



HARIDUS- JA
TEADUSMINISTEERIUM

➤ Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2021/2022. õppeaastal

Tartu 2022

Koostanud Anti Alasi, Signe Ambre, Tiina Annus, Helen Arus, Hiie Asser, Lauri Drubinš, Ruth Elias, Kerly Espenberg, Monica Jaanimets, Larissa Jõgi, Virve Kinkar, Maie Kitsing, Merle Kodu, Kristel Kriisa, Marge Kroonmäe, Kersti Kõiv, Pille Kõiv, Liia Lauri, Pille Liblik, Kaija Kumpas-Lenk, Hele Lukki-Lukin, Reelika Lõhmus, Anne-Mai Meesak, Heler Mustrik, Ahti Noor, Mari-Liis Nummert, Katrin Ohakas, Kristina Orion, Aivar Ots, Kai Pata, Elina Peekmann, Agnes Pihlak, Kersti Pärn, Riinu Raasuke, Margit Rammo, Ene Reedi, Anne Põldsaar, Urmo Reitav, Vilve Roosioks, Einar Rull, Minni Saapar, Jussi Sakari Jauhiainen, Anastasia Shipova, Marianne Sokk, Tatjana Stepanova, Reet Taimsoo, Mare Tamm, Elsa Trumm, Signe Vanker, Anu Vau, Katriin Visamaa, Hille Voolaid.

Toimetanud Hille Voolaid

Kujundus Külli Kalmus, Ecoprint AS

© Haridus- ja Teadusministeerium, 2022

ISSN 1736-6267



Sisukord

Eessõna	5
Tõnis Lukas	
Ülevaade Euroopa Liidu indikaatoritest	6
Tiina Annus	
Statistiline ülevaade Eesti haridussüsteemist	10
Kersti Kõiv	
Ülevaade järelevalvest koolieelsetes lasteasutustes, üldhariduskoolides ja õppeasutuste pidajate üle	15
Hille Voolaid	
Ülevaade eesti keele ja eestikeelse õppe korraldamisest vene õppekeelega koolides	24
Hille Voolaid	
Lapse toevajaduse märkamise ja toepakkumise korraldus koolieelsetes lasteasutustes	30
Agnes Pihlak	
Seire üldhariduskooli õppe- ja kasvatusala töötajate kvalifikatsiooninõuete täitmise hindamisest	43
Katrin Ohakas	
Ülevaade Haridus- ja Teadusministeeriumi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonda edastatud pöördumistest (üldharidus)	46
Ruth Elias	
Ülevaade Haridus- ja Teadusministeeriumi järelevalve valdkonda edastatud pöördumistest (kutseharidus)	53
Signe Vanker, Hille Voolaid	
Kvaliteediedendamine üldhariduskoolis – võimalused ja väljakutsed	57
Helen Arus	
Kvaliteediga tegelemine riigikoolides	60
Anti Alasi	
Kutseõppe kvaliteedi hindamine 2021: tulemused ja õppetunnid	63
Marge Kroonmäe, Kersti Pärn, Riinu Raasuke, Reet Taimsoo	
Väljundipõhiste õppekavade rakendamine Eesti kõrgkoolides: väliseksperdi vaade	67
Kaija Kumpas-Lenk, Liia Lauri	
Laste arengu hindamisvahend – pilootprogrammi tulemused	70
Anne-Mai Meesak	
Eksamid ja teised „suured testid“ – kuidas nende tulemust (ei) tuleks kasutada jooksvas õppetöös	74
Aivar Ots	
Harno korraldatud gümnaasiumide e-sisseastumiseksamid 2020–2022	78
Hele Lukki-Lukin	
Vahekokkuvõtte arendustöödest elektroonsete eksamite korraldamisel	83
Ahti Noor, Anastasia Shipova, Elina Peekmann, Ene Reedi, Heler Mustrik, Pille Kõiv, Vilve Roosioks	
Cambridge C1 Advanced projektist 2019–2022	87
Katriin Visamaa, Kristel Kriisa	
OECD projekt „Hariduse ja oskuste tulevik 2030“: teekond õpikompassist õpetamise kompassini	91
Pille Liblik	
OECD projekt „Hariduse ja oskuste tulevik 2030“: õppiv õpetaja on uus normaalsus	93
Pille Liblik, Anu Vau	

PISA 2018 õppetunnid	96
Maie Kitsing	
Taevas on piiritu: edenemismõtteviis, õpilased ja koolid PISA põhjal	101
Maie Kitsing	
Eesti kogemus Ukraina sõjapõgenike toetamisel	105
Pille Liblik	
Ukraina sõjapõgenike eelistused laste koolivaliku osas	109
Kerly Espenberg, Minni Saapar, Jussi Sakari Jauhiainen	
Ukraina õpilaste haridustee jätk Tartu Annelinna Gümnaasiumis	112
Hiie Asser	
Narva Vanalinna Riigikooli distantsope korraldamine	116
Tatjana Stepanova	
Koolide 2021/2022. õppeaasta kriisiküsitluste tulemused	118
Elsa Trumm	
Heaolu ja haridus kultuurisõdade ajastul	125
Einar Rull	
Üldoskuste mooduli „Õpitee ja töö muutuv keskkonnas“ rakendamisest kutseõppeasutustes	130
Virve Kinkar	
Fookuses on klassijuhataja. Tartu Ülikooli eetikakeskuse senine kogemus koolide rollipõhise eneseanalüüsi toetamisel	134
Mari-Liis Nummert	
Kuidas läheb karjääriõppel meie haridussüsteemis?	138
Larissa Jõgi, Kai Pata, Margit Rammo	
Karjäärteenuste uuring: poolel teel terviklahendusteni	144
Kristina Orion	
Ülevaade Haridus- ja Teadusministeeriumi koostöökohtumistest kohalike omavalitsustega	147
Mare Tamm	
Harku valla haridusjuhtide arenguprogramm	151
Reelika Lõhmus	
Haridusjuhtide arenguprogramm Viljandi vallas	153
Anne Põldsaar, Urmo Reitav	
Lääne-Harju vallas tegutsetakse hästi toimiva ühise haridusruumi nimel	156
Merle Kodu	
Ennetustöö Rakvere vallas muudab maailma	158
Monica Jaanimets	
IT Akadeemia kogemus IT-õppe edendamisel tööandjate, haridusasutuste ja riigi koostöös	160
Signe Ambre	
Tõrva valla koolidele paremad infotehnoloogilised võimalused Greendice'i ja partnerite toel	164
Lauri Drubinš, Marianne Sokk	



Eessõna

Viimased aastad on üha enam pakkunud haridusasutustele võimalust näidata oma tegevuses paindlikkust ja kiirete muutustega kohanemisvõimet. Kui kahes eelmises aastaraamatus jagati kogemusi sellest, kuidas tulla toime COVID-19 pandeemiaga, siis eelmine õppeaasta pani õppeasutused sootuks teistsugusesse olukorda – tuli vastu võtta Ukraina sõjapõgenike lapsed. See tõi kaasa vajaduse teha muudatusi õppekorralduses, -metoodikas, rakendada mitmesuguseid tugimeetmeid. Kuidas uue olukorraga toime tulla, sellest on käesolevas aastaraamatus mitmeid artikleid.

Lähiaastad on pingelised, sest oleme võtnud eesmärgi minna lasteaedades ja koolides üle eestikeelsele õppele. See nõuab meie kõigi – haridusametnike, õppeasutuste juhtide, laste ja õpilaste, lastevanemate, kogukondade – koostööd ja pingutust, et säiliks õppekvaliteet. Oleme ju mitmetes uuringutes näidanud kogu maailmale, et Eesti haridus on kõrgetasemeline. Seda tuleb osata hoida.

Riik plaanib üleminekut täielikult eesti õppekeelele just õpilaste huvides – et kooli lõpetades oskaksid kõik riigikeelt sellisel määral, et edasi õppida ja hiljem tööle minna. Et saaks valida – edasiõppimise võimalused on hea eesti keele oskusega kindlasti paremad, samuti võimalused valida endale inspireeriv töökoht tulevikus. Riigikeele oskus avab

Eestis kõik ukse. Meil on ühine riik, ühine ühiskond, kuigi emakeel võib olla erinev. Olgu Eesti kool kõrge tasemega kõikjal. Tähelepanu all on ka kooli tase kõigis õppeainetes ja et õppimine – teadmiste omandamine – oleks inspireeriv ning arendav. Muidugi on oluline ka see, et kõik saaksid olla need, kes nad tahavad olla – ka edaspidi on võimalik õppida eesti koolides vene ja nüüd ka ukraina keelt süvendatult ning tutvuda oma rahva ajaloo ja kultuuriga. Oma rahva identiteet on igaühele oluline. Riigikeel ja riigiidentiteet on meil Eestis aga üks.

Alanud on õppeaasta, mille kestel meil on kaks suurt lootust, mis erinevad tavapäraest õppeaastasoovidest – soovime, et Ukraina võidaks sõja, ning loodame, et koroona ei tuleks enam häirivalt kimbutama. Peamiseks ülesandeks jääb aga muidugi õpilase arengu toetamine.

Soovin, et kooliaeg nõuaks igaühelt meist positiivset pingutust ja tooks meile aegumatuid elamusi, uusi teadmisi ja oskusi!

Tänu sõnad kõigile, kes aastaraamatusse on panustanud, olgu selleks panuseks ülevaade haridusvallas toimuvast või hea praktika jagamine. Aitäh!

Koostööst soovidega

Tõnis Lukas
minister



Ülevaade Euroopa Liidu indikaatoritest

Tiina Annus

Haridus- ja Teadusministeeriumi strateegilise planeerimise ja kommunikatsiooniosakonna analüüsivaldkonna nõunik

Euroopa Liidu (EL) aastate 2021–2030 eri valdkondade eesmärgi püütakse hinnata indikaatoritega, mis on arusaadavad ja tähendusrikkad. Paratamatu on aga tihti see, et indikaator on kõnekas mitmes valdkonnas. Nii kattuvad uue perioodi haridus- ja koolitusvaldkonna indikaatorid mitmete Euroopa sotsiaalõiguste samba indikaatoritega, rõhutades võrdsete võimaluste ja kaasava hariduse tagamise tähtsust, pöörates erilist tähelepanu ebasoodsas olukorras olevatele rühmadele ning ümberõppesse ja oskuste täiendamisse investeerimisele. Seega jaguneb vastutus eesmärkide täitmise eest ja edu saavutamise võtmeks on koostöö eri valdkondade vahel ühise eesmärgi nimel.

Strateegilises raamistikus üle-euroopaliseks koostööks hariduse ja koolituse alal¹ on seatud eesmärgid selliselt, et liikuda Euroopa haridusruumi loomise suunas ja kaugemale (2021–2030). Euroopa haridusruum võimaldab õppijatel jätkata õpinguid eri eluetappidel ja leida tööd kogu ELis ning liikmesriikidel ja sidusrühmadel teha koostööd selle nimel, et kvaliteetne, innovatiivne ning kaasav haridus ja koolitus, mis toetab majanduskasvu ja kvaliteetseid tööõivõimadusi ning isiklikku, sotsiaalset ja kultuurilist arengut, muutuks reaalsuseks kõigis ELi liikmesriikides ja piirkondades.

Euroopa Liidu haridusvaldkonnale seatud eesmärkide täitmine on võimalik, kui kõik liikmesriigid neid eesmärgi oluliseks peavad.

Meie haridus- ja noortevaldkonna arengukavades aastateks 2021–2035 on kirjas tulemusnäitajad oma sihttasemetega, millega saame mõõta ja hinnata meie strateegiates seatud eesmärkideni jõudmist. Mitmed nendest on samad, mis Euroopas aastateks 2021–2030 koostatud hariduse ja koolituse koostööraamistikul. Eesmärkide täitmiseks vajalikud tegevused määratakse nelja-aastases, igal aastal uuendatavas programmis, mille täitmise kohta koostatakse ministeeriumis samas rütmis haridus- ja noortevaldkonna tulemusaruanne².

Euroopa koostööraamistiku hariduse ja koolituse eesmärgid aastaks 2030 on järgmised:

• Madala baasoskuste tasemega 15aastased

Nende 15aastaste noorte osakaal, kelle lugemisoskuse ja teadmiste tase matemaatikas ja loodusteadustes on madal, peaks 2030. aastaks olema alla 15%.

• Madala digioskuste tasemega 8. klassi õpilased

Madala arvutikirjaoskuse ja infopädevuse tasemega 8. klassi õpilaste osakaal peaks 2030. aastaks olema alla 15%.

• Osalus alushariduses ja lapsehoiuses

Alushariduses ja lapsehoiuses peaks 2030. aastaks osalema vähemalt 96% lastest vanuses kolmest aastast kuni kohustusliku hariduse alguseni.

• Madala haridustasemega mitteõppivad noored

Madala haridustasemega mitteõppivate noorte (vanuses 18–24 aastat) osakaal peaks 2030. aastaks olema väiksem kui 9%.

• Kõrghariduse omandamine

Kõrghariduse omandanud 25–34aastaste inimeste osakaal peaks 2030. aastaks olema vähemalt 45%.

• Töökohapõhise õppe kogemusega kutseõppe lõpetanud

Töökohapõhise õppe kogemusega hiljuti kutsehariduse ja -õppe lõpetanud peaks 2025. aastaks olema vähemalt 60% lõpetanutest.

• Täiskasvanute osalus elukestvas õppes

Vähemalt 47% täiskasvanutest vanuses 25–64 peaks 2025. aastaks olema osalenud elukestvas õppes viimase 12 kuu jooksul.

¹ [eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=EN).

² www.hm.ee/sites/default/files/tuv_tark_ja_tegus_rahvas_2021_tulemusaruanne.pdf.

**Tabel 1.** „Euroopa 2030“ ja „Eesti 2035“ eesmärkide täitmine (%).

		Eesti		ELi keskmine	2030 eesmärgid	
		2020	2021	2021	Eesti	EL
Madala sooritustasemega (PISA uuringus alla 2. taseme) õpilaste osakaal, sh	funktsionaalne lugemisoskus	11,1 ¹⁸		22,5 ¹⁸		<15
	matemaatiline kirjaoskus	10,2 ¹⁸		22,9 ¹⁸		<15
	loodusteaduslik kirjaoskus	8,8 ¹⁸		22,3 ¹⁸		<15
Madala arvuti- ja infokirjaoskusega 8. kl õpilaste osakaal						<15
3aastaste kuni kooliealiste laste osakaal, kes on käinud koolieelses lasteasutuses		91,9		93 ²⁰	95 ³⁵	96
Madala haridustasemega mitteõppivate 18–24aastaste noorte osakaal			9,8	9,7	7,5 ³⁵	<9
Kolmanda taseme haridusega (25–34) inimeste osakaal		40,1	43,2	41,2	45 ³⁵	45
Töökohapõhise õppe kogemusega kutseõppe lõpetanute osakaal			73,5	60,7		60 ²⁵
Täiskasvanute osalemine elukestvas õppes (nelja nädala jooksul enne küsitlust)		16,6	18,4	10,8	25	
Täiskasvanute (25–64) elukestvas õppes osalemise määr formaal- ja mitteformaalõppes (12 kuu jooksul)		44 ¹⁶		43,7 ¹⁶		47 ²⁵

Madala baasoskuste tasemega 15aastased

2018. aastal toimunud **PISA uuring** näitas Eesti õpilaste väga häid tulemusi kõigis kolmes mõõtmisvaldkonnas: **madala funktsionaalse lugemisoskusega** noorte osakaal (need, kelle sooritustase on 2. tasemest madalam) 15aastaste noorte hulgas oli Eestis PISA³ testi andmetel 11,1% (EL 27–22,5%), **matemaatikas** vastavalt 10,2% (EL 27–22,9%) ja **loodusteaduses** 8,8% (EL 27–22,3%), mis kõik on oluliselt madalamal tasemel, võrreldes Euroopas seatud eesmärgiga. Siseriiklikult on eesmärk ambitsioonikam – eesmärk on

vähendada nende noorte osakaalu, kelle sooritus on 3. tasemest madalamal, et luua eeldusi tipptasemel testi sooritavate noorte osakaalu kasvuks. Lisaks tuleb endiselt meeles pidada, et PISA testi tulemustes on meil erisused poiste/tüdrukute ja erineva õppekeelega testi sooritajate vahel. Kuigi PISA uuring toimub tavapäraselt iga kolme aasta tagant, lükkus järgmine uuringutsüklil COVID-19 pandeemia tõttu edasi ja järjekordne PISA põhitest viidi läbi 2022. aastal ning tulemusi on oodata 2023. aastal.

Madala digioskuste tasemega 8. klassi õpilased

Selle indikaatori arvutamiseks vajalik informatsioon kogutakse 2023. aastal rahvusvahelise uuringuga „International

Computer and Information Literacy Study“, milles Eesti ei osale.

Osalus alushariduses ja lapsehoius

Alushariduses osalemine on Euroopa Liidus jätkuvalt kõrgendatud tähelepanu all. Uuel perioodil on sihttase ühe protsendipunkti võrra kõrgem varasemast, kuid samal ajal

muudeti ka vanusegruppi, kelle osalemist alushariduses seiratakse. Kuna enamikus Euroopa riikidest algab koolikohustus viiendast/kuuendast eluaastast, siis osalemist alus-

hariduses hinnatakse nüüd alates kolmandast eluaastast kuni vanuseni, mil algab koolikohustus. Eestis osales 2020. aastal **alushariduses** 91,9% kolme- kuni kuueaastastest

lastest, mis on ühe protsendipunkti võrra madalam kui ELi keskmine (92%) samal aastal.

Madala haridustasemega mitteõppivad noored

Kõige olulisem indikaator, mida Euroopa Liidus jätkuvalt jälgitakse, on madala haridustasemega mitteõppivate 18–24aastaste noorte osakaal. Indikaatori tase on langetunud ja 2020. aastaks seatud sihttase <10% saavutati napilt, 9,9%. Uue perioodi lõpuks (2030) seatud uus sihttase on ühe protsendipunkti võrra madalam, <9%.

Eestis kasvas 18–24aastaste madala haridustasemega mitteõppivate noorte osakaal alates 2010. aasta tasemest 11% kuni 13,7%ni aastal 2015 ja on sealt edasi kõikunud 11 ja 12 protsendipunkti piirides. COVID-19 esimene aasta (2020) tõi kaasa languse 8,5 protsendipunktile, seejärel aga kasvu järgmisel aastal tasemele 9,8%. Et jõuda Eestis selle

indikaatoriga Euroopa Liidu 2030. aasta sihttasemele, tuleb tegeleda mitte ainult koolikohustuse täitmise jälgimise formaalse poolega, vaid jõuda selleni, et põhihariduse omandanud noored oleksid suutelised õpinguid edukalt järgmisel tasemel jätkama.

Näitaja sooline tasakaalustamatus on varasemate aastatega võrreldes küll vähenenud, kuid murettekitav on madala haridustasemega noorte naiste osakaalu kasv (võrreldes 2020. aastaga 1,3 protsendipunkti võrra). Samas on madala haridustasemega mitteõppivate meeste absoluutaru oluliselt suurem kui madala haridustasemega mitteõppivate naiste arv.

Kõrghariduse omandamine

Kui eelmisel perioodil jälgiti 30–34aastaste vanusegrupi kõrghariduse omandamist, siis aastate 2021–2030 strateegilises raamistikus on tähelepanu 25–34aastaste vanusegrupil. Euroopa Liidus peaks aastaks 2030 olema 45%-l vanusegrupist kõrgharidus. Eesti peaks sama taseme oma haridusstrateegia järgi saavutama aastaks 2035. 2021. aastal oli vanusegruppi kuuluvatest kõrgharidus 43,5%-l

Eestis ja 41,2%-l Euroopa Liidus. Kõrghariduse omandanute osakaalud 25–34aastaste vanusegrupis on väga erinevad – kui Luxembourgis oli 2021. aastal 62,6%-l selles vanuses inimestel kõrgharidus, siis Rumeenias 23,3%-l. Nii võib küll Euroopa Liidu keskmine tase olla lähiajal saavutatav, aga ebavõrdsus liikmesriikide vahel on väga suur.

Töökohapõhine õpe kutsehariduses

Uus indikaator töökohapõhisest õppest kutsehariduses tähtsustab koolipõhise õppe kõrval õpet ja kogemuse omandamist töökohal. Eesmärk on, et vähemalt 60%-l kutseõppe lõpetanust oleks olemas kogemus reaalsel töökohal töötamisest.

Indikaator arvutatakse osakaaluna nende 20–34aastaste noorte kohta, kes viimasel kolmel aastal on kutsekeskhariduse- või keskharidusejärgses kutseõppes õpingute ajal formaalõppekava osana läbinud teatud perioodi konkreetsel töökohal kõigist samal perioodil ja tasemetel õppinud

20–34aastaste lõpetajatest. Andmed kogutakse tööjõu-uuringuga ja esimesed tulemused on teada 2021. aasta kohta.

Euroopas oli töökogemusega kutseõppe lõpetajaid 60,7%, Eestis aga 73,5%, seejuures oli töökohal kogemust omandanud 79,7% noormeestest ja 66,4% neidudest. Meie kõrge töökohapõhise õppe läbinute osakaal on seotud asjaoluga, et töökohal õppimine on kutsehariduse standardiga ette nähtud kõigil kutseõppe tasemetel.

Täiskasvanute osalemine elukestvas õppes

Euroopa sotsiaalõiguste samba uue perioodi indikaatorite seadmisel tehti muudatus täiskasvanute elukestvas õppes osalemise perioodi kohta. Kui seni vaadeldi osalemist nelja nädala kestel, siis edaspidi lähevad arvesse kogu vaatlus-aasta õpingud. Sihttaseme määramisel lähtuti EUROSTATI

täiskasvanute koolituse (Adult Education Survey⁴) 2016. aasta tulemustest. Nii on eesmärk, et vähemalt 47% täiskasvanutest vanuses 25–64 peaks 2025. aastaks olema osalenud elukestvas õppes viimase 12 kuu jooksul, sest täiskasvanute elukestvas õppes osalemine on saanud kiiresti

4 https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_aes_100/default/table?lang=en.



muutuvate väliste tingimuste – kiired tehnoloogia muutused, kliima ja julgeolek – tõttu möödapääsmatuks.

Kuigi osalemine õppes (möödetud nelja nädala kohta enne uuringus osalemist) langes oluliselt COVID-19 pandeemia tõttu, siis eriti virtuaalsetes keskkondades hakkama saamiseks hakkas senise kontaktõppe asemel tekkima uusi õpivõimalusi. 2019. aastal osales Eestis elukestvas õppes 19,6% 25–64aastastest elanikest ning keerulistest tingimustes 2020. aastal 16,6% (Euroopa Liidus 9,1%). 2021. aastal hakkas õppes osalemine taastuma, jõudes 18,4%-ni Eestis ja 10,8%-ni Euroopa Liidus, millega taastus 2019. aasta tase.

Viimase kümnendi jooksul on märgatavalt tõusnud põhihariduse või sellest madalama haridusega inimeste osalus

õppes. Kui eelmise kümnendi alguses osales madala haridustasemega 25–64aastastest elukestvas õppes vaid 1,9% ja 2015. aastal 3,8%, siis 2021. aastal oli madala haridustasemega täiskasvanute osalus elukestvas õppes 8,6%. Osalusaktiivsust mõjutas 2021. aastal kontaktõppes osalemise eelduseks seatud vaktsineerimistõendi nõue ja pandeemia tõttu muutunud majandusolukord, mis raskendas õppimiseks ressursside leidmist.

Kui üldiselt liiguvad liikmesriigid seatud eesmärkide poole, siis kõigi eesmärkide täitmiseni pole kõigil riikidel ühtviisi lihtne jõuda. Väikseid tagasilööke saavutustes on märgata viimase kümne aasta jooksul mitmete näitajate ja riikide puhul. Hoopis huvitav on aga näide Taanist, kus osalemine elukestvas õppes on alates 2010. aastast olnud langustrendis.

Statistiline ülevaade Eesti haridussüsteemist

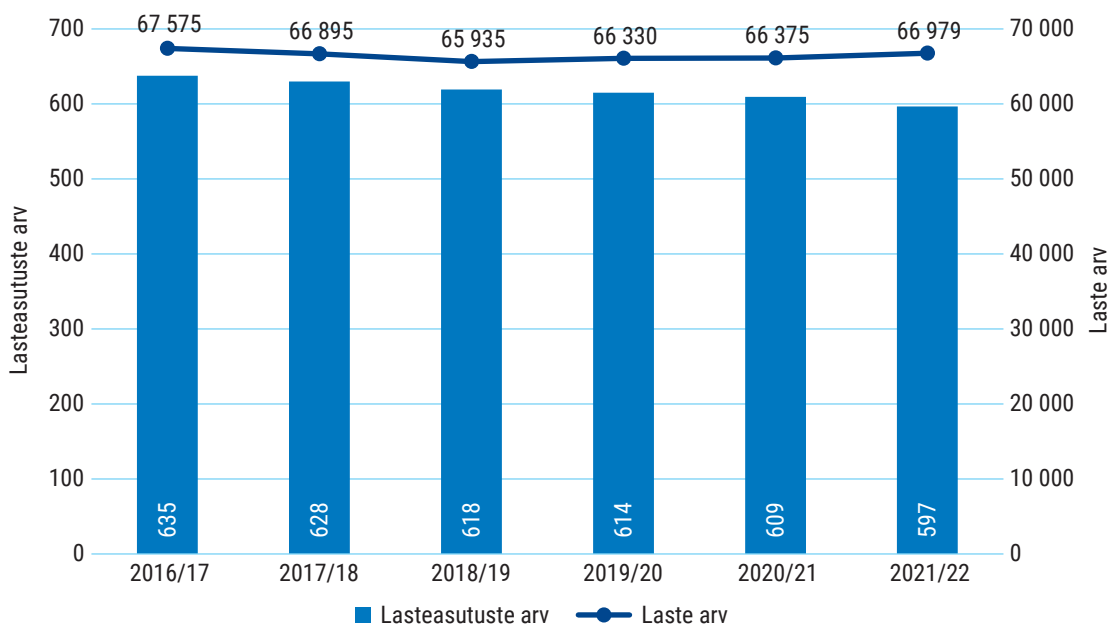
Kersti Kõiv

Haridus- ja Teadusministeeriumi strateegilise planeerimise ja kommunikatsiooniosakonna analüüsivaldkonna juht

Alusharidus

2021/2022. õppeaastal osales alushariduses ligi 67 000 last. Koolieelsete lasteasutuste arv oli 597, sh valdav enamus (90%) neist olid munitsipaalomandis ja 10% eraomandis. Võrreldes eelmise aastaga on laste arv koolieelsetes lasteasutustes veidi kasvanud, samas koolieelsete laste-

asutuste arv on kahanenud (joonis 1). Koolieelsete lasteasutuste õpetajate arv on viimastel aastatel püsinud u 8000 ringis, 2021/2022. õppeaastal töötas koolieelsetes lasteasutustes 8012 õpetajat.



Joonis 1. Koolieelsete lasteasutuste ja laste arv 2016/2017.–2021/2022. õppeaastal.

Allikas: Eesti hariduse infosüsteem (EHIS).

Üldharidus

Üldhariduses õppis 2021/2022. õppeaastal 162 576 õpilast, neist 156 786 (96%) statsionaarses õppes. Statsionaarses õppes õppijate arv on viimastel aastatel olnud pidevas väikeses kasvutrendis ning järgmisel viiel aastal on oodata õpilaste koguarvu jätkuvat kasvu, kuid seejärel seisab ees kahanemine. Statistikaameti viimase rahvastikuproгноosi põhistsenaariumi järgi kasvab 7–19aastaste arv kuni 2027. aastani ja hakkab seejärel langema.

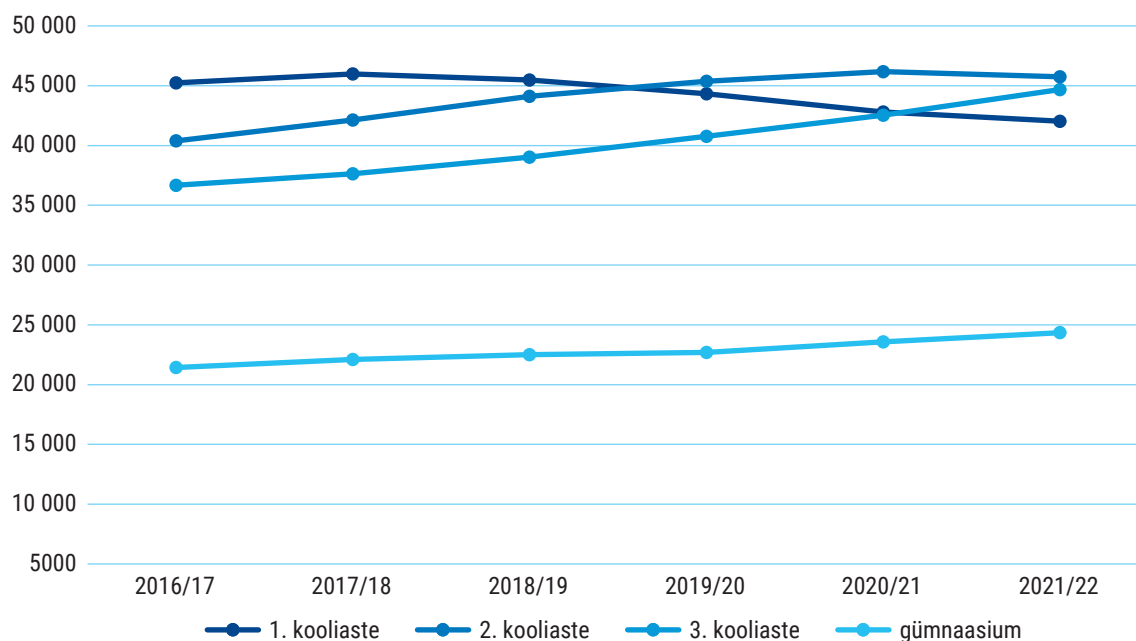
Õppijate arvu kasv on olnud just põhikooli kolmandas kooliastmes ja gümnaasiumis, kus 2021/2022. õppeaastal õppis vastavalt 44 677 ja 24 340 õpilast. Esimeses kooliastmes on seevastu juba viis aastat olnud õpilaste arv langustrendis ning kui võrrelda 2017/2018. ja 2021/2022. õppeaastat, on langus olnud ligi 9%. 2021/2022. õppeaastal õppis esimeses kooliastmes 42 033 last. Ka teises kooliastmes õppivate laste arv kahanes võrreldes 2020/2021. õppeaastaga. Teises kooliastmes õppis 2021/2022. õppeaastal 45 736 last (joonis 2).



Piirkondlikult ootavad ees senistega sarnased muutused – laste arv kasvab eeskätt Tallinna ja Tartu ümbruses, mujal, eriti maapiirkondades, langeb, seejuures seisab kõige suurem kahanemine ees Ida-Virumaal.

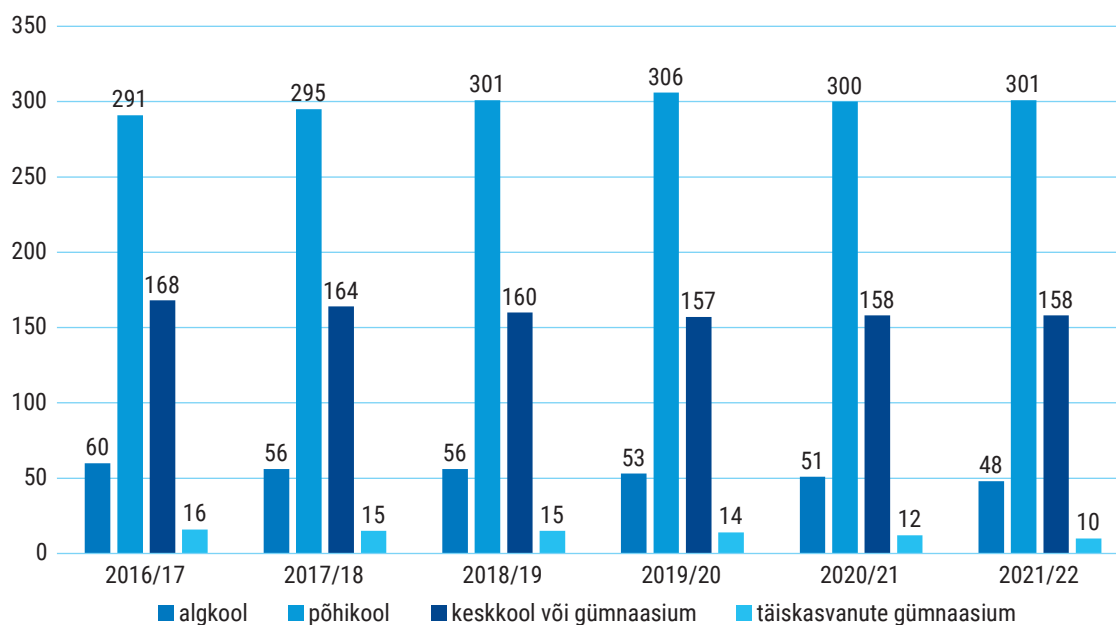
Viimastel aastatel on suuremate sünnipölvkondade kooliikka jõudmise tõttu koos õpilaste arvu kasvuga kasvanud üldhari-

duskoolides ka õpetajate arv. 2021/2022. õppeaastal töötas üldhariduskoolides 16 569 õpetajat. Üldhariduskoolide arv on olnud viimastel aastatel langustrendis. Kui 2016/2017. õppeaastal oli 535 üldhariduskooli, siis 2021/2022. õppeaastal 517, sh 48 algkooli, 301 põhikooli, 158 keskkooli/gümnaasiumi ja 10 täiskasvanute gümnaasiumi (joonis 3).



