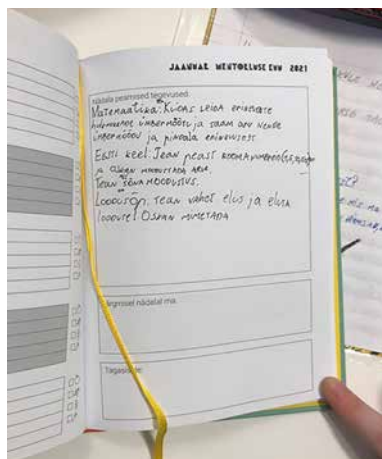
Iga töönädala esmaspäeval on esimene tund kõikides klassides mentortund. Tunni eesmärk on õpilaspäevikut kasutades mõtestada algav töönädal ning fikseerida nädala peamised eesmärgid. Eesmärkidest moodustab valdava osa õpiväljundite kirjeldus. See tähendab, et mentori juhendamisel arutatakse läbi, millised õpiväljundid on oluline saavutada ning vastavalt õpilaste oskustele (ja vanusele) valitakse vorm nende kirjeldamiseks päevikus. Näiteks esimeses klassis võib mentor valmistada õpiväljundite kirjeldamiseks ette ka suuremas (A4) formaadis töölehe. Mentortunnis juhendab mentor arutelu, mille tulemusel õpilased kirjutavad töölehele õpiväljundid ning teised nädala eesmärgid. Õpilane liimib töölehe õpilaspäevikusse vastavasse lahtrisse.

Kui arenevad õpilase oskused ja vilumused, siis kasvab ka tema vastutus õpilaspäeviku kasutamisel. Suuremates klassides valib iga õpilane ise viisi, kuidas ta õpiväljundid ja oma isiklikud eesmärgid õpilaspäevikusse kannab.



Joonis 2. Nädala eesmärgid 1. klassis.

Meie eesmärk on anda õpilasele tööriistad ja -vahendid, millele tuginedes saab vaadelda, planeerida ja reflekteerida terviklikus vaates oma eesmärgi, samuti viise ja vorme nendeni jõudmiseks ning vajalikke harjutamisi ning kinnistamisi.



Joonis 3. Nädala eesmärgid 5. klassis.

Nädala teises pooles juhendab mentor nädala kokkuvõtete tegemise protsessi. Õpilane analüüsib õpiväljundite ja teiste endale püstitatud eesmärkide saavutamist. Selle tulemusel teeb ta päevikusse kande, milles kireldab, mida on vajalik ja oluline veel

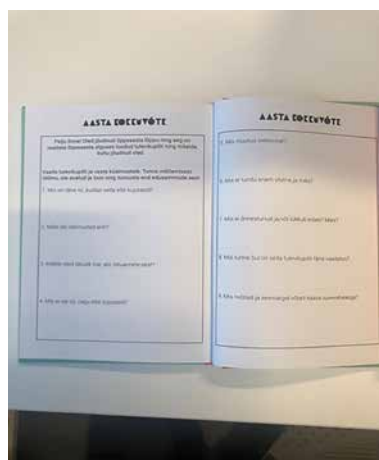
harjutada ning millised teemad tuleb üle viia järgmisele nädalale. Nädalale paneb punkti mentori ja vanemate tagasiside õpilase nädalavaatesse vastavasse lahtrisse.

Pikaajaliste eesmärkide loomine, planeerimine ja refleksioon

Lisaks nädala vaates tegutsemisele on oluline anda õpilastele teadmised ja oskused pikaajaliste eesmärkide ja plaanide loomiseks. Selles faasis on prioriteet õpilase toetamine nn 360-kraadise vaate mõistmiseks ja kujundamiseks oma elust koos kõikide sellesse kuuluvate oluliste valdkondadega. Õpiväljundite saavutamiseks võrdselt olulised on õppeaasta lõikes eesmärgid,

mis on seotud nii vaimse kui ka füüsilise tervisega, toetavate ja tähendusrikaste suhete loomise ja arendamisega, oma huvide ja hobidega tegelemisega.

Üldistamisvõime ja detailne planeerimine on oskused, mida aasta ja perioodide teemadega saame õpilases arendada.



Joonis 4. Koolivaheajale eelnev ning õppeaasta kokkuvõte.

Kokkuvõte

Esimese õppeaasta kogemuste põhjal on leidnud tõendust, et

- mentorid toetusid oma töös õpilaspäevikule ning samas mugandasid selle kasutamist vastavalt enda ja oma õpigrupi kogemusele. Seeläbi tekkis iga mentori jaoks toimiv süsteem;
- õpilased omandasid õpilaspäevikut kasutades kiirelt oskused planeerida nii lühemaid kui ka pikemaid perioode. Tekkis mõistmine, et lisaks õpiväljunditele on elus veel mitmed väga olulised valdkonnad, millele peab pühendama oma aega, energiat ja tähelepanu ning planeerija (õpilaspäevik) on selleks hea abivahend ja tööriist;
- pikemate perioodide vahel ning õppeaasta lõpus teostatud refleksioonipraktika toetas mentorite ja õpilaste arengut ennastjuhtiva õppijana;
- mentorite enesekindlus kasvas õppeaasta jooksul mentorgruppides osalemise ning praktilise töö kaudu. Samas soovivad mentorid kindlasti mentorluses jätkutreeninguid ja regulaarset toetust kooli juhtkonnalt. Mentoriks kujunemine ning mentorluse pädevuste omandamine on pikk protsess, mis eeldab järjepidevust nii mentorilt endalt kui ka koolilt kui mentorsüsteemi loojalt ja arendajalt;
- mentorlus kõnetab ja toimib igas vanuses õppijate toetamisel. Juba 1. klassi õpilane soovib ja suudab mõtestada oma tegevusi, reflekteerida tehtut ning seada eakohaseid eesmärke nii lühematele kui ka pikematele perioodidele. Usaldame ja toetame oma õppijaid!

Rae valla õpetajate mentorlussüsteem

Marju Randlepp

Rae Vallavalitsuse hariduse peaspetsialist

Õpetajate leidmine ja hoidmine on Rae valla hariduse üks tõsisemaid väljakutseid. Kiiremini kui kusagil mujal Eestis kasvab aasta-aastalt meie koolides õpilaste arv ning üha kerkib juurde uusi koole ja lasteaedu. Sel kevadel lõpetas Rae valla koolides põhikooliastme 244 õpilast, ent sügisel võtsime esimesse klassi vastu 406 õpilast, mis oli kaheksa klassitäit rohkem. Laste ja noorte arvu kasv sellisel kiirusel tähendab Rae valla jaoks seda, et iga aastaga vajame üha rohkem õpetajaid ja tugispetsialiste, kelle värbamine muutub aina keerulisemaks. Kui sel aastal on Rae valla koolides ja lasteaedades kokku 540 õpetajat, siis veel viis aastat tagasi oli meil õpetajaid 355 ja kümme aastat tagasi 217. Viimastel aastatel võetakse Rae valla koolidesse tööle u 60–70 uut õpetajat aastas, seda nii uute klasside avamiseks kui töölt lahkuvate ja lastega vahepeal koju jäävate õpetajate asemele. Kahjuks lahkuvad paljud uued õpetajad koolist töölt juba esimesel tööaastal – meie koolidesse jääb ka teiseks õppeaastaks u 80% koolis tööd alustanud õpetajatest. Ja nagu näitab värske Riigikontrolli aastaaruanne „Esmatähtsate avalike teenuste tulevik“, siis püsib koolis tööl üle viie tööaasta vaid veidi üle poole tööle tulnud õpetajatest. Lahkumise põhjuseks tuuakse ühiskonna poolt esitatud suuri nõudmisi õpetaja tööle, ameti stressirohkust ja ebapiisavat tuge töökeskkonna poolt.

Kuna kvalifikatsiooniga õpetajaid liigub tööhõuturul vähe, õpetaja eriala ei ole õppima astujate seas piisavalt populaarne ning noored ülikoolilõpetajad ei kata Eesti koolide vajadusi, eriti aineõpetajate osas, siis on väga oluline hoida ja toetada igat õpetajat, kes koolis tööd alustab. Peame tegema kõik endast oleneva, et õpetaja meile püsima jääks ning alustavad õpetajad jääksid valitud kutsele truuks. Rae vald on omalt poolt panustanud õpetajate motiveerimisse juba täiendava töötasu ja kaasaegse töökeskkonna loomisega. Üks võimalus alustavale õpetajale suuremat tuge pakkuda on süsteemne mentorlus, kuna uuringute, sh TALIS 2013 ja 2018 põhjal on teada, et õpetajate professionaalsel arendamisel on väga oluline toetada just õpetajate üksteiselt õppimist. Mentorlussüsteem tugevdab juba alustavate õpetajate ja nende mentorite puhul üksteiselt õppimist ning selle kaudu kogu valla õpetajate arengut. Lisaks noortele õpetajaametis alustavatele õpetajatele on oluline toetada ka töökohta vahetanud õpetajaid, et aidata neil kohaneda uue organisatsioonikultuuriga ja meeskonda sulanduda.

Rae valla koolid on erineva suurusega ja omanäolised, niisamuti oli mentorlus kooliti korraldatud erineval moel ning mentorite teadmised ja väljaõpe erineva tasemega. Küll on aga vajadus õpetajaid leida ja hoida kõigil ühine. Seetõttu alustasime 2020. aasta alguses koolijuhtide ettepanekul mentor-õpetajate rahalist motiveerimist Rae valla poolt, mis omakorda tekitas vajaduse ühtse mentorlussüsteemi järele. Ühist süsteemi on vaja selleks, et tagada kõikidele meie koolides alustavatele õpetajatele samal

tasemel läbimõeldud ja kvaliteetne tugi, olenemata sellest, kas õpetaja alustab tööd Vaida, Lagedi, Peetri, Jüri, Järveküla või Kindluse Koolis.

Rae valla õpetajate mentorlussüsteemi loomiseks kirjutasime 2020. aastal projekti „Rae valla õpetajate mentorlussüsteemi väljaarendamine“, mida rahastati Euroopa Sotsiaalfondist taotlusvooru „Haridusasutuste arendusprojektid uuenevat õpikäsitust toetava organisatsioonikultuuri loomiseks“ raames. Projekti partneriks „Mentorluse hea tava“ koostamisel ja mentorite koolituse läbiviimisel oli OÜ Arengupartner konsultant ja koolitaja Mari Nõmm. Projekti käigus kaardistasime koolide olukorra mentorluse osas, töötasime välja uued ühtsed põhimõtted, millest inspireerituna lihvisime koos lasteaiajuhtide ja õpetajatega „Mentorluse hea tava“ selliseks, et see oleks laiendatav ka lasteaedadesse. Kokkuvõttes oleme kirja saanud meie haridusasutuste jaoks just need põhimõtted, mis annavad hea raamistiku mentorluse läbimõeldult rakendamiseks ning millest lähtuvalt uusi mentoreid koolitada. Projekti lõpuks 2020. aasta detsembris valmis „Mentorluse hea tava Rae valla haridusasutustes“ ning mentorluse väljaõppe said 19 mentor-õpetajat kõikidest valla koolidest.

Projekt sai väga positiivse tagasiside osaliseks nii juhtrühma liikmete, koolitusel osalejate kui haridusjuhtide seas. Kuigi pandeemiast lähtuvalt pidime koolitusprogrammi planeeritud tegevusi muutma, olime paindlikud ja Tartu Ülikooli Moodle-partnerina toimusid veebis nii viimased koolitusmoodulid kui projekti lõpu-seminar. Sellise vallaülese projekti oluline lisandväärtus oli koolidevahelise koostöö arendamine. Kõik meie koolid panustasid projekti koostamisse, „Mentorluse hea tava“ väljatöötamisse ning koolituse käigus saadi ülevaade erinevate koolide kogemustest, mida jagasid kaaskoolitajatena meie oma inimesed. Oluline roll projekti õnnestumisel oli suurepärase koostöö meie partneriga – konsultandi ja koolitaja Mari Nõmmega. Ta juhtis kogu protsessi väga professionaalselt, aidates meie oma teadmised ja kogemused vormistada mentorluse heaks tavaks ning valmistada koolitused ette just meie oludest lähtuvalt ning jagades koolitaja rolli meie haridusinimestega.

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpetajate mentorlussüsteemi välja-töötamine projektina andis hea lähtekoha, kus me ühiselt kaardistasime olukorra ja vajadused ning leppisime kokku põhimõtted, mille raames mentorlusega alustavaid õpetajaid toetada. Mentorluse arendamiseks jätkame valla poolt koordineeritud ja rahastatud tegevusi, ning oleme veendunud selle vajalikkuses ja tõhususes. Oleme jõudnud teise mentorite grupi koolitamiseni, kes on tänaseks juba oma esimese koolitusmooduli läbinud ja kus on seekord nii kooli, lasteaia kui huvialakooli esindajad, kes üheskoos ja üksteiselt õppides saavad mitmekesise kogemuse,

et panustada mentorina Rae valla õpetajate arengusse. Samuti oleme käivitanud vallalaäse mentorluse õpikogukonna, et oma-

vahel kogemusi, häid praktikaid ja infot jagada.

Väljavõtte heast tavast

- Mentorluse eesmärk on toetada Rae valla haridusasutuses alustavat haridustöötajat uue töö ja asutusega kohanemisel ning aidata nii kaasa heale õpetamisele ning töötajate rahulolule ja kutsepüsivusele.
- Mentorluse kestus on üldjuhul üks õppeaasta. Mentorlus algab mentee (juhendatava) tööle asumisel ning lõpeb mentee esimese tööaasta lõpus või mentee töösuhte lõppedes. Mentorlus võib mentee ja mentori soovil ja kokkuleppel asutuse juhiga olla lühem või kesta kuni kaks aastat.
- Vald koordineerib mentorluse hea tava väljatöötamist ja uuendamist; korraldab süsteemselt asutuste koostööd mentorluse hea tava rakendamisel; finantseerib koolis tegutseva õpetaja-mentori tegevust ühe õpetaja-mentee kohta ühe tunni ulatuses nädalas ühe aasta jooksul; finantseerib jätkusuutlikult mentorite ettevalmistust, täienduskoolitust ja koostööd.