Joonis 2. Statsionaarses õppes õppijate arv kooliastmete lõikes 2016/2017.–2021/2022. õppeaastal.

Allikas: EHIS.



Joonis 3. Üldhariduskoolide arv kooli tüübi lõikes 2016/2017.–2021/2022. õppeaastal.

Allikas: EHIS.

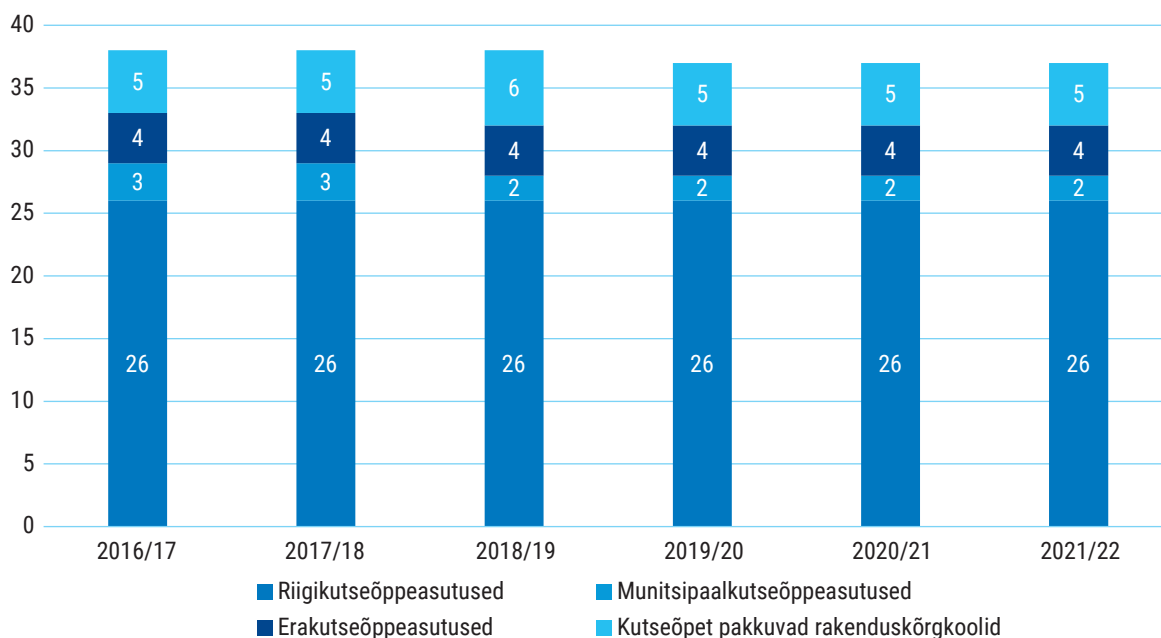
Kutseharidus

Kutseõppeasutuste arv ei ole viimastel aastatel muutunud. 2021/2022. õppeaastal tegutses Eestis 32 kutseõppeasutust, neist 26 oli riigi-, kaks munitsipaal- ja neli erakutsekooli. Lisaks toimus kutseõpe viies rakenduskõrgkoolis (joonis 4).

2021/2022. õppeaastal õppis kutsehariduses 25 862 õppurit ja nende arv on võrreldes eelneva õppeaastaga veidi kasvanud (tabel 1). Väike õppijate arvu kasv on olnud alates 2019/2020. õppeaastast ning see on tulnud teise, kolmanda ja viienda taseme kutseõppe õppijate arvelt. Kutsehariduses on endiselt suur täiskasvanud õppijate osakaal, kuid

juba eelmise kümnendi alguses alanud pidev osakaalu kasv pöördus 2021/2022. õppeaastal väikeseks languseks. 2021/2022. õppeaastal oli 25+ vanuses õppijate arv eelmise õppeaastaga võrreldes vähenenud 191 võrra ning moodustas 41% kõikidest õppijatest (2020/2021. õppeaastal oli vastav näitaja 42%).

Sarnaselt õppijate arvuga on viimastel aastatel väikeses kasvutrendis olnud ka kutseõppeasutuste õpetajate arv. Kui 2019/2020. õppeaastal oli kutseõppeasutustes 1963 õpetajat, siis 2021/2022 oli 2086 õpetajat.



Joonis 4. Õppeasutuste arv, kus saab õppida kutseõppe õppekavadel 2016/2017.–2021/2022. õppeaastal.
Allikas: EHIS.

**Tabel 1.** Õpilaste arv kutseõppe liikides 2012/2013.–2021/2022. õppeaastal.

Õppeliik	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22
Kuni 01.09.2013 kehtinud õppeliigid						
Põhihariduse nõudeta kutseõpe	90	36	2	-	-	-
Kutseõpe põhihariduse baasil	294	68	-	-	-	-
Kutseõpe keskhariduse baasil	2253	815	-	-	-	-
Alates 01.09.2013 kehtivad õppeliigid						
Teise taseme kutseõpe	103	77	129	170	257	334
Kolmanda taseme kutseõpe	927	953	1052	1261	1277	1315
Neljanda taseme kutseõpe kokku	6380	7452	8269	8668	9382	9145
Viienda taseme kutseõpe kokku	3716	4025	3908	4021	4332	4423
Õpilasi kokku	25 071	24 143	23 387	24 017	25 548	25 862
Kutsekeskharidus	11 308	10 717	10 027	9897	10 300	10 645
Kutsekeskharidusõppe osakaal	45,10%	44,40%	42,90%	41,20%	40,30%	41,2%

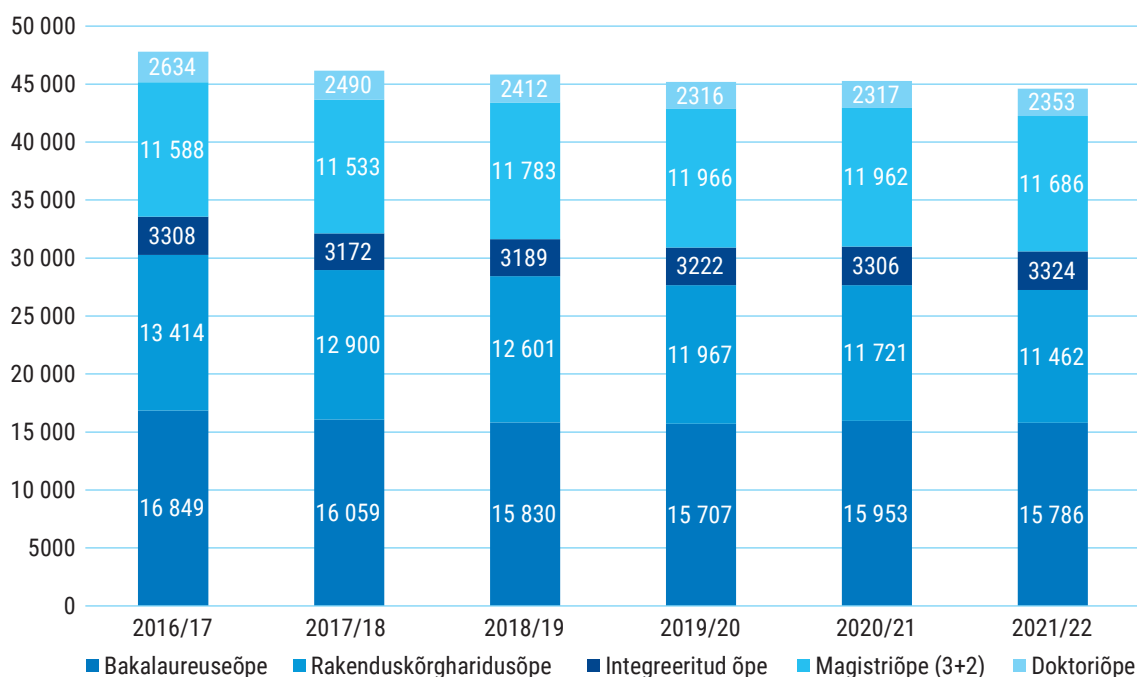
Allikas: EHIS.

Kõrgharidus

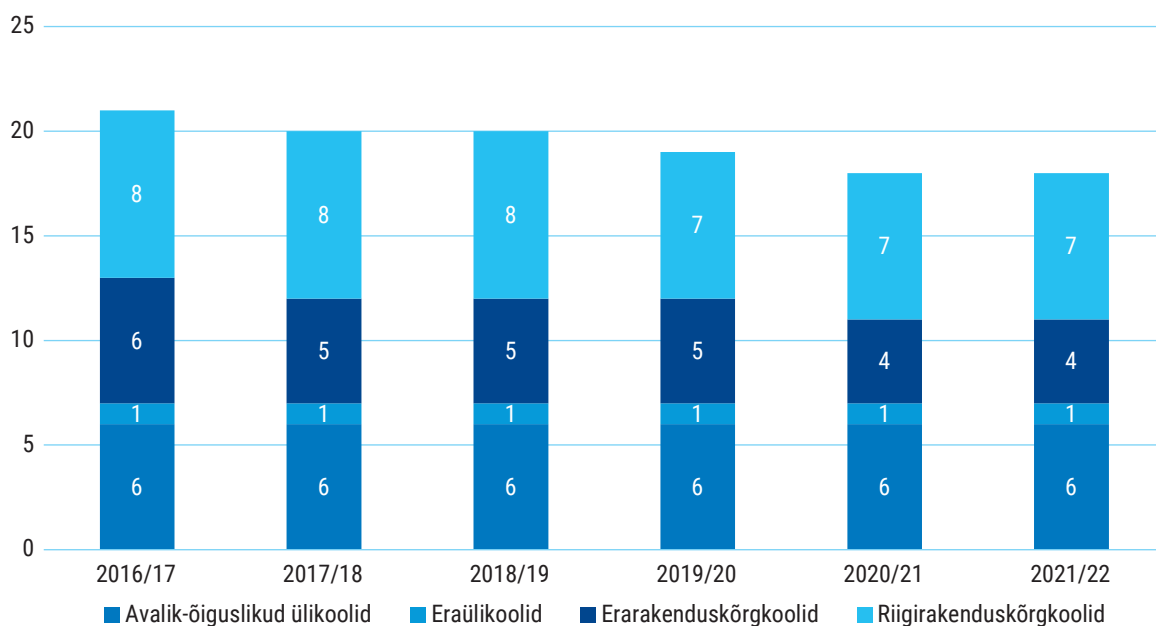
Eestis omandas kõrgharidust 2021/2022. õppeaastal 44 611 üliõpilast, sh 18 202 meest ja 26 409 naist. Õppetasete lõikes jagunesid üliõpilased järgmiselt: bakalaureuseõppes õppis 15 786, rakenduskõrgharidusõppes 11 462, integreeritud õppes 3324, magistriõppes 11 686 ja doktoriõppes 2353. Kuigi üliõpilaste koguarv on võrreldes möödunud aastaga veidi langenud (1,4 protsendipunkti ehk 648 üliõpilast),

on hea meel tõdeda, et doktoriõppe üliõpilaste arv on veidi tõusnud (joonis 5).

2021/2022. õppeaastal oli kõrgharidust võimalik omandada 18 õppeasutuses, sh kuues avalik-õiguslikus ülikoolis, ühes eraülikoolis, seitsmes riigirakenduskõrgkoolis ja neljas erarakenduskõrgkoolis (joonis 6).

**Joonis 5.** Üliõpilaste arv kõrghariduse õppekavadel õppetasete lõikes 2016/2017.–2021/2022. õppeaastal.

Allikas: EHIS.



Joonis 6. Õppeasutuste arv, kus saab õppida kõrghariduse õppekavade alusel 2016/2017.–2021/2022. õppeaastal.
Allikas: EHIS.

Põhjalikuma ülevaate haridusvaldkonna statistikast leiab
Haridussilma kodulehelt www.haridussilm.ee/ee.



Ülevaade järelevalvest koolieelsetes lasteasutustes, üldhariduskoolides ja õppeasutuste pidajate üle

Hille Voolaid

Haridus- ja Teadusministeeriumi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonna nõunik

2021/2022. õppeaastal teostas Haridus- ja Teadusministeerium üldhariduskoolides 21 järelevalvet, neist 11 olid tegevus- või koolitusloapõhised, kaheksa temaatilised, üks teenistuslik ja üks üksikküsimuses. Koolieelsetes lasteasutustes järelevalvet läbi ei viidud, kuid kolmes koolis, kus teostati järelevalvet, oli ka lasteaiaosa.

Tegevusloapõhist järelevalvet viiakse läbi tähtajalise tegevusloaga erakoolides ning koolitusloapõhist tähtajalise koolitusloaga munitsipaal- ja riiklikoolides. Tähtajalise loa kehtivuse

jooksul viiakse läbi järelevalve kooli õppe- ja kasvatustegevuse üle. Selle järelevalve keskmes on vaadelda, kas õppeasutuses rakendatakse loa taotlemisel esitatut ning kas õppeasutuses järgitakse õigusaktides sätestatud nõudeid.

Temaatilises järelevalves oli vaatluse all eesti keele ja eesti keelse õppe korraldus vene õppekeele koolides. Üksikküsimuse järelevalves kontrolliti eelmises järelevalves tehtud ettekirjutuste täitmist.

Ülevaade tegevus- ja koolitusloapõhisest järelevalvest

Järelevalves olid vaatluse all õppe- ja kasvatustegevuse korraldus, sh õppekava täitmine; õpilase arengu toetamine, sh

tugiteenused; õppe- ja kasvatusala töötajate ettevalmistus ja kvalifikatsioon.

Õppekava vastavus õigusaktidele ja õppekava täitmine

Vaatluse all oli kooli õppekava, selle vastavus riikliku õppekava nõuetega ning õppekava kooskõla tegeliku õppetöö korraldusega koolis.

Positiivne praktika

- *Esiletõstmist väärib kooli õppekavas kirjeldatud kooli eripära, milleks on kahesuunaline keelekümbus ja projektõppe rakendamine. Tunnustust väärib mitmekultuurilisuse läbimõeldud rakendamine õppetöös, mis tähendab, et koos õpivad eri rahvusest ja eri keeli kõnelevad õpilased. Kooli õppekava üldosas on kirjeldatud võtmepädevused, milles kajastuvad põhikooli riikliku õppekava üldpädevused, mis annavad koolile oma näo. Õppekavas on välja toodud viis võtmepädevust – iseseisev mõtleja, isikupärane looja, aktiivne õppija, avatud kaaslane, tasakaalus isiksus. Võtmepädevuste arengu toetamiseks on ühendatud baasõpe ja projektõpe ning rakendatakse kahesuunalist keelekümbuse mudelit. Võtmepädevuste tagasisidestamiseks on koolis välja töötatud maatriks, millest lähtuvalt antakse iga projekti lõpus tagasisidet. (Avatud Kool)*
- *Esile saab tuua kooli õppekava osaks olevad ainekavad. Need vastavad põhikooli lihtsustatud riiklikule õppekavale ja on omanäolised. Näiteks on kool ühe valikainena lihtsustatud õppe kolmandale ja neljandale klassile võimaldanud õpilastele lugemistehnika tunni, mille ainekava on koostanud kooli õpetajad ise. Samuti on koostatud ainekavad lisaõppes õpetatavatele ainetele. (Ämmuste Kool)*

Parendusvaldkonnad

- Kooli õppekavas õppeetappide (rühm, klass, kursus vms) ja erakooli lõpetamise nõuete väljatoomine lähtudes EraKSis⁵ kehtestatud, nt ei olnud järelevalves esitatud õppekavas välja toodud kooli lõpetamise nõudeid.
- Kooli õppekavas õpilaste nädalakoormuse määratlemine. PGSi⁶ kohaselt määratakse õpilase nädala õppekoormus õppeaineti kooli õppekavaga. Samas on sätestatud ka õpilase suurim lubatud nädala õppekoormus õppetundides.
- Kooli õppekavas sätestamine, mis tingimustel ja kelle otsusel võib kooli õpilane võõrkeelena õppida keelt, mida koolis ei õpetata, ning kuidas toimub sellisel juhul õppekavavälise õppimise arvestamine kooli õpingute osana⁷.

Ettepanekud õppeasutuste juhtidele

- Kooli visiooni paremaks elluviimiseks ja õpilastele oma initsiatiivi näitamise ning otsustamises osalemise soodustamiseks õpilaste kaasamine õpilasesinduse kaudu õppekava koostamise ja muutmise protsessi. Õpilasesinduse kaasamine sellistesse protsessidesse on oluline, et anda neile võimalus koolielus kaasa rääkida ning samas õpetada organisatsiooni toimimise ja juhtimise põhialuseid.
- Õppekava kehtestamise eel kooli hoolekogu kaasamine arvamuse küsimise kaudu. Hoolekogu arvamuse väljaselgitamine ning vormistamine kirjalikult (eelkõige hoolekogu koosoleku protokollis), et ka järgnevatel aastatel jooksul oleks võimalik tutvuda sellega, mida varasemalt on kooli õppekava kohta arvatud.
- Kooli õppekava uuendamisel õppekava ülevaatamine tervikuna – kas kõik selles kokku lepitud põhimõtted on jätkuvalt aktuaalsed või vajavad muutmist. Õppekava kompaktsuse ja selle ülesehituse loogilisuse analüüsimine, et süsteemse ja läbimõeldud ülesehituse kaudu oleks tagatud selle sujuv rakendamine.
- Kooli õppekavas õpetajate töökavasid puudutava osa tegelikkusega kooskõlla viimine või kooli õppekavas sätestatu täitmine. Kui kooli praktika on näidanud, et pole näiteks vajadust ühtse töökava vormi järele, siis tuleks see säte kooli õppekavast välja võtta.
- Kaasava hariduse põhimõtete kirjeldamine kooli õppekavas. Selle kaudu on võimalik veelgi enam rõhutada kooli eripära ja tugevusi, aga ühtlasi ka tagada, et põhimõtete rakendamine toimub koolis teistega sarnastel alustel.
- Suurema tähelepanu pööramine õppekava koostamisel ka dokumendi vormistusele. Dokumendi teksti liigendamine nii, et dokument oleks ülevaatlik ja selle kasutamine lihtne (peatükid, alapunktid, leheküljenumbrid jms) ning õigusaktidele viitamisel õigusaktide kehtivuse ning viidete ajakohasuse jälgimine.

Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus

Vaatluse all oli kooli õppekorralduse kooskõla õigusaktides ja kooli dokumentides kehtestatud, sh õpilaste õppekoormus, õpilaste arv klassis, päevakava, sh tunniplaan, kooli-

vaheajad, õpetajate koostöö, õppetöö planeerimine ja klassipäevikute ning õpilasraamatu täitmine.

Positiivne praktika

- *Koolis antakse 1.–8. klasside õpilastele õppeedukuse kohta kirjeldavat sõnalist tagasisidet, mis on teisendatav viiepallisesse hindekskaalasse. Alates 9. klassist kasutatakse hindeid viiepallisüsteemis. Positiivse praktikana väärib esiletõstmist koolis kasutatav kokkuvõttev tagasisidestamine. Kokkuvõtavad sõnalised hinnangud kirjeldavad õpilase arengut, õppetöös osalemist, hoolsust, kooliastme pädevuste ja õpioskuste kujunemist ning teadmiste ja oskuste omandamist. (Pärnu Waldorfkool)*

5 EraKS, § 11 lg 1 p 6.

6 PGS, § 25 lg-d 1, 2.

7 Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määrus nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava“, § 24 lg 1 ja lg 6 p 2.



- Hea praktikana saab välja tuua õpetajate omavahelise koostöö. Õppetööd planeeritakse ja töökavu koostatakse lennupõhiselt, koostöös eesti ja vene emakeelega õpetajatega ning protsessi on kaasatud ka abiõpetajad. Töökavas planeeritakse igale klassile teemade käsitlemist nädalase täpsusega, ainetevahelist lõimingut ning hindamist. Kõik

õppekorralduses oluline arutatakse läbi iganädalastel koostöökoosolekutel, meeskonnaga või aineseksioonides. Kõiki materjale jagatakse õpetajatega Google Drive'is, kuhu kõik saavad vajadusel täiendusi pakkuda ja ettepanekuid teha. (Avatud Kool)

Parendusvaldkonnad

- Õpilaste kooli vastuvõtmise korraldamine vastavalt koolis kehtestatud⁸ vastuvõtukorrale või vastuvõtukorra vastavusse viimine tegeliku praktikaga.
- Kooli üldtööplaani koostamine ühe õppeaasta tegevuskava määratlemiseks, et saavutada koolis seatud eesmärgid. Selle koostamisel lähtumine⁹ kooli arengukavast, õppekavast, õppeaasta üldeesmärkidest ja eelmise aasta töö kokkuvõttest.
- Tunniplaani kehtestamine¹⁰ päevakava osana.
- Õppenõukogu koosolekute protokollimine, lähtudes haridus- ja teadusministri määruses¹¹ kehtestatud.
- Dokumentatsiooni, nt klassipäeviku ja õpilasraamatu täitmisel lähtumine haridus- ja teadusministri määruses¹² kehtestatud.
- Konfessionaalse usuõpetuse õppimise vabatahtlikkuse tagamine ja kooli dokumentides usuõpetuses osalemise ja usuõpetusest loobumise tingimuste ja korra esitamine¹³.

Ettepanekud õppeasutuste juhtidele

- Arengukavas ja üldtööplaanis konkreetsete mõõdikute, indikaatorite või tulemuste hindamise viiside määratlemine, sh ka näiteks, mis ajaks mingid eesmärgid saavutatud peaksid olema, et oleks selge, kuidas või mille alusel hinnatakse eesmärkide täitmist ja kas eesmärgid on saavutatud.
- Arengukava, sisehindamise ja üldtööplaani kui tegevuskava koostamise protsesside seostamine. Strateegilisel planeerimisel ja juhtimisel võivad abiks olla näiteks ülikoolide koostatud juhendmaterjalid¹⁴.
- Sisehindamisel hindamisperioodi tugevuste, parendusvaldkondade ja -tegevuste väljaselgitamine, et saada sisend uue arenguperioodi põhisuundade seadmiseks.
- Üldtööplaanis määratlemine, millised tegevused eri aastatel võiksid sisehindamisel prioriteetsed olla. Kuna sisehindamine toimub kogu arengukava perioodi jooksul, saab plaani koostamisel aluseks võtta vastava ajaraami. Oluline on, et lisaks tulemuste saamisele jõuaks neid ka analüüsida ja analüüsi põhjal leida kooli tugevused ning parendusvaldkonnad.
- Eesmärkide saavutamiseks mõeldud üldtööplaani koostamisel lähtumine eelkõige kooli arengukavast ja õppekavast, õppeaasta üldeesmärkidest ja eelmise aasta töö kokkuvõttest. Analüüs kui tugevuste ja parendusvaldkondade alus võiks nähtuda nii õppeaasta analüütilistest kokkuvõtetest kui ka hilisemast sisehindamise aruandest. Rutiinsete tegevuste kajastamise rohkus üldtööplaanis võib viia fookuse eesmärkide täitmiseks mõeldud tegevustelt kõrvale.

8 PGS, § 27 lg-d 4, 5.

9 Haridus- ja teadusministri 25.08.2010. a määrus nr 52 „Kooli õppe- ja kasvatusalastes kohustuslikes dokumentides esitatavad andmed ja nende dokumentide täitmise ja pidamise kord“, § 4.

10 Sotsiaalministri 27.03.2001. a määrus nr 36 „Tervisekaitsenõuded kooli päevakavale ja õppekorraldusele“, § 10 lg 1.

11 Haridus- ja teadusministri 23.08.2010. a määrus nr 44 „Kooli õppenõukogu ülesanded ja töökord“, § 5 lg 8; § 6 lg-d 1 ja 2.

12 Haridus- ja teadusministri 25.08.2010. a määrus nr 52 „Kooli õppe- ja kasvatusalastes kohustuslikes dokumentides esitatavad andmed ning dokumentide täitmise ja pidamise kord“.

13 EraKS, § 11 lg 5.

14 Sisehindamine kui tõenduspõhine kooliarendus, 2021.

- Kooli üldtööplaani ülesannete sidumine konkreetsemalt arengukavas seatud eesmärkidega. Üldtööplaanis planeeritud tegevused ja ülesanded peaksid olema konkreetse õppeaasta eesmärgist lähtuvad ning tagama selle elluviimise, samas peavad õppeaasta eesmärgid ja tegevused tulenema arengukava eesmärkidest.
- Õpilaste ja vanemate teavitamine enne õppeperioodi kokkulepitud eeldatavatest õppetulemustest ning hindamisest, vastavate põhimõtete läbiarutamine ja kokkuleppimine, sealhulgas ka see, kuidas kokkulepitu on kättesaadav kogu õppeperioodi jooksul.
- Kooli õppekavas lennupõhiste õppegruppide moodustamise põhimõtete kirjeldamine, et oleks üheselt arusaadav, kuidas on koolis õppetöö korraldatud.
- Juhendmaterjali koondamine ja avalikustamine, mis koondataks kogu koduõppe korraldamise, et see oleks kõigile pooltele arusaadav ja läbipaistev.
- Dokumentide kinnitamisel jälgimine, kellele on õigusaktidest tulenevalt antud pädevus vastava dokumendi kinnitamiseks, et vältida dubleerivaid tegevusi. Näiteks puudub vajadus üldtööplaani eraldi direktori poolt kinnitada, kui vastav pädevus on antud õppenõukogule.
- Kooli organites toimuvate arutelude ning ettepanekute kajastamine protokollides kooli alusdokumentide ning oluliste põhimõtete kohta, mis aitab säilitada kokkulepete taga olevaid tõlgendusi ja selgitusi, samuti võimaldab see kooli tegevuse edasisel planeerimisel toimunud aruteludega arvestada.

Õppe- ja kasvatustegevuse korralduse ja tulemuslikkuse hindamine koolis

Käesolevas osas vaadeldi, kuidas hinnatakse koolis õppekava täitmist (kuidas veendutakse, kas õppekava täidetakse); kuidas on kool oma õppe- ja kasvatustöö tulemus-

likkust hinnanud; kuidas on õppe- ja kasvatustöö korraldust hinnatud ning milliseid parendustegevusi on selle tulemusel tehtud ning planeeritud.

Positiivne praktika

- *Õppe- ja kasvatustegevuse tulemuslikkuse väljaselgitamiseks koostatakse sisehindamisel igal õppeaastal analüütiline kokkuvõte. (Vivere Kool, Emili Kool)*
- *Sisehindamisel ja arengu planeerimisel on koolis lähtutud põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses sätestatud eesmärkidest. Sisehindamine on koolipere jaoks mõtestatud, hästi planeeritud ja ka dokumenteeritud süsteemne ja pidev protsess, kuhu on kaasatud kõik pooled. Sisehindamise ja arengu planeerimise korraldus koolis väärrib esiletõstmist. (Avatud Kool)*
- *Koolis toimub sisehindamine pideva protsessina, sisehindamise tulemustest koostatakse iga õppeaasta lõppedes valdkondlik kokkuvõte. Aastate 2016–2019 sisehindamise analüüsis välja toodud parendusvaldkonnad on olnud sisendiks kooli arengukavale 2019–2022. Sisehindamise süsteem on mõtestatud ning selgelt eesmärgistatud. Näiteks on sisehindamise tulemusena koolis ühe eesmärgina sõnastatud õpilaste enesejuhtimise arendamine. Selleks peetakse tähtsaks õpilaste eesmärkide seadmise ja eneseanalüüsioskuse arendamist. Arenguvestluste ühe osana on ette nähtud õpilase eneseanalüüs. Eesmärkide seadmise toetamiseks on kool õpilaspäeviku asendamiseks välja töötanud omanäolise ajaplaneerija, mida kasutavad soovituslikult kõik õpilased ja õpetajad ja kus kajastatakse iga perioodi eesmärgid, mis sõnastatakse motivatsiooni-*
- *vestlusel, ning eesmärkide täitmist analüüsitakse arenguvestlusel. (Kaarli Kool)*
- *Hea praktikana väärrib märkimist õpetajate töö ja omavahelise koostöö planeerimine. Õpetajate töökavad koostatakse koolis klassiti nädalate kaupa ja lõimingut planeerivad aineõpetajad juba tööplaani koostamisel. Töökava täidavad kõik vastavas klassis õpetavad õpetajad, need on kättesaadavad kõigile õpetajatele, soodustades lõimingut ainete vahel, sest need annavad õpetajatele ülevaate, millised teemad on teistel õpetajatel ainealaselt päevakorras. Õppe lõimimine saavutatakse eri ainevaldkondade õppeainete ühisosa järgimisel; õppeainete, koolisiseste projektide ja läbivate teemade ühiste temaatiliste rõhuasetuste, õppeülesannete ning -viiside abil. (Kaarli Kool)*
- *Üldtööplaan ja arengukava on omavahel tihedalt seotud: plaanis esitatud tegevused tulenevad arengukavast ning olulisel kohal üldtööplaanis on õppekavas esitatud põhimõtted. Koolis kogutakse järjepidevalt andmeid õppe- ja kasvatustöö kohta. Õppe- ja kasvatustegevuse tulemuslikkuse hindamiseks jälgitakse eelkõige õpilaste üldist edasijõudmist trimestrihinnete ning tasemetööde tulemuste alusel. Niimoodi soovitakse varakult märgata, kes õpilastest vajavad tuge või kes lisajuhendamist oma tugevuste ja annete arendamiseks. (Tartu Luterlik Peetri Kool, Tartu õppekoht)*



Parendusvaldkonnad

- Kooli järjepideva arengu tagamiseks arengukava koostamine koos visiooni, konkreetsete arengu põhisuundade ning mõõdetavate eesmärkidega¹⁵.
- Kooli sisehindamise läbiviimine pideva protsessina, mille eesmärk on tagada õpilaste arengut toetavad tingimused ja kooli järjepidev areng¹⁶.
- Kooli sisehindamise kooskõlla viimine sisehindamise korraga¹⁷ või muuta sisehindamise korda vastavalt tegelikule sisehindamise korraldusele.
- Õppenõukogus sise- ja välishindamise tulemuste läbiarutamine ning ettepanekute tegemine tarvilike meetmete rakendamiseks¹⁸. Protokollides sisuliste arutelude kajastamine, tagamaks õppenõukogu ülesande täitmist: arutada õppeaasta lõpul läbi kooli õppe- ja kasvatustegevuse tulemused ning teha vajadusel kooli juhtkonnale ettepanekuid õppe- ja kasvatustegevuse parendamiseks.

Ettepanekud õppeasutuste juhtidele

- Sisehindamise aruandes lisaks õppe- ja kasvatustegevusega seotud näitajatele analüüsi ja nendest järelduvate tugevuste või parendusvaldkondade esitamine, sh näiteks võrdlus varasemaga, muutuste analüüs, järeldused statistika põhjal. Arvuliste näitajate iga-aastane kõrvutamine ja analüüsimine annab koolile tagasisidet, kas tegevus on olnud tulemuslik, millised on olnud muutused ja kas selles osas saaks midagi teisiti teha.
- Õppeasutuses kokkuleppimine, milliseid andmeid kogutakse ning milliseid tegevusi tehakse õppekava täitmise ning õppe- ja kasvatustegevuse tulemuslikkuse hindamiseks.
- Õppe- ja kasvatustegevuse tulemuslikkuse hindamiseks mitmesuguste tegevuste läbiviimine: nii õpilaste, lastevanemate kui ka koolitöötajate rahuloluküsitlused, koostöövestlused õpetajatega, õppe- ja kasvatustegevusega seotud tulemuste arutamine õppenõukogu koosolekutel.
- Rahuloluküsitluste tulemustest järelduste tegemine ja saadud tulemuste kasutamine parenduste kavandamisel õppe- ja kasvatustöös.
- Õppe- ja kasvatustegevuse kohta otsest tagasisidet andvate tegevuste ja nende tulemuste analüüsi tähelepanu alla võtmine, näiteks tunnivaatlused, klassipäevikute ja õpilastega seotud mitmesuguste näitajate jälgimine.
- Tunnivaatluste jaoks asjakohaste ja mitmekülgsede vormide väljatöötamine, mille põhjal valmiv tagasiside annaks ülevaate koolis toimuvast õppetegevusest.
- Õpetajate tunnivaatluste tulemuste analüüsimine, et oleks võimalik planeerida sisekoolitusi ja muid õpetajate arengut toetavaid tegevusi nendes valdkondades, mis analüüsi tulemusena on osutunud parendusvaldkondadeks. Tunnivaatlus sisehindamise ühe osana on arvestatav abivahend personalivajaduse hindamisel, personali kaasamisel, toetamisel, arendamisel ja hindamisel. Tunnivaatluse abil saab hinnata ka õppekava täitmist, sobiva õpetamis- ja kasvatusmetoodika kasutamist ning väärtuste ja eetika kujundamist.
- Õpetajate tunnivaatluste tulemuste või nende kokkuvõtte ning õppeaasta lõpus kogutud info analüüsimine kooli kui terviku vaatest, et oleks võimalik planeerida sisekoolitusi ja muid õpetajate arengut toetavaid tegevusi.
- Õppeaasta töö kokkuvõtte koostamine selliselt, et see oleks kooli tegevust analüüsiv, mitte kirjeldav dokument, mille koostamisel on oluline tugineda koolis vastava perioodi vältel kogutud andmetele. See tagab, et kokkuvõtted on tõenduspõhiste alustele tuginevad järeldused, mille alusel saab tuvastada kooli tugevused ja parendusvaldkonnad.
- Tulemuste kasutamine selleks, et teha kooli tegevuse kohta tõenduspõhiseid järeldusi ning planeerida arendustegevusi, kuna sisehindamises välja selgitatud tulemuste põhjal peab kool oma järjepideva arengu tagamiseks arengukava koostama.
- Arengukavas kooli arengu eesmärkide ja põhisuundade määratlemine, mis oleksid seotud ka õppe- ja kasvatustegevuse korralduse ja selle arendamisega. Arengukava koostamisel eelkõige õpilase arengu toetamisega seotud valdkonna keskmesse võtmine, et tagada koolis tugev ja tõenduspõhine kompetents tuge vajava õpilase õpetamisel.

15 PGS, § 67 lg 1.

16 PGS, § 78 lg 1.

17 PGS, § 78 lg 3.

18 Haridus- ja teadusministri 23.08.2010. a määrus nr 44 „Kooli õppenõukogu ülesanded ja töökord“, § 2 p 5.

Õpilaste arengu toetamine ning kooli tugevused ja parendusvaldkonnad

Selles osas oli vaatluse all, kas ja kuidas järgitakse koolis kaasava hariduse põhimõtteid; kas ja kuidas on õpilase arengu toetamist ja toevajadust analüüsitud kooli sisehindamisel, milliste järeldusteni on jõutud ning milliseid tegevusi on analüüsist tulenevalt tehtud või kavandatud; kas kõikidele õpilastele on tagatud tugi, kui vajadus selleks ilmneb; kas ja milliseid ettepanekuid pedagoogiliseks tööks on teinud hariduslike erivajadustega (edaspidi HEV) õpilaste õppe koordineerija õpetajatele ja direktorile; kas õpilasele õppes

kohandusi tehes on järgitud õigusaktides sätestatud; kas arenguvestlused koolis toimuvad ning kas need on ka sisuliselt õpilase arengule suunatud; kas ja kuidas kasutatakse arenguvestluste tulemusi sisehindamisel ning mis saab pärast arenguvestluste toimumist edasi; mida on koolis nende tulemuste põhjal muudetud. Lähemalt oli vaatluse all õpilaste arengu toetamine – kas koolis toimuvad arenguvestlused õpilastega, kas ja kuidas on õpilaste toevajadus välja selgitatud ning millist tuge neile pakutakse.

Positiivne praktika

- *Õpilase arengu toetamisel on kool esiletoomist vääriva praktikana viimas läbi iga õpilase ja tema vanemaga trimestri lõppedes ümarlauakohtumisi, milles arutatakse õppega seotud tähelepanekuid. Samuti viiakse läbi arenguvestlusi. Õpilase arengu kirjeldamiseks koostatud individuaalse arengu jälgimise kaardid olid väga põhjalikud, andes ülevaate nii õpilase arengust eri valdkondades kui ka rakendatud toe tulemuslikkusest tervikuna. (Vivere Kool)*
- *Arenguvestlused on koolis toimunud kõikide õpilastega. Iga klassijuhataja teeb kokkuvõtte oma klassi arenguvestlustest ning esitab selle kooli direktorile. Õpilase arengut jälgitakse ning vajadusel koostatakse individuaalse arengu jälgimise kaart ning rakendatakse õpiabi. Koolis koostatud individuaalse arengu jälgimise kaardid on põhjalikud ja informatiivsed. (Tartu Luterlik Peetri Kool, Põlva õppekoht)*
- *Kooli arenguvestluste korraldamise süsteem on läbi mõeldud, vestlused lähtuvad õpilase poolt perioodideks seatud eesmärkide täitmise analüüsist, õpilase enesehinnangust, õpetajate koostatud eksperdihinnangust. (Kaarli Kool, Emili Kool)*
- *Kooli arenguvestluse korras on sätestatud, et enne arenguvestlust täidab õpilane eneseanalüüsi/enesehindamise lehe ning õpilasele arenguvestlusel seatavad arengueesmärgid peavad olema seotud eneseanalüüsiga. Üheks sisendiks arenguvestluste läbiviimisel on koolis kasutusel eksperdihinnangud, mis koostatakse iga õpilase kohta kaks korda aastas. Eksperdihinnangutes hinnatakse kümne palli*

süsteemis õpilase akadeemilist taset, võimekust, huvitust, käitumist ja distsipliini, suhtumist kaasõpilastesse ja vajadusel lisatakse hinnangule kommentaar. Eksperdihinnangus annavad oma tagasiside kõik õpilase õpetajad. Koolis viiakse lisaks arenguvestlustele läbi motivatsioonivestlus (nn MM-vestlus). Motivatsioonivestlusi viivad läbi klassijuhatajad kõigi õpilastega igal õppeperioodil. Vestluses sõnastatakse eesmärgid ja vajadusel sõlmitakse kokkuleppeid ning perioodi lõpus analüüsitakse eesmärgi täitmist. Arendamaks õpilaste eesmärkide seadmise ja sõnastamise ning eneseanalüüsisioskust ning toetamaks õpilaste arenemist enastjuhtivaks õppijaks, on koolis õpilaspäeviku asemel kasutusele võetud koolis välja töötatud ja kujundatud ajaplaneerija. Nii perioodideks seatud eesmärgid kui ka nende täitmise analüüs kajastuvad õpilase ajaplaneerijas ja on motivatsioonivestluse ning arenguvestluse üheks aluseks. Ajaplaneerija kasutamine on siiski õpilase valik, selle täitmine ei ole kohustuslik, kuid kool suunab teadlikult õpilasi seda kasutama. (Kaarli Kool)

- *Koolis kasutatav õpilase arengu jälgimise süsteem on omanäoline ja annab ülevaate õpilase arengust aastate lõikes. Arenguvestlused on toimunud kõikide õpilastega ning õpilaste areng on kaks korda aastas kaardistatud ning ka lapsevanemate ja õpilase endaga läbi arutatud. Arenguvestluste läbiviimisel arvestatakse lisaks klassijuhataja tähelepanekutele õpetajaskonna eksperdihinnangut ja tugispetsialistide perioodiliselt läbi viidud arengu-uuringuid. (Kohila Mõisakool)*

Parendusvaldkonnad

- *Vähemalt kord õppeaastas õpilase arengu toetamiseks temaga arenguvestluse läbiviimine¹⁹. Arenguvestlusel peavad osalema õpilane, klassijuhataja ja piiratud teo- võimega õpilase puhul vanem²⁰.*
- *Õpilase arengu toetamisel tegevuste dokumenteerimine ning tervikliku ülevaate koostamine iga õpilase arengust. Lihtsustatud õppe õpilaste puhul rakendatavate muudatuste või kohanduste osas kokkulepete tegemine vanematega.*

19 PGS, § 37 lg 5.

20 PGS, § 37 lg 6.



- Arenguestluste läbiviimine kooskõlas koolis kehtestatud korraga või korra muutmine vastavalt tegelikule arenguestluste korraldusele²¹.
- Õpingutes tuge vajava õpilasega läbi viidud hindamiste ja uuringute tulemuste, õpetajate tähelepanekute, tugispetsialistide ning koolivälise nõustamismeeskonna antud soovitude, rakendatud teenuste ja toe ning nende tulemuslikkuse hinnangu kandmine õpilase individuaalse arengu jälgimise kaardile²².
- Hoolekogu arvamuse andmine arenguestluste korraldamise tingimuste ja korra eelnõule²³.
- Lisaõppes õppivatele õpilastele üleminekuplaani koostamine²⁴.

Ettepanekud õppeasutuste juhtidele

- Arenguestluste läbiviimiseks selle korralduse tõhustamine, et olenemata takistustest oleks kõikide õpilaste ja nende vanematega võimalik arenguestlus läbi viia. Vestluste läbiviimine kõikide õpilastega on oluline meede ja eelduseks vanematega koostöö loomisel.
- Arenguestluste korralduse ja tulemuste vormistamise läbimõtlemine juhuks, kui tavapärasel viisil pole vestluste kokkuvõtet võimalik poolte poolt allkirjastada (näiteks kui vestlus viiakse läbi video teel), ja vastavate muudatuste tegemine arenguestluste läbiviimise korras.
- Arenguestluste kohta kokkuvõtete tegemine. Kooli arendustegevuseks sisendi saamiseks arenguestluste kokkuvõtte esitamise põhimõtete väljatöötamine, et arenguestlustel saadud infot kooli arendustegevustes paremini kasutada.
- Arengu jälgimise kaartide täiendamine selliselt, et need sisaldaksid tervikülevaadet rakendatud teenustest ja toest ning hinnangut nende tulemuslikkuse kohta. Toimiva süsteemi loomine vanema kaasamiseks oma lapse arengut puudutava tegevuse tagasisideks, planeerimiseks ja eesmärgistamiseks. Õpilastega arenguestluste läbiviimine ja vanematega kokkulepete sõlmimine iga õppeaasta alguses kõikide muudatuste ja kohanduste rakendamiseks, mis annaks kindluse, et vanem on teadlik, kas ja millistest põhimõtetest lähtuvalt koolis tema last õpetatakse. Kodu ja kooli omavaheline koostöö on õpilase arengu tagamisel oluline ja individuaalse arengu jälgimise kaart ning individuaalne õppekava loovad võimaluse koostöö aluseks olevad omavahelised kokkulepped sõlmida.
- Õpilaste toevajaduste väljaselgitamine vajalike tugimeetmete ja -teenuste rakendamiseks kohe õppeaasta alguses ning lapsevanemate teavitamine tehtud otsustest.
- Individuaalsete õppekavade koostamine õpilastele õppeperioodi alguseks, et õppima asudes oleks nii õpetajatel kui ka õpilastel teada ja selge, milliseid kohandusi õppes tehakse ning millised õpitulemused on vaja saavutada. Lapsevanema kaasamine individuaalse õppekava koostamisse.
- Tugisüsteemi esimese tasandi paremaks ja tõhusamaks toimimiseks kooli tugispetsialistide ja klassi-/aineõpetajate koostöö soodustamine ja suunamine toevajaduste väljaselgitamiseks, rakendamiseks ning tulemuslikkuse hindamiseks.
- Õpiabi kui tugimeetme sisu ja korralduse hindamine, et see vastaks paremini õpilaste individuaalsetele vajadustele.
- Dokumentide haldamise süsteemi loomine, kus ümarlaua kokkulepped ja kõik muud õpilase arengut toetavad dokumendid (nt õpilastega peetud arenguestluste kokkuvõtted ja individuaalsete õppekavade rakendamiseks antavad nõusolekud) oleksid selgelt seotud või koos käsitletavad. Korrektne ja süsteemne dokumentide haldamine on oluline ka isikuandmete kaitse tagamisel.

Tugispetsialistide teenuse tagamine ja haridusliku erivajadusega õpilaste toetamine

Vaatluse all oli, kas kõikidele õpilastele on vajaduse ilmne misel tagatud eripedagoogi, logopeedi, sotsiaalpedagoogi ja koolipsühholoogi teenus; kuidas on korraldatud tugispetsialistide teenus ja nende ülesannete täitmine; kas sisehinda-

misel on nähtunud tugispetsialistide teenuse kvaliteedi või tagamisega seonduvaid asjaolusid.

Vaatluse all oli, kas õpilastele, kellele kooli tagatud üldine

21 PGS, § 37 lg 7.

22 PGS, § 46 lg 7.

23 PGS, § 73 lg 1¹ p 11.

24 PGS, § 50 lg 4.

tugi ei ole andnud arenguks soovitud tulemusi, on rakendatud koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel tõhustatud või erituge; mil viisil on õpilaste tasandil HEV-õpilaste toetamist hinnatud ja kuidas on toetatud õpilaste üleminekut järgmisele haridustasemele või tööellu kooli lõpetamise järel. Eelnevast tulenevalt keskenduti eelkõige HEV-õpilaste tugimeetmetele ja nende rakendamisele. Konkreetsemalt

vaadeldi HEV-õpilaste toetamist, kus esmalt vaadati kooli tasandil, milline tugisüsteem ja õppekorraldus HEV-õpilaste toetamiseks loodud on. Sealt edasi vaadati aga juba konkreetsemalt, kas kõikidele õpilastele olid tagatud neile soovitatud tugimeetmed ja kuidas oli see dokumenteeritud ning kas õpilastele, kellele kool peab tagama koolivälise nõustamismeeskonna soovitatud tugimeetmed, on need tagatud.

Positiivne praktika

- Kool on pidanud tähtsaks õpilaste toetamist tugispetsialistide poolt, koolis töötavad eripedagoog, logopeed, koolipsühholoog ning koostööleping on sõlmitud sotsiaalpedagoogi teenuse osutamiseks. Kõigi tugispetsialistide

kvalifikatsioon vastab kehtivatele nõuetele. Lisaks on koolis kaplan, 6.–9. klassis on igal klassil kaks klassijuhatajat. (Kaarli Kool)

Parendusvaldkonnad

- Psühholoogi, logopeedi, sotsiaalpedagoogi, eripedagoogi teenuse vajaduse hindamine ning vajaduse korral teenuse osutamine kvalifikatsiooninõuetele vastava tugispetsialisti poolt, kuna tugiteenused on tagatud vaid juhul, kui neid osutab spetsialist, kelle kvalifikatsioon vastab kehtestatud nõuetele²⁵.

- Õpilastele tõhustatud või eritoe rakendamine vastavalt koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel²⁶.

Ettepanek õppeasutuste juhtidele

- Arvamuse küsimine kooliväliselt nõustamismeeskonnalt, kui õpilase toevajadus on ära langenud ja tugispetsialisti teenust enam pakkuda ei ole vaja, kuna olukorras, kus

kooliväline nõustamismeeskond on soovitanud rakendada lapsele koolis tugimeetmeid, ei saa kool ise neid otsuseid muuta.

Õppe- ja kasvatusala töötajate kvalifikatsioon

Selles osas selgitati, kas koolis on õppekava täitmiseks olemas vajaliku ettevalmistusega töötajad; kas õppe- ja kasvatusalal töötavate isikute kvalifikatsioon vastab nõuetele; kas direktor on hinnanud olemasolevate töötajate kvalifikatsiooni ja kompetentsust, et tagada kooli õppekavas määratud õpieesmärkide täitmine ning õpitulemuste saavutamine, ning milliseid tegevusi on sellest lähtuvalt tehtud ja planeeritud; kas kvalifikatsiooninõuetele vastavate õpetajate arv on nende läbiviidava õppe- ja kasvatusgevuse

mahust lähtuvalt piisav, et tagada kooli õppekavas määratud õpieesmärkide täitmine ning õpitulemuste saavutamine; kas direktor on korraldanud avalikke konkursse ja sõlminud tähtajalisi töölepinguid õpetajatega, kelle kvalifikatsioon ei vasta nõuetele. Koolis töötavate kvalifikatsiooninõuetele vastavate õpetajate arv peab nende läbiviidava õppe- ja kasvatusgevuse mahust lähtuvalt olema piisav, et tagada kooli õppekavas määratud õpieesmärkide täitmine ning õpitulemuste saavutamine.

Positiivne praktika

- Koolis on välja töötatud põhjalikud kriteeriumid õpetajakandidaatide hindamiseks konkursi eri etappides. (Emili Kool)

25 PGS, § 37 lg 2, haridus- ja teadusministri 29.08.2013. a määrus nr 30 „Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded”, § 4 lg-d 1–4.

26 PGS, § 48 lg 1.



Parendusvaldkonnad

- Õppealajuhataja, õpetajate, tugispetsialistide ning teiste õppe- ja kasvatusalal töötavate isikute vabade ametikohtade täitmiseks korraldatava avaliku konkursi korra kehtestamine ning konkursside korraldamine õpetajate ametikohtadele, kelle kvalifikatsioon ei vasta kehtestatud nõuetele²⁷.
- Konkursikomisjoni tegevuses konkursikorras kehtestatu järgimine, et komisjoni tegevus oleks kooskõlas korras kehtestatuga, või teha ettepanekud korra muutmiseks.
- Õppe- ja kasvatusala töötajate kvalifikatsiooni vastavus kehtestatud nõuetele²⁸.
- Tähtajaliste töölepingute sõlmimine õpetajatega, kelle kvalifikatsioon nõuetele ei vasta²⁹.
- Kvalifikatsiooninõuetele vastavate õpetajate piisavuse tagamine lähtuvalt nende läbiviidava õppe- ja kasvatus-tegevuse mahust³⁰.

Ettepanekud õppeasutuste juhtidele

- Kvalifikatsiooninõuetele vastavate koolitöötajate piisavuse tagamiseks töötajate toetamine ja motiveerimine magistrikraadi omandamiseks või õpetajakutse taotlemiseks. Selleks võiks koolijuht koostöös koolitöötajatega kokku leppida tegevuskava.
- Konkursikomisjoni protokollis otsustuse aluseks olevate argumentide väljatoomine, kuna ka kandideerijatel on õigus teada, miks nende kandidatuur ei osutunud valituks.

Kokkuvõte

- 2021/2022. õppeaastal teostas Haridus- ja Teadusministeerium üldhariduskoolides 21 järelevalvet, neist 11 olid tegevus- või koolitusloapõhised, kaheksa temaatilised, üks teenistuslik ja üks üksikküsimuses. Koolieelsetes lasteasutustes järelevalvet läbi ei viidud, kuid kolmes koolis, kus teostati järelevalvet, oli ka lasteaiaosa.
- Järelevalves olid vaatluse all õppe- ja kasvatus-tegevuse korraldus, sh õppekava täitmine; õpilase arengu toetamine, sh tugiteenused; õppe- ja kasvatusala töötajate ettevalmistus ja kvalifikatsioon.
- Õppeasutuste juhtidele tehti järelevalve tulemusena soovituslikke ettepanekuid ja pidajatele täitmiseks kohustuslikke ettekirjutusi.
- Tähelepanu vajavad valdkonnad.
- a) Õppekava: õppekava aja- ja asjakohasuse regulaarne ülevaatamine ja vajadusel uuendamine; õppekava täitmise analüüsimine.
- b) Õppe- ja kasvatus-tegevuse korraldus: õppe- ja kasvatus-tegevuse planeerimine ja tulemuste analüüsimine; õpitulemuste analüüsimisel tähelepanu pööramine lisaks statistilistele näitajatele ka sisulisele analüüsile ja selle dokumenteerimisele; seoste loomine kooli arengukava, sisehindamise tulemuste ja üldtööplaani vahel; üldtööplaani kehtestamine enne õppeaasta algust; õpilaste õppemahu kooskõla suurima lubatud nädalakoormusega; õppetundide ja vahetundide pikkuste kooskõla seaduses sätestatuga; tunniplaani kinnitamine päevakava osana.
- c) Õpilase arengu toetamine: arenguveestluste läbiviimine kõigi õpilastega, tulemuste analüüsimine; tugiteenuste tagamine kõigile õpilastele, kes seda vajavad; koolivälise nõustamismeeskonna soovitude järgimine; tugiteenuste tagamine tugispetsialistide poolt, kelle kvalifikatsioon vastab nõuetele.
- d) Õppe- ja kasvatusala töötajate ettevalmistus ja kvalifikatsioon: õppe- ja kasvatusala töötajate toetamine ja motiveerimine, saavutamaks kvalifikatsiooni vastavust kehtestatud nõuetele.

27 PGS, § 74 lg 6.

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

29 PGS, § 74 lg 7.

30 PGS, § 74 lg 9.

Ülevaade eesti keele ja eestikeelse õppe korraldamisest vene õppekeelega koolides

Hille Voolaid

Haridus- ja Teadusministeeriumi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonna nõunik

Eesti keele õppe madal tulemuslikkus on olnud aastaid valukohaks. Lõpueksamite tulemused annavad selleks mõjuka indikatsiooni. 2021. aastal ei saavutanud põhikooli lõpueksamit sooritajatest 41% B1-taset, tulemus oli võrreldes 2019. aastaga muutunud kehvemaks, 2019 jäi B1-tase saavutamata kolmandikul põhikooli lõpueksamit sooritajatest.

Järelevalve eesti keele ja eestikeelse õppe korralduse üle viidi 2021/2022. õppeaastal läbi kaheksas koolis, eelnevalt on temaatilised järelevalved eesti keele ja eestikeelse õppe korraldamisest vene õppekeelega koolis olnud 2012/2013. ja 2013/2014. õppeaastal.

Järelevalves oli vaatluse all, kuidas tagatakse koolis eesti keele ja eestikeelse õppe korraldus ning kas see võimaldab põhikooli lõpetajatel jätkata õpinguid eesti õppekeelega õppeasutuses; missuguseid meetodikaid ja õppematerjale kasutatakse eesti keele õpetamisel; kas eesti keele õpetajad on läbinud teises keeles õpetamise koolituse; kas õppe- ja kasvatusala töötajate kvalifikatsioon ja eesti keele oskuse tase vastab nõuetele.

Eesti keele ja eestikeelse õppe korraldamine

Eesmärk oli selgitada välja, kas koolis tagatakse eesti keele ja eestikeelse õppe korraldamine tasemel, mis võimaldaks põhikooli lõpetajatel jätkata õpinguid eesti õppekeelega õppeasutuses.

Vaatluse all oli õppekava ja selle täitmine; õppekorraldus; sisehindamine ja eestikeelse õppe tulemuslikkus ning selle analüüs; õppekavaväline tegevus.

Järelevalvete tulemusena selgus, et valimis olnud koolides ei olnud eesti keele õpe ja eestikeelne aineõpe korraldatud tasemel, mis võimaldaks põhikooli lõpetajatel jätkata raskusteta õpinguid eesti õppekeelega õppeasutuses.

Õppekava ei olnud kooskõlas riikliku õppekavaga üheski valimis olnud koolis. Kõigis vaadeldud koolides olid eesti keel teise keelena tasemetööde tulemused, põhikooli lõpus eesti keel teise keelena lõpueksamite tulemused ning B1-keele taseme saavutanute osakaal madalam Eesti keskmistest näitajatest.

Eesti keelt õpetati kõigis valimi koolides nõutud mahu, kuid eestikeelset aineõpetust viidi kaheksast koolist läbi viies. Kolmes koolis eestikeelset aineõpetust ei toimunud, põhjuseks nimetati eesti keelt valdavate õpetajate puudust.

Positiivne praktika

- *Õpilastele püütakse luua võimalusi eesti keele kasutamiseks nii koolisisestel üritustel kui ka koostöös valla teiste haridus- ja kultuuriasutustega. Eesti keele tunnis õpitut püütakse seostada keele kasutamisega väljaspool keeletundi. Koolis toimuvad mitmed üritused, kus õpilased kas etlevad eesti keeles või täidavad eestikeelseid ülesandeid. Kooli õpilased osalevad Keskkonnainvesteeringute Keskuse ja RMK pakutud programmides, kord aastas toimub kõigis kooliastmetes muuseumipäev ja õpilased osalevad muuseumiprogrammis. Nimetatud programmid on eestikeelsed ning õpilastel nendest arusaamisega õpetajate sõnul raskusi pole olnud. Koolis innustatakse*

õpilasi osalema maakondlikel ja üleriigilistel olümpiaadidel, võistlustel, sh spordivõistlustel. Kõik need on samuti eesti keeles. Koostöös mitmesuguste valla asutustega pakutakse õpilastele mitmeid tegevusi. Valla kunsti- ja muusikakooli õpe toimub samuti eesti keeles ja õpilased osalevad sealses huvitegevuses, suhtlevad eakaaslastega eesti keeles. Noortekeskus pakub võimalusi osaleda koolivaheaegadel malevas, laagrites ja projektitegevustes. (Peipsi Gümnaasium)

- *2021/2022. õppeaasta üldtööplaanis on üheks prioriteediks leida lahendus eesti keele õpitulemuste taseme*



tõstmiseks, suurendades eestikeelse aineõppe osakaalu. Selle saavutamiseks on nimetatud eesti keele I–V kl aine-ringide jaoks ressursside leidmist ja vene keeles õpetavate aineõpetajate ülesannet kasutada ainetundides osaliselt eestikeelseid termineid, lisamaterjale või käsitleda mõnda teemat eesti keeles. (Peipsi Gümnaasium)

- Koolis on loodud eesti keele aineseptsioon. Aineseptsioon kohtub kord trimestris ja arutab metoodilisi küsimusi ning valmistab ette kõikides klassides kevadel läbiviidavad kontrolltööd. Kaks korda õppeaastas esitatakse õppenõukogule aineseptsiooni töö kokkuvõtte, mille alusel määratakse nt õpilased uuel õppeaastal neile sobivatesse tasemeharühmadesse. Aineseptsioonil on oma töökava, mille järgi kavandatakse õppeaasta tegevusi eesti keele õppes ja analüüsitakse õpilaste edasijõudmist õppeaines. Sellest tulenevalt on keeleõpe korraldatud III kooliastmes tasemeharühmades. (Maardu Põhikool)
- Koolis on korraldatud viimasel paaril aastal alates 7. klassist eesti keele aineõpetust lennupõhiselt mitmes tasemeharühmas, nt 8. klassis on neli tasemeharühma. Eesmärk on, et ka madalama õpivõimekusega õpilased saaksid võimetekohaselt areneda. Selline korraldus on tõstnud õpilaste õpimotivatsiooni. (Maardu Põhikool)
- Koolis on seal korraldatava eesti keele õppe tulemuslikust analüüsitud, on märgatud parendusvaldkondi, samuti on viidud läbi sisehindamist, mille raames on tuvastatud mitmed väljakutsed eesti keele õpetamise valdkonnas. Olulist tähelepanu pööratakse kahele valdkonnale: õppe- ja kasvatusala töötajate kvalifikatsioon ja keeleõpe ning õpilastele võimaluse loomine osalemiseks eesti keele projektides, nt projektid koostöös eestikeelsete koolidega. Eesti keele õppe tõhustamiseks on õpilased osalenud mitmetes eestikeelsetes eTwinningu projektides, nt kahel viimasel õppeaastal projektides „Teistsugune adventikalender“, „Kunksmoorile külla“, „Tvinime sõpradeks“, „Mina, sina, meie“, „Reis šokolaadimaale“, „Tvinime keeletunnid põne-

vamaks“, „Sipsik otsib sõpru“, „Ülemaailmse Tere päeva tähistamine“. (Lasnamäe Põhikool)

- Sisehindamisel on kool välja toonud, et projektides osalemine on aidanud arendada õpilaste sõnavara, õpilased on õppinud kasutama mitmesuguseid digitaalseid õppevahendeid. Mitmesuguste keeleõppeprogrammidega motiveeritakse õpilasi õppima eesti keelt ja äratatakse huvi keeleõppe vastu. Lisaks projektidele innustatakse õpilasi õppima eesti keelt mitmesuguste traditsiooniliste ürituste kaudu, nt viktoriinid, digiüritused, tegevused e-ohutuse teemal. (Lasnamäe Põhikool)
- Kool on traditsiooniliselt korraldanud igal aastal (v.a 2020–2021) õpilastele ja õpetajatele suunatud ülelinnalisi konverentse keelekümbelprogrammi propageerimiseks, samuti luulekonkursside. Koolil on keelekümbelklasside koordinaator, kes korraldab eesti keele õpetajate koostööd. (Karjamaa Põhikool)
- Eesti keele õppe tõhustamiseks on õpilased osalenud mitmesugustes eesti keele õpet toetavates projektides: keelekohvikud, koolide õpikodade projekt „Vau! Ohoo!“ (7.–8. kl), integratsiooniprogramm „Minu Riik“ (9. kl), eesti keeles läbiviidavad liikumistunnid „Sport kooli“ (1. kl) ja rahvakalendrist tulenevad ühisüritused. Igal sügisel korraldatakse keelekümbelkonverents piirkonna- ja sõpruskoolidele, milles osalevad õpilased alates III kooliastmest. Eesti kirjanduse õppimise raames külastatakse ajaloolisi kohti Eestis, mis on seotud kirjanike teoste ja elulugudega. Kool korraldab igal aastal traditsioonilise luulekonkursi linna koolidele. (Karjamaa Põhikool)
- Koolis on teadvustatud eesti keeles õpetamise ja eestikeelse aineõpetuse olulisust. Koolis on I ja II kooliastmes suurendatud kohustuslike eesti keele õppetundide arvu ühe tunni võrra. Lisaks eesti keele õpetamisele õpetatakse eesti keeles aineõpetuse tunde 1.–4. klassides. (Sillamäe Vanalinna Kool)

Parendusvaldkonnad

- Eestikeelsete ainetundide läbiviimine vastavalt kooli õppekavas kehtestatud³¹ või kooli õppekava viimine kooskõlla tegeliku õppekorraldusega.
- Õppenõukogu ülesande täitmine, arutades õppeaasta lõpus õppenõukogus läbi kooli õppe- ja kasvatusgevuse

tulemused ja tehes vajadusel kooli juhtkonnale ettepanekuid kooli õppe- ja kasvatusgevuse parendamiseks³².

- Eripedagoogi, koolipsühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenuse osutamine kvalifikatsiooninõuetele vastavate tugispetsialistide poolt³³.

31 Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määrus nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava“, § 15 lg 1.

32 Haridus- ja teadusministri 23.08.2010. a määrus nr 44 „Kooli õppenõukogu ülesanded ja töökord“, § 2 p 6.

33 PGS, § 37 lg 2; haridus- ja teadusministri 29.08.2013. a määrus nr 30 „Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded“, § 4 lg-d 1, 2 ja 3.

Ettepanekud õppeasutuste juhtidele

- Võimaluste leidmine eestikeelse aineõpetuse läbiviimiseks, et areneks õpilaste sõnavara ja tekiks suhtlusjulgus. Tõhusama keeleõppe tulemuseks võiks olla, et põhikooli lõpetajad valdavad teise keelena õpitud eesti keelt B2.1 tasemel kuulamises, lugemises, rääkimises, B1.2 tasemel kirjutamises.
- Eesti keele õppes kasutatavate kaasaegsete õppemetoodikate ja lähenemiste (aktiivõppemeetodid, õpilasekeskne lähenemine, interaktiivsete vahendite kasutamine jms) rakendamine ja selle süsteemne analüüsimine. Eesti keele tundides kommunikatiivsete keeleõppemeetodite kasutamine motiveerib õppijat keelt rohkem õppima. Eesti keele kui teise keele õppemetoodika, mis on õpikukeskne, kirjalike harjutuste tegemisele suunatud, ei taga keeleoskust ja keele kasutamist, ei inspireeri õppijat ega paku huvi.
- Klassi ja kooli sisustuse ning varustuse tagamine viisil, mis toetaks rikkalikku keele- ja ainekeskkonda ning õpetajate tööd eesti keele õpetamisel. Keelekeskkonna ja suhtlemisvõimaluste loomine on laiemas tähtsusega kui vaid keele praktiseerimisvõimalus, kuna suhetest tekkinud sotsiaalne kapital on aluseks paremale toimetulekule Eesti ühiskonnas.
- Õppija jaoks arendava sihtkeele kasutuse võimaldamine vahetus keelekeskkonnas ja erinevat keelt kõnelevate noorte omavahelise kokkupuute suurendamine. Selleks mitteformaalse õppe võimaluste tõhustamine – toetada ühistegevusi eesti õppekeelega koolidega, kaasates mitmesuguseid partnereid (nt AHHA teaduskeskus, mitmesugused MTÜd, muuseumid).
- Võimaluste pakkumine eesti ja vene kodukeelega laste ühisteks tegevusteks, sh ka kooliväliselt, näidates keeleõppe seost võimalusega realiseerida end Eesti ühiskonnas, võimaldades õpilastele osalust õpilasvahetusprojektides, külastades eestikeelseid kultuuriüritusi, kohtudes ühisüritustel eestlastest eakaaslastega.
- Nõrgema keeleoskusega (alla B1-taseme) õpilastele võimaluse pakkumine suviseks enesetäiendamiseks eesti keeles, nt keelelaagris, mis viiakse võimalusel läbi keskkonnas, kus saab külastada eestikeelseid üritusi, tegevusi, muuseume.