Mari Nõmm, konsultant ja koolitaja: *Mul on hea meel, et Rae vald on oma kogukonda väärtustades, koole oluliseks pidades ja õpetajaid toetades otsustanud koordineerida koolide ühistööd mentorluse hea tava kokkuleppimisel ning leidnud finantseerimisvõimalused alustavate mentorite koolitamiseks ja mentorite tegevuse rahastamiseks. See on suurepärane näide, kuidas head haridust, õpetajat ja koolijuhti hinnatakse mitte ainult sõnades, vaid ka tegudes. Olen väga tänulik kõigile haridusjuhtidele, kaas-koolitajatele, õppivatele õpetajatele – ilma teieta ei oleks mentorluse head tava, alustavaid õpetajaid toetavaid mentoreid ega ka häid koole! Ja muidugi loodan, et meie tegevusega saavad liituda lasteaiad, sest tahe ja valmidus selleks on olemas, nagu ka teadmine, et „koolitee“ algab lasteaias.*

Liza Helisma-Volt, Peetri Lasteaed-Põhikooli õpetaja: *Olen selle võimaluse eest väga tänulik, et mentorkoolitusel osaleda sain. See on suurepärane, et Rae vald sellist koolitust oma õpetajatele võimaldab, sest mentorlusel on meie koolides uute kolleegide sisseelamisel ja paikseks jäämisel väga suur roll. Väga inspireeriv on koolituse käigus tutvuda erinevate Rae valla koolide ja õpetajatega, sest igaühelt on midagi õppida ja kõrva taha panna. Koolitaja oli meeldiv ja oskas meid huvitavate ülesannete kaudu panna arutlema ja kogemusi jagama. Mentorkoolitusel osalemine andis mulle õpetajana kindlasti juurde enesekindlust ja teadmisi, millega uusi kolleege toetada, et nende kohanemine meie koolis läheks võimalikult sujuvalt.*

Viimsi valla haridusaasta 2021

Maiu Plumer

Viimsi Vallavalitsuse haridusosakonna juhataja



2021. aasta jaanuarikuu Viimsi Teataja kirjutas: „Oleme terekäe vastu võtnud Viimsi haridusaastalt. Aasta 2021 oleme kuulutanud Viimsis haridusaastaks ja see tuli õigel ajal. 2020 pakkus meile

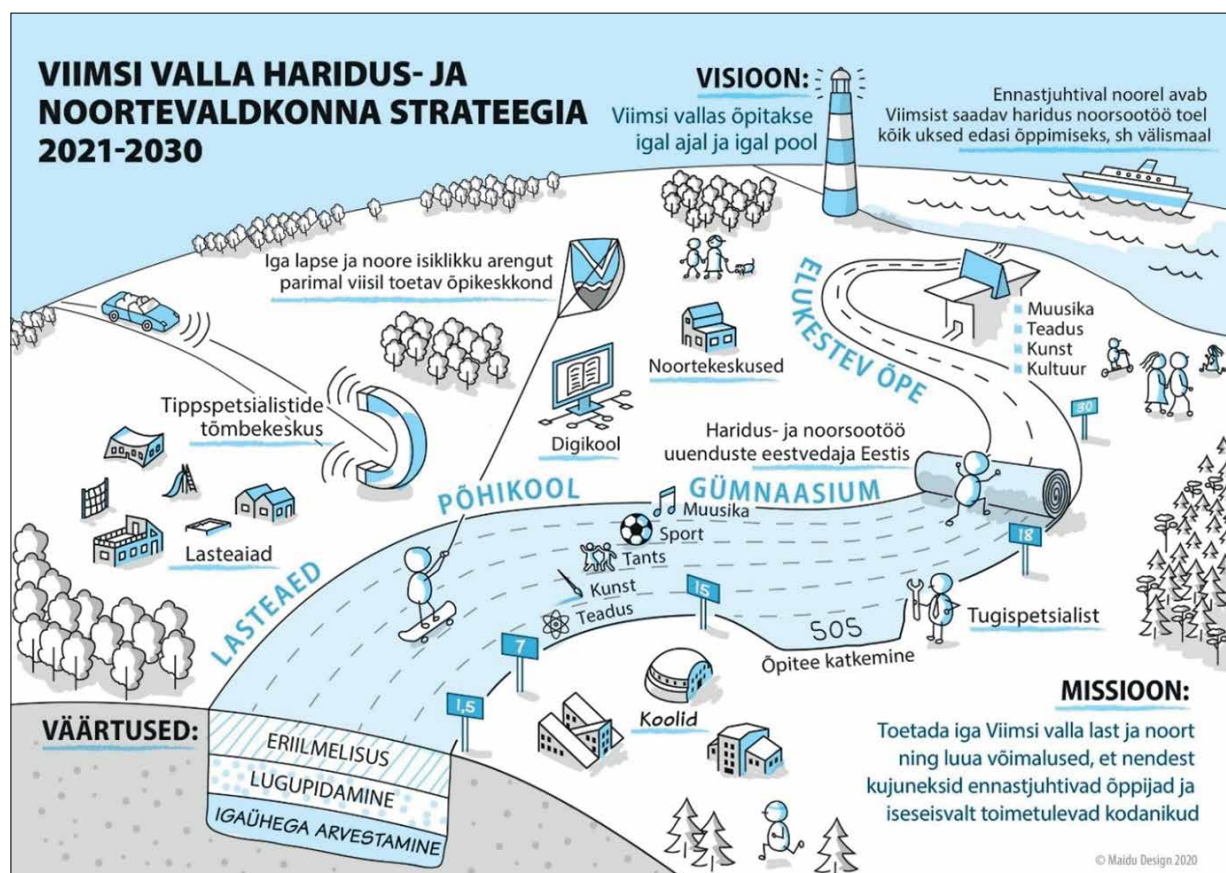
eelnevalt palju väljakutseid, uusi võimalusi ja katsetusi kõikides haridustasemetes, samuti huvihariduse korraldamisel ja noorsootöö valdkonnas.”

Miks just haridusaasta?

Kohaliku omavalitsuse vastutus on juhtida oma piirkonna hariduselu, sihtgrupiks kogu elanikkond, piltlikult väljendades sünnist surmani. Lähtudes riiklikest seadustest korraldab omavalitsus alus- ja üldharidust, huviharidust, noorsootööd. Samas on elanike heaolu omavalitsuse panusest ka täiskasvanuharidusse, lapsevanemate nõustamisse, koostöösse kultuurivaldkonnaga. Lasteaia- ja koolilapsed õpivad kõikjal: muuseumites, raamatukogus, looduses ja sotsiaalses suhtluses. Haridusaasta tõstab pildile laiemat publiku informatsiooni, õppimise kaasaegses võtmes, väärtustades koostööd kultuurivaldkonnaga, erinevate gruppide

ja haridusasutustega. Luues haridus- ja noortevaldkonna arengukava, sai koostatud ideid kokkuvõttev joonis (joonis 1).

Haridusaasta 2021 eesmärk on tõsta esile veelgi enam põnevaid tegemisi, mida meie haridusasutustes ja noortekeskustes tehakse, lisaks väärtustada õppimist ja rohkeid õppimisvõimalusi, tunnustada ja toetada meie tublisid haridustöötajaid ning võimalust kogeda ühistes tegevustes uut ja huvitavat. Koostöö on juba alanud, Viimsi Kunstikooli loodud haridusaasta logol on kujutatud just koostööd ja ühist koostegemist.



Joonis 1. Viimsi valla haridus- ja noortevaldkonna strateegia 2021–2030.

Allikas: Viimsi valla haridus- ja noortevaldkonna arengukava 2021–2030.

Haridusaasta tõstab esile koostöökodade tegevused

Juba 2020. aasta oktoobris alustasime kord kuus kooskäivate Viimsi valla haridusasutuste juhtide koostöökodadega. Koostöökotta kuuluvad viie üldhariduskooli, riigigümnaasiumi, kahe huvikooli, munitsipaallasteaia ja noortekeskuse juhid, kokku kümme juhti ja asutust. Olenevalt teemast on kaasatud asutuste meeskondade liikmed, näiteks haridusliku erivajadusega õpilaste õppe korraldajad, juhiabid. Igal seminaril on olnud kindel teema, vajadusel ka külalised teemat avamas või kogemusi jagamas. Valdkonnad kujunesid peamistest probleemidest, mis puudutavad pea kõiki haridusasutusi. Alustasime 2020. aastal kontaktseminaridega, kuid uue aasta saabudes tuli paraku liikuda ekraanide taha. See aga ei vähendanud seminaride väärtust, pigem antud olukorras andis lisatuge üheskoos probleemsete teemadega tegelemiseks. Üksi oma asutuses probleemipuntraga istudes oleks olnud emotsionaalselt palju hullem.

Üheskoos tegelesime haridus- ja noorsootöö arengu kavandamisega, selleks kulus sisulist tööd pool aastat. Järgmine suur teema oli muukeelsete laste õpetamine. Väga inspireerivalt esines Anu Luure Lilleküla Gümnaasiumist koos Kai Völliga. Nii mõnigi asutus, kaasa arvatud lasteaed, sai julgust leida lihtsaid võtteid muukeelsete lastega toimetulekuks. Teemaga tegeleme edasi, mitmed üldhariduskoolid said klassidesse professionaalsed eestikeelsed õpetajad ning suvel toimusid Noortekeskuse

eestvedamisel väga populaarsed keelelaagrid. Eesmärk on laiemalt tutvustada lõimitud aine- ja keeleõppe metoodikat, kuna vähest enesekindlust näitavad muukeelse lapse klassi lisandudes just vanemate klasside aineõpetajad. Jaanuaris kutsusime koostöökotta Margit Timakovi Kutsekojast, kuna mitmed õpetajad olid valmistumas kutsequalifikatsiooni taotlemiseks. Kvalifikatsiooni määratlus, eriti üldhariduskoolis, võib vahel vajada juristi abi, kuid pilt sai siiski selgemaks. Veebruari koostöökoda oli pühendatud mentorlusele ja ambitsioonile saada *alustavat õpetajat toetava ja kogenud õpetajat väärtustavaks omavalitsuseks*. Sarnaselt Rae vallaga on ka kõikides Viimsi üldhariduskoolides ametis mentorid, kuid seni on olnud vähe koostööd ja kogemuste jagamist. Ka see teema ei lõppenud veebruaris, tegevusi jätkub vähemalt aasta lõpuni. Kes on koolis abiõpetaja, kes tugiisik? Mõisted ja kogemused said selgemaks tänu Tiina Kütile ja Ülle Teltveile Läänemaalt ja Tallinna K. Pätsi Vabaõhukoolist.

Maikuu tuli esimest korda kokku alushariduse koostöökoda, kuhu on liitunud Viimsi vallas tegutsevad alushariduse erateetvõtjad ja munitsipaallasteaiad. Soov on liikuda ühiste väärtuste väljaselgitamise poole, kuna alates aprillist olid toimunud alushariduses suuremad muudatused, mis on toonud nii erateetvõtjad kui munitsipaallasteasutused ühtsesse valla alushariduse süsteemi.

Haridusaasta võimaldab pöörata suuremat tähelepanu sellele, mida haridusasutustes õppimise mitmekesistamiseks ngunii tehakse

Kas teate, mida koolid lisaks tavapärasele "tunniandmisele" õppe mitmekesistamiseks korraldavad? Ahelreaktsioonil põhineva Goldbergeri masina ehitamise võistlus, animafilmi konkurss, Rubiku kuubiku huvilised... Kas teate, mis on potkakekl?

Haridusaasta kommunikatsioon kajastab tegemisi, sündmusi ja pikemaid haridusasutuste tutvustusi igas Viimsi Teatajas. Iga asutus on saanud soovitud leheruumi sündmuste kajastuseks. Lisaks ärgitame oma tegemisi laiemalt kajastama, sest Viimsi haridusasutuste töö on väga mitmekesine.

Haridusaasta ühendab hariduse ja kultuuri

Vabariigi aastapäeva aktused, samuti valla sündmused pidid olude sunnil toimuma veebi vahendusel. Ühel haridusaasta neljapäevahommikul infotunnil sündis mõte koguda kultuuriosakonda haridusasutuste veebiaktuste salvestused ja luua neist uus vallaülene aastapäevasündmus. Nii sai ka talletada pisut ajalugu sellest erilist ajast. Viimsi ViVa ehk virtuaalklubi andis välja jaanuaris haridusaasta erisaate. Emadepäevaks loodi lastelaulude erisaade. Munitsipaallasteaia kaheksas majas toimus veebi vahendusel väga eriline laulupäev, samal ajal lauldi eri majades ning nii kujunes omamoodi laulupidu.

Distantsõppe tekitas vajaduse leidlike lahenduste järele. Randvere Koolis harrastati peredega õues liikudes GPS kunsti, väga omapärased olid Noortekeskuse virtuaalsed kokandusklubid. Nimelt said noored Noortekeskusest kontaktivabalt toiduained ja seejärel suunduti koju koos perega kokkama, vahetades kogemusi ja emotsioone MS Teams'i keskkonnas ekraanide vahendusel. Püüsi Kooli õpetajad maandasi reedeõhtuti pingeid virtuaalses Valli baaris, kus tööst ei räägitud. Peamine väärtus seisnes vahvate kogemuste jagamises.

Haridusaasta toetas kevadisel ekraanide perioodil motivatsiooni ja vaimset tervist

Üks haridusaasta peamisi tegevusi on olnud infovahetus. Jaanuarist juunini kohtusime igal neljapäeval kell 9 ekraanide taga hariduse sõpradega. Ring on suur, umbes 30 inimest valla munitsipaalharidusasutustest, eralasteasutustest, muuseumi-

test, vallavalitsuse kultuuri-, arendus-, avalike suhete ja haridusosakonnast. „Iganädalased kohtumised on olnud väga positiivsed ja motiveerivad, andnud häid mõtteid ja pannud ka meid rohkem tegutsema distantsõppe ja piirangute ajal,” kirjutab Haab-

neeme Kooli kogukond. „Iganeljapäevased koosolekud on olnud väga inspireerivad ja andnud mõtteid, mida edaspidi ka Randvere Koolis ellu viia, näiteks raamatu ja roosi päev,” vahendab Liina Randvere Kooli meeskonnast. „Haridusaasta koosolekud on tekitanud tõeliselt ühise tunde valla hariduse eest seismisel ja tege-

lemisel. Suur rõõm on olnud tutvuda erinevate haridusasutuste esindajatega ning jagatud kogemused on tekitanud sünergia uute ideede sünniks,” räägib Merle Viimsi Gümnaasiumist. Juunis piirangute vähenedes lõpetasime haridusaasta esimese poolaasta rõõmsalt koos Viimsi Vabaõhumuuseumi õuel.

Haridusaasta tegemiste eestvedamine

Kui vaadata tegevusplaani, siis see ei kubise erilistest sündmustest ja haridusaasta üritustest. Peamine rõhk on sellel, mida asutustes nagunii tehakse ja sellekohasel infovahetusel. Nendele tegevustele on aidanud kaasa head mõtted ja koostööpakumised kultuurist, muuseumitest, teistest haridusasutustest. Kasvõi õpihuvilaagrid, kus on suurepärane koostöö koolide ja

Noortekeskusega või teadushuvikool Collegium Eruditionisega. Teiseks on oluline roll kommunikatsioonil, tänu haridusaastale on haridusasutuste väga mitmekesine tegevus rohkem kajastuses Viimsi Teatajas, asutuste meediakanalites. Väärt töö väärrib laiemat tutvustamist.

Hariduskoostöö ei lõpe haridusaastaga

Septembris on alanud teine Viimsi haridusaasta poolaasta. Jätkuvad neljapäevased inspiratsioonihommikud, võimalusel soovime kohtuda erinevates asutustes, kui praegu jätkuv pandeemia seda peaks võimaldama. Samas ka ekraanide taga on tore taas kohtuda. Kaasame mõne haridusega seotud lisateema ja külalise, taas on tasapisi taastumas rahvusvaheline koostöö. Kavas on algatada ainevaldkonniti õpetajate koostöövõrgustikud, ärgitada asutuste tugipersonali mõtteid ja kogemusi jagama. Huvihariduse ja üldhariduse koostöö saab teoks peagi valmivas ARTIUM kultuuri- ja

hariduskeskuses. Noortekeskuse ja koolide koostöös on kavas karjääriteekondade tutvustus, kuna õppimisvõimalused on väga laialdased.

Haridusaasta suurim väärtus on olnud see, et Viimsi hariduse sõbrad on kokku saanud, tegemistele kaasa elanud ja väga palju teiste kogemustest õppinud. Viimsi hariduselu mitmekesisus on jõudnud suuremasse pilti nii Viimsi VIVA kanalil, Viimsi Teatajas ning väga paljude perede seas nii Viimsis kui arvatavasti ka kaugemal.

Koolijuhtide värbamise arendusvõimaluste uurimine

Ulla Kamp

Heateo Sihtasutuse projektijuht

Kadri Sooberg-Aettik

Fontese juhtivkonsultant

Eestis on üle 500 kooli, mida peavad kas riik või kohalikud omavalitsused. Kooli pidajate võimalused ja võimekus koolijuhte leida on väga erinevad, olenedes nii värbajate kompetentsist kui ka näiteks kooli asukohast ja suurusest. Koolijuhid kasvavad eelkõige õpetajaskonnast ning nende fookuses on nii regulatsioonidele vastamine kui ka õpilaste ja õppeprotsessidega seonduv. Värbamisprotsessid on tugevalt reguleeritud ja tugevate haridusvaldkonna väliste kandidaatideni info tihti ei jõua. Samas sõltub koolijuhist ja tema võimekusest kooli käekäik.

Heateo Haridusfond käivitas koolijuhtide värbamispraktikate uurimiseks ja arendamiseks 2021. aasta alguses kaheetapilise arendusprojekti. Esmalt uurisime Rakendusliku Antropoloogia Keskuse (edaspidi RAK) abiga seniseid koolijuhtide värbamispraktikaid. Teises etapis kaasasime värbamiskonsultandid personaliarendusettevõttest Fontes ja kohalikud omavalitsused, et viia läbi viis koolijuhi konkurssi ning hinnata professionaalsete värbajate kaasamisest saadavat kasu. Toetudes uuringule, valdkonna parimale praktikale ning läbi viidud värbamisprojektide kogemusele, panime kokku soovitusel koolijuhtide värbamise kvaliteedi tõstmiseks.

Värbamispraktikate uuring

RAKi läbi viidud uuringu eesmärk oli kaardistada ja analüüsida koolijuhtide värbamisprotsessis osalenud poolte kogemusi ning tuua välja protsessi tugevused ja nõrkused.

Värbamispraktikate kaardistamiseks ja koolijuhtide arendamisest ülevaate saamiseks vestlesid RAKi antropoloogid kaheksa koolijuhiga, kes on viimase kolme aasta jooksul koolijuhiks kandideerinud, ja viisid läbi fookusgrupi intervjuu riigigümnaasiumite juhtidega.

Kooli pidajate vaate mõistmiseks intervjueris RAK kuut kohalikku omavalitsust, riigigümnaasiumite rajamise koordinaatorit ning Haridus- ja Teadusministeeriumi (edaspidi HTM) personalibüroo peaeksperti. Koolijuhtide järelkasvu tagamise temaatika mõistmiseks vesteldi HTMi täienduskoolituse ja õpetajahariduse büroo peaekspertidega ning viidi läbi fookusgrupp järelkasvuprogrammi vilistlastega.

Koolijuhtide konkursside läbiviimine

Projekti raames viidi Tallinnas ja Tartus läbi viis koolijuhi värbamist, kus kohalik omavalitsus kasutas professionaalsete värbajate tuge. Värbamisi toetasid välise partnerina personaliarendusettevõtte Fontes värbamiskonsultandid. Sõltuvalt vajadusest pakkus Fontes koolipidajatele tuge protsessi erinevates etappides ja tegevustes.

- Lähteülesande ja vajaduse määratlemine koolipidajaga (koolijuhi rolli, nõudmiste ja vajalike kompetentside analüüs).
- Avatud konkursi korraldamine (meediakanalite valik, sihtgrupi põhise suunatud kampaania korraldamine, kommunikatsioon).
- Fontese Talendipanga teavitamine (sobiva tausta ja töökogemusega kandidaatide teavitamine Fontese andmebaasis käimasolevast konkursist).
- Intervjuu näidiskava ja küsimustiku koostamine (kandidaatide professionaalsete kogemuste, kompetentside, motivatsiooni ja muude asjaolude väljaselgitamiseks).
- Komisjoni nõustamine intervjuude läbiviimisel (nõuanded intervjuu ülesehituse, teemade ja rollide jaotuse osas).

- Intervjuudel osalemine (komisjoni toetamine vestluste läbiviimisel neutraalse poolena).
- Lõppkandidaatide hindamine hindamiskeskuse meetodil (täiendav hindamisprotsess, milles kasutati teste, isikuseküsimumstikku, motivatsiooni- ja hindamisintervjuud ning simulatsiooni/rollimängu).
- Hindamistulemuste esitlemine komisjonile (hindamisprotsessi käigus metoodiliselt kogutud info põhjal iga kandidaadi kohta individuaalse hindamisraporti ja kandidaatide võrdlustabeli koostamine).
- Hindamistulemuste tagasiside kandidaatidele (kõik hindamisprotsessis osalenud kandidaadid said Fontese konsultandilt tagasiside oma tugevuste ja arenguvõimaluste kohta).

Viie konkursi tulemusena asus tööle neli koolijuhti, üks konkurss luhtus. Tagasiside kohalikelt omavalitsustelt näitab, et välise partneri kaasamine õigustas ennast ja toetas hästi läbimõeldud otsuste langetamist.

Marika Pettai, Tallinna Haridusameti hariduskorralduse osakonna juhataja: „Hariduse tulevikku mõjutab olulisel määral selle juhtimise kvaliteet. Muutuvas maailmas ja haridussüsteemis on haridusjuhtide arengu toetamisel ja tiptasemel oskustega järelkasvu tagamisel kriitiline tähtsus. Seda nii haridusuuenduste elluviimiseks, muutuva õpikäsituse jõustamiseks kui ka kõigi õppijate arengut toetava õpikultuuri kujundamiseks Tallinna haridusasutustes. Tiptasemel juhtimine algab tiptasemel värbamisest. Juhtide valik pelgalt elulookirjelduse, ametikohale esitatud nõuete

täitmise ning esseest kooli arenguvõimaluste kohta ei pruugi alati õnnestuda. Väga suure lisaväärtuse annab kandidaatide täiendav hindamine (testid, intervjuud, ülesanded/simulatsioonid, taustauuring). See annab valikut tegevale komisjonile laiahaardelise ning faktidel põhineva neutraalse informatsiooni otsuste langetamiseks. Äärmiselt oluline on tagasiside, mille kandideerija/tulevane juht saab. Suurem enesest teadlik olemine aitab juhti ka tema edasises töös.”

Koolijuhi värbamise mudel

Tehtud töö tulemusel kirjeldasime tähelepanekuid levinud värbamispraktikatest ja panime kirja soovitused kooli pidajatele värbamisprotsessi kvaliteedi tõstmiseks. Kirjeldasime värbamisprot-

sessi nelja peamist etappi, mis aitavad luua selgust ja ühtlustada koolijuhtide värbamise kvaliteeti (joonis 1).



Joonis 1. Koolijuhi värbamise peamised etapid.

I etapp: läheteülesande koostamine

Koolijuhi värbamise edukus ja tulemuslikkus algab sellest, kas ja kui selgelt on määratletud vajadus, lepitud kokku ja sõnastatud nii ootused kui ka pakkumine. RAKi teostatud uuringust selgus, et koolijuhiks kandideerijad hindavad kõrgelt kooli pidaja poolt antavat autonoomsust ja võimalust teha tähenduslikku tööd. Nii kooli pidajatel kui koolijuhtidel on uuele ametikohale selged ootused, kuid puudusena toodi välja, et sageli ei kommunikeerita neid värbamisprotsessis piisavalt.

Abistavad näidisküsimused vajaduse määratlemiseks:

- Millised on ootused koolijuhile, lähtudes hetke- ja tuleviku vajadustest? Mis on olulisim muutus, mille uus juht peab saavutama?
- Missugused on vajalikud eeldused õnnestumiseks? Eelnev töö- ja juhtimiskogemus, teadmised, oskused ja võimed.

- Mille alusel aasta või kahe pärast hinnatakse, et koolijuht on hästi hakkama saanud?
- Mida omalt poolt töödandjana pakume? Miks peaks inimene koolijuhi rolli kandideerima?

Kui läheteülesanne on selgelt sõnastatud, arutatakse läbi võimalikud sihtrühmad. Näiteks kas kandideerima on oodatud vaid varasema haridusasutuse ja -valdkonna kogemusega juhid või ollakse valmis kaaluma koolijuhi rolli ka erasektori taustaga kandidaate? Ootuste ja vajaduste selgeks kommunikeerimiseks on oluline kokku leppida peamised sõnumid ning koostada töökuulutus, mis kirjeldab lisaks seaduses nõutule ka sisuliselt värvatava koolijuhi ees seisvaid väljakutseid ja kooli pidaja ootuseid.

II etapp: värbamisprotsessi planeerimine

Värbamisprotsessi planeerides lepitakse kokku värbamise etapid, ajakava ja valikukomisjoni liikmed.

Konkursside läbiviimine erines oluliselt, kui kooli pidaja kaasas värbamispartneri mõnest personalibüroost või oli pidaja meeskonnas tugev personalialane kompetents. Tugeva värbamiskompetentsi olemasolul on kooli pidaja julgem kasutama mitmekülgsemaid meetodeid põhjalikuma valiku tegemiseks.

Kooli pidajate suhtumine välise värbamispartneri kaasamisse erineb erasektori hoiakutest. Kui erasektoris on tippjuhtide värbamisel professionaalse partneri kaasamine tavapärane praktika, siis RAKi uuringust selgus, et kooli pidajad pelgavad välise partneri kaasamist. Teenust peetakse kalliks ja kardetakse partneri sekkumist valiku tegemisse. Kehtiv värbamiskord võib välise partneri kaasamist ka mitte lubada.

Piloodis osalenud omavalitsused hindasid partneri kaasamisest sündinud lisandväärtust kõrgelt. Fontese tuge hinnati ka olukorras, kus komisjoni olid juba kaasatud lisaks kohaliku omavalitsuse esindajatele ka kooli, kogukonna ja koolijuhtide ühenduse esindajad. Igal osapoolel on komisjonis oma roll. Kui õpetajate esindaja kaasamine aitab kaasa õpetajaskonnaga koostöö loomisele, siis välise värbamispartneri rolliks on protsessi juhtimine ning komisjonile neutraalse ja põhjendatud tagasiside andmine.

Riho Raave, Tartu Linnavalitsuse haridusosakonna juhataja: „Fontes oli partnerina suureks abiks Tartu Jaan Poska Gümnaasiumi uue direktori valimisel 2021. aasta kevad-suvel. Direktori

konkursile laekusid mitme tugeva kandidaadi avaldused, kelle hulgast oli vaja välja selgitada parim. Tartus hindab kandidaate direktori konkurssidel laiapõhjaline komisjon, kuhu kuuluvad linna esindajate kõrval ka kooli, kogukonna ja koolijuhtide ühenduse esindajad. Seekord osales komisjoni töös ka Fontese esindaja, kelle professionaalne abi seisnes kandidaatidele esitatavate küsimuste ettevalmistamisel, nende juhiprofiili hindamises ja olulisemate tugevuste-nõrkuste väljatoomises. Tänu sellele oli meil kogu värbamise ajal suurem kindlustunne protsessi enda ja tehtud valikute osas. Nii meie kui ka konkursi viimasesse vooru sõelale jäänud kaks kandidaati said põhjaliku ülevaate oma tugevustest ning arenguvajadustest.”

III etapp: konkursi teavitustegevused

Kooli pidajad lähtuvad konkurssidest teavitamisel omavalitsuses kehtivast värbamiskorrast, mis üldjuhul sätestab konkursiteate avalikustamise omavalitsuse kodulehel ning ühes üleriigilises kanalis ja/või kohalikus lehes. On omavalitsusi, mis kasutavad kanalitena ka sotsiaalmeediat ja oma võrgustikke.

Teisi aktiivsemaid meetmeid, mida erasektoris tippjuhtide värbamisel tihti kasutatakse, nagu sihtotsing või avalike andmebaaside kaardistus, haridusjuhtide värbamisel pigem ei kasutata. Samas märkisid koolide pidajad, et neil on ette tulnud olukordi, kus konkurss tuleb kandidaatide vähesuse tõttu luhtunuks kuulutada.