Kasutatavad õppematerjalid

Eesmärk oli selgitada välja, missuguseid meetodeid ja õppematerjale kasutatakse eestikeelses aineõppes.

Vaadeldud õppetundides kasutati Aino Siiraku eesti keele õpikut 9. klassile, Pille Pipari õpikut „Teele“, ajalehte, internetis „Pille ja Lauri lood“ ja taskutark.ee. Kasutatakse ka Opiq keskkonda, „Koolibri“ kirjastuse õpikuid, „Koo on tore“, „Koo on lõbus“ õpikuid ja Mauruse kirjastuse materjale.

Õppetöös kasutati tänapäevaseid õppematerjale, sh veebimaterjale, interaktiivset ja tavalist tahvlit, videot, joonistus- tarbeid, kooli õpetajate koostatud materjale.

Õpetajate hinnangul on neil metoodilisi materjale mitmekesise õppetöö läbiviimiseks piisavalt, kuid mitmetes õppetundides ilmnas, et valitud õppematerjal ei pakkunud sisult õpilastele huvi ega innustanud neid tunnis aktiivselt osalema. Vestlustest selgus ka, et enamik õpetajatest ei ole siiski valmis uusi metoodikaid igapäevases õppetöös kasutama.

Ettepanekud õppeasutuste juhtidele

- Õpetajate julgustamine, et nad kasutaksid õppetöös lisamaterjale, sh sõnastikke ja käsiraamatuid, teemakohaseid kuulamisülesandeid ja võimalusel filmikatkeid, keeletabeleid, ärgitades õpilasi ise looma elulisi dialooge, otsima teemakohaseid sõnu, kaasamaks õpilasi aktiivselt tunni teemaga tegelema.
- Eesti keele õppe toetamine spetsiaalselt kohandatud õppematerjalidega, et tagada eesti keele õppe kvaliteet.
- Õppetöös tänapäevaste õppematerjalide, sh veebimaterjalide kasutamine, mille sisu pakuks õpilastele väljakutset.

Õppe- ja kasvatusala töötajate kvalifikatsioon, keeleoskuse tase ja täienduskoolitus

Eesmärk oli selgitada välja, kas õppe- ja kasvatusala töötajate kvalifikatsioon vastab kehtestatud nõuetele; eesti keeles aineid õpetavad õpetajad on läbinud teises keeles õpe-

tamise kursuse; õppe- ja kasvatusala töötajate eesti keele oskuse tase vastab kehtestatud nõuetele.



Järelevalve valimis olnud koolides töötas kokku 357 õppe- ja kasvatusala töötajat. Kvalifikatsioon vastas kehtestatud nõuetele 282 (79%) töötajal. Riigikeeleoskus ei vastanud kehtestatud nõuetele 128 (36%) õppe- ja kasvatusala töötajal. Eesti keelt ja eestikeelset õppeainet õpetasid kõigis

koolides õpetajad, kelle riigikeeleoskuse tase vastas nõutule. Kolmes koolis ei vastanud direktori riigikeeleoskus nõutavale tasemele (C1), ühes koolis puudus direktoril ametikohale nõutav haridustase.

Parendusvaldkonnad

- Õppe- ja kasvatusala töötajate keeleoskustaseme tõstmine. Aineõpetajatel on töötamiseks vajalik keeleoskustase vähemalt B2³⁴. Paljudel õpetajatel on B, C või D keelekategoria tunnistus, mida arvestatakse keeleoskustaseme tõendamise dokumendina juhul, kui keeleoskus on tööandja hinnangul piisav vastaval töö- või ametikohal töötamiseks³⁵.
- Kvalifikatsiooninõuetele vastavate õpetajate piisavuse tagamine lähtuvalt nende poolt läbiviidava õppe- ja kasvatusgevuse mahust³⁶.
- Konkursside korraldamine nende õppe- ja kasvatusala töötajate ametikohtadele, kellel on olemas nõutav tasemeharidus, kuid puudub õpetajakutse, ning nende õppe- ja kasvatusala töötajate ametikohtadele, kellel puudub magistrikraad ja kes ei ole asunud seda omandama³⁷.

Ettepanekud õppeasutuste juhtidele

- Õpetajatele sisekoolituste korraldamine, kus eesti keele kui teise keele õpetajad annavad metoodilisi soovitusi ja praktilisi nõuandeid eestikeelse aineõpetuse täielikuks või osaliseks läbiviimiseks.
- Õpetajate toetamine ja motiveerimine õpetajakutse taotlemisel.
- Õpetajate toetamine ja julgustamine kasutama individuaalseid ressursse (osalema koolitustel, kasutama eestikeelset meediat), ületamaks keelebarjääre ja saavutamaks nõutaval tasemel eesti keele oskust. Eesti keelt vajalikul tasemel valdavate pedagoogide vähesus ei võimalda kvaliteetselt eesti keeles aineid õpetada. Kui õpetajad ei osale ise aktiivselt Eesti ühiskonnas ja eesti keele ruumis, on neil keeruline ka lapsi sellesse kaasata ning näidata lastele võimalusi end Eestis realiseerida.
- Õpetajate suunamine üksteiselt õppimisele ning indivi-
- dualse toe pakkumine, sh mentorlus neile õpetajatele, kes on valmis muutuma ja arenema. Keeleõppeplaani võivad kuuluda sellised tegevused nagu keelekursused, keeleklubid, mentorõpe, tööjõuvahetused, koolivahetused, stažeerimised jms. Keeleõppegevuste toetamise tingimusteks on õppija motivatsioon, aktiivne osalus, vastutus ja õpitulemuste saavutamisele orienteeritus.
- Õpetajate koolitusvajaduse analüüsimine ja õpetajatele koolitusplaani koostamine nende professionaalse arengu toetamiseks.
- Õpetajate suunamine osalema eesti keel teise keelena kursustel. Vaadeldud perioodil (2017–2022) olid vähesed õpetajad vastaval kursusel osalenud.
- Eesti keele ja aineõpetajate koostöö soodustamine, et arendada õpilaste eesti keele oskust. Õpetajate korrektne eesti keele kasutamine, soovitatavalt emakeelena.

Kokkuvõte

- 2021/2022. õppeaastal oli temaatilise järelevalve prioriteediks eesti keele ja eestikeelse aineõppe korraldus vene õppekeelega koolides. Eesmärk oli saada tagasisidet, kas põhikooli lõpetajad on valmis jätkama õpinguid järgmisel haridustasemel eesti keeles. Valimis oli kaheksa õppeasutust.
- Järelevalves selgus, et vaadeldud koolide põhikooli lõpetavad õpilased ei ole üldjuhul valmis raskusteta jätkama õpinguid järgmisel haridustasemel eesti keeles.

34 Vabariigi Valitsuse 20.06.2011. a määrus nr 84 „Ametniku, töötaja ning füüsilisest isikust ettevõtja eesti keele oskuse ja kasutamise nõuded“, § 9 p-d 6 ja 7.

35 Keeleseadus, § 39 lg 2.

36 PGS, § 74 lg 9.

37 PGS, § 74 lg-d 6 ja 7.

- Eesti keeles viidi õpet läbi nõutud miinimummahus, kuid tulemuslikumaks õppeks oleks õpilastele toeks eestikeelne aineõpetus. Eestikeelset aineõpetust viidi läbi viies koolis.
- Koolijuhtide hinnangul on põhjuseks, miks ei viida läbi eestikeelset aineõpetust, nõutava eesti keele oskusega õpetajate puudus.
- Järelevalve valimis olnud koolides töötas kokku 357 õppe- ja kasvatusala töötajat. Kvalifikatsioon vastas kehtestatud nõuetele 282 (79%) töötajal.
- Õpetajate hinnangul on neil metoodilisi materjale mitmekesise õppetöö läbiviimiseks piisavalt, kuid mitmetes õppetundides ilmnes, et valitud õppematerjal ei pakkunud sisult õpilastele huvi ega innustanud neid aktiivselt tunnis osalema. Õppetundide vaatlustel selgus, et aktiivõppe meetodeid kasutatakse vähe, tundides ei kaasata õpilasi aktiivsesse tegevusse, õpilased eelistavad rääkida emakeeles, ka õpetaja poole pöördutakse vene keeles.
- Riigikeeleoskus ei vastanud kehtestatud nõuetele 128 (36%) õppe- ja kasvatusala töötajal. Eesti keelt ja eestikeelset õppeainet õpetasid kõigis koolides õpetajad, kelle riigikeeleoskuse tase vastas nõutule. Kolmes koolis ei vastanud direktori riigikeeleoskus nõutavale tasemele, ühes koolis puudus direktoril ametikohale nõutav haridustase. Aineõpetajatel on töötamiseks vajalik keeleoskustase B2. Paljudel õpetajatel on B, C või D keelekategoria tunnistus, mida arvestatakse keeleoskuse nõude täitmist tõendava dokumendina vaid juhul, kui keeleoskus on tööandja hinnangul piisav vastaval töö- või ametikohal töötamiseks.
- Vestlustes osalenud õpilased ja õpetajad tõid välja, et õpilaste koolivälises suhtlusringis on peamiselt vene kodukeelega kaaslaste, mis ei soodusta eesti keele oskuse arendamist. Positiivsena saab välja tuua, et koolides pakutakse õpilastele võimalusi osaleda koostööprojektides eesti õppekeelega koolidega, samuti rohkelt muid võimalusi mitmesugustes tegevustes osalemiseks.
- Vähesed õpetajad on osalenud vaadeldud perioodil (2017–2022) eesti keel teise keelena kursustel.

Ettekirjutuste adressaadi vaidlustamisest

Järelevalve tulemusena võib teha õppeasutuste juhtidele ja pidajatele nii ettepanekuid kui ettekirjutusi.

Ära kuulamisel esitas üks omavalitsus vastuväite ettekirjutuste kohta selgitusega, et Eesti Vabariigi põhiseaduse § 37 kohaselt peavad riik ja kohalikud omavalitsused hariduse kättesaadavaks tegemiseks ülal vajalikul arvul õppeasutusi. PGSi § 7 lõige 1 sätestab, et põhikooli pidamisel tagab kooli pidaja põhikooli riikliku õppekava täitmiseks vajalike kvalifitseeritud õpetajate olemasolu, turvalisuse, tervisekaitse ja õppekava nõuetele vastava õppekeskkonna olemasolu ning võimalused õpilase arengu toetamiseks. Nimelt leidis pidaja, kes oli ettekirjutuste adressaadiks, et eeltoodud sätete näol on tegemist üldiste kohustuste ja vastutusala, mida kohaliku omavalitsuse üksus täidab piisava arvu õppeasutuste olemasoluga ja linna eelarve kaudu kooli toimimiseks vajalike tingimuste loomisega.

Omavalitsus esitas seisukoha, et PGSi § 7 lõikes 1 sätestatu ei tähenda seda, et kooli pidaja on kohustatud täitma neid ülesandeid, mis on seadusega või seaduse alusel antud muu õigusaktiga pandud täitmiseks kas õppenõukogule, kooli direktorile, kooli hoolekogule või siis kooli personalile. Omavalitsus leidis, et sekkumine kooli igapäevase töö korraldamisse kavatses ettekirjutuste täitmise kaudu ei ole otstarbekas ja mõistlik, pigem lubamatu.

Haridus- ja Teadusministeerium selgitas pidajale, et õigusaktide kohaselt vastutab õppeasutuse kui terviku õiguspärase toimimise eest eespool toodud pidaja poolt viidatud

sätete ning lisaks Eesti Vabariigi haridusseaduse § 4 lõike 1 ja § 7 lõike 2 kohaselt kohalik omavalitsus kui pidaja. Pidaja on lõppastmes ka see, kes vastutab Eesti Vabariigi haridusseaduse § 7 lõike 2 punkti 4 alusel, et näiteks direktor talle õigusaktides pandud kohustusi täidab. Pidaja ei saa eeltoodud sätete alusel olukorras, kus õppeasutuses on ilmnunud puudused õppeasutuse jaoks kesksete funktsioonide nagu õppekava, õppetöö korralduse ning pedagoogide kvalifikatsiooni osas, tugineda asjaolule, et nendes valdkondades õiguspärase olukorra tagamine on vaid direktori ülesanne ning ei puutu pidajasse.

Ära kuulamisel vaidlustatud ettekirjutused puudutasid õpilase seisukohalt kriitilise tähtsusega nõudeid nagu õppekava, õppetöö korraldus ning pedagoogide kvalifikatsioon. Nende nõuete täitmatajätmisel ei ole tagatud õpilase põhiõigus haridusele. Need puudused kogumis riivavad õpilase õigust haridusele piisavalt intensiivselt, et nendes õiguspärase olukorra tagamine peab olema lõppastmes tagatud pidaja poolt, sest vastasel juhul ei pruugi need tagatud saada. Õiguspärase olukorra loomiseks ei piisanud kirjeldataud juhul järelevalve hinnangul üksnes õppeasutuse tegevusest, vaid pidaja peab selleks ka oma kohustusi täitma ning aktiivselt tegutsema, vastasel juhul on kaheldav, kas ettekirjutused täidetud saavad.

Pidaja nõustus, et oma sisult on ettekirjutused asjakohased, kuid tuvastatud puuduste kõrvaldamine on eelkõige kooli ülesanne.



Haridus- ja Teadusministeerium selgitas, et lõppastmes on õiguspärase olukorra tagamine pidaja vastutus. Kui pidaja leiab, et tuvastatud puuduste kõrvaldamine on eelkõige kooli ülesanne ja kool on ise selleks võimeline, ei ole tal keelatud antud olukorras ettekirjutustes nõutud õiguspärase olukorra saavutamist kooli ülesandeks panna. Kui kool puudused ilma pidaja sekkumiseta kõrvaldab, saab järelevalve lugeda puudused kõrvaldatuks ning pidaja kohustuse täidetuks. Ettekirjutuste täitmine ei eelda, et pidaja peaks tõendama oma tegevusi. Pidaja peab tõendama üksnes õiguspärase olukorra saavutamist. Järelevalves ilmnes aga asjaolusid, mis andsid alust arvata, et kool ei ole selleks ilma pidaja toeta võimeline, sest kohati olid puudused väldanud kaua. Seega, juhul, kui kool ei ole võimeline puudusi ise kõrvaldama, on ettekirjutustes nõutud õiguspärase olukorra saavutamiseks vältimatult vajalik pidaja sekkumine.

Ettekirjutused eeldavad, et pidaja tagab õpilaste õiguste tagamiseks õiguspärase olukorra. Ettekirjutused jätavad pidajale laia kaalutlusruumi selle osas, milliste tegevustega neid täita, ning ei välista ühelgi viisil, et pidaja delegeerib ettekirjutuste täitmiseks vajalikud praktilised tegevused direktorile. Muuhulgas võib pidaja kohustada kooli direktorit ettekirjutustes toodud puudusi kõrvaldama, ettekirjutused ei keela pidajal seda teha. Asjaolu, et ettekirjutuste adressaadiks on pidaja, lisab neile aga mõõtme, et juhul, kui pidaja kohustab direktorit neid täitma ning direktor seda siiski ei tee, peab pidaja leidma muu viisi õiguspärase olukorra tagamiseks. Antud olukorras on sel viisil õpilaste õigused parimal viisil tagatud.

Järelevalve tulemused on kättesaadavad Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehelt www.hm.ee/et/ministeerium/dokumendiregister.

Lapse toevajaduse märkamise ja toepakkumise korraldus koolieelsetes lasteasutustes

Agnes Pihlak

Haridus- ja Teadusministeeriumi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonna peaekspert

Ülevaade seire korraldusest

Haridus- ja Teadusministeeriumi järelevalve valdkonna eestvedamisel viidi kevadel 2022 läbi seire koolieelsetes lasteasutustes lapse arengu toetamise valdkonnas. Seires oli vaatluse all, kuidas toimub koolieelsetes lasteasutustes lapse arengu hindamine (praktikad, korraldus, dokumentatsioon) ning kuidas tagatakse lastele hindamise alusel tuvastatud ja vajamineva toe pakkumine.

Koolieelse lasteasutuse seadusest³⁸ (edaspidi *KELS*) tulenevalt on lasteasutuse pedagoogide ülesandeks jälgida lapse arengut ja toimetulekut lasteasutuses ning vajaduse korral kohandada õppe- ja kasvatustegevust lapse erivajaduse järgi. Lapse arengu hindamisel ja toetamisel lähtutakse põhimõtetest, mis on sätestatud koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas. Riiklik õppekava³⁹ näeb ette, et õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisel peab pedagoog arvestama lapse arengutaset, vanust ning lapse huve.

Üheks oluliseks osaks lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuses on lapse arengu hindamine. See on riikliku õppekava⁴⁰ kohaselt oluline, et mõista lapse eripära, selgitada välja erivajadused, toetada lapse positiivset enesehinnangut ja arengut ning kavandada koostöös lapsevanemaga õppe- ja kasvatustegevust. Lapse arengu hindamine on osa igapäevasest õppe- ja kasvatustsüklist. Pedagoogid viivad vaatlusi läbi kindla plaani alusel ning lapsi jälgitakse nii igapäevatoimingutes, vabamängus kui ka pedagoogi suunatud tegevustes. Lapse arengut kirjeldatakse lapsest lähtuvalt, väärtustades saavutatut ning tunnustades lapse toimetulekut, arenemist, positiivseid hoiakuid ja huvi. Lisaks sellele viiakse lapse arengu hindamisel vähemalt kord õppeaastas läbi arenguvestlus. Kui arengu hindamisel on selgunud, et lapsel on erivajadus või ta vajab muul põhjusel tuge, peab lapsele tagama vajaliku toe, sh tugispetsialistide teenused.

Seire viidi läbi struktureeritud vestlustena eelnevalt koosta-

tud küsimustiku põhjal. Vastuseid otsiti täpsustavatele küsimustele allpool mainitud teemadel. Igast vestlusest koostati kirjalik kokkuvõte. Vestluste kokkuvõtetest omakorda koostati käesolev ülevaade. Tegemist ei olnud uurimistööga, kus peaks järgima rangelt kvalitatiivsele uurimistööle esitatavaid nõudeid, vaid eelkõige sooviti vestlustel saada tagasisidet valdkonna õigusaktide rakendumisele.

Seire raames olid vaatluse all järgmised teemad:

- toevajaduse väljaselgitamine ja hindamine: kuidas tehakse lasteaias kindlaks, milles lapse toevajadus seisneb, kes osaleb toevajaduse hindamise protsessis, mille alusel seda tehakse;
- toe pakkumine: millist tuge eelnevalt hinnatu põhjal lastele pakutakse, kuidas on otsustusprotsess korraldatud, kuidas toimub toe osutamine;
- lapse arengu dokumenteerimine: kes, millal ja kuhu teeb tähelepanekuid lapse toevajaduse märkamise, hindamise ja pakkumise kohta, millised on asutuse korraldused ja kokkulepped selleks.

Eesti hariduse infosüsteemi (edaspidi *EHIS*) kogutakse lapse toetamisel eraldi andmeid selle kohta, millist tuge laps vajab ja millist tuge talle rakendatakse. Käesoleva seire valimi moodustamise aluseks on võetud seisuga 10.11.2021 andmed nende lasteadeade kohta, kust nähtub, et lastele on märgitud nii individuaalse arenduskava vajatavus kui ka rakendamine või ainult vajatavus (välja on jäänud lasteaiad, kel on ainult rakendamine märgitud). Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava⁴¹ kohaselt peab lapse arengu hindamine ja dokumenteerimine toimuma kõikide laste puhul, kuid seda tegevust kui tavapärasest õppe- ja kasvatustsükli osa EHISesse ei märgita. Sellest tulenevalt valiti seire valimisse

38 KELS, § 14 lg 1.

39 Vabariigi Valitsuse 29.05.2008. a määrus nr 87 „Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava”, § 7 lg 2.

40 Vabariigi Valitsuse 29.05.2008. a määrus nr 87 „Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava”, § 24.

41 Vabariigi Valitsuse 29.05.2008. a määrus nr 87 „Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava”, § 24 lg-d 1 ja 7.



lasteaiad eelkõige individuaalse arenduskava tunnuse alusel, sest ka selle tugimeetme rakendamisega kaasneb lapse arengu hindamine, tähelepanekute tegemine jmt. Lõplikku valimisse kuulus 21 lasteaeda 18 kohalikust omavalitsusest.

Vestlusele kutsutud lasteaedade olid oodatud osalema direktor ja/või õppejuht, tugispetsialistid ja vähemalt üks rühmaõpetaja.

Kokkuvõte ja tähelepanekud

Seirega sooviti saada lapse arengu hindamise valdkonnas ja valimi põhjal ülevaade, milline on lasteaedade praktika ja korraldus lapse toevajaduse väljaselgitamisel ja sellest tulenevalt toe pakkumisel. Toimunud vestlustest nähtus ootuspäraselt, et üldjoontes vastab lasteaedade praktika lapse arengu hindamisel koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas sätestatule⁴². Koolieelsetes lasteasutustes toimub pidev lapse arengu jälgimine ja hindamine, tegemist on igapäevase õppe- ja kasvatusprotsessi osaga, selle tulemused dokumenteeritakse kas kord või paar õppeaasta jooksul. Lapse arengu jälgimisel ja hindamisel peetakse oluliseks koostööd perega.

Valdkonnad, milles lapse arengut hinnatakse, põhinevad enamikes lasteaedades riiklikus õppekavas nimetatul – üldoskustest mänguuskused, tunnetus- ja õpioskused, sotsiaalsed oskused, enesekohased oskused, lisaks ka õppe- ja kasvatusgevuse eesmärkidest tulenevad valdkonnad. Lapse arengu hindamist viib enamasti läbi rühmaõpetaja, kaasatud on muusika- ja liikumisõpetajad, vajadusel ka tugispetsialistid.

Kõige mitmekesisem tagasiside laekus seires lapse arengu hindamistulemuste kohta. Peamine hindamismeetod, mida lapse arengu hindamisel kasutatakse, on vaatlus, olulisel kohal olid veel intervjuud nii laste kui vanematega, vanemate seas küsitluste läbiviimine ja laste tööde analüüs. Lisaks sellele, küll juba vähemuses, on kasutusel mitmesugused testid, nt 3–4 ja 5–6aastaste laste kõne hindamise testid, J. Strebeleva meetodika, PEP-3. Nii mitmedki logopeedid ja eripedagoogid on loonud ise oma hindamistulemused.

Hindamistulemuste temaatika oli üks neist, kus kõige enam sooviti tuge riigilt – vestlusel osalenute arvates peaksid hindamistulemused ja -meetodika olema riigi poolt kas loodud või nende soetamine toetatud. Toodi välja, et kuigi mitmeid hindamistulemuseid on olemas, siis nende kasutamist takistavad spetsiifiliste koolituste kallidus ja vähesus, standardiseeritud testimistulemuse koolituse läbinud õpetajate vähesus (seondub eelnevaga, kus kõikide õpetajate koolitamiseks ei ole kas rahalist ressursi või pole koolitusele kohti); materjalide arvu vähesus lasteaias, näiteks on ühel lasteaias soov arengu hindamise mängu järele, kuid see eeldab omakorda, et igal rühmal oleksid oma materjalid, üldkasutatavast materjalist ei piisa, kuid igale rühmale soetada on kulukas; standardiseeritud testidele ligipääsu puu-

dumine. Arvati, et riiklikult võiksid olla loodud õpetajatele hindamistulemused, nii nagu hiljuti loodi viieaastaste laste veebipõhine hindamistulemus. Laiendada tuleks võimalusi, et õpetajad saaksid ise enam erinevaid hindamistulemuseid igapäevaselt kasutada.

Laste arenguga seotud tulemusi dokumenteeritakse, valimis polnud ühtegi lasteaeda, mis poleks laste arengu hindamistulemusi dokumenteerinud. Sellist ühtset dokumenti, mida oleks tulemuste kajastamiseks kasutanud kõik lasteaiad, ei olnud – kõikidel lasteaedadel oli loodud oma süsteem, kuhu ja mis kujul hindamistulemusi üles tähestatakse. Kasutusel on arengumapid, arengukaardid, arengutabelid, kõneravikaardid jmt. Kõige enam kasutatakse dokumenteerimiseks Eliisi infosüsteemi, mis võimaldab mugavat ja elektroonilist dokumentide loomist ja täiendamist. Vajadust nähakse siiski selle järele, et olemas oleksid näidised või vormid, kuidas ja mida dokumenteerida, et kõik dokumendid vastaksid vähemalt mingile kindlale miinimumnõudele.

Peamiseks hindamistulemuste dokumenteerijaks on rühmaõpetaja, vastavalt vajadusele panustavad omalt poolt dokumenteerimisse ka tugispetsialistid ja vähemal määral assistendid/õpetaja abid ning õppealajuhatajad. Kui lapsed lasteaiast lahkuvad, antakse arenguga seotud dokumendid (apid, kaardid, tabelid, koolivalmiduskaardid) vanematele kaasa. Vähesel määral on kasutusel, kuid siiski loodetavasti positiivselt levimas variant, kus lapse koolivalmiduskaardid liiguvad vanema nõusolekul Eliisi ja Arno infosüsteemide kaudu otse kooli. Lapse arengu hindamisel ja hindamistulemuste dokumenteerimisel kaasatakse vanemaid peamiselt ja eelkõige arenguvestluse kaudu (seda nimetasid peaaegu kõik lasteaiad).

Teatud juhtudel, eelkõige erivajaduse puhul, koostatakse lapsele individuaalne arenduskava⁴³. Peaaegu kõikide seires osalenud lasteaedade puhul nähtus, et neis on kasutusel kaks eraldiseisvat dokumenti, mis kokku moodustasid terviku: arengukaart/-mapp, mis on loodud kõikidele lastele, mida kasutatakse eelkõige lapse arengu jälgimiseks ja hindamise tulemuste ülestähendamiseks, ja individuaalne arenduskava, mis on loodud erivajadusega lastele eesmärgistatud tegevuskavana.

Lasteaedades on kasutusel oma loogiline süsteem, kus kõikide laste arengut puudutav info koondub kas arengukaar-

42 Vabariigi Valitsuse 29.05.2008. a määrus nr 87 „Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava”, § 24.

43 Vabariigi Valitsuse 29.05.2008. a määrus nr 87 „Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava”, § 8.

dile või -mappi, ning lastele, kes vajavad mõnes valdkonnas juba enam tuge, koostatakse arengu toetamiseks individuaalne arenduskava. Individuaalse arenduskava koostamisse kaasatakse ka vanemad ja üldiselt on koostöö lapsele individuaalse arenduskava koostamisel sujunud enamikus lasteaedades hästi. Et aga tagatud oleks laste sihipärane toetamine, toodi välja, et väga oluline oleks, et ka Rajaleidja keskuse koolivälise nõustamismeeskonna soovitud kanduksid otse EHISesse. Individuaalse arenduskava rakendamise toimub üldiselt meeskonnatööna, kus oma panuse annavad lisaks õpetajatele ka tugispetsialistid ja õpetaja abid/assistendid. Lisaks individuaalse arenduskava rakendamisele nähti aga ka vajadust käitumise tugikava rakendamise praktika jagamise suurendamise järele.

Lasteasutuses on olulisel kohal enne koolieelse lasteasutuse õppekava läbimist lapse koolivalmiduse hindamine. Pooled lasteaedades töid esile, et nad kasutavad koolivalmiduskaardi täitmiseks sarnaselt arengukaardi täitmisele elektroonset vormi Eliisis. Neli lasteaeda (kõik erinevatest kohalikest omavalitsustest) töid esile, et neil on kohalikus omavalitsuses ühtne koolivalmiduskaardi vorm. Üks lasteaedades täpsustas, et see vorm loodi koostöös sama piirkonna koolide õpetajate ja õppealajuhatajatega, et see vastaks kõikide ootustele ja annaks laste kohta seda infot, mida koolid vajavad. Olulisena töid nii mitmedki lasteasutused välja, et koolivalmidusele hinnangu andmine peab toimuma positiivses võtmes, kuid samas nähti üksikute juh-

tudel selles ka takistust – keeruline on koolivalmiduskaardi koostamine ja sõnastamine olukordades, kus laps ei ole veel kõiki tulemusi omandanud ja on arengust mingites valdkondades maas – selle positiivne sõnastamine on väljakutse. Koolivalmiduse hindamine toimub seires osalenud lasteaedades peaaegu võrdselt kas olemasolevate, s.o eelnevalt ja aastate jooksul kogunenud hindamistulemuste põhjal või viiakse koolieelse aastal läbi täiendavaid hindamisi.

Üldiselt omavalitsuseüleseid põhimõtteid koolivalmiduskaartide edastamisel koolidele lasteasutustes kokku lepitud pigem ei olnud. Kui koolivalmiduskaardi otse kooli edastamise varianti nimetasid kuus lasteasutust, siis peaaegu kõikide ülejäänud lasteaedade kirjeldusel paluvad nad koolivalmiduskaardi edastada koolile lapsevanemal endal, nii nagu ka kehtiv õigus ette näeb. Et lapse arengu ning koolivalmiduse hindamisel ja talle toe pakkumisel on mh oluline koostöö ka tervishoiusüsteemiga, uuriti, kuidas see lasteaedades edeneb. Selgus, et perearstidega või laiemalt ja asutuseväliselt tervishoiusüsteemiga koostööd ei tehta. Samas vajadust meditsiinisüsteemiga tõhusama koostöö järele nähakse.

Lisaks sellele küsiti lasteaedadelt tagasisidet lapse arengu hindamise üldisele korraldusele, selle kitsaskohtade ja õigusliku regulatsiooni kohta. Uuriti, millised on lasteaedade endi hinnangul nende tugevused ja jagamist väärt praktika. Tagasiside on leitav vastavas peatükis.

Tulemused

Seire küsimused olid jaotatud kuueks suuremaks teemaks, mis omakorda sisaldasid alateemasid. Järgnevalt on välja toodud kõigi 21 seires osalenud lasteaia tulemused alateemadega:

made kaup ja nende juurde ka väljavõtted lasteaedade poolt kirjeldatust (kaldkirjas).

Lapse arengu hindamise korraldus ja hindamise läbiviimine

Esmalt uuriti, **mida mõistetakse lasteasutuses lapse arengu hindamise⁴⁴ all**. Kõikidest vestlustest paistis positiivselt silma eelkõige see, et laste arengu hindamist viiakse lasteaedades läbi kõikide lastega ja pideva protsessina. Üldiselt hindavad lapse arengut jooksvalt igapäevase töö käigus õpetajad, kuid selle tulemused märgitakse üles kas kord või kaks aastas. Arengu hindamine ja tulemuste dokumenteerimine hõlmas üldiselt mh ka arenguvestlust kui protsessi osa. Hea praktikana võib esile tuua, et nii mitmeski lasteaia hinnati lapse arengut juba lasteaeda saabudes, tulemused tähendati üles ning neid võrreldi (pool)aasta möödudes uute hindamistulemustega ja tehti kokkuvõtteid. Lapse arengu jälgimisel ja hindamisel peetakse oluliseks koostööd perega.

„Lapse arengu hindamine on osa igapäevatööst, lapsi jälgitakse õppetöös, tähelepanekud fikseeritakse Eliisi keskonda. Sel aastal (2021/2022. õppeaastal – koostaja märkus) üritame lapse tegevusi rohkem dokumenteerida, et arengut paremini hinnata saaks. Tulemuste kokkuvõtmiseks on loodud lapse arengu hindamise tabelid, mida täidetakse üks kord aastas, tavaliselt kevadel, vastavalt õppeaasta jooksul tehtud tähelepanekutele. Mõte oli see, et lapse arengu hindamine kujuneks loomulikult, oleks üks osa igapäevasest õppetegevusest, et saaks jooksvalt teha tähelepanekuid, mida saab hiljem kasutada.“

*Vestlustest nähtus, et **lapse arengu hindamise korraldus** on eelkõige paika pandud lasteaedade õppekavades. Kirjalikult määratletud hindamise protsess võimaldab luua selguse ja*

44 Küsimus tulenes eelkõige sellest, et koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava § 24 lg 2 kohaselt on lapse arengu hindamine osa igapäevasest õppe- ja kasvatusprotsessist, millest peaks osa saama iga laps. Soovisime teada saada, kas mõni lasteaedades käsitleb hindamist kuidagi teisiti, nt et tegemist on tegevusega, mida tehakse vaid erivajadusega laste puhul.



teadlikkuse kõikide poolte jaoks, seega on sel sisuline ja praktiline väärtus.