Fontese pikaajaline kogemus tippjuhtide värbamisel näitab, et sihtotsing, personaalne lähenemine ja suhtlus sihtgruppi kuuluvate potentsiaalsete kandidaatidega aitab aktiveerida ka neid, kes täna aktiivselt tööd ei otsi, kuid huvitava väljakutse korral on valmis seda arutama ja kaaluma. Parim tulemus sobiva kogemuse,

oskuste ja kompetentsidega kandidaatide leidmiseks saavutatakse kombineeritud otsinguga. See toob konkursile juurde tugevaid osalejaid ja kasvatab seeläbi konkurentsi ametikohtadele.

Peamised soovitud võimalikult mõjusaks teavituseks:

- Levitada infot lisaks tavapärastele kanalitele ka sotsiaalmeedias ja haridusvaldkonna võrgustikes. Kogukonna ja saadikute kaasamine kuulutuse aktiivsel levitamisel sihtgrupiga seotud võrgustikes (nt õpetajad, õpilased, vilistlased, aktiivsed inimesed kogukonnas).
- Kasutada sihtotsingut läbi avalike andmebaaside (näiteks CV-Online, LinkedIn) ja kaardistada potentsiaalsed kandidaadid haridusvaldkonna juhtide seas, aga ka nende juhtide kaasamine, kellel puudub eelnev koolijuhi taust, kuid kellel on huvi, kutsumus ja valmisolek seda rolli kaaluda.
- Sobivate sihtotsingu kandidaatidega kontakteerumine, koolijuhi rolli ja võimaluse tutvustamine ning nende konkursil osalema motiveerimine.

IV etapp: kandidaatide hindamise erinevad voorud ja valik

Uuringust selgus, et peamised voorud, mida koolijuhtide värbamisel rakendatakse, on dokumendivoor, kus küsitakse kandidaadi CV-d ja motivatsioonikirja ning vahel ka kandidaadi visiooni või tegevuskava; vestlusvoor, kus värbamiskomisjon kohtub kandidaadiga.

Kuigi vestlust pidasid koolide pidajad kõige olulisemaks vooruks, ei olnud selle pikkus tihti enam kui pool tundi ning sisu oli eelnevalt kokku leppimata. Mitmed RAK uuringus osalenud Kovid tödesid, et tänased meetodid ei võimalda näha, kas juht saab oma tööga hakkama, ei osata leida lahendusi, mis aitaksid juhi kompetentse paremini välja selgitada. Koolijuhid ise avaldasid muret ka selles, et nad ei saanud peale kandideerimist tagasisidet – eitavad otsused kommunikeeritakse pea alati e-kirja teel. Positiivselt eristusid siin riigigümnaasiumite värbamise eestvedajad, kes hindasid kõrgelt sisulise tagasiside andmist ka kandidaatidele, kes ei osutunud valituks.

Peamised soovitud kandidaatide hindamiseks ja valikuks:

- Intervjuu küsimustiku koostamine lähtudes koolijuhi rollist, eesmärkidest ja nõudmistele seatud ootustest. Struktureeritud lähenemine ja kandidaatidelt samade küsimuste küsimine aitab tagada, et otsuse tegemiseks on kogutud piisavalt asjakohast infot ning kandidaadid on omavahel võrreldavad.
- Intervjueerijate ehk valikukomisjoni oskuste arendamine ja ettevalmistus vähemalt tunniajaste struktureeritud intervjuude läbiviimiseks.
- Juhtimiskompetentside ja isiksuse hindamine, kasutades erinevaid meetodeid – isiksuse ja võimekuse testid, fookusseeritud intervjuu, strateegilised juhtimisülesanded, rollimängud.
- Personaalne ja sisuline tagasiside kandidaatidele nii positiivsete kui ka negatiivsete otsuste korral.

Mari Roostik, Tartu Jaan Poska Gümnaasiumi direktor: „Vestlus komisjoniga, millele eelnes nii essee kui motivatsiooniavaldus, lisaks isiksuse test, võimekuse testid, rollimäng ning kõike kokkuvõttev vestlus on alustavale juhile ja tema ülemusele parim stardiplatvorm, millelt teekonda alustada. Sain väga palju nüansirikast informatsiooni enda kui inimese ja juhi omaduste kohta, sama teadmine on olemas ka minu ülemusel, järelkult on pooltele

selged nii arenguvajadused kui ka tugevused. Samuti on mõlemal poolel kindlustunne ja teadmine, et otsitavale positsioonile valiti just see inimene, kes vastab organisatsiooni vajadusele oma tugevuste, visiooni ja samas ka arenguvajadustega. Kui iga koolijuht Eestis saaks tulevikus valitud just seesuguse protsessi kaudu, siis me tõepoolest räägime haridusjuhtidest kui tippjuhtidest. Ja me ju tahame sinna jõuda.“

Kokkuvõte

Värbamisprotsessi kvaliteetne läbiviimine on heade koolijuhtide leidmisel väga oluline. Läbimõeldud värbamisprotsess annab nii kooli pidajale kui ka tulevasele koolijuhile selge stardipositsiooni ja suunised arengu toetamiseks. Loodame, et Heateo Haridus-

fondi värbamise arendusprojekti raames kirjeldatud märkamised ja soovitused aitavad sammu lähemale koolijuhtimise kvaliteedi tõstmisele Eestis.

Kaasava hariduse ja õpilaste toetamise süsteemi pidev areng Jüri Gümnaasiumis

Nele Pilman

Jüri Gümnaasiumi arendusjuht, pikaajaline tugikeskuse juhataja

Tugisüsteemide ja tugikeskuse kujunemislugu

Jüri Gümnaasiumis kui ühes suures piirkondlikus üldhariduskoolis on alati õppinud väga erinevaid ja erilisi õpilasi. Küll on aga aegade jooksul muutunud palju nende ümber – märkamises, arvestamises, keskkonnas ja võimalustes. Esimesena tõttas siin õpetajatele ja õpilastele appi logopeed, seda juba aastal 1993. Järgnes õpetajate täiendkoolitamine parandusõppe läbiviijateks, peagi ka psühholoogi ning sotsiaalpedagoogi ametikoht. 2008. aastal, kui tekkis vajadus tugiteenuseid ja spetsialistide tegevust koordineerida, loodi tugikeskus. Siis oli õpilasi 1.–12. klassides 879.

Kolmeteistkümnelt aastaga on õpilaste arv oluliselt kasvanud ning ulatub juba üle 1350. Vajaduste ja võimaluste avardades on loodud juurde mitmeid ametikohti, katsetatud ning muudetud toetussüsteeme, et aina rohkem arvestada õpilaste individuaalsusega.

Nii on praegu õpilasi, nende peresid ja õpetajaid toetamas tugikeskus, kus on juhataja, psühholoog, psühholoog-karjäärinõustaja, kaks sotsiaalpedagoogi, kolm eripedagoogi, logopeed, õpiabiõpetaja, abiõpetajad ning väikeklasside õpetajad. Lisaks oluline toetus kooli tervishoiutöötajatelt ja ainulaadne võimalus pakkuda koolis ka füsioteraapiat.

2011. aastast alustasime esimese väikeklassiga ning õige pea lisandusid kooliperre lihtsustatud õppekava õpilased. Sealt edasi on erisusi ja uusi väljakutseid aina juurde tulnud – nii oleme aegade jooksul õpetanud väga erinevate diagnooside ja vajadustega lapsi. Individuaalselt, paaris, väikeses rühmas, klassis koos

abiõpetajaga. Vahel ka vaid sotsiaalpedagoogi või psühholoogi juures, kodus, noortekeskuses, raamatukogus.

2009. aastal avasime *rahuklassi*. Klassi, kuhu õpetaja sai suunata koos tunnitööga õpilase, kes vajab õppetööks teistsugust keskkonda, et mitte rikkuda klassi töörahu. Leppisime algusest peale kokku, et jätame õpilasele vastutuse ja kohustuse jõuda kohale ise ja see tõesti toimus. Kuigi *rahuklassis* oli olemas alati abiõpetaja, pidi õpilane seal ülesandeid lahendama iseseisvalt ning tavaliselt sinna tagasi ei kippunud. Peagi hakkas *rahuklassi* sattuma aga õpilasi, kes vajasisid vaikset ja rahulikku keskkonda, individuaalset juhendamist või rohkem aega, ning läksid mõned aastad, kui *rahuklassi* sisu oli sedavõrd muutunud, et muuta tuli ka tema nime – nüüd on meil *tugiõppe klass*. Kui vahel satub siia ka tunnisegajaid, siis suurem osa õpilasi käib oma tunniplaani alusel siin vaikselt, rahulikult ja toetavas keskkonnas toega õppimas. See kõik andis märku, et vajame juurde üha enam abiõpetajaid, kes saavad õpilasi individuaalselt juhendada, seda nii teistega klassis kui ka täiesti eraldi.

Lisaks spetsialistidele on muutunud ka tugisüsteemide juhtimine. Tugikeskuse juhatajale lisandus õige pea seadusest tulenevalt HEV-koordineeri roll, see oli sel hetkel väga loomulik asjade kulgu. Kuid ka see süsteem ei jäänud muutusteta, 2014. aastast jagati HEV-koordineeri roll ära tugikeskuse juhataja ja kolme õppejuhi vahel. See on loonud uue tasandi ja kvaliteedi – sisulistest toetavatest individuaalsetest õppekavadest selleni, et tuntakse põhjalikult iga õpilast, kes abi ja toetust vajab.

Väärtused, hoiakud, koostöö

Jüri Gümnaasium on kokku leppinud lähtumise neljast olulisest väärtusest – lugupidamine, koostöö, ettevõtlikkus ja loovus. Need kõik iseloomustavad suurepäraselt ka õpilaste toetamise põhimõtteid, kuid kindlasti on väga oluline märksõna just koostöö. Kui siia lisada veel usaldus ja läbipaistvus, siis saab kolme tugeva sambaga aluse, millele kõik edasine toetub.

Aegade jooksul on toimunud oluline roll mõttemustrite muutumisel. Tugispetsialist ei ole enam eraldiseisev abi väljast, kellele suunata sobimatu käitumise või arusaamatu õppimisprobleemiga õpilane ja oodata siis tagasi parandatud varianti, vaid ta on õpetaja ja lapsevanema partner ning õpilase tugi, et aidata

viimasel leida just tema jaoks parim viis õppida ja areneda. Eri-vajadusega õpilasele parima abi ja toetussüsteemi leidmine ei pruugi alati tulla lihtsalt ja kiiresti ning seetõttu on kõikide poolte omavaheline avatus ja usaldus väga olulised.

Koostöö igal tasandil on teinud läbi mitmeid muutusi ning lapsevanema kaasamine erivajadusega õpilase õppimise ja toetuse planeerimisse on muutunud igapäevaseks. Aasta alguses lepitakse ühiselt kokku eesmärgid, tugisüsteemid ja muu vajalik, vähemalt kaks korda aastas kohtutakse tehtu analüüsiks ja edasisteks plaanideks. Kõik soovitusel nii kooli tugispetsialistidelt ja õpetajatelt kui ka otsused nõustamistelt väljastpoolt

maja arutatakse vanematega koos läbi ning vanusest lähtuvalt kaasatakse ka õpilane ise.

Ka õpetajate omavaheline ja tugispetsialistidega koostöö on muutunud tihedamaks ja sisulisemaks. Kohtutakse juhtumipõhisteks aruteludeks ning igapäevaselt ollakse ühes inforuumis ka Stuudiumis – õpetaja näeb, mida nt eripedagoog tunnis õpilastega teeb ja vastupidi.

Kaasamine või hoopis eraldamine?

Kaasamine, ja eriti erivajadustega õpilaste kaasamine, on teinud läbi erinevaid etappe. Nii tekkis alguses väikeklasse luues olukord, kus me küll näiliselt kaasasime õpilasi tavakooli, kuid suurest ettevaatusest ja teadmatusest eraldasime neid tegelikult ülejäänud õpilastest. Esialgu toetas see neile vajaliku õppekeskkonna loomist, kuid jättis üha enam kõrvale muudest väga olulistest sotsiaalsetest ja ühistegevustest. Tuli hakata seda tasapisi muutma, leides järjest enam ühisosasid suurte klassidega.

Õpilaste märkamisse ja toetamisse on kaasatud kogu koolipere. Tihti peale on just administraatorid need esmased ärakuulajad ning meie turvatöötaja tekitab turvatunnet just seal, kus vaja, õpilastes ja kogu kooliperes. Ka koolirestol on järjest kasvav roll lisaks toitvale einele toetada tervisemuredest tulenevat eritoitumise võimaldamist. Koostöös erinevate poolte vahel on kujunenud terviklikkus, et kõik vajalikud aspektid oleks kaetud.

Täna oleme jõudnud praktikani, kus alustaval väikeklassil on kohe n-õ suur sõber vähemalt ühe tavaklassi näol, et oleks alati võimalus kõigest osa võtta, näiteks võistlustel, väljasõitudel.

Tõhustatud ja eritoel õpilased õpivad kõik oma unikaalse kava ja tunniplaani järgi. Seal on nii individuaaltunde, väikeklassi tunde, suure klassi tunde. Ka tunde, kus oma õpetaja on suures klassis kaasas. Käesoleval õppeaastal on individuaalseid tunniplaanide kokku juba 38 õpilasel.

Tagasisidestamine

Oleme olnud numbrite usku, mõõtnud toetamist arvuliste mõõdikutega ja hinnanud erivajadustega õpilasi numbriliste hinnetega. Ometi on selle kõige taga hoopis sügavam sisu ja igaühe ainulaadne viis tulemusteni jõudmiseks. Nüüd oleme jõudnud selleni, et tugimeetmete ja toe tõhusust hindame sisuliselt, kõik pooled eraldi ja ka koos, kaasatud loomulikult vastavalt vanusele ka õpilane ning kindlasti tema vanemad. Lisaks numbritele kirjeldavad nii õpetajad kui ka tugispetsialistid igapäevaselt ja kokkuvõtvalt sõnaliste hinnangutega õpilaste arengut. Oleme ajas kohendanud individuaalse arengu kaardi ja individuaalse õppekava vormi

pidevalt, et tegemist oleks n-õ elusa ja tööd toetava dokumendiga, kus jälgida nii igapäevaselt kui ka kokkuvõtvalt õpilase arengut ja rakendatud toe mõju.

Oluliselt on arenenud oskus koos õpilastega eesmärgi seada ja nende saavutamist analüüsida, olla tagasisides ühtaegu innustav, aga ka objektiivne. Lähtume hinnangutes õpilaste panusest ja võimetest ning lisame hinnangule ja hindele vajadusel ka kommentaari, kuidas see on saavutatud.

Erilisest tavaliseks

Erivajadustega õpilased, nende õppetöö korraldus ja erisused muutuvad järjest enam tavapäraseks. Ka õppekava muutes ei vahetanud me nii loomulikuks muutunud väikeklasside mõistet eriklassi vastu, vaid lähtume tõhustatud või eritoel oleva lapse puhul eelkõige tema individuaalsusest ja katsume võimaldada talle kõike täpselt nii, nagu tal on vaja. Paralleelselt harjutame kõiki teisi aktsepteerima ja loomulikuks pidama seda, et ka sarnase lõpptulemuseni jõudmiseks võib igaühel olla oma tee.

Mida enam me teeme, seda enam justkui tuleb juurde. Ja nii ongi. Ühelt poolt erivajadustega laste hulk kasvabki, teiselt poolt loob nendega avatult tegelemine keskkonna, kus abi vajamine ja küsimine ei ole nõrkus, vaid võimalus saada iseenda parimaks versiooniks. Seetõttu seisame ka erinevate väljakutsete ees ikka ja jälle – olgu selleks ruumide vähesus, järjekord mõne spetsialisti juurde või üha suurenev vajadus teise õpetaja järele klassiruumis.

Üks oluline märksõna siinjuures on õpetajate pidev koolitamine, et kõik, mida on õpilaste toetamiseks ja erisustega arvestamiseks võimalik ära teha klassiruumis, see ka tehtud saaks. Õpetajate HEV teemadel koolitamine on olnud viimaste aastate prioriteet ning lisaks majaväliste koolitajatele rakendamise maksimaalset ära ka oma teadmisi ja ressursse, luues erinevaid õpikogukondasid, kohtudes ja arutledes mõttekodades ning viies läbi grupi kovichioone. Kindlasti soovime enam õppida ka koos lastevanematega, haarata neid laiemalt ennetustegevustesse ning vahetada teadmisi erinevates olukordades toime tulemiseks.

Kokkuvõte

Kõige olulisem, ükskõik, mis süsteemi loomisel, on kokku leppida, millest või kellest me eesmärgi seades ja tegevuskava luues lähtume. Õpilaste toetamisel saab selleks olla alati lähtumine õpilasest. Selle elluviimiseks on vaja juurde kindlasti tahet, usku ja pidevat soovi õppida ja areneda. Lähtuda tuleb ideest, et tegelikult on võimalik saavutada kõike ja küsimus ei ole siin kas, vaid kuidas.

Nii nagu õpetame koolis õpilastele, et eksida võib ja see on tihti parem õppetund kui kohene edu, tuleb ka sellises pidevas

loomeprotsessis olla enda ja teistega leebe, kui ei õnnestu üks, õnnestub järgmine. Kui eesmärk ja lähe on silme ees, siis päriselt valesti ei saa enam minna. Oluline on olla avatud ja koostööne, kaasates alati kõik pooli.

Ideaalsel olukorda on pea võimatu luua, kuid on võimalik anda endast maksimaalne ning olla valmis selleks, et muutused on alati omas ajas ja keskkonnas vajalikud ning panna nad veelgi paremini oma eesmärgi heaks tööle.

Formaalse ja mitteformaalse hariduse lõimimine Paikuse Koolis

Anne Kalmus

Paikuse Kooli direktor

Monika Vaher

Paikuse Kooli huvihariduse õppejuht



Nüüdisaegse õpikäsituse kohaselt võib õppimine toimuda erinevates õppekeskkondades: klassis, kooliõues, looduses, ettevõttes, virtuaalruumis jm. Lisaks koolis õppekava alusel toimuvale õppele (formaalõpe) võib õppida ka kursustel või muu organiseeritud õppetegevuse kaudu (mitteformaalne õpe), töökogemusest, igapäevase tegevuse käigus ja vabal ajal, näiteks oma hobidega tegeledes (informaalne õpe). Muutunud õpikäsituse kohaselt muutub keskkond, kus õppetöö toimub. Lisaks tänastele tehnoloogiavahenditele tähendab see varasemast oluliselt paindlikumat aja- ja ruumikasutust, sageli ka eri vanuses rühmade kokkupanekut. Osa õppetööst viiakse kooliruumidest väljapoole. Põhikooli riiklik õppekava suunab kooli õpet kavandades ja ellu viies kasutama nüüdisaegset ja mitmekesisist õppemetoodikat, -viise ja -vahendit.

Koostööle kui ühele hariduse võtmekomponendile rõhub ka Eesti elukestva õppe strateegia, mis nendib, et oluline on koostöö õpetajate ja õppeasutuste vahel, kooli koostöö lapsevanematega, aga ka koostöö kooli ja kohaliku omavalitsuse ning piirkondlike ettevõtete vahel. Huvihariduse lõimimine formaalharidusega rikastab õppeprotsessi.

Paikuse Huvikool avas oma ukse septembris 2007 Paikuse Põhikooli tööõpetusmajas. Hommikupoolikul kasutas ruume põhikool (kunstiõpetus ning tehnoloogia- ja tööõpetus, loovtöö-tunnid), õhtupoole toimusid huvikooli tunnid. 2018/2019. õppeaastal liitusime programmiga „Pärnu linn kui õpikeskkond“, mille raames põhikooli õpilased said keraamikaõpet kunstiõpetuse ainekavast lähtuvalt. Huvikooli õpetajad olid põhikooli õpilaste loovtööde juhendajad.

Aastatel 2017, 2018, 2019 olime kahe õppeasutuse koostöös kirjutanud erinevaid projekte õppevahendite soetamiseks, õpikeskkonna kaasajastamiseks ja mitmekesistamiseks.

Kaks õppeasutust olid omavahel nii põimunud, et mõistlikum tundus edasi liikuda ühise koolina. 1. septembril 2020 ühinesid Paikuse Põhikool ja Paikuse Huvikool. Ühinemise tulemusena sai alguse Paikuse Kool, mille koosseisu kuulub huvihariduskeskus PAI (palju andekaid inimesi).

Paikuse Kool loodi arendusprojekti tulemusena (joonis 1).



Joonis 1. Formaalse ja mitteformaalse hariduse lõimimine Paikuse Koolis.

Kahe kooli liitmise tulemusena saab senisest paindlikumalt lõimida põhiharidust (formaalne) huviharidusega (mitteformaalne). Selline lõimimine annab õpilastele mitmekülgsed võimalused uurida ja luua ning läbi selle avastada oma tugevused ja neid teadlikult arendada.

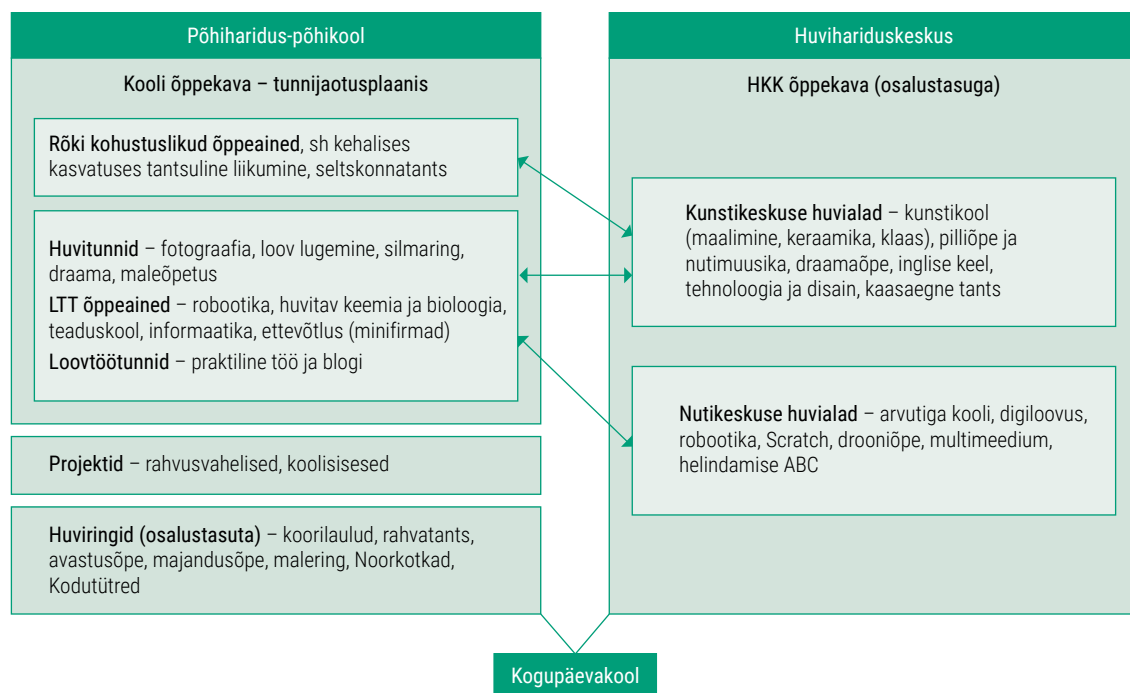
Paikuse Kooli uueks motoks ongi – UURIN, AVASTAN, LOON.

Põhikooli õppekava võimaldab õpilastes huvi tekitamist erinevate huvihariduskeskuses õpitavate huvialade vastu ning nii saab õpilane keskkuses juba põhjalikumalt endale sobivate huvialadega tegeleda. Näiteks põhikooli informaatikatundidesse on planeeritud droone tutvustavad tunnid. Huvi tekkimise korral saab õpilane huvihariduskeskuses droonidega põhjalikumalt tegeleda.

Selliselt lõimimist leiab põhikooli kunstõpetuses (keraamika), töö- ja tehnoloogi tundides, muusika- ja draamaõppes jne. Kuna huvihariduskeskuse huvialadel on olemas ka õppekavad, siis eesmärk on võimalikult palju hakata arvestama õpilaste huvidega tegelemist ka põhihariduse õppesisus, sh hindamises.

Kahe kooli ühinemine võimaldab lisaks tehnoloogiavahendite riskasutamisele varasemast optimaalsemat aja- ja ruumikasutust. Samuti on võimalus pakkuda piisavalt töökoormust kvalifitseeritud juhendajatele väljastpoolt kooli ning põhikooli õpetajatele, kes saavad huvihariduskeskuse tegemistes kaasa lüüa.

Paikuse Kooli puhul saab rääkida õpilaste hariduslike (sh huvihariduse) vajaduste "ühe ukse teenusest" (joonis 2).



Joonis 2. 2021/2022. õppeaasta võimalused Paikuse Koolis.

2021/2022. õppeaastast alustas tööd **kogupäevakool**, mille tegevustes pakutakse I kooliastme õpilastele õpetajate juhendamist koduste õpiülesannete tegemisel ning huvide arendamisel (joonis 3). Olulisel kohal on liikumisharjumuse tekitamine. Huvitundide valiku teeb lapsevanem koostöös lapsega õppe-

aasta alguses. Huviringe saab vahetada II poolaasta alguses. Igapäevaselt saab valida mitme erineva huvitunni vahel. Kogupäevakooli tegevustega liitub õpilane pärast tunniplaanijärgset õppetööd.

Kogupäevakool

Paikuse Kooli
KOGUPÄEVAKOOL
1.-3. klassi õpilastele
E-R 12.00-16.00

- õuetund
- huvitund
- õpitund
- liikumistund
- söögikord

Registreerimine Arno keskkonnas Paikuse Kooli
huvihariduskeskust valides



Lisainfo klassijuhatajalt või huvihariduskeskusest

Nädalapäev	13.15–14.00
E	Draamatund Tants Digiloovus Algklasside mudilaskoor
T	Keraamikaring Mõttemängud Lugemispesa Lauluansambel Nutikalt inglise keeles Rahvatants
K	Kunstiring Robotika Meisterdamine
N	Keraamikaring Drooniõpe Avastusõpe Lugemispesa Rahvastepall
R	Kunstiring Puutöö Rahvastepall

Joonis 3. Paikuse Kooli kogupäevakool.

Paikuse Kool osales 2021. aasta mai kuus OECD riikide globaalfoorumil "Future of Education and Skills 2030" ehk "Hariduse ja oskuste tulevik 2030", kus saime võimaluse tutvustada oma kooli tegemisi. Osavõtjate riikide huvi oli suur ning küsimusi esitati Ameerikast Jaapanini. Oleme oma tegevusi tutvustanud ka Eesti Teadushuvihariduse Liidu veebinaril.

Paikuse Kool on traditsioone väärtustav, kuid samas tulevikku vaatav kool. Loodame Pärnu linna uue haridusstrateegia kaudu viia ellu oma kooli unistuse ehitada koolile loodus- ja täppistea-

duste õppehoone, et õpitegevusi muuta veelgi mitmekesisemaks.

Kooli missiooniks on luua õpikeskkond, kus igal õppijal on vastavalt oma võimetele võimalik kujuneda haritud, loovaks ja empaatiliseks inimeseks, kes teab oma tugevusi, oskab luua õpitu vahel seoseid ning on saanud kogemuse enastjuhtivas õppimises.

Lähemalt saab tutvuda kooli tegemistega digisõbraliku kooli virtuaaltuuris (joonis 4) ja huvihariduskeskuse aastaraamatus (joonis 5).



Joonis 4. Digisõbraliku kooli virtuaaltuur.



Joonis 5. Huvihariduskeskuse aastaraamat.



Joonis 6. Paikuse Kool.

Huvialakooli arengukava – paberile püütud unistus ja igapäevane tööriist

Tea Taruste

Rae Huvialakooli õppe- ja arendusjuht

Huvikoolidel ei ole kohustust arengukava luua, ent kuna Rae Huvialakooli pidaja, Rae Vallavalitsus, pidas seda vajalikuks ning kooli juhtkond nägi arengukava võimeka juhtimisinstrumendina, otsustati see teekond ette võtta. Kohaliku omavalitsuse huvi on, et antav huviharidus oleks kvaliteetne ja arengudokumendis

määratletud plaanid ja eesmärgid oleksid aluseks eelarve läbirääkimistel. Nii on meie arengukava seotud valla arengu pikaajalise planeerimisega ning koolil on paremad võimalused kiirelt kasvava valla elanike vajadusi täita.