„Lapse tulekul lasteaeda teeme oma hindamise, vanem võib tulla oma infoga, ka soovistega, aga peamine on siiski hindamine, sellega alustab rühmaõpetaja. Vaadeldakse, kuidas laps kohaneb, suhtleb teistega, kuidas igapäevatoimetustega hakkama saab jmt. On tehtud kokkulepe, et Eliisi keskkonnas märgivad õpetajad ja spetsialistid iga päev nelja lapse kohta tähelepanekud ja arengu hindamise tulemused. Alguses on rohkem fookus uutel lastel ja ka toevajadusega lastel. Kui vanema või õpetaja poolt on mingi tähelepanek, et lapse arengus võib olla murekohti, siis kohe kutsutakse ka tugispetsialistid vaatama-hindama. Info kogumise järel, enamasti sügisel, toimub kõikide rühmadega ümarlaud, kus osalevad juhtkond, tugispetsialistid ja rühmapersonal ning räägitakse läbi, kellele on vaja koostada individuaalne arenduskava või kohandada õppetegevust. Kui lapsele on vaja individuaalne arenduskava koostada, siis tehakse ümarlaud lapsevanemaga, kus tutvustatakse vanemale hindamise tulemusi, ta saab ise ka infot juurde anda.“

„Esmane jälgija ja hindaja on õpetaja. Strebeleva lapse vaimse arengu hindamise meetodeid ja hindamisvahendeid kasutades hinnatakse kõiki lapsi igal aastal. Kogu asutuses sama metoodikaga iga-aastaselt lapse arengut hinnates saab jälgida ka arengu dünaamikat. Tavaliselt õppeaasta esimeses pooles toimuvad kõikides rühmades rühma arendusmeeskonna kohtumised, kuhu kuuluvad rühma õpetajad, tugimeeskond ja HEVKO. Tuginedes Strebeleva testi tulemustele räägitakse kõik läbi – kes lastest jääb õpetajate jälgimisele, kes läheb eripedagoogi, kes logopeedi juurde, kellel on teraapiat vaja, kellele on vaja individuaalset arenduskava. Sügisene hindamine on seetõttu hästi oluline, et saaks tööd õppeaastaks planeerida. Iga hindamine lõpeb tagasisidega lapsevanemale, see toimub enamasti arenguvestluse raames. Tuge vajavate laste puhul toimuvad ka nn LAM (lapse arendusmeeskonna) kohtumised, kus keskendutakse ühe konkreetse lapse arenguvajaduste sõnastamisele. Näiteks kui on vaja koostada individuaalne arenduskava, siis selle koostamiseks toimub enamasti eraldi kohtumine. Hea praktiline rakendatakse veel rühma kohtumiste korraldamist, kus erivajadusega lapse vanem selgitab teistele lapsevanematele ja lastele oma lapse eripära.“

Valdkonnad, milles lapse arengut hinnatakse, põhinevad enamikes lasteaedades riiklikus õppekavas nimetatul⁴⁵ – üldoskustest mänguuskused, tunnetus- ja õpioskused, sotsiaalsed oskused, enesekohased oskused. Täiendavalt hinnatakse arengut ka õppe- ja kasvatustegevuse eesmärkidest tulenevates valdkondades: mina ja keskkond, keel ja kõne, eesti keel kui teine keel, matemaatika, kunst, muusika ja liikumine. Mõneti on valdkondade kirjeldamisel kasutatud teisi nimetusi või mõisteid, kuid need katavad laias laastus siiski eelnevalt nimetatut ära. Näiteks hinnatakse ühes

lasteaias laiemalt laste vaimset ja füüsilist arengut ning eeldatavaid õpitulemusi õppekava valdkondade kaupa. Samuti on valdkondi, milles hindamisi läbi viiakse, omalt poolt juurde lisatud – lisaks eelnevale viiakse ühes lasteaias läbi hindamisi mh liiklus- ja tervisekasvatustes. Lisaks valdkondadele arvestatakse üldiselt arengu hindamisel ka laste vanuselisi erisusi.

„Arengukaart ei järgi järgalt õppekava struktuuri. Arengukaardil kirjeldatakse nii üldoskusi kui ka õpitulemusi eri valdkondades, kuid seda läbi lapse füüsilise, vaimse, emotsionaalse arengu kirjelduse. Nt matemaatika all kirjeldame lapse kognitiivseid oskusi. Vanemate laste puhul on rohkem õpitulemused esile toodud. Olulisim on see, kuidas baasoskused on omandatud. Paneme kirja ka lapse erilised oskused. Arengukaardil on pigem kirjeldav kokkuvõte lapse arengust tervikuna.“

Peamiselt hindavad lapse arengut õpetajad, sh muusika- ja liikumisõpetajad. Vajadusel kaasavad õpetajad hindamisse tugispetsialistid, kuid on lasteaedu, kus tugispetsialist, eelkõige kas eripedagoog või logopeed, viib hindamise iga õppeaasta alguses läbi kõikide laste puhul. Vähemal määral saavad hindamisel osaleda ja oma arvamuse anda ka assistendid/õpetaja abid. Juhtudel, kus lapse hindamiseks on vaja kaasata asutuseväliseid spetsialiste või rakendada juba tuge, kaasatakse üldiselt ka juhtkond, nt vajadusel ümarlaudades osalemiseks või teiste asutustega kokkulepete tegemiseks. Lisaks on lasteaedu, kus juhtkond (direktor) vaatab üle majast välja saadetavad last puudutavad dokumendid. Esile toodi ka lasteasutuse pidaja kaasamine olukordades, kus on juba suurem võrgustikutöö käimas.

„Rühmaõpetaja hindab kõiki lapse arenguvaldkondi oma „tööriistakastiga“ ning teeb märkmeid lapse individuaalsesse arengukaarti, mis on nähtav Eliisis. Märkmed tehakse üks kord poolaastas. Eripedagoog/logopeed hindab septembrikuus kõikide laste kõne arengutaset, kasutades selleks Tartu Ülikooli ja Eesti Logopeedide Ühingu poolt tunnustatud kõneteste (3–4 ja 5–6a laste kõnetestid), mille läbiviimiseks on saadud vastav koolitus ning testide puhul on kindel läbiviimise juhend ning hindamisnormid. Sotsiaalpedagoogi ja psühholoogi on rakendatud vastavalt HEVKO meeskonna ettepanekule (kokkuleppele) või rühmaõpetajate soovidest lähtudes.“

„Juht ja teised tugispetsialistid kaasatakse, kui on ilmnenud vajadus täiendavate uuringute järele, vajadus koolikohustuse täitmise edasilükkamise järele, käitumise eripärade korral, lastekaitse võimaliku sekkumise vajaduse puhul jmt.“

Seires uuriti, milliseid meetodeid, metoodikaid ja hindamisvahendeid peamiselt lapse arengu hindamisel kasutatakse. See küsimus oli kõnekas eelkõige selle poolest, et saada aimu, kuivõrd mitmekülgsed võimalusi lapse arengu

45 Vabariigi Valitsuse 29.05.2008. a määrus nr 87 „Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava“, § 11 lg 1 ja § 16 lg 2.

hindamiseks rakendatakse. Eelkõige ja põhimõtteliselt kõikide lasteaia meeskondade poolt toodi esmase ja peamise meetodina esile vaatlus. Olulisel kohal olid veel intervjuud nii laste kui vanematega, vanemate küsitluste läbiviimine ja laste tööde analüüs. Lisaks sellele, küll juba vähemuses, on kasutusel mitmesugused testid, nt 3–4a ja 5–6a laste kõne hindamise testid, J. Strebeleva metoodika, PEP-3. Hindamisvahenditest nimetati veel J. Rebase, K. Kirbitsa ja R. Variku loodud „Arengu jälgimise mängu“, müofunktsionaalse seisundi hindamise küsimustikku ja mõõtevahendit, joonistamise testi, diagnostilist mängu „Maiasmokk ja sõbrad“, kiusamisvaba kooli koolituse sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste hindamist. Nii mitmedki logopeedid ja eripedagoogid on loonud ise oma hindamisvahendid.

„Lapse arengu hindamise tabelite põhjal viiakse iga õppeaasta alguses läbi lapse arengu hindamised. Need tabelid on lapse arengumapis. Vaadatakse ka lapse loovtöid, kirjalikke töid jm. Õpetajad kasutavad vaatlust ja küsitlust, nendele lisanduvad muud allolevad mitteformaalsed hindamisvahendid. Logopeedidel on koostatud vanusest lähtuvad lapse uuringu kaardid M. Hallapi materjalide põhjal, uuring viiakse läbi siis, kui esmase vestluse järel on kahtlus, et lapse kõne vajab edasist uuringut. Õppekava annab ka võimaluse valida vahendeid, mida rühmaõpetaja kasutab. Olemas on arengu jälgimise mäng, mida on mitteformaalse hindamisvahendina kasutatud. Lisaks on kasutusel maiasmoka mäng – arengu jälgimise mäng, mis on mõeldud kooliküpsuse hindamiseks. Selle mängu mõte on kaasata ka vanem, et ta saaks vaadelda, kuidas tema laps mõistab ülesannete korraldust, grupitöö oskust, kuidas ta täidab ülesandeid. Mängud põhinevad õppekava pädevustel. Kasutatakse veel 6a laste koolivalmidusega tutvumiseks mõeldud hindamisvahendit, erirühmades PEP-3 ja Strebeleva teste.“

Lisaks sellele küsiti, **milliseid meetodeid, metoodikaid või hindamisvahendeid tahaks küll kasutada, kuid selleks puuduvad kas oskused, ressurss või muud võimalused.** Antud küsimusele vastas natuke üle poole lasteaedadest, ülejäänud ei näinud vajadust täiendavate vahendite järele (neis omakorda toodi üksikutel juhtudel välja, et vaja oleks tugispetsialiste juurde). Järgnevas loetelus on välja toodud, mille järele lasteaiaid vajadust näevad.

- Neli lasteaeda töid esile õppekava muudatustest⁴⁶ tingitud hindamisvahendite vajaduse. Näiteks kui on vajadus saata välistele osapooltele lapse individuaalse arengu jälgimise kaart või koolivalmiduskaart, siis selle tulemused peaksid põhinema riikliku õppekava põhjal toimunud hindamisel. Teatud verstapostid võiksid õppekavas olla sätestatud, et tekiks vanusegruppide kaupa materjali, mille põhjal

hindamist läbi viia, sh et olemas oleks ka 3aastaste laste standardiseeritud hindamisvahend.

- Sama palju lasteaedu tõi välja ka digitaalsete hindamisvahendite vajaduse ja kompetentsi olulisuse nende kasutamisel. Selgitati, et möödas peaks olema aeg, kus kõik vaid paberile kantakse, ning digitaalsed hindamisvahendid on selleks hea võimalus. Teati, et 5aastastele lastele on veebipõhine hindamisvahend loodud, ja arvati, et esiteks on vajalik selliseid teste juurde teha (teistele vanustele) ja teiseks peaks nende kasutamise oskamiseks tõstma oma kompetentsi.
- Lisaks toodi välja autismiga laste hindamisvahendite vajadus (PET test) ja andekate ning muukeelsete laste hindamisvahendite vähesus. Toodi välja, et Harno lehel on materjale, kuid vahel ei osata nendega ise tegutseda.

Olemasolevate hindamisvahendite kasutamise takistustena toodi esile

- spetsiifiliste koolituste kallidus;
- spetsiifiliste koolituste vähesus (nt J. Strebeleva hindamisvahendite koolitusi ei toimuvat enam);
- standardiseeritud testimisvahendi koolituse läbinud õpetajate vähesus (seondub eelnevaga, kus kõikide õpetajate koolitamiseks ei ole kas rahalist ressurssi või pole koolitusele kohti);
- materjalide arvu vähesus lasteaia, näiteks on ühel lasteaial soov arengu hindamise mängu järele, kuid see eeldab omakorda, et igal rühmal oleksid oma materjalid, üldkasutatavast materjalist ei piisa, kuid igale rühmale soetada on kulukas;
- standardiseeritud testidele ligipääsu puudumine.

Üldise mõttena kõlas aga see, et riiklikult võiksid olla loodud hindamisvahendid õpetajatele, nii nagu hiljuti loodi 5aastaste laste veebipõhine hindamisvahend. Lasteaiaid tunnetavad vajadust toe järele, et hindamisvahendite loomine ja soetamine ei jääks puhtalt nende õlule. Paari lasteaia poolt toodi esile, et näiteks Rajaleidja keskused kasutavad koolieelikutel digitaalset lapse arengu hindamisvahendit, kuid neid ei võimaldata lasteaedadel kasutada. Õpetajani peaks jõudma rohkem hindamisvahendeid, mida nad saaksid igapäevaselt ise kasutada. Laiendada tuleks vastavaid võimalusi.

46 Mõeldud oli planeeritud alushariduse seaduse vastuvõtmist ja selle õppekava kui rakendusakti.



Lapse arengu hindamistulemused ja nende dokumenteerimine, vanema kaasamine

Lapse arengu hindamisel on oluline roll tulemuste dokumenteerimisel. Seda näiteks selleks, et tähelepanekud ei läheks kaotsi, ei ununeks, oleks olemas võrdlusmoment varasemate tulemustega. Samuti on dokumenteeritud arenguinfo olulisus lapse üleminekute toetamisel või asutustevahelises koostöös, nt Rajaleidja keskusega. Lasteasutuste meeskondadelt uuriti, **kas ja kus dokumenteeritakse lapse arengu hindamistulemused; kuidas nimetatakse dokumenti, kuhu see info kirja läheb; kes dokumenteerib ja millises keskkonnas see toimub. Lisaks sooviti teada, kuidas kaasatakse vanem dokumenteerimisprotsessi.**

Vaieldamatult laste arenguga seotud tulemusi dokumenteeritakse, polnud ühtegi lasteaeda, kes poleks laste arengu hindamistulemusi dokumenteerinud. Sellist ühtset dokumenti, mida oleksid tulemuste kajastamiseks kasutanud kõik lasteaiad, ei olnud. Küll aga võib kasutatavad dokumendid populaarsuse järjekorras loetleda järgmiselt (osad lasteaiad kasutasid korraga mitmeid dokumente, seega välja toodud proportsioonid ei ole omavahel liidetavad):

- lapse arengumapp – seda kasutasid üle poolte lasteaedade, valdavalt on tegemist füüsilise mapiga, kuhu koondatakse lapse arenguga seotud hindamistulemused, tema tööd, muu info;
- arengukaart oli kasutusel samuti enam kui pooltes lasteaedades – valdavalt on tegemist digitaalse kaardiga Eliisi keskkonnas, kuhu tehakse tähelepanekuid lapse arengu kohta;
- arengutabel – vähemalt seitse lasteaeda nimetas, et neil on laste vanuste ja valdkondade kaupa koostatud tabelid, mida hindamisel kasutatakse, valdavalt on tegemist paberkandjal materjalidega;
- vähemalt kolmes lasteaias nimetati logopeedi poolt kasutusel olevat kõneravikaarti, kuhu ta teeb oma hindamistulemuste kohta kokkuvõtteid;
- vähestel juhtudel märgiti lapse hindamistulemused individuaalsesse arenduskavasse (peamiselt siis, kui tegemist oli erivajadusega lapsega).

Ülekaalukalt on lapse arengu hindamistulemuste dokumenteerimiseks kõige enam kasutatav keskkond infosüsteem Eliis. Seda nimetasid 15 lasteaeda 21st. Veel kaks lasteaeda kasutas muud elektroonset keskkonda. Üksikutes lasteaedades toimub lapse arengu dokumenteerimine vaid paberkandjal ja osades lasteaedades on paralleelselt kasutusel

nii paberkandjal süsteem kui ka elektrooniline keskkond. Lasteaedu, mis mainisid paberkandjal arengu dokumenteerimist, oli kümme (nende seas mõlemad eelnevalt nimetatud variandid).

Kõik seires osalenud lasteasutused töid esile, et lapse arengu hindamise dokumenteerimise ülesanne lasub eelkõige rühmaõpetajal. Vastavalt vajadusele panustavad dokumenteerimisse ka tugispetsialistid ja vähemal määral assistendid/õpetaja abid ning õppealajuhatajad.

Lapse lasteaiast lahkumise järel antakse lapse arengu hindamistulemused üldjuhul vanemale kaasa. Lasteaiad, kus kasutati arengumappi, andsid need vanemale. Seitse lasteaeda selgitasid, et kõik nende hindamistulemused on Eliisis, vanemale on need kättesaadavad ja hiljem arhiveerib antud keskkond ise lahkunud laste dokumendid. Kolmel juhul nimetati ka pilooti, kus laste koolivalmiduskaardid liikusid vanema nõusolekul Eliisi keskkonnast automaatselt Arno keskkonda, et laste tulevased koolid nendega tutvuda saaks.

Lapse arengu hindamisel ja hindamistulemuste dokumenteerimisel kaasatakse vanemaid peamiselt ja eelkõige arenguvestluse kaudu (seda nimetasid peaaegu kõik lasteaiad). Arenguvestlusel on vanemal võimalus tutvuda lapse arengu hindamistulemustega ja neist rääkida. Lisaks sellele töid pooled lasteaiad esile igapäevase suhtluse kas lasteaias kohtudes või läbi Eliisi – seeläbi jagatakse jooksvat infot mh ka hindamise teemal. Umbes veerand lasteaedades tutvustab lapse arengu hindamisega seotud dokumente ümarlauas või kutsutakse vanem lasteaeda vestlusele. Samuti nimetati lapse hindamistulemuste dokumenteerimisel vanema kaasamise variantidena veel

- lapsevanema ligipääsu olemasolu arengukaartidele Eliisis;
- vanemalt kirjaliku kinnituse/nõusoleku küsimine dokumentidega tutvumiseks;
- vabas vormis e-kirja teel tagasiside andmine;
- vanemapoolne küsitluslehe täitmine ja seeläbi ühest küljest lapse arengu hindamisel sisendi saamine ning teisalt täidetud ankeedi põhjal vestluse läbiviimine ja tulemuste tutvustamine.

Kaks lasteaeda töid esile, et nad jagavad vanematele informatsiooni laste arenguetappidest, et vanemad oleksid teadlikud, mida ja millal lapse arengus oodata.

Individuaalne arenduskava

Teatud juhtudel, eelkõige erivajaduse puhul, koostatakse lapsele individuaalne arenduskava.⁴⁷ Seires osalenud lasteadeadelt uuriti, kas ja kuidas eristavad nad lapse arengu hindamistulemuste dokumentatsiooni individuaalsest arenduskavast; kuidas täpsemalt selle koostamise, sh vanema kaasamise protsess välja näeb ja kuidas täidetakse lasteasutuses pakutava toe põhjal EHIST.

Peaaegu kõikide seires osalenud lasteadeade puhul nähtus, et neis on kasutusel kaks eraldiseisvat dokumenti, mis kokku moodustasid terviku:

- arengukaart/arengumapp, mis on loodud kõikidele lastele, mida kasutatakse eelkõige lapse arengu jälgimiseks ning hindamise tulemuste ülestähendamiseks ja
- individuaalne arenduskava, mis on loodud erivajadusega lastele – peamiselt neile, kes käivad kas eri- või sobitusrühmas ja/või kellele Rajaleidja keskus on väljastanud koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel. Kasutatakse eelkõige tegevuskavana, kus on kirjas lapse arengut puudutavad eesmärgid ja planeeritud tegevused (nädalate kaupa) lapse arendamiseks.

Vaid ühes lasteaias koostatakse individuaalne arenduskava kõikidele lastele, kuid tegemist on erivajadustega lastele mõeldud lasteaiaga ja seetõttu on kasutusel üks dokument, mis koondab endasse kogu lapse arengu info.

„Arengu hindamise tulemused kajastatakse igal aastal iga lapse arengukaardil. Individuaalne arenduskava koostatakse tuge vajavatele lastele. Arenguvestlus ja individuaalse arenduskava arutelu lapsevanemaga viiakse enamasti läbi ühe vestluse raames. Seadus näeb piisavalt vähe ette dokumente, mis tuleb koostada. Kohtumisel osalejad on seda meelt, et lapse arengu jälgimine peab olema võimalikult palju dokumenteeritud, sest ilma selleta ei saa lapse arengut eesmärgipäraselt suunata. Üks osa arenguvestlusest on ka see, kuidas lapsevanem saab last toetada.“

Kuigi õigusaktid ei näe otseselt ette, kuhu ja millisesse dokumenti lapse arengu hindamise tulemused üles tähestatakse⁴⁸, siis seirest nähtus, et lasteadeades on siiski kasutusel oma loogiline süsteem, kus kõikide laste arengut puudutav info koondub kas arengukaardile või -mappi ning lastele, kes vajavad mõnes valdkonnas juba enamat tuge, koostatakse tema arengu toetamiseks individuaalne arenduskava.

Natuke enam kui pooltes lasteasutustes algatatakse individuaalse arenduskava koostamine rühmaõpetaja ja tugispetsialistide koostöös. Üheksa lasteada töid esile, et seal on arenduskava algataja eelkõige rühmaõpetaja, kuid vajadusel kaasatakse koheselt ka tugispetsialistid. Viie lasteasutuse sõnul on algatamise aluseks lisaks eelnevatele variantidele ka Rajaleidja keskuse otsuste olemasolu. Teatud juhtudel kaasatakse ka juhtkond. Eelnevast nähtub, et üldiselt on tuge vajavatele lastele individuaalse arenduskava koostamine meeskonnatöö, milles osalevad nii õpetajad, tugispetsialistid kui vajadusel ka juhtkond.

Täiendavalt nähakse aga vajadust ka lasteasutuses käitumise tugikava rakendamise praktika laienemiseks ja levimiseks.

„Järjest tuleb juurde käitumisprobleemidega lapsi. Järjest tugevam võiks olla käitumise tugikava rakendamine. Selle praktilise koostamise kogemus on olematu. Sellele võiks suuremat rõhku panna. Sisuline töö on olemas, seda tehakse, toimuvad ümarlauad, õpetajatega pannakse paika mingi tegevuskava, aga seda ei seostata otseselt käitumise tugikavaga.“

Tuge vajavale lapsele individuaalse arenduskava koostamise algatamisel tekib vajadus selgitada olukorda vanematele. See võib mõnikord tähendada olukorda, kus vanemale peab selgitama, et tema laps on tavapärasest suurema toevajadusega. Seires uuriti, **kuidas õpetajad tulevad vanematega suhtlemisel toime, kui lapsel ilmneb vajadus individuaalse arenduskava järele.**

Peaaegu kõikide lasteadeade meeskonnad töid esile, et kõige olulisem on vanematega pidev suhtlemine, suur selgitustöö ja aktiivne koostöö. Vanemaid kaasatakse individuaalse arenduskava koostamisse ja üldiselt on koostöö sujunud enamikes lasteadeades hästi. Üksikud lasteaiad töid välja, et on olnud keerulisemaid juhtumeid, kuhu on peetud vajalikuks ka lastekaitse spetsialistide kaasata. Ligi pooltes seires osalenud lasteadeades kaasatakse lapse arengu toetamiseks ja selgitustöö tegemiseks tugispetsialistid.

„Vanem saab ka kaasa rääkida, koduses keskkonnas toimuvat kirjeldada. Suhtlemine peab olema toetav ja hirme maha võttev. Sügisel käivad kõikidel rühmakoosolekutel juhtkond ja tugispetsialistid, neid tutvustatakse, tutvustatakse oma tegevuse põhimõtteid. Me selgitame vanematele, et erivajadusega last ei suunata lasteaiast välja, et laps jääb samasse lasteada ja põhiliselt ka samasse rühma. Vanematel on lisaks veel hirm, kas lapsele jääb märk külge. Seepärast tuleb kõik selgelt ja usalduslikult ära rääkida. Meeskond aitab ja

47 Vabariigi Valitsuse 29.05.2008. a määrus nr 87 „Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava“, § 8.

48 Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava § 24 näeb ette, et lapse arengu hindamine on osa igapäevasest õppe- ja kasvatusprotsessist ja et selle tulemused dokumenteeritakse vastavalt isikuandmete kaitse seadusele, kuid konkreetselt pole nimetatud, millisesse dokumenti dokumenteerida.



toetab üksteist. Õpetaja ei tee seda üksi, vaid enne on omavahel kõik põhjalikult läbi arutatud.”

Individuaalse arenduskava koostamine on üks tugimeetmetest erivajadusega lapsele. Kui laps vajab tuge, peaks kandma vastavad toetamise andmed ka EHISesse. Seires uuriti, **kuidas ja millise põhimõtte alusel märgitakse registreeritud individuaalse arenduskava vajatavus ja rakendamise**. Meeles peab pidama, et tugiteenuseid ja -meetmeid märgitakse alushariduses nii juhul, kui laps seda vajab, kui ka juhul, kui tuge rakendatakse. Samasugune süsteem oli enne 2018. aastat kasutusel ka üldhariduses, kus kaasava hariduse kohta tehtud uuringus toodi esile, et sisuliselt ei märgita EHISesse meetmete tegelikku vajadust, vaid ainult rakendamist.⁴⁹

Selgus, et peamine laste toetamise andmete sissekandja on direktor (seda 15 lasteaia). Kolme lasteaia puhul on EHISesse andmete sisestajaks õppealajuhataja, ühe lasteaia puhul on selleks sekretär ja omakorda veel ühe lasteaia andmete sisestajaks on tugispetsialist (vastavalt oma valdkonnale kas logopeed või eripedagoog). Üks lasteaed ei maininud, kes neil sissekandeid teeb.

Vestlustest nähtus, et toe andmete vajatavust ja rakendamist märgitakse eesmärgipäraselt. Kui laps tugiteenust või -meetet vajab, aga seda talle ei rakendata, siis toodi põhjustena välja näiteks alljärgnev:

- puudub logopeed, kes teenust osutaks;

- tegemist oli koolieelikutega, kelle individuaalne arenduskava oli alles koostamisel;
- individuaalse arenduskava vajadus on kindlaks tehtud, kuid seda pole jõutud veel koostada;
- laps käib väga harva lasteaia kohal;
- lasteaed märkab lapse toevajadust, kuid ei ole jõudnud dokumentide vormistamiseni;
- „vajatav“ märke võib tuleneda asjaolust, et lasteasutuse abist ja toetusest lapsele ei piisa või pole veel piisavalt teadmist, et öelda, et individuaalne arenduskava on rakendatud (näiteks lapse pikk puudumisperiood, täiendavad uuringud);
- vanema nõusoleku puudumine.

Vajatavate tugiteenuste ja -meetmete kontekstis toodi paari lasteasutuse meeskonna poolt esile, et see on oluline info eelkõige kohaliku omavalitsuse jaoks, kes saaks planeerida, kui palju ressursse on toe osutamiseks vaja. Samas kasutatakse osades omavalitsustes keskkonda Arno ja esile toodi, et kahe infosüsteemi – Arno ja EHIS – vahel esineb ka ebakõlasid.

Lisaks eelnevale töid mõned vestlusel osalenud välja, et väga oluline oleks, et ka Rajaleidja keskuse koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel kanduksid otse EHISesse.

Lapsele toe pakkumine eelnevalt läbi viidud hindamise alusel

Individuaalne arenduskava on eelkõige kava, milles on planeeritud muudatuste või kohanduste tegemine lapse individuaalsete arenguvajaduste toetamiseks kasvukeskkonnas või rühma tegevuskavas. Plaan eraldiseisvana lapsele tuge ei paku, seega on oluline, et lasteaia ühiselt selle alusel toimetataks ja last toetataks. Järgnevalt on seires osalenud lasteaedade põhjal välja toodud, **kuidas ja millist tuge lasteaedades lastele individuaalsete arenduskavade alusel pakutakse**.

Kõige levinum variant, kuidas lastele vajaminevat tuge pakutakse, on nii õpetaja (individuaalne) tegevus lapsega kui ka paralleelselt tugispetsialistide eraldiseisev teenuse osutamine. Ligi kolmveerand lasteaedadest tõi välja, et õpetajad viivad vastavalt individuaalsele arenduskavale ellu mitmesuguseid tegevusi, vajadusel ka lapsega individuaalselt. Lisaks sellele tegelevad lapsega individuaalselt või väikeses rühmas kas logopeed ja/või eripedagoog. Üksikud lasteaiad mainisid, et tugiteenuseid osutab lastele individuaalselt ka sotsiaalpedagoog. Kolmandik lasteaedadest tõi välja, et

individuaalse arenduskava tegevuste elluviimisel kaasavad õpetajad õpetaja abi/assistendi ja lapse tugiisiku.

Kuna tuge vajavaid lapsi on järjest enam ja rühmad on kohati suured, töid viis lasteaeda välja, et tugispetsialist nõustab/juhendab eelkõige õpetajat, kes omakorda lapsele tuge pakub. Samuti töid paar lasteaeda esile, et tugispetsialist läheb eelkõige rühma ja tegutseb lapsega rühmas, mitte eraldiseisvalt muus kohas. Kirjeldatud praktikat saab pidada positiivseks, sest ühest küljest tugispetsialistil ei pruugigi jaguda ressursse kõikide lastega individuaalseks tegevuseks ja seetõttu võib olla piisav ka õpetaja juhendamine. Samuti tasub toetada last rühma tegevustes, kus temaga läbiviidavat tegevust võib jälgida/märgata ka õpetaja, kes omakorda saab last toetavaid tegevusi edaspidi oma tegevustesse lõimida.

Üksikud lasteaiad töid esile, et koostööd tehakse tugiteenuste pakkumisel rehabilitatsiooniteenust osutavate asutustega.

49 Räs, M. L., Kallaste, E., Sandre, S-L. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Eesti Rakendusuuringu Keskus Centar.

„Tugiteenuseid saavad lapsed iga nädal kindlatel aegadel. Igal tugispetsialistil on oma nädala tööplaan, mis on kooskõlastatud omavahel ning õpetajate ja lapsevanematega. Aegade planeerimisel püüame arvesse võtta, et teenused oleksid hajutatud – et eripedagoogi ja logopeedi teenus ei oleks samal päeval; lapsed ei jääks tugiteenuste tõttu ilma muusika-, liikumis- või rühma õppetegevustest; laps saaks teenuseid talle sobival ajal (nt mõnele lapsele sobib tulla tugispetsialisti juurde kohe hommikul, mõni laps suudab paremini keskenduda õuest tulles või pärast lõunaund) ja kui talle sobib, siis väikeses rühmas.“

Individaalse arenduskava alusel pakutava toe rakendamise tulemuslikkuse kokkuvõtteid tehakse lasteasutustes erinevalt. Kokkuvõtteid tehakse ligi pooltes lasteaedades kaks korda aastas ehk valdavalt talvel ja kevadel; ligi pooltes lasteaedades kord aastas ehk kevaditi; kahe lasteaia kirjelduse kohaselt kolm korda aastas või kord kvartalis ja vähestes lasteaedades (kolm lasteaeda töid selle välja) tehakse kokkuvõtteid vajaduse korral regulaarselt.

Kokkuvõtete tegemise ajal hinnatakse, kas individaalse arenduskavaga seatud eesmärgid on täidetud või mitte. Vajadusel lepitakse kokku uued eesmärgid.

Koolivalmiduse hindamine

Lasteasutuses on olulisel kohal enne koolieelse lasteasutuse õppekava läbimist lapse koolivalmiduse hindamine. KELSi⁵⁰ järgi annab lasteasutus lasteasutuse õppekava läbimisele välja koolivalmiduskaardi, milles on kirjeldatud lapse arengu tulemused. Seires osalenud lasteasutustelt uuriti, **kas laste koolivalmiduse hindamine erineb kuidagi tavapärasest lapse arengu hindamisest, kuivõrd need hindamised omavahel ühtivad ja kas koolivalmiduse hindamisel tehakse täiendav hindamine või tuginetakse olemasolevale infole.**

Lasteaedade kirjelduste kohaselt on lapse koolivalmiduskaardi aluseks eelkõige koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava valdkonnad ja tulemused. Pooled lasteaedadest töid esile, et nad kasutavad kaardi täitmiseks elektroonset vormi Eliisis. Üksikutel juhtudel on koolivalmiduskaart kas ainult paberil, paralleelselt paberkandjal ja elektroonsena või on kasutatud muud elektroonilist keskkonda.

Neli lasteaeda (kõik erinevatest kohalikest omavalitsustest) töid esile, et neil on kohalikus omavalitsuses ühtne koolivalmiduskaardi vorm. Üks lasteaedadest täpsustas, et see vorm loodi koostöös sama piirkonna koolide õpetajate ja õppealajuhatajatega, et see vastaks kõikide ootustele ja annaks laste kohta seda infot, mida koolid vajavad. Kirjeldatut saab pidada heaks praktikaks, sest tõenäoliselt liiguvad lapsed kooli samuti samas piirkonnas ja ühtsetel alustel antud koolivalmiduse hinnang aitab tagada võimalikult sujuva ülemineku.