Suur kool, palju huvigruppe

Rae Huvialakool on suur kool, kus õpib üle 800 õpilase ning töötab üle 70 õpetaja ja treeneri. Õppetöö toimub viies erinevas asukohas: Jüris, Järvekülas, Lagedil, Vaidas, Peetris ning neljas osakonnas: sport, muusika, kunst ja üldkultuur. Huvialakooli tegevuse aluseks on õppe- ja ainekavad nagu üldhariduskoolidelgi – õppetööl on kindel raamistik, mis tagab kvaliteedi, tegevus on pikema perspektiiviga. Teisalt on huviharidusasutusel sarnaseid eesmärgi noorsootöö ja noortekeskustega, mis toetavad noorte üldist arengut ja heaolu ning rakendavad enam projektpõhist tegevust. Oleme konservatiivsemad kui noortekeskused, ent kiirema tsükliga kui üldhariduskoolid.

Kooli juhtkonda motiveeris arengukavaga tegelema perspektiiv, et hästi läbimõeldud eesmärgid, tegevused ja ressursid annavad ühelt poolt arengule sisulise suuna, teisalt aga aitavad suure ja mitmekesise asutuse tegevust paremini korraldada. Meie

põhitegevus on harida lapsi ja noori loomingulises ja sportlikus tegevuses ning see ei muutu, kuid muutub maailm meie ümber. Praegused õppemeetodid ei ole samad, mis kümme-kakskümmend aastat tagasi, õpetajad peavad pidama sammu muutuvate laste, ootuste ja normidega, suhestuma digitaalse maailmaga, ise pidevalt juurde õppima.

Rae Huvialakooli jaoks oligi arengukava koostamise eesmärk ühendada kõik need erinevad ülesanded, erinevate huvigruppide ootused, määratleda olulised eesmärgid ja teekond nende täitmiseks, vormistada oma ideed ja lahendused nii, et need oleks üheselt mõistetavad, et ka oma erialal tegutsev väikese koormusega õpetaja või treener saaks paremini aimu kooli olemusest ja tegevustest ning üldplaanidest. Arengukava on plaan, mis annab sihi ja suuna tulevikuks.

Protsess, kuhu kaasati kõik huvigrupid

Arengukava loomise jaoks hakkas huvialakool oma eelarvesse vahendeid planeerima 2018. aastal. Varem oli kool mitu korda arengukava tegemisega alustanud, ent kuna Rae valla ja huvihariduskooli areng oli oodatust kiirem, ei jõutud paberi vormistamisega lõpuni. Direktor Siiri Laid käis koolitusel, kus õpetati arengukava tegemist, ja mõistis, et oluline on leida partner, kes aitab kogu protsessi läbi viia. Korraldati hange, mille tulemusena sai Rae Huvialakooli partneriks strateegialoomega tegelev DD StratLab, kel oli varasemast haridusvaldkonna arengukavade tegemise kogemus.

Esimeseks etapiks oli hetkeolukorra kaardistamine, et tuua välja rahulolu aspektid, kitsaskohad ja ootused. Juhtkonna ja DD StratLab'i esimene kohtumine toimus novembris 2019, 2020. aasta

jaanuaris tutvustasime arengukava koostamise eesmärki ja protsessi õpetajatele ning viisime läbi töötoa õpetajatega. Õpetajad arutasid tööühmades peamisi probleemkohti ning koos vaadati läbi, millised kitsaskohad oleks kohe lahendatavad ja mil moel. Näiteks selgus, et kooli ja lapsevanemate vahelist suhtlust saab hakata kohe parandama.

Lisaks õpetajatele viisime läbi laiaulatusliku küsitluse ja rahulolu-uuringu lapsevanemate hulgas, küsitlesime õpilasi, kaasisime vallaelanikke nende esindusorganisatsioonide kaudu ning valla ametnikke. Muu hulgas oli selle infokogumise eesmärk leida üles see, milles just meie oleme unikaalsed ja mida saame valla elanikele pakkuda.

Infokorje ja fookused paika

Üle 100 lapsevanema täitis küsimustiku 2020. aasta jaanuaris ja saime kinnitust, et ehkki kvaliteetne haridus on tähtis argument, miks Rae Huvialakooli valitakse, on ülioluline ka kodulähedus ja mugavus. Seega ei saa meie arengusuunaks olla filiaalide arvu vähendamine, vaid pigem nende tugevdamine. Kooli ja koolipidaja jaoks on kahtlemata väljakutse tegutseda paljudes kohtades ja organiseerida oma sisemist tööd nii, et vastata lapsevanemate ootustele ja mitte anda järele kvaliteedis. Lapsevanemad hindasid kõrgelt meie õpetajaid, ent samas nähti arenguruumi suhtluse ja infoliikumise parendamisel. Jälgisime, et valimis oleks esindatud nii muusika-, spordi- kui kunstiosakonnas õppivate laste vanemad. Samuti said võimaluse oma arvamust avaldada kõikide osakondade õpilased (vastas 98 õpilast) ja õpetajad said enda kohta toredaid tähelepanekuid. Näiteks: „Tubli noor inimene, kuid see stiil on eilne päev“; „Tubli mees. Müts maha, et tahab ja jõuab tegeleda suht paljude tegevustega. Ei ole lumehelbeke.“

DD StratLab eesotsas tegevjuhi Reelika Alunurmega oli valvas, et me ei satuks kitsaskohtadesse, mida huvihariduskoolide arengukavade koostamisel võib ette tulla. Et arengukavast ei saaks sahtlidokument, millega aeg-ajalt rahastust küsitakse, tuleks vältida pelgalt soovide loetlemist. Iga eesmärgi juures peab olema reaalne ja kirja pandud tegevusplaan.

Teiseks komistuskiviks on see, kui tahetakse liiga palju asju korraga. Koolidel on ikka vaja juurde rahastust, ruume, õpetajate koolitusi, arendada õppekavasid, tegeleda haridusliku erivajadusega õpilastega, korraldada siseüritusi jne, kuid reaalsuses neid kõiki korraga ei saa. Tegevused tuleb prioritseerida ja ajastada nii, et neid oleks võimalik olemasolevaid ressursse arvestades teostada.

Meie panime algselt kirja viis fookust, ent analüüsinud protsessi käigus väljakutseid, võimalusi ja ootusi, otsustasime arenguplaanides keskenduda neljale. Meie fookused aastani 2025: huvihariduse arendamine filiaalides; süsteemne õppekavade arendus; õpetajate professionaalne ja terviklik areng; kooli struktuuri ja organisatsioonikultuuri arendamine. Kõikide fookuste juures on lahti kirjutatud, miks need on meile olulised; millised on eesmärgid nende fookuste raames; kuidas me saame aru, et oleme eesmärgini jõudnud; milliseid tegevusi on vaja ja kes vastutab/on kaasatud eesmärkide täitmisesse. Üks keerukamaid ülesandeid siinjuures oli mõõdikute paikapane, ehk see, kuidas määratlemine eesmärgi saavutamise. Ka tegevuste sisu ja vormistamine ei tulnud ühekorraga. Esiialgse versiooni saatsime laiali oma õpetajatele, et neilt väärtuslikku sisendit saada.

Koroonaaeg tõi esile eksistentsiaalse küsimuse

Esiialgne plaan oli arengukava valmis kirjutada 2020. aasta märtsi lõpuks ning võtta see vastu aprillis. Paraku suleti 12. märtsil koolid, algas koroonaaeg ja arengukava tegemise asemel pöörasime oma tähelepanu uudes olukorras hakkama saamisele ning distantsõppe korraldamisele. Kevadel tegime otsuse, et viime lapsevanemate hulgas läbi lisaküsitluse, kus võtame fookusesse distantsõppe korraldamise ja mõju teemad, infovahetuse võimalused ning esitame ka eksistentsiaalse küsimuse: mis on lapse õpingul esmatähtis.

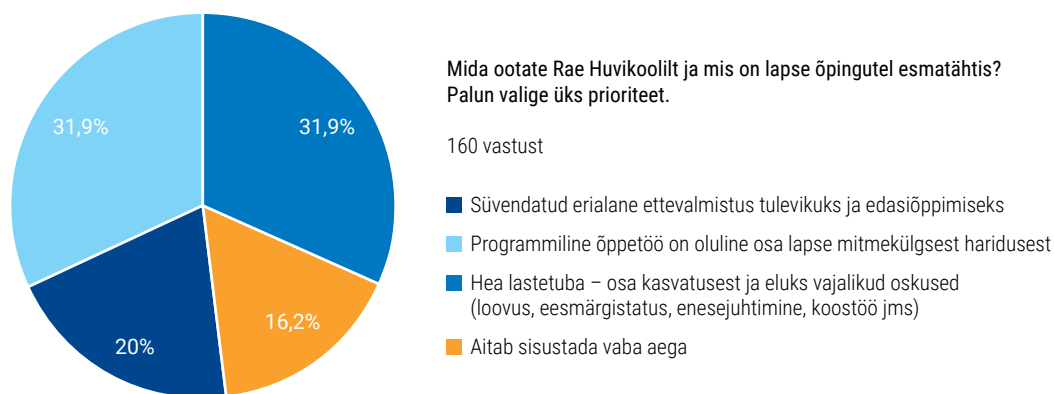
Seekord vastas 160 lapsevanemat, mis näitab, et huvile koolielus kaasa rääkida olid koolide sulgemine ja koroonameetmed hoogu juurde andnud. Õppe eesmärkide küsimust olid õpetajad arutanud ka omavahel ja jäänud sageli erinevale arvamusele.

Olime DD StratLabiga arutanud, et kui põhimõttelisel tasandil on valikud tegemata, on töötajaid ja ka lapsevanemaid keeruline ühte paati saada. Inimesed on erinevad ja nende arusaam heast haridusest on väga erinev. Osad arvavad, et rohkem tulemusi ja

saavutusi võistlustel on see, mille jaoks tuleb tööd teha. Teised usuvad, et huvi ja armastus oma eriala vastu on see, mis peab huvikoolist lapsele kaasa minema.

Kuniks need valikukohad on otsustamata, ei saa hästi loota, et õpetajaskond tuleb kaasa ka teiste tegevustega, näiteks õppekavade uuendamine või õppetasete muutmine, sest nende taustaeeldused on erinevad. Mõned arvavad siis, et me võtame liiga palju lapsi vastu ja neist ei suuda ju kõigist tippmuusikuid või -sportlasi kasvatada. Teised arvavad, et oleme liiga nõudlikud ja tuleks õppekavade ootuseid pehmemdada. Kokku tuleb suur segadus.

Küsisime lapsevanematelt, mis on nende jaoks lapse õpingutel esmatähtis, valida sai vaid ühe prioriteedi. Lapsevanemate vastustest joonistus välja, et võrdselt tähtsad on nii programmeerimine õppetöö kui hea lastetuba, aga peab jääma ka võimalus valmis-tuda edasiõppimiseks oma erialal (joonis 1).



Joonis 1. Prioriteet õpingutel Rae Huvialakoolis.

Allikas: RHK lapsevanemate tagasisideküsitlus, kevad 2020.

Kui arengukava taas sahtlist välja võtsime, oli selge, et distants-õppe kogemuse valguses on vaja täiendusi: lisada tegevusplaani õpetajate koolitusi, õppekavasse digipädevuste osa, eelarvesse vahendeid tehnilise baasi parandamiseks.

Palusime valminud dokumendi erinevate huvigruppide esindajatel veel üle vaadata ja omi täiendusi teha, enne kui arengukava vallavalitsusse kinnitamiseks esitasime.

Meie arengukava võeti vastu 21. juunil 2012 ja avaldati Riigi Teatajas¹⁰⁴.

Kuidas ellu viia?

Kuulutasime kohe igal pool rõõmsalt, et oleme arengukava valmis saanud. Olime kirja pannud suuri ja julgeid eesmärke, ent ei jäänud ka tegevuste alustamisega ootama. Arengukava koostamine oli veel poole peal, kui olime mitu olulist tegevust töösse võtnud. Näiteks hakkasime tegema selgitustööd meie oma kooli Stuudiumi kasutamiseks; kavandasime struktuurimuudatusi; alustasime ainekavade arendamist ja kodulehe uuendamist.

Plaanide elluviimiseks on jätkuvalt vaja kaasata õpetajaid ja

hoida arendusteemasid fookuses. Kommunikatsiooni poolelt on oluline, et iga uus õpetaja saaks arengukavaga tuttavaks ja näeks oma olulisust ja rolli selles. Õppenõukogud ja töökoosolekud on hea aeg seiret teha ja vaadata, millised tegevused on meid edasi aidanud, millised on olnud takistatud. Õpetajad saavad anda oma panuse otsustamiseks, mida saame järgmisel aastal ära teha, olla kaasatud eelarve tegemisse ja planeerimisse. Kord aastas plaanime juhtkonnaga pead kokku panna, hetkeseisuga silmitsi seista ning kui vaja, siis muuta arengukava.

Soovitused arengukava elluviimiseks

- Alustage kohe. Olgu arengukava kinnitatud või mitte – teemad, mis sinna kirja said, on kõige olulisemad arenduskohad, seega on parem pihta hakata kohe kui aasta pärast.
- Üks väike võit kohe alguses. Valige välja üks piisavalt oluline, aga kergesti saavutatav siht ja tehke see ära. See annab töötajaskonnale ja teistele sidusgruppidele signaali, et me plaanime arengukava tõsiselt võtta ja seda päriselt täita.
- Üks suurem eesmärk esimesel poolaastal. Valige välja midagi, mis on tehtav piisavalt kiiresti, kuid on ka kaalukas ja tähenduslik ning paistaks ka hästi välja. Head näited on kodulehe uuendamine, Stuudiumi/eKooli kasutusreeglite parandamine, üks uus tund või grupp jne.
- Planeerige igale poolaastale üks suurem asi. Selle jaoks, et viiendal aastal ei läheks hirmus kiireks, juhtige oma aega ja tehke igal aastal kaks olulist asja ära.
- Kommunikatsioon. Kuigi plaanitud asjade tegemine on kõige eeldus, siis tehtust tuleb ka rääkida, muidu teised ei tea. Rääkige, mis sai tehtud ja mis on töös oma õppenõukogus, lastevanemate koosolekutel, kohtumisel pidajaga jne. Võtke appi näiteks visuaalne ajajoon või eesmärkide loetelu ja markeerige asjad, mis on tehtud. See kinnistab meile endile ja teistele, et me päriselt liigume oma eesmärkide suunas.