„Dokumendina on koolivalmiduskaart koostatud linna poolt ühisena, seda kasutavad kõik linna lasteaia. Seda täidetakse Eliisis. Vorm on koostatud koostöös koolide õpetajate ja õppealajuhatajatega. Seal kirjeldatakse lapse arengut positiivses võtmes. Algselt on kaardil mingid väited olemas, seega ei pea ise hakkama sisu välja mõtlema, vaid juba kaardil sisalduvad arengut puudutavaid väiteid saab õpetaja muuta, täiendada, kustutada. Peamised kirjeldatavad valdkonnad on üldandmed, peen- ja üldmootorika, mäng, huvid,

emotsioon, eeluskused emakeeles ja matemaatikas, enese-teenindus jt oskused, samuti seal rakendatud tugiteenused, koostöö, kokkuvõte, lapse arengu tugevad küljed ja arendamist vajavad küljed.“

Pea poolte lasteasutuste meeskondade sõnul annavad lapse koolivalmidusele hinnangu eelkõige rühma-, liikumis- ja muusikaõpetajad. Enam kui veerandis lasteaedades annavad koolivalmidusele hinnangu õpetajad koostöös tugispetsialistidega ja omakorda natuke vähem kui veerandis lasteasutustes annavad hinnangu eelkõige õpetajad, kaasates tugispetsialiste vaid vajadusel. Olulisena töid nii mitmedki lasteasutused välja, et koolivalmidusele hinnangu andmine peab toimuma positiivses võtmes.

„On kogemus, et vanem ei esita koolile kaarti, mis on koostatud negatiivses võtmes („ei oska“, „ei tule toime“ jmt). Kajastatud on arendamist vajavad küljed ja soovitusel, kuid positiivses sõnastuses. Lapsevanem on sel juhul lisaks veel suunatud kas Rajaleidjasse või õppenõustamisele, sest seda infot, et laps on milleski maha jäänud, ei jäeta siiski enda teada.“

Koolivalmiduse hindamine toimub seires osalenud lasteaedades peaaegu võrdselt kas olemasoleva, s.o eelnevalt ja aastate jooksul kogunenud hindamistulemuste põhjal (st täiendavaid hindamisi läbi ei viida) või viiakse koolieelsel aastal läbi täiendavaid hindamisi, koolivalmiduse hindamiseks mõeldud mängu, teste jmt.

Lasteasutused, mis teevad koolieelikutele täiendava hindamise, kasutavad selleks peamiselt kas Strebeleva meetodikat, joonistamise testi või koolivalmidusmängu. Üks lasteaed töi esile, et neil on käinud laste koolivalmidust hindamas samas piirkonnas asuva kooli õpetaja.

Koolivalmiduskaardi mõte seisneb võimalikult sujuva alusharidusest põhiharidusse ülemineku tagamises, kus lapse arengut kirjeldav kaart antakse vanemale, kes omakorda

50 KELSi § 16 lg 5.



peaks selle esitama koolile. Lasteaadadelt uuriti nende piirkonna praktikaid – **millised on lasteaias või kohalikus omavalitsuses kokku lepitud põhimõtted koolivalmiduskaardi edastamisel ning kas ja kuidas tehakse koolivalmiduskaardi edastamisel ning lapse kooli ülemineku toetamisel koostööd piirkonna koolidega.**

Üldiselt ei olnud omavalitsusele esitatud põhimõtteid koolivalmiduskaartide edastamisel lasteasutustes kokku lepitud. Pigem töid üksikud lasteaiad esile, et osad koolid/õpetajad ei tahagi enne lapse kooli tulekut koolivalmiduskaarte näha. Esile saab siiski tuua ühe lasteaiast poolt öeldu, et nende piirkonna koolis on sisseastumistingimused kirjas mh ka koolivalmiduskaardi esitamine.

Hea ja mugava praktikana võib koolivalmiduskaardi lasteaiast kooli liikumise variandina esile tuua viisi, mida nimetasid viis lasteasutust – vanemalt võetakse vastavas keskkonnas nõusolek, misjärel lapse koolivalmiduskaart liigub Eliisist Arno infosüsteemi ja kool saab selle sealt kätte. Üks lasteae saadab samuti ise koolivalmiduskaardid vanema nõusolekul koolidele. Ühest küljest võimaldab elektroonilises keskkonnas täidetud kaart sellele ligipääsu kõikidele vajalikele inimestele ning teisalt on vanemal vähem koormust, kui tema nõusolekul edastatakse kaart otse koolile.

Kui koolivalmiduskaardi otse kooli edastamise varianti nimetas kuus lasteasutust, siis peaaegu kõikide ülejäänud lasteadeade kirjeldusel paluvad nad koolivalmiduskaardi koolile edastada lapsevanemal endal.

Koolieelsed lasteasutused ja koolid teevad omavahel ühel või teisel kujul koostööd. Vaid üks lasteae nimetas, et koostöö on juhtumi- ja vajaduspõhine, sest tegutsetakse linnas, kus kindlaid piirkonnakoole ei ole. Üldiselt aga on koostöövormid järgnevad:

- toimuvad koolide ja lasteadeade kohtumised, omavahel arutatakse üksteise ootusi ja räägitakse läbi näiteks eriklasside vajadused;
- korraldatakse lasteadeade, koolide ja lastevanemate kolmepoolseid kohtumisi/koosolekuid, kus samamoodi

tutvustatakse, millised on eri poolte ootused, millega arvestatakse ja mida on vaja teada;

- kaks lasteasutust töid välja, et toimuvad lasteadeade ja koolide ühised koolitused koolivalmiduse teemal, sh kuidas mõista koolivalmiduskaardil kirjeldatud;
- üksikutel juhtudel toodi välja ka see, et kooliõpetaja käib rühmas laste tegevust jälgimas;
- kolm lasteae nimetas koostöövormina eelkooli, kus eelkoolis käinu läheb hiljem samasse kooli.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse⁵¹ kohaselt kaasatakse tuge vajavate laste puhul koolivälise nõustamismeeskonna poolt õppe ja kasvatus korraldamiseks ning tugiteenuste rakendamiseks mõeldud soovitusel andmisel haridus-, sotsiaal- ja tervishoiuvaldkonna spetsialistid. Samasugune regulatsioon sooviti luua 2022. aastal ka alushariduses, et tagada valdkondade ülene lähenemine lapse arengu toetamisel. Sellest tulenevalt uuriti, **kas ja milline on lasteasutuste koostöö tervishoiusüsteemiga, eelkõige aga perearstidega.**

Peaaegu kõik osalenud lasteaiad töid välja, et perearstidega või laiemalt ja asutuseväliselt tervishoiusüsteemiga koostööd ei tehta. Toodi välja, et lasteasutustes kohapeal on tervishoiuteenuse osutajad, samuti käivad osades lasteadeades silma- ja hambaarst laste tervist kontrollimas, kuid väliste arstidega on koostöö pea olematu. Vaid kolm lasteae töid välja konkreetsed juhtumid, kus on välise arstiga suheldud, olgu selleks siis psühhiaater või perearst. Samas meditsiinivaldkonna inimestega koostöö tegemise vajadust nähakse ja soovitakse, kuid siiani on see piirdunud vaid vanemale (pere)arsti juurde minemise soovitusel andmisega.

„Olemas on oma asutuse tervishoiutöötaja, aga väljaspool meditsiinivaldkonnaga koostööd pole. See on valukoht ja jääb delikaatsete isikuandmete taha valdavalt. Lasteaed püüab anda enda poolt infot, aga vastu saamegi selle, et tegemist on delikaatsete andmetega ja siis koostööd ei tekigi. Laps jääb selle vahele. Väga oleks vaja meditsiiniga koostööd parandada.“

Tagasiside lapse arengu hindamise korraldusele

Käesoleva seire eesmärk oli saada eelkõige sisuline tagasiside sellele, kas ja kuidas toimivad koolieelsed lasteasutused õigusaktides sätestatu kohaselt lapse arengu hindamise valdkonnas. Sellest tulenevalt uuriti osalenutelt ka seda, **milline on nende üldine tagasiside lapse arengu**

hindamise korraldusele. Välja on toodud kõikide oma arvamust avaldada soovinud lasteadeade tagasiside, järjestamata ühtegi mõtet sama arvamust omanud lasteadeade osakaalu või millegi muu alusel.

51 PGS, § 47 lg 3.

Kitsaskohad

Esmalt sooviti teada, millised on üldised lapse arengu hindamise korraldusega seotud kitsaskohad. Tagasiside jaotub valdavalt nelja suuremasse kategooriasse.

1) Koostöö vanematega ja teiste valdkondadega

Toodi välja murekohti seoses koostööga nii vanemate kui ka muude valdkondade spetsialistidega. Näiteks kui lasteasutus on andnud vanemale soovitusi pöörduda mõne spetsialisti poole, siis vanem alati ei tee seda. Kui vanem ei ole koostööaldis, on keeruline tagada parimat võimalikku tuge lapsele. Mitmesuguste spetsialistide või arstide poole pöördumine on niigi ajamahukas, kuid kui vanem venitab, kannatab laps seda enam. Teisalt jälle kõlas ka seda, et isegi kui vanem on käinud spetsialisti juures, siis see info ei jõua lasteaiani. Seega ei tea lasteaia töötajad, kas ja milles peaks last toetama. Lasteaiad näevad, et koostöö teiste valdkondadega, eriti tervishoiusüsteemiga, peaks olema tihedam.

Lisaks sellele toodi välja, et kuna lasteaia käimine ei ole kohustuslik ja osad pered ka kolivad, siis lapsed puuduvad lasteaia üha enam. Kadunud on lasteaia käimise järjepidevus. Kui laps pidevalt puudub, on keeruline lapse arengut hinnata. Mure on ka nende laste pärast, kes on kodused ja kelle koolivalmiduse hindamist ei toimu. Kirjelduse kohaselt on vähemaks jäänud vanemate teadlikkus lapse arengust ja märgatud on sedagi, et vanem ei loe oma lapsele, ei jutusta ega suhtle temaga.

2) Tugispetsialistide ja täiendavat tuge pakkuva personali puudus

Väga mitmete lasteaedade poolt toodi välja, et kõige suuremaks mureks on tugispetsialistide puudus. Nimetati, et kohe võetaks tööle veel logopeede, sh venekeelseid, ja eripedagooge. Logopeedide ressursi oleks enam vaja tavarühmades käivate laste toetamiseks. Liikuvus on suur ja uut spetsialisti leida on väga raske. Üks lasteaed soovis, et üle vaadataks väljateenitud aastate pensioni võimalused⁵², sest hüve aitaks nende hinnangul kaasa tugispetsialistide järelkasvu tagamisele. Kui eripedagoogidele ja logopeedidele väljateenitud aastate pensionid kohalduksid, ei läheks nad ehk töölt ära. Lisaks tugispetsialistidele nähakse, et juurde on vaja tugiisikuid, kes aitavad laste tähelepanu suunata ja tagada turvalisust, vajadusel eraldada koos lapsega rühmast.

Eraldi toodi esile ka eesti keele lisaõpetajate puudus. Venekeelsest perest pärit lapse arendamine on lasteaia jaoks väljakutse, eriti kui laps tuleb lasteaeda vahetult enne kooli.

Üks lasteaed tõi välja, et murekohaks on see, et planeeritavas alushariduse seaduses kaovad ära miinimumnõuded koosseisule kehapuuetega laste rühmas. Selles konkreetses lasteaias oli tööl füsioterapeut ja sellest tulenevalt jäävad lapsed füsioteraapia teenusest ilma. Ainsaks variandiks lastele füsioteraapiat pakkuda oleks sel juhul vaid rehabilitatsiooniteenuse kaudu.

3) Hindamisvahendite puudus, pedagoogide ettevalmistus ja subjektiivsuse faktor

Kõige enam anti tagasisidet selle kohta, et puuduvad ühtsed ja riigi poolt loodavad hindamisvahendid. Lasteaiad töid esile, et soov on teada ja vallata mitmesuguseid meetodeid. Samuti on väga erinev ja individuaalne laste areng, seetõttu on suur väljakutse, mille järgi arengut hinnata. Kui lasteaed märkab näiteks lapse toevajadust, siis edasise tegevuse ja hindamise jaoks on vahendid väga piiratud. Mitu lasteaeda tõstatisid küsimuse, kuidas ja mille alusel hinnata arengulise erivajadusega lapsi.

Riigilt oodatakse uuemaid materjale lapse arengu hindamisvahendite ja meetodikate kohta ja seda eriti seoses planeeritud alushariduse seaduse ning uue õppekavaga. Paljud kasutavad J. Strebeleva meetodikat, kuid soov on millegi uuema järele. Õppekava kontekstis on ootus, et lisaks 6–7aastase lapse eeldatavatele üldoskustele ja tulemustele oleksid kirjeldatud ka mõne muu vanuse, näiteks 3–4aastase lapse eeldatavad üldoskused ja tulemused. Mitu lasteaeda tõi välja, et tihti esineb lapse arengu hindamisel subjektiivsuse faktor. Kui riiklikus õppekavas oleksid pädevused ka muude vanusegruppide kaupa ja tulemused välja toodud, saaks neid pidepunktina kasutada ja hinnangueline osa väheneks.

Välja toodi sedagi, et õpetajate kvalifikatsiooni vahe on eri põlvkondade vahel suur ja erinevad on ka kahe suurema ülikooli õppekavad just praktika osas. Süsteemsemad peaksid antud valdkonnas olema koolitused ja ka õpetajate abid/assistendid peaksid omama vastavat ettevalmistust, et protsessis osaleda. Üks lasteaed tõi välja, et õpetaja tunneb vahel, et tema pädevus saab otsa ja ta ei oska enam kuidagi last aidata. Soovitakse tuge Rajaleidja keskuselt, kuid seal on pikad järjekorrad.

4) Infoliikumine

Murekohana nähti infoliikumist ja andmevahetuse teemat. Ühe osa sellest moodustab asjaolu, et Rajaleidja keskuse tehtud otsused ei jõua lasteasutusesse. Näiteks toodi esile, et Rajaleidja keskus on küsinud tagasisidet, kuidas lapsi on

52 Õigus väljateenitud aastate pensionile on isikutel, kes on töötanud kutsealal, millega kaasneb enne pensioniikka jõudmist kutsealase töövõime kaotus või vähenemine, mistõttu ta ei saa enam sellel kutsealal või ametikohal töötada. Vt täpsemalt Sotsiaalkindlustusameti kodulehelt <https://www.sotsiaalkindlustusamet.ee/et/pension/pension-liigid-ja-soodustused#V%C3%A4ljateenitud%20aastate%20pension>.



lasteaias toetatud, aga lasteaed polnud teadlikki, et Raja-leidja keskus on laste kohta vastavad soovitusel varasemalt väljastanud. Sageli ei saada väljaspool lasteasutust tehtud hindamise infot kätte ja otsuseid võidakse mõnikord teha ka lasteaeda kaasamata.

Mitmed asutused töid välja, et isikuandmete kaitse seadus takistab andmevahetust ja seetõttu ei liigu infot piisavalt, et tagada lapse arengu valdkondadeülene toetamine. Näiteks on soovitud näha rehabilitatsiooniplaane, millega on mh pandud kohustusi ka lasteaiale, või on soovitud saada asutusevälise psühholoogi tagasisidet, mida vanem pole lasteaiale edastanud.

Dokumenteermise kitsaskohad

Lisaks lapse arengu hindamisele on oluline, et selle tulemused oleksid dokumenteeritud. See annab võimaluse lapse arengut varasemaga võrrelda ja tagada tema sujuv üleminek ühest lasteasutusest teise. Eraldi küsiti, kas esineb kitsaskohti ka dokumenteermisel.

Väga paljud seires osalenud lasteaiaid dokumenteermise kitsaskohti eraldiseisvalt välja ei toonud, kuid peamine tagasiside oli see, et olemas võiks olla rohkem näidiseid. Ühest küljest on lasteaiaid rahul, et lapse arengu hindamisel on neil suur autonoomia, kuid teisalt leitakse, et mingi ühtne vorm või alus võiks olemas olla. Näiteks leiti, et olemas võiks olla riiklikult tunnustatud vorm, milles oleks ette antud, millised teemad või küsimused kindlasti kaetud peavad olema.

Etteantud vormi või alusküsimustega seondub ka aja säästmise võimalus. Toodi välja, et hindamine ja tulemuste dokumenteermine on ajamahukas, nii mõnelgi juhul õpetaja ei jõua seda kõike teha. Arvati, et dokumenteermine on oluline, kuid see on raske, sest õpetaja keskendub lapsele ja tegevusele ning samal ajal dokumenteermine on raske. Pärast on jällegi ehk keeruline kõike meenutada.

Kolmandaks toodi seoses dokumenteermisega välja ausa tagasiside andmise olulisus. Küsiti, kuidas öelda õigeid asju nii, et see ei oleks lapsevanemale ehmata. Tihti kirjeldatakse dokumentatsioonis lapse arengut vaid positiivses võtmes, sest kardetakse vanemate pahameelt. See aga ei anna ülevaadet, mida laps ei oska, millele peaks fookust seadma. Võiksid olla abivahendid või võimalused/koolitused, et saada infot, kuidas last toetavamalt kaarte täita, et need ka tegeliku pildi edasi annaksid.

Üks lasteaed kirjeldas oma dokumenteermisega seotud arendustegevusi aga põhjalikumalt: hetkel oodatakse uut riiklikku õppekava, mille alusel on plaan teha lasteaia uus õppekava ja siis uuendada ka arengu hindamise tabeleid. Nende silmis võiks arengu hindamise tabel lähtuda põhimõtetest, et igas kirjeldatud arengusuunas hinnatakse lapsi korraldult, eri vanuses. Mingid asjad on praegu mõnes vanuserühmas ära jäänud, võiks olla pidev jälgimine, et iga aastaga tuleks infot juurde. Toodi välja, et sellest õppeaastast proovitakse rakendada pidevat laste tegevuse dokumenteermist ja kaardistamist Eliisis. Praegu ei ole see õpetajatele veel n-ö käe sisse läinud, dokumenteermine on pigem lisatöö, ei ole veel harjumuspärane, et igaüks leiaks endale mugava viisi kaartide täitmiseks üldiste kokkulepete raames.

Lapse arengu hindamise regulatsioon õigusaktides

Tagasisidet küsiti kehtivas koolieelse lasteasutuse seaduses ja riiklikus õppekavas sätestatud lapse arengu hindamise regulatsioonile – kas see on lasteaedu toetav, vajaks täiendamist või muul moel muutmist.

Enamik vastanud lasteaedade arvas, et kehtiv õigus ei ole selles valdkonnas kuidagi takistuseks. Arvati, et üldsõnalisem regulatsioon annab lasteaiale vajaliku paindlikkuse. Mida rohkem regulatsioone, seda formaalsemaks need jäävad. Toodi välja, et oodatakse ka uut alushariduse seadust ja õppekava.

Jagamist väärt praktika lapse arengu hindamisel

Seires osalenud lasteaedadel paluti välja tuua nende tugevused ja jagamist väärt praktika. Needki saab jagada nelja suuremasse rühma, mis on alljärgnevalt välja toodud.

1) Koostöö vanematega

„Kõige põhilisem on vanemaga suhtlemine ja koostöö: silmast-silma rääkimine, info jagamine, kohene tegutsemine.“

„Logopeedi töö tuge vajavate laste vanematega on põhjalik, mh teeb ta individuaalseid koolitusi vanematele.“

„Sõimes kasutatakse kiusamisvaba programmi. Suure karu raamat käib ühel nädalavahetusel ühes peres – kirja panakse, mida tehti, kus käidi, kuidas tegutseti. Kogu rühmapere saab tutvuda, ka teised vanemad, ja uudistada. Jagatakse, mida pere koos teeb, mida koos lapsega tehakse, ja tuntakse üksteise tegemiste vastu huvi.“

2) Mänguline hindamine

„Arengumängude läbiviimine, need on küll inimressurssi nõudvad, aga hea meetod lapse arengu hindamiseks eri valdkondades, see on kontaktne hindamine.“

„Koostatud on „koolimäng“, kus õpetajad on iga valdkonna kohta koostanud mängulise ülesande, mille sooritamise tulemused toetavad koolivalmiduskaardi täitmist ja oskuste omandamise hindamist. Õpetajad on ise selle välja töötanud.“

3) Süsteemne lähenemine ja meeskonna- ning võrgustikutöö

„Meid ühendavad väärtused. Väärtustame koostööd – toimuvad sisukad vestlusringid, inforingid. Alati on eesmärk, et keerulised olukorrad leiaksid lahenduse. Õpetaja on spetsialist, kes jagab oma teadmisi teistega. Toimib hea koostöö kohalike koolidega, kes jätkavad meie tööd. Süsteemsus tagab tulemused – me ei jäta oma tegevusi, teeme nii palju, kui suudame.“

„Hästi toimib see, et omavahelisi kogemusi on jagatud maakonnas. Tuge vajavate laste kaardistamise ja HEVKO süsteem toimib hästi, info liigub, tugispetsialistid on hästi kaasatud, meeskonnatöö toimib hästi. Usume Eliisi süsteemi –

märgime jooksvalt igapäevaseid tähelepanekuid Eliisi – kui olla järjekindel ja püsiv, siis sellest võiks asja saada. Eliisis on ka tugispetsialistil võimalik konkreetse lapse kohta infot lisada ja see on nähtav kõigile, kes lapsega tegelevad, arengutabeli täitmine toimub ühiselt ja samuti saab seal jagada n-ö töömaterjale.“

„Koolist anname tagasisidet lasteaiaosa õpetajatele. Kahepoolne tagasisidestamine aitab, toetab, annab võimaluse midagi muuta, parandada.“

3) Töötajate areng

„Oluline on pidev elukestev õpe. Kõik töötajad käivad koolitustel, konverentsidel jm, saadud teavet jagatakse omavahel. Igal aastal anname välja kolleegilt kolleegile raamatu. Seni oleme välja andnud kaheksa raamatut. Kõik töötajad kirjutasid, mida nad on õppinud aasta jooksul.“

„Meil toimib hästi ja levima võiks hakata tugiõpetaja süsteem – see on leevenduseks tugispetsialistide puudusele. See mõte pärineb 2005. aastast Saksamaalt ja on kasutusel sellest ajast alates. Eripedagoogid ja logopeedid juhendavad tugiõpetajaid töös lastega. Võrrelda saab seda näiteks perearsti süsteemiga, kus on suur roll pereõel.“



Seire üldhariduskooli õppe- ja kasvatusala töötajate kvalifikatsiooninõuete täitmise hindamisest

Katrin Ohakas

Haridus- ja Teadusministeeriumi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonna peaekspert

Koostöös munitsipaalkoolide pidajatega viidi jaanuarist juunini 2022 läbi üldhariduskoolide õppe- ja kasvatusala töötajate kvalifikatsiooninõuete täitmise seire. Vaatluse all olid õppe- ja kasvatusala töötajad (direktor, õppealajuhataja,

õpetaja), kelle kvalifikatsioonile on kehtestatud nõuded haridus- ja teadusministri määrusega⁵³. Seires ei hinnatud tugispetsialistide kvalifikatsiooni vastavust nõuetele, kuna vastav seire viidi läbi varasemalt.

Seire taustast

Haridus- ja teadusminister on kehtestanud⁵⁴ määrusega kvalifikatsiooninõuded põhikooli ja gümnaasiumi direktorile, õppealajuhatajale, õpetajatele ja tugispetsialistidele. Nime- tatud määrus⁵⁵ sätestab, et määrusega sätestatud kvalifikatsiooninõuetele vastavust ja töötajate valmisolekut vastaval ametikohal töötada hindab tööandja, antud juhul koolijuht.

Koolide järelevalvetes on selgunud, et koolijuhi hinnangud töötaja kvalifikatsiooninõuete täitmise kohta pole alati õiged. Üldjuhul on nõuetekohase kvalifikatsioonita pedagoogi kvalifikatsioon hinnatud nõuetekohaseks. Sellest tulenevalt on temaga sõlmitud ka tähtjatu tööleping ning koolijuht ei ole korraldanud avalikke konkursse, et leida vajaliku kvalifikatsiooniga pedagoog ning seeläbi paremini tagada õppe kvaliteet.

Koolijuhtide tegevuse üle teostavad järelevalvet koolide pidajad, munitsipaalkoolide puhul kohalikud omavalitsused (edaspidi KOV). Kuna pedagoogide kvalifikatsiooninõuete täitmise hindamine on mitmetel juhtudel keeruline, nõudeid sätestavat määrust on muudetud, siis KOVide haridusspet-

sialistid pole seni osanud koolijuhte kvalifikatsioonide hindamisel toetada ja nõustada ning valmisolek ka ise seirata õpetajate kvalifikatsioonide hindamist on olnud seetõttu madal.

Haridussüsteemi korraldamiseks ja sihipärasemaks juhtimiseks vajaliku informatsiooni kogumiseks ning haridusstatistika koostamiseks on asutatud Eesti hariduse infosüsteem (edaspidi EHIS). Vabariigi Valitsuse määrus⁵⁶ määratleb registri ülesehituse ja alamregistrid, mille hulka kuulub ka õpetajate ja akadeemiliste töötajate alamregister. EHISe põhimäärus⁵⁷ määratleb õpetajate ja akadeemiliste töötajate alamregistri pidamise eesmärgi: tagada õpetajate kutse-, erija ametialase ettevalmistuse ja täiendamise võimaluste sihipärasemaks muutmine, õpetajate koolitusvajaduse prognoosimine ning õpetajate kvalifikatsiooni ja järelkasvu vajaduse prognoosimine.

Kui koolijuht on pedagoogi kvalifikatsiooni hinnanud valesti, siis ka vastav kanne EHISes on vale, ning andmed, mida EHISe põhjal saadakse, annavad vale pildi tegelikkusest.

Seire eesmärk ja läbiviimine

Lähtudes eelnevast olid seire eesmärkideks

1) munitsipaalkoolide pidajate teadlikkus pedagoogide

kvalifikatsiooninõuetest ja oskus hinnata kvalifikatsiooninõuetele vastavust on tõusnud ning on olemas võimekus pedagoogide kvalifikatsiooni hindamiseks;

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

54 PGS, § 74.

55 Haridus- ja teadusministri 29.08.2013. a määrus nr 30 „Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded“, § 1 lg 2.

56 Vabariigi Valitsuse 05.08.2004. a määrus nr 265 „Eesti hariduse infosüsteemi asutamine ja põhimäärus“, § 5.

57 Vabariigi Valitsuse 05.08.2004. a määrus nr 265 „Eesti hariduse infosüsteemi asutamine ja põhimäärus“, § 15.

2) EHISe õpetajate alamregistrisse kantud andmete kvaliteet on paranenud ja selle kaudu saab riik otsuste tegemiseks adekvaatset infot õpetajate ja õppeasutuste juhtide kvalifikatsiooni kohta, millele tuginedes planeerida ülikoolides õpetajakoolitust ja kavandada täienduskoolitusi.

Kui tavapäraselt on seire tegevuste läbiviijateks Haridus- ja Teadusministeeriumi järelevalve valdkonna peaekspertid, siis seekordses seires oli suurema osatähtsusega koolipidajate tegevus ning peaeksperptide ülesandeks jäi koolipidajate nõustamine.

Seirega said koolipidajad liituda vabatahtlikkuse alusel ning said ka ise valida, milliste koolide õpetajate ning koolijuhtide kvalifikatsioone hinnatakse.

Jaanuaris korraldasid järelevalve valdkonna peaekspertid veebikoolituse õpetajate kvalifikatsioonide hindamise ja

seire läbiviimise teemal. Seires osalemise soovist andsid omavalitsused teada veebruari alguseks ja 10. veebruariks 2022 selgus seire valim, mis koosnes 13 töögrupist, milles oli kokku 30 omavalitsuse esindajaid. Üldjuhul koosnes üks seire töögrupp mitme KOVi esindajatest, vaid kahel juhul oli esindatud ainult ühe KOVi esindajad (Saaremaa, Sillamäe). Seiresse olid kaasatud Kambja, Luunja, Kanepi, Saue, Rae, Saku, Lääne-Nigula, Kehtna, Rapla, Märjamaa, Saaremaa, Tõrva, Valga, Setomaa, Rõuge, Elva, Kastre, Tartu, Võru, Jõhvi, Harku, Viimsi ja Kuusalu vald ning Haapsalu, Võru, Viljandi, Pärnu, Kohtla-Järve ja Tallinna linn.

Iga töögrupp valis välja kuni 50 õpetajat ja koolijuhti, kelle kvalifikatsiooni koos hinnati. Hindamine toimus töötajate haridust tõendavate dokumentide (diplom ja akadeemiline õiend, õpetajakoolituse tunnistus, välismaal hariduse omandanutel ENIC/NARIC Keskuse tunnustamise hinnang) põhjal ning oma hinnangut võrreldi EHISesse kantud andmetega.

Seire tulemused

Kokku hinnati seires 635 õppe- ja kasvatusala töötaja kvalifikatsiooni. Nende hulgas 603 õpetaja, 16 direktori ja 16 õppealajuhataja kvalifikatsiooni.

Nõuetekohane oli kõigi vaadeldud 16 direktori kvalifikatsioon. Ka nende kvalifikatsiooni andmed olid EHISes õigesti märgitud. Ühe õppealajuhataja kvalifikatsioon polnud nõuetekohane – puudus õpetajakutse. Tema kvalifikatsiooniandmed olid EHISes õigesti märgitud, seega oli koolijuht teadlik, et tööle võetud õppealajuhataja kvalifikatsioon pole nõuetekohane.

603 õpetajast, kelle kvalifikatsiooni seire käigus hinnati, omas nõuetekohast kvalifikatsiooni 449 (74%). Nõuetekohase kvalifikatsioonita oli 152 õpetajat. Neist 106 õpetajal puudus nii magistritaseme haridus kui ka õpetajakutse. Õpetajakutse oli puudu 46 magistrikraadiga õpetajal.

83 õpetaja kvalifikatsioon oli EHISes märgitud valesti. Neist 69-l oli see märgitud nõuetekohaseks, kuigi neil ei olnud nõutud kvalifikatsiooni. 14 õpetajal, kelle kvalifikatsioon oli nõuetekohane, oli EHISes jäetud kvalifikatsiooni märges kas kogemata tegemata või siis oli nende kvalifikatsiooni hinnatud valesti mitte nõuetekohaseks.

Jäi silma, et mitmed koolid olid EHISes märkinud kõigi oma õpetajate kvalifikatsiooni nõuetekohaseks, sealhulgas ka juhtudel, kui õpetajal puudus nõutav haridus. EHISe andmed on oluline sisend haridusotsuste tegemisel, seega tuleks EHISi täites olla täpne. Kuna EHISe täitjateks on sageli kooli sekretärid, siis peab koolijuht andma andmete sisestajale täpse info.

Kvalifikatsioonide määrase⁵⁸ 06.11.2021 muudatuste kehtima hakkamise järel on õpetajate kvalifikatsioonide hindamine varasemast lihtsam, sest ei pea pöörduma enam eelmise, 2002. aastast pärineva määrase juurde. Kuid ikka tahetakse kvalifikatsioonile hinnangut andes siduda õpetaja õpetatavaid õppeaineid ja kõrgkoolis õpitud eriala. Kui õpetaja on näiteks 2003. aastal omandanud pedagoogilise kõrghariduse ajalooõpetajana ning ka töötanud seejärel (enne 1. septembrit 2013) õpetajana, siis on tal nõutud kvalifikatsioon nii ajaloo- kui ka mis tahes teise õppeaine õpetajana töötamiseks. Oluline on siinjuures aga koolijuhi tegevus õpetaja ainealaste kompetentside hindamisel. Iga koolijuht peab tegema endast kõik, et koolis töötaksid parimad spetsialistid, ning seetõttu on vajalik välja selgitada, kas õpetajal on teadmised ja kompetentsid õpetatava(te)s aine(te)s. Kuidas ja mille põhjal koolijuht vastava otsuse teeb, on igas koolis võimalik kohapeal kokku leppida.

Kogu Eesti õpetajaskonna kvalifikatsioonide kohta selle seire tulemuste põhjal üldistust teha ei saa, sest mitmel juhul valiti seiresse need õpetajad, kelle kvalifikatsiooni hindamine oli keerulisem ning seire õpetajate valimist jäeti välja lihtsamad juhtumid, näiteks õpetaja oli keskharidusega ning seetõttu oli kohe selge, et tema kvalifikatsioon pole nõuetekohane. Kuid mitmel juhul olid seires ühe kooli kõik õpetajad ja nendel juhtudel oli nõuetekohase kvalifikatsiooniga õpetajate osakaal üldjuhul üle 70%.