(DD StratLab, Reelika Alunurm)

104 www.riigiteataja.ee/aktiilisa/4180/6202/1022/Lisa1.pdf.

Kokkuvõte

Huvialakoolidel tasub oma arengukava loomise protsessi harrata asjalik partner väljastpoolt. Kõrvalpilk aitab eristada olulist ebaolulisest, näha uusi võimalikke vaatenurki, jõuda kiiremini lõpptulemuseni. Oma töötajatel pole enamasti piisavalt ressursi, et kogu protsessi hallata. Valida tasub koostööpartner, kel on vastav kompetents olemas, kes tunneb seadusandlust ja on hariduseluga kokku puutunud. Meil vedas, et saime oma kooli arengukava linkida valla arengukavaga, mida tehti samal ajal, ning sinna oma panuse anda.

Arengukava aitab meil vaatamata paljudele muutujatele ja prognoosimatule olukorrale haridusvaldkonnas, aga ka kogu maailmas, tulevikuvõimalusi käesolevasse hetke püüda ning oma otsustele ja tegutsemistele fookus anda. See on kui paberile püütud unistus, mille täitumisele saame ise igapäevaselt kaasa aidata.

Palupera Põhikooli õpilasesindus tegutseb mitmel rindel edasi ka distantsõppe ajal

Svetlana Variku

Palupera Põhikooli direktor

Kairit Leesalu

Palupera Põhikooli huvijuht, eesti keele ja kirjanduse õpetaja

Palupera Põhikooli õpilasesindusest ja kevadel 2020 tekkinud olukorrast

Vabariigi Valitsus kuulutas 12. märtsil 2020 välja eriolukorra Eesti Vabariigi haldusterritooriumil seoses COVID-19 pandeemilise levikuga ja sellest tingitud massilise nakatumise ohuga Eestis.

Senini meie turvaliselt elatud ellu tulid mõisted koroonaviirus, pandeemia, eriolukord, videokoosolek, 2+2, desovahendid, kaitsemaskid, välihaigla, juhitud hingamine, distantsõpe – sõnad, mis seni ei kuulunud meie igapäevaelu. Antud olukorraga pidid ühtäkki hakkama saama kõik, ka haridusasutused. Esimesed nädalad kulusid kohanemisele, kuid edasi tuli juba tegutseda aktiivsemalt ja eesmärgistatult.

Palupera Põhikooli õpilasesindusse kuuluvad õpilased 5.–9. klassist, igast klassist vähemalt kaks õpilast, kokku 11 liiget. Õpilasesindust juhib president, kelle peamiseks ülesandeks on olla eestvedaja, esindaja ja loomulikult ka eeskuju teistele. Koos temaga tegutsevad ka kõik teised liikmed. Õpilasesinduse tegevusele on toeks huvijuht. Koos arutatakse läbi koolis toimuv, tehakse ettepanekuid, mõeldakse sellele, kuidas koolielu rikastada ja parendada. Selleks tehakse ettepanekuid nii otse kui ka kooli hoolekogu koosolekute kaudu kooli juhtkonnale. Tavaliselt viiaksegi mõtted ellu, kasutades kogu koolipere ja kogukonna liikmete loovust.

Õpilasesinduse tegemistest distantsõppe ajal

Alates 16. märtsist, kui algas distantsõpe, saabus ka Palupera Põhikooli õpilasesindusele hoopis teistmoodi aeg. Olime harjunud kohtuma esmaspäeviti koosolekul, kus arutasime koolieluga seonduvat ja jagasime tööülesandeid. Äkitselt olime olukorra ees, kus igaüks pidi olema valmis kodus otsuseid vastu võtma ja ülesandeid täitma.

Esimese sammuna lõime grupi Facebook Messengeri, mis andis hea ja kiire võimaluse suhtlemiseks. Distantsõppe alguses oli meil pooleli taotlus projektikonkursile „Ideeviit”. Olime ära täitnud esmase taotlusvormi ning see vajas pidevat täiendamist. Ees ootas plakati, lühituvustuse jms tegemine. Kohtusime Facebook Messengeri videosilla kaudu ja kasutasime plakati loomiseks canva.com ühisloomeplatvormi, et igaüks oma kodust saaks olla plakati loomise juures.

Lisaks töötasid väga hästi Google Drive'i jagatavad ja ühiselt muudetavad dokumendid jms vormid.

Meie töö kandis vilja ja rahastus tuli ka meie kooli, mis tähendas seda, et sügisel saime korraldada juba koolitusi. Esimene koolitus andis osalejatele oskuse toime tulla meedialoomega ning

oskuse meediarangi vahendusel edastada oma teadmisi ka teistele õpilastele. Teine koolitus toimus juba soetatud tehnikaga. Nüüd said koolitustel osalenud õpilased uusi teadmisi jagada ning nii said kaasatud ka teised huvilised õpilased.

Kuna algas aprill ehk naljakuu, siis kuulutasime välja koolisisese fotokonkursi „Naljapilt perega”. Meile laekus nii pilte kui ka videoid. Ütleme nii, et nalja sai. Ka sel korral võtsime appi Google Drive'i, kuhu oli taaskord hea luua ühiselt nähtav ja kasutatav kaust, kuhu saabunud materjal koondada. Kui konkurss lõppes, algas hääletus nii õpilaste kui õpetajate seas, kuid põhilised hääled tulid meie kooli Facebooki lehekülje kaudu, kuhu saabunud tööd hääletuseks üles panime. Ka praegusel hetkel on võimalik neid Facebookis¹⁰⁵ vaadata.

Lisaks aitas õpilasesindus korraldada kaasalöömist rahvusvahelisel tantsupäeval 2020. Selle tarbeks kutsus õpilasesindus üles õpilasi ja nende vanemaid tantsima ning üles filmima tantsu „Kuo tu tetsu”. Saadud videotest sai tehtud üks ühine tore video¹⁰⁶ (monteeris 6. klassi õpilane Mats Saaren). Eesti Rahvatantsu ja Rahvamuusika Selts, kes antud üritust eest veab, tunnustas meid eripreemiaga.

¹⁰⁵ www.facebook.com/445953432158234/posts/2863330880420465/.

¹⁰⁶ youtu.be/acnIJsJGqlc.

Ilmselt on õpilasesindusel veel plaane, mida ka järgnevatel õppeaastatel teostada, sest elu nõuab nutikust ja pealehakkamist.

Distsantsõpe tõestas, et Palupera kooli õpilased orienteeruvad ja oskavad kasutada erinevaid võimalusi digimaailmas. Veebikoosolekud olid ja on lõbusad, andes võimaluse mõelda, tegutseda üksteist arvestavalt ning olla positiivsed erinevate ideede suhtes.

Kokkuvõte

Sügisel 2020 sai lõpule viidud Ideeviida projekt "Meediaring Palupera kooli", mille tulemusel sai soetatud meediaringi tarbeks tehnika. Erinevate koolituste käigus said huvilised tõsta meediapädevust ning filmimisega seotud teadmisi ja oskusi. Distsantsõppe ajal alustatu sai lõpule viidud ja eesmärgid täidetud.

Distsantsõppe tingimustes toimetamine oli kahtlemata väljakutse õpilastele, õpetajatele ja lapsevanematele. Eriline olukord tõi veelgi enam fookusesse koostöö, usalduse ja üksteise märkamise. Kindlasti oleme kogemuste võrra rikkamad ning neid kogemusi kasutades on jätkuv elu turvalisem ja pingevabam.

Mudilasnõukogu tegemistest Aruheina lasteaias

Merle Toompark

Aruheina lasteaia direktor

Eellugu Aruheina lasteaia mudilasnõukogu loomisele

Aasta 2017 sügisel, kui olin veel Tallinna Lasteaed Sinilind direktor, oli meil sügisel plaanis üritus, kus kutsusime oma õuealale külla tegutsema Mustamäe lasteaedade vanemaid rühmasid (Õuesõpperada kutsub külla). Sel sügisel oli Sinilinnu lasteaias kaks koolieelset rühma. Avastasime, et kui meie mõlemad rühmad õuesõppeüritusel osalevad, on õu väga ülerahvastatud. Peale õpetajatega arutelu otsustasime, et anname võimaluse lasteaia ühele koolieelsele rühmale olla tegevuste juhendajad. Meil oli Tallinna võimlemispeost olemas 16 mesilase kostüümi ja nii saidki Sipsikute rühma lapsed, kes seda soovisid, olla tegevuste juhid ja seda muidugi kollases mesilase kostüümis, et teiste omavanuste hulga välja paista.

Tegevuste juhendamisse oli kaasatud enamik lastest – mõnes tegevuspunktis oli kaks last. Lasime lastel valida, milliseid tegevusi nad soovivad juhendada, nad said ise eelnevalt tegutseda ja kõik tegevused läbi proovida, et oleks hea otsustada, millises

punktis tahaks olla ja oleks lihtsam teisi juhendada. Ürituse toimumise päeval oli lastel igaks juhaks määratud ka turvaline täiskasvanud abiline, kuid tuge ei läinud üldse vaja.

Peale üritust analüüsisime koos lastega, mis neile meeldis ja mis mitte. Kui palusin neil teha ettepanekuid, et mida võiks järgmisel korral muuta, toodi välja, et võiks tegevusi vahetada (lapsed hakkasid arutama, mis tegevuskeskuseid nad järgmisel korral hea meelega juhiks). Meie (täiskasvanute imestuseks) ei olnud lastel mingit muret, nad tundsid end oma rollis väga hästi ja nautisid kogu protsessi.

Avastasime lihtsa tegevuse käigus, et lastele võimetekohase vastutuse andmine suurendab nende õpihuvi ja tekitab protsessis olemisest palju suuremat rõõmu, kui see lihtsalt passiivse osalejana olla võiks.

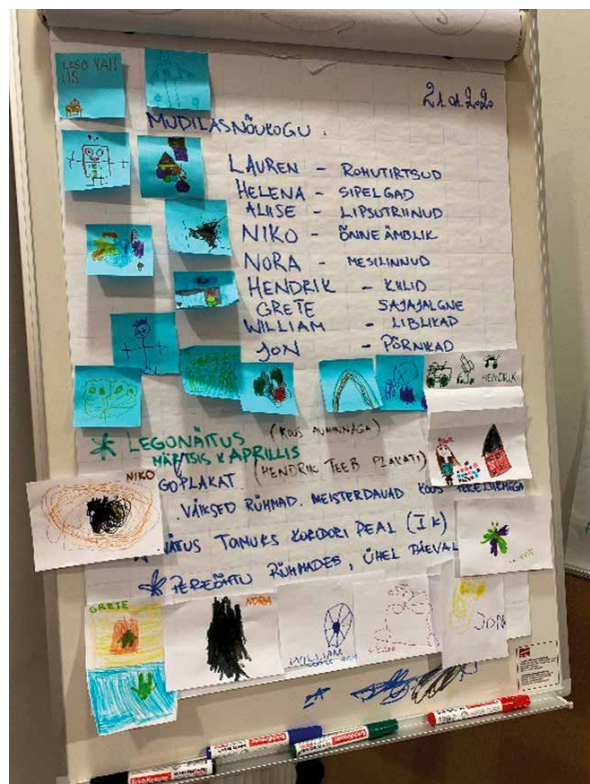
Tegevused Aruheina ja Assaku lasteaias

2018. aastal, kui asusin Assaku ja Aruheina juhiks, oli mul mõte luua mõlemas lasteaias mudilasnõukogud, et saaksime lapsi kaasata süsteemselt lasteaia tegevustesse ja tegevuste juhtimisse.

Assaku lasteaias see mõte pedagoogide hulgas vaimustust ei tekitanud ja seepärast jätsin ma selle loomise mõtte idanemiseks aega (loodi 2019). Aruheina lasteaias tervitati ideed õpetajate poolt kohe suure huviga.

Sügisel 2018, kui algas uus õppeaasta, alustasime ka mudilasnõukogu loomise protsessiga. Rääkisime õpetajatega läbi, kuidas protsess välja võiks näha ja valisime õpetajad, kes aitavad nõukogu eest vedada. Plaanisime nõukogu hakata läbi viima vähemalt kord kuus. Otsustasime, et igas rühmas tutvustab õpetaja hommikuringis lastele loodavat nõukogu ja selgitab, mida seal tehakse.

Lapsed, kes soovivad nõukogus osaleda, ütlevad seda õpetajale ja siis seatakse üles kandidaadid, kelle poolt saavad rühma lapsed hääletada. Lapsed avaldasid ja avaldavad siiani hea meelega soovi osaleda ja hääletused on meil sügiseti igas rühmas ning igas vanusegrupis. Hääletamine toimub käe tõstmisega poolthääle puhul, kuid üks koolieelne rühm on teinud ka hääletusdelite kasti ja salajase hääletuse. Alati valitakse ka asendusliige.



Joonis 1. Mudilasnõukogu.

Nõukogu kooskäimised

Kuigi esindajad valiti sügisel nõukogusse päris kiiresti ja meie plaanid olid suured, toimus esimene koosolek küll sügisel novembris, aga järgmine alles uuel aastal, jaanuaris. Teemadeks olid seekord ettevaatavalt Eesti vabariigi aastapäev ja vastlapäev. Väike pressiteade lasteaia meeskonnale 11.01.2019 toimunud koosolekust: *Aruheina lasteaia leidis aset järjekordne mudilas-nõukogu. Lähenemas on kaks väga tähtsat tähtpäeva – Eesti Vabariigi aastapäev ning vastlapäev. Meie tänasel koosolekul arutati, kuidas võiksime neid lasteaia tähistada.*

Õpetajate Kadri ja Anu poolt oli nõukogu liikmetele kaetud väike suupistelaud, et kõnelejatel kurk ei kuivaks ja mõttelõng jookseks. Välja pakuti palju naljakaid ja vahvaid ideid. Näiteks sooviti (kosmosesse) hüppamiseks batuute, jätkata meisterdamistubade traditsiooniga või hoopiski minna öömatkale, külastada presidendilossi ning tervitada meie presidenti. Laste soovide kohaselt kantaks vastlapäeval seljas kukli moodi riietust ja pakutavad vastlakuklid võiksid kaetud olla maitsva šokolaadiga. Milliseks need päevad kujunevad, saate peagi teada, kuid kindlasti saab Aruheina lasteaia olema kaks väga toredate ja lustlikku üritust.

2019. aasta talvel ja kevadel said koosolekud hoo sisse ning toimusid tihedamini. Peale veebruaris toimunud üritusi kogunesid lapsed kokku toimunud analüüsima.

Teemad, mille üle mudilasnõukogus oleme arutlenud:

1. Lasteaia hooviala ja mänguvahendid – mida võiks veel lisada, et oleks tore mängida?

2. Milline on hea lasteaed ja mida oleks vaja, et Aruheina oleks hea lasteaed?
3. Kuidas hoida kokku vett ja elektrit?
4. Mida teha, et tekiks vähem toidujäätmeid?
5. Mida teha mänguasjadega, millega enam ei mängi?
6. Milliseid pidusid või tegevusi lasteaia võiks olla?
7. Lasteaia perepäeva korraldamine.
8. Lasteaia sünnipäeva tähistamine.
9. Mida võiks teha, et loodust hoida?

Koosolekutele ootame lapsi ette valmistunult. Kui tekib teema järgmiseks koosolekuks, siis nõukogu liikmel on ülesanne rühmas uurida, mida teised lapsed arvavad ja see siis järgmisel koosolekul nõukogus välja öelda. Arusaadavalt tuleb eeltöö tegemine paremini välja vanematel lastel, kuid ka nõukogus osaleja enda hinnang ja tagasiside on väga hinnalise väärtusega. Mudilasnõukogus osaleja annab hiljem rühmas teistele tagasisidet, mida nõukogus arutati.

Kokkuvõtted teeme alati suurele paberstendile, kuhu lapsed kleebivad oma kirjutatud või joonistatud kokkuvõtted (kes ei suuda veel kirjutada, saab joonistada). Natuke kirjutavad ka täiskasvanud.

Igal aastal anname me kooliminejatele tunnistusi ja tänukirju. Kõik mudilasnõukogus tegutsenud lapsed saavad direktori tänukirja panuse eest lasteaia arengusse, seda siis kõrvuti hoolekogu liikmaga. Tihti peale ongi mudilasnõukogu liikmete töö olnud sisulisem ja suurem kui hoolekogu liikmetel.

Mida me mudilasnõukoguga korda oleme saatnud

2019. aastal oli suur perepäev juuni alguses, mille tegevused olid kõik kokku pandud koos mudilasnõukoguga ja koosnesid lasteaialaste soovidest.

Näiteks oli seal lennukite voltimine ja võiduviskamine, kepphobustel kappamise võistlus lapse ja vanema vahel, puutöönurk koos isadega, perepildi joonistamine, kasutatud mänguasjade vahetamise laad, sai osta vahvaid ja süüa suppi (laste lemmiksuppi borši). Väga tubli ideede generaator oli Sipelgate rühma esindaja, kes oli rühmas teinud kõva eeltöö ja laste soovid peo osas hoolikalt kaardistanud.

2019. aasta kevadel hakkasime planeerima ka lasteaia viiendat juubelit, mis pidi toimuma novembris. Juubelipeoks tuli mõtteid palju, üks huvitavam oli ettepanek üürida lennuk ja lennata kogu lasteaiaaga Legolandi. Legolandi me ei läinud, aga juubeliplaanid said suured.

- Mudilasnõukogu ideest sündis Laste Teaduskonverents, mis toimus Aruheina lasteaia sünnipäeval 6. novembril 2019. Teaduskonverentsile olid kutsutud esinema kõik Rae valla lasteaiaid (osales 6). Laste Teaduskonverents valiti Rae valla "Ettevõtlik tegu 2020".

- Aruheina lasteaia 5. sünnipäeva kutsete tegemine, kus lapsed meisterdasid kutsed, mis edastati külalistele.
- Lasteaia sünnipäevadisko lõpetas sünnipäevanädala üritused.
- Laste soovil kutsuti lasteaia juubelile ka president. Sipelgate rühma esindaja võttis kutse tegemise enda peale. Kahjuks ei saanud Kersti Kaljulaid meie peol osaleda, kuid saime presidendilt kantselei tervitused lasteaia sünnipäeva puhul.
- 2020. aasta kevadel plaanisime laste soovil legonäitust ja soovisime, et näituse korraldamisel osaleksid nõukogu liikmed ja lasteaialapsed rohkem ise. Koroonatulek tekitas meis esialgu mõttelõnga, kuid 2020. aasta sügisel toimus legodest meisterdamise näitus virtuaalselt.
- Mudilasnõukogu liige aitas õppejuhil koostada assistendi otsimise töökuulutust. Eelnevalt küsisime laste käest, milline on nende meelest hea õpetaja.

Märkasime, et lapsed soovivad väga, et pered oleksid maksimaalselt kaasatud (perepäeva näide).

2020. aasta sügisel võitsime mudilasnõukoguga Rae valla haridusteo auhinna. Arutlesime, mida selle auhinnaraha eest soetada. Lapsed pakkusid erinevaid asju (koer, kass, basseini, kuusk, rahapuu, kummipuu, legod, mänguasjad, tsirkus, spaa),

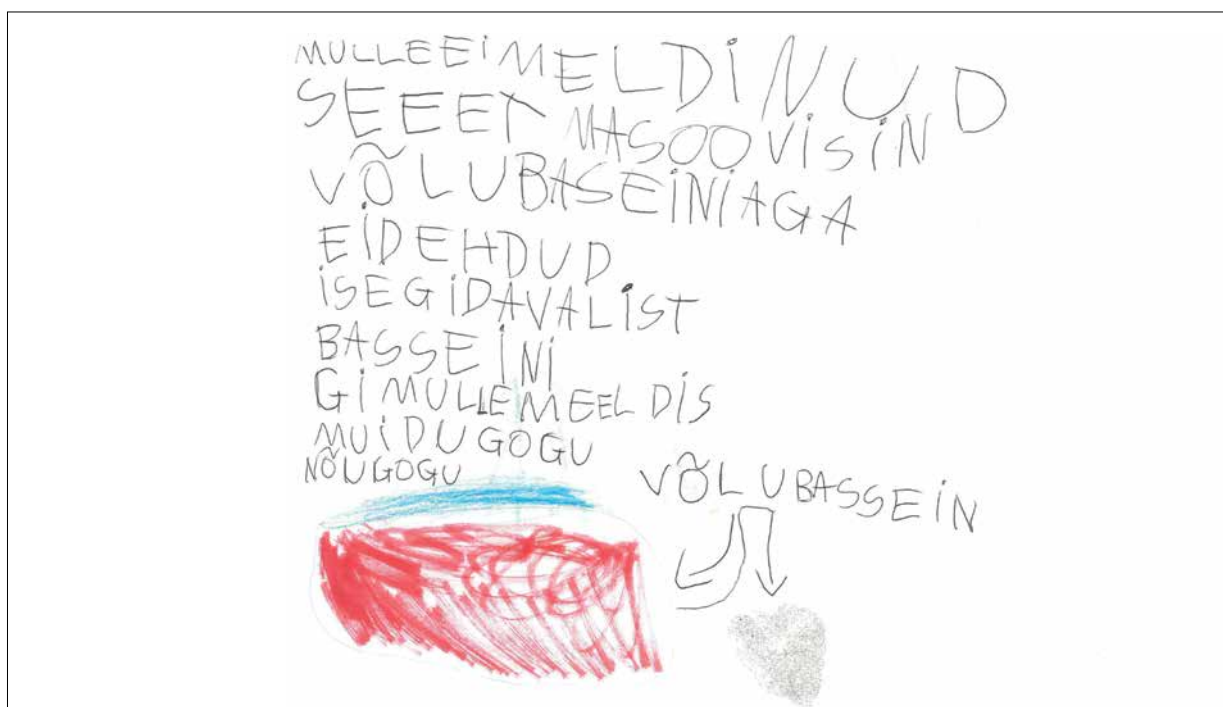
kuid peale jäi siiski ülekaalukalt rahapuu soetamine (võimalus oli ka osta batuut, et kosmosesse hüpata). Määrati ka rahapuu valvur, Mia-Marii isa.

Rahapuu ostmine on meie laiuskraadil päris keeruline, seega ostsime lasteaia hoovialale kolm torkivat kuuske. Kuuskede otsa saame riputada kõike, mida soovime (jõulutulesid, helkureid ja ka raha, kui meil seda leidub).



Joonis 2. Raha- ja kommipuu.

Küsimise lastelt alati ka tagasisidet osalemise kohta. Lisan ühe 2021 kooli läinud mudilasnõukogu liikme konstruktivse tagasiside.



Joonis 3. Mudilasnõukogu liikme tagasiside.

Enamasti on lapsed kogu mudilasnõukogu protsessiga rahul. Lapsed ei oska täpselt välja tuua, miks mudilasnõukogus osalemine neile meeldib, aga me võime aimata. Kindlasti on põnev

õpetajate toas laua ümber istudes asju arutada, veeklaas ees. Saab otsustada, mida lasteaias tehakse ja ka ise selles osaleda.

Plaanid edasiseks

Aruheina lasteaed on liitunud programmiga "Roheline Kool". Seoses sellega oleme õpetajatega mõelnud, et saaksime rakendada veel rohkem lapsi lasteaias tegutsema ja protsessis osalema, kui loome rühmade esindajatest meeskonna, kes jälgib lasteaias tulede kustutamist, prügi sorteerimist ja vee kasutamist. Mees-

konna loomisele on alus pandud, ootame vaikselt võimalust lapsi kokku kutsuda.

Jätkame kindlasti ka mudilasnõukogu tööga. Edaspidi on plaan suunata lapsi oma ideid ise teostama nii palju kui võimalik.

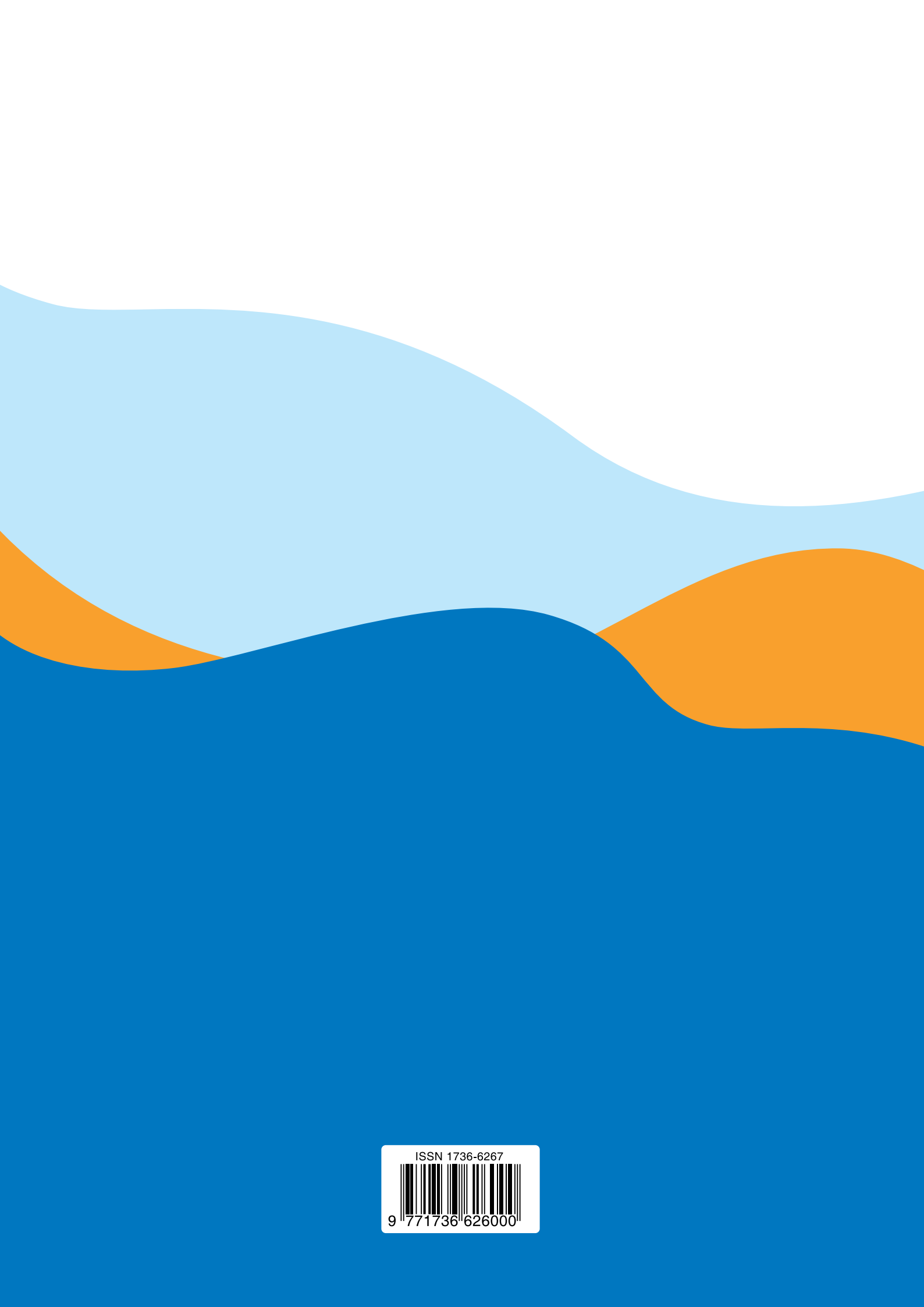
Kokkuvõte

Aruheina lasteaia mudilasnõukogule alust pannes aitas meid väga õpetajate entusiasm ja soov, et kogu protsess (liikmete valimine ja töö nõukogus) oleks läbi mõeldud ja toimiks kõikides rühmades ühtmoodi.

Oleme andnud lastele võimaluse õppida demokraatiat, osaleda lasteaia juhtimises ja otsustusprotsessides, ise täiskasvanutena samuti pidevalt õppides. Oleme läbi käinud huvitava tee, ka vigu tehes, aga õppimine on olnud pidev ja jätkub.

Avastasime koos Aruheina meeskonnaga, et teisiti on võimalik. Lapsi protsessi kaasates ja suunates oleme jõudnud arusaamani, et lastele võimalust ja vabadust andes jõuame me eesmärkideni palju kiiremini.

Ka täiskasvanute mõtlemise muutus võtab aega. On palju asju, mis takistavad meil lastega tegeledes piire vabaks laskma, vana-dest mõttemallidest vabanema ja leidma uusi võimalusi. Aruheina lasteaia oleme me teinud esimesed sammud, kuid see on tee alustamisel kõige olulisem.



ISSN 1736-6267



9 771736 626000