Seires said õpetajate kvalifikatsiooni kohta tagasisidet ka seires osalenud koolide direktorid. Nende ülesanne oli vajadusel teha parandused EHISe pedagoogide alamregistris pedagoogi kvalifikatsiooni osas. Samuti on vajalik nõutava kvalifikatsioonita õpetajaga sõlmida tähtjaline tööleping

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



kuni üheks aastaks, et enne selle lõppu korraldada ametikohale avalik konkurss, nagu näeb ette põhikooli- ja gümnaasiumiseadus⁵⁹. Tuletame meelde, et tähtajalise töölepingu

saab sõlmida vaid nõutava kvalifikatsioonita õpetajaga, mitte koolijuhide ja tugispetsialistidega.

Kokkuvõte

- Kõik seires osalenud KOVide ametnikud hindasid väga kasulikuks seiret ja seire niisugust korraldust, kus nemad pidid ise andma hinnangu pedagoogide kvalifikatsiooni kohta.
- 74% õpetajatest, kelle kvalifikatsioon seire käigus hinnati, omasid nõuetekohast kvalifikatsiooni.
- 30% (46 õpetajat) praegu nõuetekohase kvalifikatsioonita õpetajatest saavutaks nõutud kvalifikatsiooni õpetajakutse omandamise järel, mis on teostatav ühe õppeaastaga, sest õpetajakutse taotlusi saab esitada kaks korda õppeaastas: oktoobri ja veebruari alguses.
- 11% õpetajatest (69 nõuetekohase kvalifikatsioonita õpetajat) oli EHISes kvalifikatsioon hinnatud valesti nõuetekohaseks. Nendega oli sõlmitud tähtajatu tööleping ning seetõttu ei ole koolijuhid nendele ametikohtadele avalikke konkursse korraldanud.
- Samasuguse seirega on vajalik jätkata ja kaasata ka erakoolide pidajaid, et suur osa koolipidajaid saaksid vajalikke teadmisi ja oskusi õppe- ja kasvatusala töötajate kvalifikatsiooni hindamises, mis omakorda aitab EHISe andmete kvaliteeti parandada.

59 PGS, § 74 lg 7.

Ülevaade Haridus- ja Teadusministeeriumi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonda edastatud pöördumistest (üldharidus)

Ruth Elias

Haridus- ja Teadusministeeriumi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonna peaekspert

Ülevaates tehakse kokkuvõtte 2021/2022. õppeaastal Haridus- ja Teadusministeeriumi (edaspidi HTM) õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonnale saabunud lastevanemate, õpilaste, haridusasutuste töötajate ning teiste isikute poolt saadetud kirjalikest ja suulistest pöördumistest.

2021/2022. õppeaastal laekus HTMi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonda 448 (2020/2021. õppeaastal 406, 2019/2020. õppeaastal 337 ja 2018/2019. õppeaastal 266) pöördumist, mida on eelmise õppeaastaga võrreldes 42 võrra rohkem. Neist 73,9% (eelmisel õppeaastal 73,2%, üle-eelmisel 85%) olid kirjalikud ja 26,1% (eelmisel õppeaastal 26,8%, üle-eelmisel 15%) suulised. 448 pöördumisest 51 oli esitatud 25 haridusasutuse pidaja, 319 pöördumist 136 üldhariduskooli, 73 pöördumist 41 koolieelse lasteasutuse ning 5 pöördumist mitmesuguste huvikoolide kohta. Oli nii era- kui ka munitsipaalharidusasutustega seotud pöördumisi.

Kokkuvõtte eesmärk on selgitada pöördumiste menetlemist ning tuua välja õppeaastal enim esile kerkinud probleemsed valdkonnad ja nende lahendused. Pöördumiste lahendamine on alternatiiviks järelevalve algatamisele.

Pöördumiste lahendamisel on HTMi esmaseks partneriks haridusasutuse pidaja: pöördumised menetletakse koostöös ning selleks küsitakse eelnevalt pöördujalt nõusolekut tema nimi ja pöördumise sisu haridusasutuse pidajale ja haridusasutusele avalikustada. Pärast nõusoleku saamist edastatakse pöördumise sisu pidajale, et kohapeal olukorda selgitada ning vajadusel pooltega suhelda, et tekkinud probleeme ja arusaamatusi lahendada. Sageli on pidaja jaoks tegemist uue infoga, sest pöörduja ei ole probleemide lahendamiseks eelnevalt haridusasutuse ega haridusasutuse pidaja poole

pöördunud. Pidaja selgitab kohapeal olukorda ja edastab kogutud info ja selgitused HTMile. HTM analüüsib saadud selgitusi ja vastab pöördujale pidaja poolt esitatud infode tuginedes või palub haridusasutuse pidajal ise pöördujale vastata, kuid sellistel juhtudel pidaja teavitab HTMi, kuidas probleem lahendati ning mida pöördujale vastati.

Kui pöörduja soovib jääda anonüümseks, saab talle selgitada õigusaktides sätestatud, kuid ei saa konkreetse probleemi lahendamiseks pidajalt ja haridusasutustelt selgitusi ja asjaolusid küsida. Möödunud õppeaastal suurenes niisuguste isikute hulk, kes soovisid jääda anonüümseks, kuna arvasid, et HTMi teavitamisega võib kaasneda kiusamine või halvaks panu haridusasutuses.

Märgukirjale ja selgitustaotlusele vastamise ning kollektiivse pöördumise esitamise seaduses⁶⁰ on sätestatud, et märgukirjale või selgitustaotlusele vastatakse viivitamata, kuid mitte hiljem kui 30 kalendripäeva jooksul selle registreerimisest. Erilise vajaduse korral, lähtuvalt vastamise keerukusest, võib vastamise tähtaega pikendada kuni kahe kuuni. Isikut teavitatakse vastamise tähtaja pikendamisest ja pikendamise põhjustest.

Sageli edastab pöörduja menetluse käigus täiendavat infot, seetõttu võib ühe pöördumise menetlemine kesta kuid ning selle käigus vahetatakse kümneid kirju (enim on ühe pöördumisega seoses registreeritud 95 kirja).

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

60 Märgukirjale ja selgitustaotlusele vastamise ning kollektiivse pöördumise esitamise seadus, § 6.

**Tabel 1.** Pöördumiste koguarv 2021/2022. õppeaastal võrdluses 2020/2021. ja 2019/2020. õppeaastaga.

Pöördumise adressaat	Õppeasutus						Pidaja			Kokku		
Valdkond	Koolieelne lasteasutus			Kool								
Õppeaasta	2021/ 2022	2020/ 2021	2019/ 2020	2021/ 2022	2020/ 2021	2019/ 2020	2021/ 2022	2020/ 2021	2019/ 2020	2021/ 2022	2020/ 2021	2019/ 2020
Juhtimine	9	10	8	16	24	22	7	-	-	32	34	30
Personalitöö	15	12	7	29	33	39	2	5	2	46	50	48
Õppe- ja kasvatustegevus	44	17	35	253	248	162	14	7	4	311	272	201
Ressursid	3	1	9	9	20	18	26	22	12	38	43	39
Koostöö huvigruppidega	0	1	1	1	3	4	0	-	2	1	4	7
Muud teemad	2	0	1	11	3	9	2	-	2	15	3	12
Kokku	73	41	61	319	331	254	51	34	22	443	406	337

Tabelist 1 nähtub, et enim esitati kaebusi õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnas (311), järgnesid personalitöö (46),

ressursid (38), juhtimine (32), koostöö huvigruppidega (1) ning muud teemad (15).

Õppe- ja kasvatustöö korraldamine turvalises keskkonnas

Möödunud õppeaastal suurenesid pöördumised, mille sisuks oli turvalisuse tagamine koolieelsetes lasteasutustes ja koolides. Pöördumise põhjuseks olid lubatust suuremad rühmad lasteaedades ning klassid (üle 30 õpilase) koolides.

Koolieelse lasteasutuse seadus⁶¹ (edaspidi *KELS*) sätestab, kui palju lapsi võib lasteasutuses ühte rühma registreerida. Sõimerühmas on suurim laste arv 14, lasteaiaühmas 20 ja liitrühmas 18. Lasteasutuse hoolekogu ettepanekul⁶² on valla- või linnavalitsusel õigus lapse arenguks vajalike tingimuste olemasolu korral suurendada laste arvu sõimeühmas kuni kahe, lasteaiaühmas kuni nelja ning liitrühmas kuni kahe lapse võrra. Otsus tehakse iga sõime-, lasteaia- ja liitrühma kohta eraldi. See tähendab, et juhul, kui näiteks 3–4aastaste rühmas suurendatakse laste arvu kahe võrra, kehtib suurem laste arv kuni nende laste lasteaiaaastaks lõpuni.

Laste arv erirühmas on *KELSi*⁶³ järgi kehapuudega laste rühmas kuni 12, tasandusrühmas, kus käivad spetsiifiliste arenguhäiretega lapsed, kuni 12, arendusrühmas, kus käivad vaimse alaarenguga lapsed, kuni 7, meelepuudega laste rühmas kuni 10, liitpuudega laste rühmas kuni 4 ja pervasiivsete

arenguhäiretega laste rühmas kuni 4 last. Kui moodustatakse sobitusrühm, siis on sobitusrühmas⁶⁴ suurim lubatud laste arv väiksem kui teistes lasteasutuse rühmades, arvestades, et üks erivajadusega laps täidab kolm kohta.

Lasteasutuse direktor moodustab *KELSi* alusel vastavalt vajadusele ja võimalusele sõime- ja lasteaiaühmad⁶⁵ ning lähtub komplekteerimisel lubatud laste arvust. Üheski rühmas ei saa käia rohkem lapsi, kui sinna on direktori poolt arvatud. Rühma suurusest tuleb kinni pidada ka ajal, mil laste arv on väiksem, nt suvel ja koolivaheaegadel, kui rühmi liidetakse või avatakse valverühmana.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses⁶⁶ (edaspidi *PGS*) on sätestatud, et põhikoolis on klassi täitumuse ülemine piirnorm 24 õpilast. Kui õpe on korraldatud õpperühmadena, kohaldatakse ka õpperühmadele klassi täitumuse ülemist piirnormi.

Kooli pidaja võib erandjuhul direktori ettepanekul ja hoolekogu nõusolekul suurendada õpilaste arvu üle sätestatud piirnormi üheks õppeaastaks konkreetses klassis juhul, kui kõik tervisekaitse- ja ohutusnõuded on täidetud⁶⁷.

61 KELS, § 7 lg 1.

62 KELS, § 7 lg 1¹.

63 KELS, § 7 lg 2.

64 KELS, § 7 lg 3.

65 KELS, § 6 lg 1.

66 PGS, § 24 lg 1.

67 PGS, § 24 lg 3.

Koolis võib õpilaste arvu suurendada vaid üheks õppeaastaks, järgmiseks õppeaastaks tuleb teha uus otsus, millega pidaja suurendab direktori otsusel ja hoolekogu nõusolekul õpilaste arvu järgnevas õppeaastaks. Paraku ei ole pidaja sageli uueks õppeaastaks otsuseid teinud, kuid õpet korraldatakse jätkuvalt piirnormist suuremale klassile.

Lubatust suurem (õpi)laste arv rühmas või klassis on riskiteguriks vaimse ja füüsilise turvalisuse tagamisel. Kõiki-

des haridusasutustes tuleb tagada nii laste kui ka töötajate vaimne ja füüsiline turvalisus ning vastavad regulatsioonid kodukorras kajastada. Koolieelsetele lasteasutustele on nimetatud regulatsioonid KELSis⁶⁸ ja koolidele PGSis⁶⁹. Need sätestavad, et (õpi)laste ja haridusasutuste töötajate vaimset ja füüsilist turvalisust ohustavate olukordade ennetamise, neile reageerimise, juhtumitest teavitamise, nende juhtumite lahendamise ning meetmete rakendamise kord sätestatakse asutuse kodukorras.

Õpitulemuste hindamine

Hinnetega seotud probleemiks oli valdavalt rahulolematuse kokkuvõtva veerandi- või trimestrihindega, aga ka aastahindega. Hindamise eesmärk on motiveerida õpilast, toetada tema arengut ning anda efektiivset tagasisidet nii õppeprotsessi vältel kui järel. PGS⁷⁰ sätestab õpilase hindamise eesmärgi, milleks on toetada õpilase arengut, anda tagasisidet õpilase õppeedukuse kohta, innustada ja suunata õpilast sihikindlalt õppima, suunata õpilase enesehinnangu kujunemist, suunata ja toetada õpilast edasise haridustee valikul, suunata õpetaja tegevust õpilase õppimise ja individuaalse arengu toetamisel ja anda alus õpilase järgmise klassi üleviimiseks ning kooli lõpetamise otsuse tegemiseks.

PGS⁷¹ kohaselt on 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 õppekava⁷² (edaspidi PRÕK) kohaselt tagab põhikool õpilastele ja vanematele teabe õppe ja kasvatus korralduse kohta ning juhendamise ja nõustamise õppetööd käsitlevates küsimustes. Peamised õppeteemad, vajalikud õppevahendid, hindamise korraldus ja planeeritavad üritused tuleb õpilasele teatavaks teha õppeveerandi või poolaasta algul, õpilasel on õigus saada teavet hindamise korralduse ning saadud hinnete ja hinnangute kohta.

Õpilasel ja lapsevanemal 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 kooli õppekavas⁷³. Seega tuuakse kooli õppekavas ära täiendavalt need hindamist puudutavad kokkulepped, mis täpsustavad või täiendavad riiklikke nõudeid. Samuti tuleb õppekavas sätestada hinnete vaidlustamise kord, et nii õpilastel kui ka vanematel oleks teada, millise aja jooksul ja kelle poole sel juhul pöörduda.

Paljudes koolides kasutatakse viiepallisüsteemist erinevat hindamissüsteemi, kuid õpilastele ja vanematele ei ole sageli seda piisavalt tutvustatud ning hindamine on segadust tekitanud ja toonud kaasa pöördumisi HTMi. Põhikool võib viiepallisüsteemi asemel kasutada koolisisest teistsugust hindedüsteemi ja ka mitmeeristavat hindamist. PRÕK⁷⁴ sätestab, et kasutatav hindedüsteem ja hinnete viiepallisüsteemi teisendamise põhimõtted, sh mitmeeristav hindamine, sätestatakse kooli õppekavas. Kui õpilane koolist lahkub, teisendatakse selle õppeaasta kokkuvõtavad hinded ja käimasoleva õppeperioodi jooksul saadud hinded viiepallisüsteemi. Põhikooli lõputunnistusele kantakse hinded samuti viiepallisüsteemis.

Põhikooli lõpetamine

Mitmed pöördumised olid seotud põhikooli lõpetamisega. Kuigi PRÕK⁷⁵ sätestab, et põhikooli lõpetab õpilane, kellel õppeainete viimased aastahinded on vähemalt „rahuldavad”,

kes on kolmandas kooliastmes sooritanud loovtöö ning kes on sooritanud vähemalt rahuldava tulemusega eesti keele ja matemaatikaeksami ning ühe eksami omal valikul, olid

68 KELS, § 9² lg 2.

69 PGS, § 44 lg 2.

70 PGS, § 29 lg 1.

71 PGS, § 29 lg 4.

72 Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määrus nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava”, § 16 lg 4.

73 Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määrus nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava”, § 19 lg 4.

74 Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määrus nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava”, § 21 lg 4.

75 Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määrus nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava”, § 23 lg 1.



2021/2022. õppeaastal põhikooli lõpetamisel erisused⁷⁶: põhikooli lõpetas õpilane, kellel õppeainete viimased aastahinded olid vähemalt „rahuldavad” või „arvestatud”, kes olid kolmandas kooliastmes sooritanud loovtöö ning kes olid sooritanud põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse kohaselt

põhikooli lõpetamiseks nõutavad lõpueksamid, sõltumata eksami tulemusest. Põhikooli lõpueksamite tulemused kajastusid lõpetajate lõputunnistustel protsentidena, hinnet ei pandud, kuid oli koole, kus eksamit hinnati.

Klassikursuse kordamine

Mitmed pöördumised olid seotud klassikursuse kordamisega: asjaoluga, et lapsevanemat ei kaasatud klassikursuse kordama jätmise otsuse tegemisse, et õpilane jäeti klassikursust kordama ilma, et oleks rakendatud täiendavat õppetööd või muid tugisüsteeme, et lihtsustatud õppekava alusel õppiv õpilane jäeti klassikursust kordama.

Samad probleemid on ilmnunud ka eelmistel õppeaastatel. Siinkohal on oluline silmas pidada regulatsioone, mis klassikursuse kordama jätmise osas kehtivad. PRÕKi⁷⁷ kohaselt võib õppenõukogu põhjendatud otsusega erandjuhul jätta õpilase klassikursust kordama, kui õpilasel on kolmes või enamis õppeaines aastahinne „puudulik” või „nõrk” või samaväärne sõnaline hinnang, täiendav õppetöö ei ole tulemusi andnud ning õppekavaga nõutavate õpitulemuste saavutamiseks ei ole otstarbekas rakendada individuaal-

set õppekava või muid kooli tugisüsteeme. Õppenõukogu kaasab otsust tehes õpilase või tema seadusliku esindaja ning kuulab ära tema arvamuse. Õppenõukogu otsuses peavad olema esile toodud kaalutlused, mille põhjal peetakse otstarbekaks jätta õpilane klassikursust kordama. PRÕKi⁷⁸ on sätestatud, et õppenõukogu võib põhjendatud otsusega jätta klassikursust kordama ka õpilase, kellel on põhjendamatult puudumiste tõttu kolmes või enamis õppeaines aastahinne „puudulik” või „nõrk” või samaväärne sõnaline hinnang. Õppenõukogu peab võimalikult varakult kaasama otsuse tegemisel õpilase või tema seadusliku esindaja ning kuulama ära tema arvamuse. Kui õppenõukogu leiab, et õppekavaga nõutavaid õpitulemusi on õpilasel võimalik saavutada individuaalse õppekava rakendamisega, ei ole klassikursuse kordamine õigustatud.

Lasteaia- ja koolikoht

Kõige rohkem haridusasutuste pidajate kohta esitatud pöördumisi tehti seetõttu, et (õpi)lastele ei tagatud lasteaia- või koolikohta. Teema on aktuaalne paljudes kohalikes omavalitsustes, kus seoses elanikkonna suurenemisega ei suudeta planeerida ega tagada ei lasteaia- ega ka koolikohti.

KELSi⁷⁹ kohaselt peab valla- või linnavalitsus looma 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. Samas on sätestatud, et pooleteise- kuni kolmeaastase lapse lasteaiakoha võib valla- või linnavalitsus vanema nõusolekul asendada lapsehoiuteenusega, mille rahastamisele kohaldatakse KELSis⁸⁰ sätestatud. See tähendab, et muude kulude (lasteasutuse majandamiskulu, personali töötasu ja sotsiaalmaksu ning õppevahendite kulu) katmine toimub valla- või linnaeelarve vahenditest ning valla- või linnavolikogu otsusel osaliselt vanemate poolt. Vanemate poolt kaetav osa ühe lapse kohta

ei või ületada 20 protsenti Vabariigi Valitsuse kehtestatud palga alammäärast⁸¹. Valla- või linnavolikogu kehtestab vanemate poolt kaetava osa määra, mis võib olla diferentseeritud sõltuvalt lapse vanusest, lasteasutuse majandamiskuludest või muudest asjaoludest⁸².

Vanemal on õigus mitte anda nõusolekut asendada lasteaiakoht hoiuteenusega. Kui ta peab muude alternatiivide puudumisel olude sunnil lapsehoiuteenust siiski kasutama, ei saa seda lugeda vabatahtlikult antud nõusolekuks ning sellisel juhul on lapsevanema lasteaiakoha taotlus endiselt aktiivne, sest taotlust ei ole alust lõpetada.

PGSi⁸³ 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. Selleks võrreldakse vähemalt üks kord õppeaastas, hiljemalt 10. septembril, valla või linna hal-

76 Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määrus nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava”, § 25³ lg-d 1-3.

77 Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määrus nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava”, § 22 lg 10.

78 Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määrus nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava”, § 22 lg 11.

79 KELS, §10 lg 1.

80 KELS, § 27 lg-d 3 ja 4.

81 KELS, § 27 lg 3.

82 KELS, § 27 lg 4.

83 PGS, § 27 lg 1.

dusterritooriumil elavate isikute rahvastikuregistris olevaid andmeid Eesti hariduse infosüsteemi (edaspidi *EHIS*) andmetega⁸⁴. PGS⁸⁵ 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 munitsipalkooli. Valla- või linnavalitsus peab arvestama elukohajärgse kooli määramisel oluliste asjaoludega esmajärjekorras õpilase elukoha lähedust koolile, pere teiste laste õppimist samas koolis ja võimalusel vanemate soovet. Tallinna Ringkonnakohus⁸⁶ 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 võrdses

tähtsusega ning kohalik omavalitsus peab igal konkreetsel juhul otsustama, kumba neist eelistada. Vanema jaoks on koolikohustuslikule lapsele kooli valik vaba, kui soovitud koolis on vabu õppekohti.

Sel õppeaastal lisandusid pöördumised põhjusel, et Ukrainast saabunud sõjapõgenike lastele ei ole leitud kooli- või lasteaia kohta. Pidajatel oli keeruline saavutada sõjapõgenike hulka planeerida ja sellest tulenevalt täiendavaid lasteaia- või koolikohti luua. Kohalikud omavalitsused on jooksvalt lahendused leidnud ning Ukrainast saabunud lastele lasteaia- ja koolikoha taganud. Tallinnasse on Ukrainast saabunud õpilastele rajatud Vabaduse Kool, kus tagatakse õpe põhikooli- ja gümnaasiumiastmes.

Tuge vajav õpilane

Sagenenud on pöördumised, mille puhul vanemad ei ole rahul, et haridusasutustes ei pakuta tugispetsialistide teenuseid või ei pakuta teenuseid vajalikus mahus. KELS⁸⁷ sätestab, et lapsele tagatakse vajaduse korral logopeedi ja eripedagoogi või muu tugiteenus, mille rakendamiseks loob võimalused lasteasutuse pidaja ning mille rakendamist korraldab direktor. PGS⁸⁸ 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. Kool peab tagama kõikidele tõhustatud või erituge saavatele õpilastele koolivälise nõustamismeeskonna poolt määratud tugispetsialistide teenused, samuti tagama tugispetsialistide teenused teistele õpilastele, kellel on vajadus neid saada. Toevajaduse esmaseks märkajaks on õpetaja. Tugispetsialisti puudumisel on oluline, et vastav erialaspetsialist hindaks perioodiliselt (õpi)laste toevajadust, sest tuge vajavatele (õpi)lastele tuleb abi osutada võimalikult vara.

Pedagoogide ebakohane ja oskamatu käitumine

Suur hulk pöördumistest esitati põhjusel, et õpetajad või õpetaja abid ei osanud tööülesannetega toime tulla, käitused õpetajale sobimatult, solvasid või kiusasid lapsi, isegi sakutasid. Õpetajate ebakohase käitumise kohta on arvamust avaldanud ka õiguskantsler⁸⁹. Haridusasutuste juhtide, õpetajate, tugispetsialistide ja õpetaja abide tööle võtmisel tuleb lisaks nõutava kvalifikatsiooni vastavusele hinnata ka kutsestandardis loetletud isiksuseomadusi. Näiteks on õpetaja kutsestandardis⁹⁰ ära toodud, et õpetajatöös on olulised ausus, empaatia, enesejuhtivus, ettevõtlikkus, koostöövõime, loominguviis, positiivsus, tolerantsus, vastutustundlikkus ja õppimisvõime. Ka on oluline, et haridusasutuse ja töötaja väärtused langeksid kokku. Juhul, kui õpetaja või õpetaja abi karistab last füüsiliselt, tuleb vanemal pöörduda

politsei poole, sest politseil on õigus juhtunu suhtes menetlust alustada.

Haridusasutuste juhtidele heideti ette, et nad ei suuda kollektiivi ühendada ja piisavalt koostöiselt tegutseda. Oli ka töötajaid, kes tajusid juhipoolset kiusamist. Töösuhetes tekkinud probleeme lahendab Tööinspeksioon. Tööinspeksioon pakub ka lepitusmenetlust, et tekkinud pingeid leevendada. Tihti on aga omavahelised suhtes läinud nii pingeliseks, et töösuhe tuleb lõpetada. Juhtide tegevuse üle algatasid pidajad ka teenistuslikku järelevalvet, et selgitada välja asjaolud, mis haridusasutuse töötajate ja õppijate rahulolematust tekitavad ja arengut takistavad.

84 PGS, § 10 lg 2.

85 PGS, § 10 lg 1.

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

87 KELS, § 14 lg 2.

88 PGS, § 37 lg 2.

89 https://www.oiguskantsler.ee/sites/default/files/field_document2/Pedagoogi%20ebakohane%20k%C3%A4itumine%20lastega.pdf.

90 <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233>.



Puhkeaeg lasteaias

Pöördumisi oli ka põhjusel, et vanemad ei olnud rahul lasteasutuse päevakava rakendamisega: lapsed sunniti päeval magama ning seetõttu ei suutnud nad õhtul õigel ajal uinuda ja hommikuks välja puhata. Sotsiaalministri määruses⁹¹ on sätestatud, et päevakava kohaselt võimaldatakse ühe kuni kolme aasta vanusele lapsele vähemalt üks kord päevane uneaeg. Vanematele lastele peab olema tagatud päevas

vähemalt üks tund puhkeaega valikuvõimalusega une ja muu vaikse tegevuse vahel. Õiguskantsler on 2019. aastal öelnud⁹², et alates neljandast eluaastast peab lapsel olema võimalik lasteaias puhkeajal valida uinaku ja muu vaikse tegevuse vahel. Kui laps ei soovi magada, siis on lasteaias mõistlik koostöös vanemaga lahendus leida.

Muud teemad

Seoses kohalike omavalitsuse volikogude valimistega saadeti lahendamiseks pöördumisi, mis olid seotud valimisreklaamiga kas haridusasutuste ruumides või territooriumil. HTM, Õiguskantsler ja Eesti Noorteühenduste Liit on kokku leppinud põhimõtted⁹³, kuidas tagada haridusasutuse neutraalsus kohalike omavalitsuste valimiste ajal. Kool on õppe- ja kasvatustööks mõeldud poliitiliselt neutraalne keskkond. Valimisea langetamine pole seda printsiipi muutnud. Seetõttu peavad haridusasutused hoiduma mis tahes tegevusest, mis võib õppetöö ja kasvatustegevuse neutraalsuse kahtluse alla seada. Haridusasutuste ruumidesse paigutatud valimisreklaamid on vastuolus ka reklaamiseadusega⁹⁴, mis sätestab, et reklaam on keelatud koolieelse lasteasu-

tuse, põhikooli, gümnaasiumi ja kutseõppeasutuse kasutuses olevates ruumides.

Sagenesid pöördumised, mille puhul üks lapsevanem ei ole nõus teise vanema tehtud kooli või lasteaias valikuga. Lapse kooli või lasteaias vastuvõtmiseks ei ole vaja mõlema vanema avaldust, kumbki lapsevanem võib last selles toimingu üksinda esindada. Lasteaed ja kool peavad last vastu võttes lähtuma lapse huvidest ning lapse huvi on osaleda alushariduses ja täita koolikohustust. Kindlasti ei käitu kool õigusvastaselt, kui ta võtab ühe vanema avalduse alusel lapse vastu. Kool ei pea täitma ega saagi täita kohtu rolli ning otsustada hooldus- või esindusõiguse küsimust.

Kokkuvõte

- 2021/2022. õppeaastal lahendasid õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonna ametnikud 448 pöördumist ehk eelmise aastaga võrreldes 42 võrra rohkem, neist 51 olid haridusasutuste pidajate, 73 koolieelsete lasteasutuste, 319 üldhariduskoolide ja 5 huvikoolide kohta.
- Pöördumistes oli nimetatud 25 kohalikku omavalitsust, 136 üldhariduskooli, viis huvikooli ja 41 koolieelset lasteasutust.
- Enim pöördumisi jaotus õppe- ja kasvatustöö korraldamise valdkonda, need olid seotud hindamise, klassi ja kooli lõpetamise, vaimse ja füüsilise turvalisuse tagamise, tugiteenuste osutamise ja õppetöö korraldusega.
- Paljudes pöördumistes oli probleemiks, et kohalik omavalitsus ei olnud taganud lasteaias- või koolikohta.
- Personaliga seotud probleemid olid tingitud asjaolust, et õpetajate kvalifikatsioon ei vastanud nõuetele, samuti õpetajate vägivaldsest ja sobimatust käitumisest ning laste kiusamisest. Lapsevanemad ja töötajad olid rahulolematumad juhtidega, kes ei suuda kollektiivi ühendada ja piisavalt koostööselt tegutseda.
- Kuna tegemist oli valimiste aastaga, siis lisandusid probleemid valimisreklaamidega haridusasutustes ja nende territooriumitel.
- Kohalikel omavalitsustel oli probleeme Ukraina sõjapõgenike lastele kooli- ja lasteaiakohtade tagamisel.

91 Sotsiaalministri 24.09.2010. a määrus nr 61 „Tervisekaitseõuded koolieelses lasteasutuses tervise edendamisele ja päevakavale“, § 14 lg 4.

92 https://www.oiguskantsler.ee/sites/default/files/field_document2/Puhkeaeg%20lasteaias.pdf.

93 https://www.hm.ee/sites/default/files/kool_ja_valimised_pohimotted.pdf.

94 Reklaamiseadus, § 8 lg 5.

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, vajadusel kaaluda teise vahetuse rakendamist koolides.
- Analüüsida õppe- ja kasvatustöö tulemuslikkust ning planeerida tegevused, et oleksid tagatud tingimused kõikide õpilaste arengu toetamiseks.
- Dokumenteerida õpilaste areng ning rakendatud tugimeetmed ja -teenused ning hinnata perioodiliselt rakendatud tugiteenuste ja -meetmete tõhusust, et toetada õpilaste arengut kõige tõhusamal moel.
- Tagada õpilaste ning töötajate vaimne ja füüsiline turvalisus, sh vähendada koolikiusamist, et kõikidel oleks turvaline õpi- ja töökeskkond, et õpilastel säiliks koolirõõm ja õpihimu ning õpetajatel töötahe.
- Järgida kooli õppekavas sätestatud hindamise korraldust, pöörata tähelepanu sellele, et tegelik hindamine ja koolis kehtestatud hindamise tingimused ja kord oleksid kooskõlas. Jälgida, et õpilasi ja vanemaid oleks hindamise korraldusest teavitatud, et hinnete vaidlustamine oleks sätestatud ning seda järgitaks.
- Pöörata õppe- ja kasvatusala töötajate konkursside läbiviimisel suuremat tähelepanu kandidaatide isikuomadustele: esitada vestlusvoorus vastavaid küsimusi, lasta kandidaatel mitmesuguseid situatsioone lahendada.



Ülevaade Haridus- ja Teadusministeeriumi järelevalve valdkonda edastatud pöördumistest (kutseharidus)

Signe Vanker

Haridus- ja Teadusministeeriumi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonna peaekspert

Hille Voolaid

Haridus- ja Teadusministeeriumi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonna nõunik

2021/2022. õppeaastal pakkusid kutseõpet 33 kutseõppeasutust ja 5 rakenduskõrgkooli. Lähtuvalt kooli omandivormist jagunevad kutseõppeasutused riigi-, munitsipaal- ja erakutseõppeasutusteks. Haridus- ja Teadusministeeriumi (edaspidi *HTM*) hallatavad kutseõppeasutused on riigikoolid. 2021/2022. õppeaastal oli neid kokku 27, munitsipaal-kutseõppeasutusi oli kaks ja erakutseõppeasutusi neli.

Järelevalve valdkonda edastati 2021/2022. õppeaastal pöördumisi 13 kutseõppeasutuse tegevuse kohta, mille hulgas oli nii era-, munitsipaal- kui ka riigikutseõppeasutusi. Pöördumised olid seotud nii kooli juhtimise, õppekorralduse, riigivara kasutamise kui korruptsioonikahtlusega.

Juhtimise ja personali valdkonna pöördumised

Töökius

Ühe kutseõppeasutuse kohta esitati kaebus töökiususe. Pöörduja väitel koolijuht eiras töötajate ja õpilaste pöördumisi. HTM suhtles koolijuhiga ning HTMile edastati töötajate selgitused. Koolijuhil paluti selgitada, milliseid meetmeid on rakendatud töökeskkonna parandamiseks ja töökiususe vältimiseks. Töökiususe puhul on oluline poolte vahel selgitada, milles töökiususe tajutakse ja milles töökiusamine seisneb. Soovitame need küsimused koolisisest omavahelises vestluses juhiga tõstatada. Kui kooli tasandil lahenduseni ei jõuta, on võimalik pöörduda Tööinspektsiooni.

Kolm pöördumist puudutasid õpilase kiusamist õpetaja poolt. Õpilase ja õpetajaga seotud probleemide lahendamine on direktori pädevuses ning lahendus on võimalik leida pooltevahelises koostöös. Kutseõppeasutuse seaduse⁹⁵ (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.

Töösuhted seotud isikutega

Ühes kutseõppeasutuses eksiti toimingupiirangu protseduuride osas. Kooli direktor oli sõlminud töölepingu seotud isikuga, teavitamata sellest eelnevalt oma vahetut juhti. Juhtkonna liikmetel on kohustus teavitada enne isikuga töölepingu sõlmimist HTMi, kui tööle võetakse juhiga seotud isik korruptsioonivastase seaduse mõistes. Töölepingut

seotud isikuga ei sõlmi õppeasutuse juht, vaid tuleb viivitamata teavitada oma vahetut juhti või ametiisiku ametisse nimetamise õigusega isikut või organit, kes teeb toimingut või otsuse ise või annab selle ülesande teisele ametiisikule. Antud juhtum edastati menetlemiseks Politsei- ja Piirivalveameti keskkriminaalpolitsei korruptsioonikuritegude büroole.

95 KutÕS, § 3 lg 2 p 2.

Õppe- ja kasvatusala töötaja kvalifikatsioon

Ühe kutseõppeasutuse kohta esitati päring seoses töötaja kvalifikatsiooni vastavusega kehtestatud nõuetele. Pöörduja hinnangul ei vasta koolis töötava sotsiaalpedagoogi kvalifikatsioon kehtestatud nõuetele. KutÕS⁹⁶ sätestab, et tugispetsialisti suhtes kohaldatakse põhikooli- ja gümnaa-

siumiseaduse alusel kehtestatud valdkonna eest vastutava ministri määruses⁹⁷ sätestatud kvalifikatsiooninõudeid. Seega kehtivad kutseõppeasutuses töötavale tugispetsialistile samad nõuded. Sotsiaalpedagoogi kvalifikatsiooninõuded on erialane kõrgharidus või sotsiaalpedagoogi kutse.

Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonna pöördumised

Õpilaste vastuvõtt

Ühe kutseõppeasutuse kohta esitati kaebus seoses õpilaste vastuvõtu korraldusega. Pöördujat ei olnud arvatud kooli õpilaste nimekirja ning talle jäi arusaamatuks selle põhjus.

Pöördumist menetledes selgus, et õppida soovijate vähesuse tõttu vastavat õpperühma koolis ei avatud, kuid seda ei olnud õpilaskandidaadile piisavalt selgelt põhjendatud.

Kutseeksami sooritamine

Ühe kutseõppeasutuse kohta esitati korduvkaebus seoses kutseeksamiga, milles seati kahtluse alla kutseeksami hindamiskomisjoni liikmete pädevus. Õpilane avaldas soovi avada kutseeksami protokoll. Kutseeksami protokoll ei avatud, kuna oli möödunud vaide esitamise tähtaeg. Kutsekomisjon võttis arvesse tekkinud olukorra ning kutseeksami hindamise erapooletuse ja sõltumatuse tagamiseks taandati üks õpetaja uue hindamise hindamisprotsessist. Eksamiga seotud vaidluste lahendamine toimub vastavalt kutse andja poolt kehtestatud korrale. Kutseeksamiga seotud küsimuste ja ettepanekutega on võimalik pöörduda kutse andja poole.

Õpilase pöördumine puudutas ka tunnistuste väljastamise alust. Vabariigi Valitsuse määruse⁹⁸ kohaselt loetakse õpingud kutseõppes lõpetatuks pärast õppekavas kirjeldatud kvalifikatsioonile või osakutsele vastavate õpiväljundite saavutamist. Õpiväljundite saavutatust hinnatakse kutseeksamiga, mida võib sooritada ka osade kaupa. Juhul, kui kutseeksami sooritamine ebaõnnestub, on õpilasel õigus sooritada õpingute lõpetamiseks erialane lõpueksam. Haridusliku erivajadusega õpilase puhul hinnatakse õpiväljundite saavutatust erialase lõpueksamiga, mille võib asendada kutseeksamiga. Viidatud määrusest tulenevalt andis kool õpilastele lõputunnistuse kutseeksami tulemuste alusel.

Õppetöö korraldus mittestatsionaarses õppes

Ühe kutseõppeasutuse kohta esitati kaebus seoses kutseõppe korraldamisega mittestatsionaarses õppes. Õpilasele selgitati, et mittestatsionaarses õppes on võrreldes statsionaarse õppega suurem osakaal iseseisval õppimisel ning kutseõppe puhul on õpilastel õppekava täitmiseks võimalik kasutada varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamist (edaspidi VÕTA). VÕTA võimaldab arvestada varem mõnes teises õppeasutustes sooritatud õpinguid; täienduskoolitu-

ses või iseseisvalt õpitud; töökogemuse kaudu omandatud teadmisi ja oskusi. Seejuures on oluline varem õpitu sisuline sobivus õppekava või kutsestandardiga. Kuna õpilasel oli ka majanduslikke raskusi, siis õpilast teavitati, et koolist on võimalik taotleda ka toetusi. Õpilasel on võimalus pöörduda kooli sotsiaalpedagoogi ja nõustaja poole või siis pöörduda nõustamiseks Rajaleidja keskusesse, kus on võimalik saada nõustamist ja konsultatsioone.

Õpilase väljaarvamine kooli õpilaste nimekirjast

Ühe kutseõppeasutuse õpilane vaidlustas väljaarvamise kooli õpilaste nimekirjast. Õpilase vanemate hinnangul oli õpilase väljaarvamine toimunud õigusvastaselt ning oli kahtlus, et kool on dokumente võltsinud. Vanematele selgitati, et võlt-

simiskahtlusega tuleb pöörduda Politsei- ja Piirivalveamet poole, kes saab menetluse käigus anda hinnangu, kas tegemist on võltsitud dokumendiga või mitte. Vaide õpilase väljaarvamise kohta saab esitada koolile või pöörduda kohtusse.

96 KutÕS, § 39 lg 4.

97 Haridus- ja teadusministri 29.08.2013. a määrus nr 30 „Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded”, § 4 lg 3.

98 Vabariigi Valitsuse 26. augusti 2013. a määrus nr 130 „Kutseharidusstandard”, § 26 lg-d 1 ja 2.



Kooli õppekavarühma kvaliteedihindamise tulemuse vaidlustamine

Üks kutseõppeasutus vaidlustas Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri (edaspidi EKKA) kutsehariduse hindamislõukogu otsuse. Kooli esindaja põhjendas valet sellega, et kooli eneseanalüüsi aruande ja kommentaaridega ei ole arvestatud.

Kui isik leiab, et EKKA poolt läbi viidavate hindamistoimingute

tega või hindamislõukogu otsusega on rikutud tema õigusi või piiratud tema vabadusi, on võimalik esitada vaie haldusmenetluse seaduses sätestatud korras. Vaie esitatakse hindamislõukogule 30 päeva jooksul pärast seda, kui vaide esitaja vaidlustatavast toimingust teada sai või oleks pidanud teada saama. Vaie esitatakse EKKAle ning vaide teavitatakse Haridus- ja Teadusministeeriumi.

Ressursside valdkonna pöördumised

Riigivara kasutamine

Neljas kutseõppeasutuses oli probleeme riigivara kasutamisega. Ühe kooli õpilaskodus olid probleemid majandustegevusega (sularahaarveldused), kuna koolis ei olnud kehtestatud vastavat regulatiivset korda, mistõttu ei olnud tagatud riigivara otstarbekas kasutamine. Asjaolude välja selgitamisel selgusid alljärgnevad puudused.

- Majutusteenuse osutamisel ei olnud kooli juht taganud piisava sisekontrollisüsteemi rakendamist ja selle tulemuslikku toimimist. Asutuse juht ei olnud täitnud oma kohustusi vajaliku kontrolli läbiviimisel.
- Majutusteenuse osutamisel esines kooli töötajate tegevuses mitmeid puudusi, mis viitavad sellele, et kool võis olla saanud varalist kahju. Koolile tekitatud kahju täpse suuruse väljaselgitamine ei olnud võimalik, kuna kohati olid koolil puudunud korrektsed juhised otsustusprotsessideks, näiteks millal on lubatud kasutada majutusteenuse osutamisel soodushindasid. Olemasolevad dokumendid olid puudulikult vormistatud ja ka täiendavate kontrolliprotseduuride läbiviimine ei võimaldanud tegelikku olukorda tuvastada.
- Sularahaga arveldamisel ei järgitud koolis kehtivat korda. Raamatupidamisarvestuses oli osa tehinguid jäänud kajastamata ja käive deklareerimata.
- Kooli sularahaga arveldamise kord ja varude arvestuse kord vajasis täiendamist.

Direktor tegi finants- ja haldusjuhile kohustuseks viia läbi rahakasutamise analüüs ja minna üle sularahata arveldamisele. Peale juhtumini analüüsi on koolis toimunud personali muudatused.

Seega on oluline viia sularahata arveldamised miinimumini, samuti on oluline töötajate teavitamine kehtestatud korras.

Kolme kooli kohta esitati pöördumised seoses kooli vara kasutamisega. Pöördumiste hinnangul kasutati kooli ruume mittesihipäraselt ja isiklikul otstarbel, arusaadav ei olnud, kes, kuna ja millistel tingimustel tohib kasutada kooli õpperuume ning -vahendeid. Eeltoodust tulenevalt juhtis koolijuhtide tähelepanu vajadusele vastavate kordade kehtestamiseks, uuendamiseks ja ajakohastamiseks ning töötajate teavitamiseks kehtestatud kordadest, et riigivara kasutamine oleks otstarbekas, sihipärane ja kasutus läbi paistev.

Ühe kutseõppeasutuse tegevuse kohta esitati Politsei- ja Piirivalveameti keskkriminaalpolitsei korruptsioonikuritegude büroole vihjeid võimalike süüteorikummiste toimepanemisega seoses. Ka antud juhtumeid lahendati koostöös HTMiga. Pöördumine puudutas sõidukite tehnilist ülevaatus, sularahaarveldusi, kooli vara ebaseaduslikku kasutamist ja võõrandamist. Seega on oluline, et õppeasutustes pöörataks suuremat tähelepanu riigi vara otstarbekale ja sihipärasele kasutamisele. Vähendamaks korruptsiooniriske, tegi Politsei- ja Piirivalveameti keskkriminaalpolitsei korruptsioonikuritegude büroo järgmised ettepanekud:

- Üle vaadata kooli vara käitlemise kord, samuti hakata nõudma teenuste osutamisel lepingute sõlmimist ja sularaha sissemaksed isikustada.
- Kooli tehnika, millega teostatakse mitmesuguseid teenuseid, varustada GPS seadmetega, et vältida selle tehnika väärkasutust.
- Üle vaadata kooli vara võõrandamise kord ja vajadusel sisse viia täpsustused.

Töötajate teadlikkus on üldiselt koolides tõusnud ning sellest tulenevalt on iga aastaga rohkem töötajate pöördumisi, juhtimaks tähelepanu riigivara väärkasutamisele.

Riigihangete korraldus ja võimalikud korruptsioonijuhtumid

Kahes kutseõppeasutuses oli probleeme hangete korraldamise ja kooli vara võõrandamisega. Hangete läbiviimise protsess ei olnud eri poolte jaoks läbipaistev. Ühe kooli puhul tuvastati, et lihthangete korraldamisel esines isikute võrdset kohtlemisel puudusi.

Seega on oluline tagada nii väljakuulutamisetähtaegade läbiviimise hangete kui ka lihthangete korraldamisel isikute võrdne kohtlemine. Tööde teostamiseks on oluline valida õige hankemenetluse liik. Vajadusel saab küsida nõu HTMi ametnikelt (riigivara valitsemise valdkonna hankenõunikult), et vältida eksimusi ning tagada otsustusprotsesside läbipaistvus ja isikute võrdne kohtlemine. Tagada tuleb dokumentide avalikustamine, sealhulgas juurdepääs hangetega

seotud dokumentidele (käskkirjad, kirjavahetus, lepingud).

Eeltoodust lähtudes on oluline vaadata koolides üle sisekontrollisüsteemid ja süsteemide rakendamine ning toimimine, et tagada õppeasutuse õiguspärane tegevus.

Korruptsioonile viitavaid juhtumeid tuvastati kuues kutseõppeasutuses. Nimetatud juhtumeid lahendati koostöös Politsei- ja Piirivalveameti keskkriminaalpolitsei korruptsioonikuritegude bürooga.

Koolidel soovitame tutvuda HTMi veebilehel kättesaadava dokumendiga „Korruptsiooniennetus ja huvide konflikti vältimine õppeasutustes“⁹⁹.

Kokkuvõte

Seoses töötajate teadlikkuse tõusuga on suurenenud riigivara haldamisega seotud pöördumiste arv. Õppeasutustes ei järgitud õigusakte, puudusid koolisisesed regulatsioonid või ei olnud need piisavalt selged ning töötajate teavitamine oli puudulik. Mitmesuguseid süüteorikkumisi ja korruptsioonijuhtumeid lahendab HTM koostöös Politsei- ja Piirivalveameti keskkriminaalpolitsei korruptsioonikuritegude bürooga.

Lahendada tuli ka hangete korraldamise ja kooli vara võõrandamisega seotud probleeme, kuna hangete läbiviimise protsess ei olnud eri poolte jaoks läbipaistev.

Mitmed pöördumised olid seotud õppekorraldusega. Korduv kaebus oli seotud kutseeksami sooritamiseega.

Ettepanekud õppeasutustele

- Õpilastele kooli regulatsioonide selgitamine: kuidas toimub õppekorraldusega (sh ka õpetajate-õpilaste vahelised suhted) seotud probleemide lahendamine, kelle poole on võimalik koolis pöörduda õppekorralduslike probleemidega ja milliseid tugiteenuseid on võimalik koolis saada.
- Sisekontrollisüsteemide ja nende rakendamise ning toimimise süsteemne ülevaatamine ja ajakohastamine, tagamaks kooli õiguspärast tegevust.

99 https://www.hm.ee/sites/default/files/korruptsiooniennetus_ja_huvide_konflikti_valtimine_oppeasutustes_2022.pdf.



Kvaliteediedendamine üldhariduskoolis – võimalused ja väljakutsed

Helen Arus

Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri üldharidusvaldkonna juht

2021. aasta suvel alustas Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur (edaspidi *HAKA*) Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimusel ja koostöös Tallinna Ülikooliga (edaspidi *TLÜ*) üldhariduskoolide arendusprogrammi pilootprojektiga.

Pilootprojekti ellukutsumiseks oli mitu praktilist vajadust. Kuigi meie üldhariduses on palju sellist, mis väärib esile tõstmist ja tunnustamist, annavad nii kokku lepitud tulemusnäitajad kui ka riiklike rahuloluküsitluste tulemused aimu, et Eestis on koole, mis vajaksid kvaliteedi edendamisel tuge.

Projekti kaudu saadud teadmised on ka heaks sissejuhatuseks arutelule, millised võiksid olla need ühiselt kokku lepitatud kvaliteedikriteeriumid, mille alusel oleks tulevikus võimalik igal koolil end ise hinnata, parendustegevusi planeerida ning vajadusel ekspertidelt tagasisidet saada.

Projekti elluviimiseks otsustasime esmalt välja töötada ja piloteerida koolimeeskondadele suunatud **arendusprogrammi** neile õppeasutustele, kelle puhul riiklikud näitajad viitavad sellele, et toe pakkumine võiks olla vajalik. Programmi ette valmistades võtsime aluseks teadmise, et kvaliteedikultuuri kujundamine saab alguse sellest, kui oskame

1. märgata ja mõista, mis organisatsioonis toimub: koguda ja analüüsida andmeid ning jälgida trende;
2. leida tõenduspõhiselt juurprobleem(id);
3. planeerida ja ellu viia tegevused olukorra parandamiseks.

Tegevuste edukaks rakendamiseks on vajalik, et toimiks üksteist toetav ja õppimisele suunatud koolimeeskond.

Kuidas me arendusprogrammid üles ehitasime?

Septembris 2021 alustasime teekonda kuue kooliga viie omavalitsuse juures. Seekordse piloodi puhul ei olnud võimalik programmi kandideerida, vaid koolid said personaalse kutse, mis põhines olemasolevate andmete analüüsil. Lõpuks otsustasid programmis osaleda üks vene õppekeele gümnaasium, kolm põhikooli ning kaks lasteaed-põhikooli Eesti eri piirkondadest.

Arendusprogramm põhines TLÜ „Tulevikukooli“ rakendamise kaudu saadud kogemustel. Tegevusi kohandati nii ettevalmistuse käigus kui kogu programmi vältel vastavalt valitud koolide profiilidele, edenemisele, tagasisidele ning projekti eesmärkidele. Arendusprogrammi kolm peamist nurgakivi olid

- 1) eestvedamine, koostööine ja õppimist väärtustav meeskond;
- 2) tõenduspõhine juhtimine;
- 3) õppijakeskse koolikultuuri juurutamine.

Programm suunas koole koostama oma isikliku eduplaani, mis oli jaotatud neljaks erinevaks etapiks: juurprobleemi tuvastamine, eesmärgi sõnastamine, tegevuste planeerimine ja elluviimine ning tulemuste analüüsimine. Näiteks tuvastas kool andmeid analüüsid ja kõrvutades, et tema juur-

probleemiks on õpilaste kehvad õpitulemused. Eesmärgiks seati õpilaste õpioskuse parandamine läbi mitmesuguste õpistrateegiate tundmaõppimise. Eesmärkide saavutamiseks valiti tegevused, mis olid seotud lugemisstrateegiate õpetamisega. Töötati välja küsitlused, kuidas konkreetsete tegevuste mõju hinnata.

Lisaks TLÜle kaasati programmi 12 kooliarendusmentorit üle Eesti. Mentoriteks valiti konkursi korras kas praegused või endised üldhariduskoolide juhid või õppejuhid, kellel kõigil oli mentorile vajalik ettevalmistus, oskused toetada nii koolimeeskonda tervikuna kui üksikuid meeskonnaliikmeid. Iga kool sai endale kaks mentorit ning mentorite peamine ülesanne oli toetada juba konkreetset kooli tema lähima arenguvajaduse väljaselgitamisel ning muutuste ellukutsumisel.

Koolid moodustasid oma liikmetest meeskonna, kus osales igast koolist vähemalt viis liiget nii juhtkonnast kui õpetajate seast. Soovitus oli, et meeskonda veaks eest mitte koolijuht, vaid mõni teine meeskonnaliige.

Selleks, et fookus püsiks ning teemad kinnistuksid, kasutati igakuiste seminaride formaati, kus läbiti põhilisi programmi eesmärkidega haakuvaid teooriaid ning lahendati koos

praktilisi ülesandeid. Seminaride vahel tuli meeskondadel lahendada kodune ülesanne. Viimast pidasid paljud koolid tagasisides ühest küljest suureks väljakutseks, kuid teisalt meetodiks, mis võimaldas õpitut teooriat uuesti mõtestada, katsetada ning endale seatud eesmärkide lahendamiseks siduda. Lisandus mentorite pidev tugi, kes vajadusel koolis ka mitmesuguseid meeskonnaüritusi ning arenduspäevi läbi viisid.

Koolide arenguteel mängib kahtlemata olulist rolli ka koolipidaja. Seetõttu otsisime projektimeeskonnaga vastust küsimusele, kuidas toetada koolipidajat, et ta oskaks koolides toimuvat märgata ja vajadusel nii tuge kui muutusteks vajalikku ressursi pakkuda. Selleks loodi kontakt kõikide kohalike omavalitsustega, kelle koolid arendusprogrammis osalesid. Nendega suhtlesid aasta vältel mentorid ja neid kutsuti osalema seminaridele.

Mida me piloodi jooksul õppisime?

Võtsime projekti elluviimisel aluseks põhimõtte, et meie edu sõltub paljuski sellest, kuivõrd avatud me HAKA ja TLÜ ühise meeskonnana ise oleme, et projekti käigus õppida, varajases staadiumis probleeme märgata ning vajadusel suunda muuta. See eeldas aga pidevat ja põhjalikku teadmist sellest, kuidas koolid projektis edenevad. Selleks korraldas TLÜ iga seminari järel lühema tagasisidekorje ning HAKA koostas põhjalikud koolide taustanalüüsid programmi aasta alguses ning tegi programmi esimese aasta keskel (detsember, jaanuar) ja lõpus (mai, juuni) kõikide mentorite ning koolimeeskondadega eraldi intervjuud.

Analüüsides saadud tagasisidet ja jälgides koolide arengut programmis, tõdesime projektimeeskonnaga, kui oluline on edasine laiem diskussioon teemal, millised saavad olema need kvantitatiivsed taustaandmed, mida riiklikult kogutakse ning mille põhjal me nii praegu kui tulevikus koolide edenemist analüüsime. Näiteks tuleb mõelda sellele, kuidas suurendada rahulolu ja teistes sellesarnastes küsitlustes osalenute vastamisprotsenti, kuna kohati võib see olla väga madal, osade koolide kohta puudub info üldse. Oluline on ka aru saada, mis toimub teatud arvuliste näitajate taustal. Paratamatult mõjutavad kooli tegevust ja tulemusi tugevalt

nii koolivõrgus ümberkorralduste tegemine kui näiteks suuremad muutused juhtkonnas või õpetajate seas. Koolides toimuva adekvaatseks hindamiseks ei piisa vaid kvantitatiivsete andmete kõrvutamist.

Veelkord sai kinnitust teadmine, kui vajalik on muutuste ellukutsumiseks organisatsioonisisene tahtmine ja oskus oma tegevuste tulemusi analüüsida. Antud piloodi näitel võib öelda, et koolide valmisolek tõendus põhiseelt juhtida jääb tihti peale järgmiste käändude taha:

- Vähene või olematu praktika ühtse meeskonnana (sh koos pidajaga) töötada ja õppida, probleeme tuvastada, tegevusi planeerida ning neid ellu kutsuda viisil, et eesmärgi seadmise ja saavutamise nimel tegutsetakse ühiselt.
- Oskus ise andmeid koguda või siis olemasolevaid andmeid tõlgendada ja neid oma töös eesmärgipäraselt kasutada.
- Oskus fookuseerida – leida juurprobleem, millega antud aastal tegelemine võiks avaldada olulist mõju õpilaste heaolule ja toimetulekule.

Kust võiks kvaliteediedendamise toetamisel alustada?

Kogu programmi üheks läbivaks võtmeküsimuseks kujunes osalevate koolimeeskondade koostöö harjutamine, sealhulgas koosõppimine ning õpitu üksteisega jagamine. Programmis osalenud tunnistasid, et kui koolides on näiteks osakoormusega õpetajaid, kes liiguvad eri koolide vahel, või kui osa õpetajaist on selgelt ülekoormatud, siis on äärmiselt keeruline leida aega ja eestvedajat ühistegevusteks, õpiringideks ning laiemalt arendustööks. Oli õpetajaid, kelle jaoks koos, meeskonnana tegutsemine oli kogu karjääri jooksul esmakordne kogemus ja kes tunnistasid, et koostööoskusi napib. Aasta jooksul leiti end mitmete suurte ja väiksemate konfliktide keskelt ja seda rollide ebaselguse, kommunikatsiooni ebapiisavuse või mitmesuguste hirmude tõttu uuenemise ees. Suurt mõju koostöisele tegutsemisele avaldasid ka muud tegurid – näiteks võivad meeskonda lõhkuda koolivõrgu ümberkorralduste tõttu tekkinud ebakindlus või liita see, kui koolisiseste eestvedajate ring muutub. Analüüs aga näitas, et kiiremini omandasid õpitu ning paremini jõudsid oma eduplaaniga edasi need koolid, kus meeskond koos

tegutsemise osas palju tuge ei vajanud.

Esimese programmiaasta lõpuks tõid osalenud koolid juba ise välja ühtse meeskonnana tegutsemise tähtsuse – mitmed seadsid selle lausa enda jaoks laiemaks programmi lõppeesmärgiks. Kogu pilootprojekti kogemus näitab, kui oluline on arvestada algavates kvaliteedikriteeriumide aruteludes seda, et koostöine koolikultuur on pinnas, ilma milleta ei võrsu ükski kvaliteedivõrse. Vaid siis on võimalik ausalt enda organisatsiooni väljakutsetele otsa vaadata – tekitada omavaheline usaldus, mis kannustab uurima, üksteiselt õppima ja avatult parimat koolikeskkonda kujundama. Paraku ei ole meil hetkel riigi tasandil häid näitajaid, mis selle olemasolule või puudumisele viitaksid, välja arvatud mõned õpetajate väited rahuloluküsimustikus.

Selleks, et ise piisavalt tugevalt muutusi eest vedada ja kogu kooli õpetajaskond meeskonda kaasata, tuleb võtta aega, et uued teadmised kinnistuksid, mõnikord õpitud teemade



juurde naasta, ning jälgida, et oluliste kokkulepeteni jõutaks üheskoos. Oluline on läbi mõelda, kuidas tekitada ühine koostööaeg, mis mahuks kõikide õpetajate nädalaplaanidesse. Metodoloogilist tuge vajavad nii õpiringide ellukut-

sumine kui tunnivaatluste korraldamine. Vähetähtis ei ole siin eeskujude leidmine ehk õppimine koolidelt, kus näiteks eespool nimetatud praktikaid edukalt kasutatakse. Sellised eeskujud on reeglina väga innustavad.

Kuidas siis ikkagi toetada pidajat?

Aasta jooksul sai kinnitust, kui oluline on olla pidajaga pidevas suhtluses. On tunda, et olukorras, kus koolivõrk on osades omavalitsustes alles kujundamisjärgus, on ka koolid ise oluliselt vähem alati tooma pidaja juures lauale enda vajadusi ja väljakutseid – dialoogi pidajaga sisuliselt ei toimu. Alles siis, kui visioon kooli tuleviku osas on selge, saab koos kooliga alustada avatud diskussiooni, kuidas ja millisel viisil kogukonna jaoks parimat õppeasutust kujundada.

Piloodis oli ka juhuseid, kus pidaja reageeris, mitte ei ennetanud – ehk kohalik omavalitsus tegeles kooliga üldjuhul vaid probleemide esilekerkimisel. Olukorra muutmise üheks võtmekohaks on pidaja hea ligipääs oma koolide kohta saadaolevatele andmetele ja oskus neid töös asjatundlikult kasutada. Selle toe pakkumist oleks vajalik kindlasti tulevikus suurendada.

Kokkuvõte

Saime kinnitust, kui võrd oluline on kogu kvaliteedikultuuri edendamise juures organisatsiooni enda tunnetus ja arusaam vajalikkusest pidevalt juurde õppida, oma tegevusi analüüsida ning oskus muutusi juhtida. Oli märgata, et kiiremini ja sisulisemalt edenesid need koolid, kes meeskonnana toimisid pigem hästi ja kus oldi muutuse vajadust enne programmi sisenemist enda jaoks tuvastatud, puudu oli jäänud vaid tõekest, kuidas ja kust pihta hakata. Seega – enne, kui kool saab asuda edukalt eneseanalüüsi läbi viima ning andmetesse kaevuma, tuleb luua hea pinnas omavaheliseks dialoogiks ning omanditundeks.

Enamiku puhul projektis osalenud koolidest sai loodud tihedam side pidaja esindajatega – olgu selleks siis kohaliku omavalitsuse teadlikum suhestumine koolimeeskonna väljakutsetega, suurem tugi koolijuhile või märkamine, milliseid tegevusi koolis tehakse.

Esimese aasta käisid lõpuni kõik kuus kooli, viis kooli võtsid vastu pakkumise 2022 sügisest jätkata. Kuigi alguses võis väline sekkumine ja küsimuste küsimine ehk mentorite töö olla mõne kooli jaoks uus kogemus, tõdeti aasta jooksul, et kriitilise sõbra tähelepanekud on arengutoe juures üliolulised. Mõisteti, miks välist pilku ei tasu karta – arengutee juures ei ole esmatähtis mitte kohe õigete vastuste leidmine, vaid pigem teekond, mida ühiselt läbitakse.

Tuleb vaid kiita ja tunnustada neid kuut kooli ja kohalikke omavalitsusi, kes selle väljakutseid täis aasta meiega ette võtsid. Tihti ongi kõige keerulisem teha see esimene samm, leida aeg ning inimesed, kes on valmis alustama teekonda, kus alguses tundub, et vastu on vaatamas vaid takistuste rägastik. Aga tsiteerides üht programmis osalenud koolijuhti: „Teel olevatest aukudest aitab välja ronida teadmine, et kõige keskmes on õpilaste tulevik. Kui soovime, et meie noored omaksid kriitilist mõtlemist ja oskusi koos õppida ja edasi liikuda, peame meie, täiskasvanud, olema ka nendes asjades ise eeskujuks.”

Kvaliteediga tegelemine riigikoolides

Anti Alasi

Haridus- ja Teadusministeeriumi üldhariduspoliitika osakonna riigikoolide pidamise valdkonna peaekspert

Haridus- ja Teadusministeeriumi (edaspidi *HTM*) riigikoolide pidamise valdkonna üks ülesanne on tagada, et õppimine ja õpetamine riigikoolides oleks kvaliteetne. Käesolevas kirjatis kirjeldame lühidalt, kuidas me seda teeme.

Kvaliteetne on õppimine ja õpetamine siis, kui see vastab eri sihtgruppide (õppijad, nende vanemad, ettevõtjad, pidaja jne) ning laiemalt ühiskonna ootustele. Kuna riigikoolid paiknevad Eesti eri piirkondades ning on oma olemuselt erinevad, siis on erinevad ka ootused neile. Riigikoolidele võib

eripärast lähtudes jagada järgvalt:

- 1) põhikoolid,
- 2) hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste koolid,
- 3) riigigümnaasiumid,
- 4) kutseõppeasutused,
- 5) rakenduskõrgkoolid.



Joonis 1. Riigikoolide tüübid.

Koolide selline jaotus on tinglik, sest mõned koolid kuuluvad korraga mitmesse kategooriasse (joonis 1). Näiteks alustas 2022/2023. õppeaasta õppega Tallinna Muusika- ja Balletikool (MUBA), milles on võimalik omandada nii põhi-, gümnaasiumi- kui kutseharidust. Eriline riigikool on kindlasti Ukraina sõjapõgenikele mõeldud Vabaduse Kool, kus on nii põhikooli (7.–9. klass) kui gümnaasiumi õppekohad. Mitmete riigigümnaasiumide ja -kutseõppeasutuste juures on

võimalik omandada ka täiskasvanuharidust. Püüame koolipidajana koolide eripärast arvestada.

Oleme lähtunud järgmistest põhimõtetest:

- Töötame koolidega koostöös.
- Oleme paindlikud ja avatud.
- Peame oluliseks vahetut ausat suhtlust ja sisulist arutelu.



Kvaliteedisüsteemi toimimise tööriistad

Alljärgnevalt on toodud mõned tööriistad, mida oleme riigikoolides kvaliteedi tagamisel rakendanud.



Kooli arengukava koostamise ja elluviimise suunamine – osaleme arengukavade koostamise protsessis läbi hoolekogu/nõunike kogu liikmeks oleku ja otse kooliga suheldes. Anname kooli poolt esitatud arengukava projektile pidaja tagasisidet, millest lähtudes saavad koolid arengukavasse enne kinnitamiseks esitamist veel muudatusi teha. Kooli juhtkond/arendusmeeskond arutab arengukava täitmist iga-aastaselt kooli arengu arutelul hoolekogus/nõunike kogus.



Arenguveestlused koolijuhtidega – eesmärk on toetada koolijuhi isiklikku arengut ja koolijuhtimiseks vajalike pädevuste arenemist (haridusasutuse juhi kompetentsimudel¹⁰⁰). Kui kooli arengukava aruteludel on tähelepanu kooli kui organisatsiooni arengul, siis arenguveestlustel on fookus koolijuhi isiklikul arengul. Üldjuhul toimuvad arenguveestlused üks kord aastas.



Riigikoolide juhtide võimalused professionaalseks arenguks – koolijuhtidel (sh õppejuhtidel) on võimalus olla teise juhi töövarjuks, vahetada kokkulepitud perioodiks koolide vahel koolijuhid või saada kogemus haridusjuhtide arenguprogrammis ettevõtte juhtimisest. Uued koolijuhid osalevad alustava koolijuhi toetamise programmis ning saavad endale mentori, kelleks on tavaliselt mõni kogenum riigikooli juht. Meie koolijuhtidel on võimalus osa saada ka HTMi personalipoliitika lahendustest.



Kooli näitajate arutelud – kooli sisehindamine toetamiseks arutame koos koolimeeskonnaga koolide kohta üleriigiliselt kogutavaid näitajaid (Haridussilm¹⁰¹ olevad näitajad, riiklikud rahulolu- ja koolikeskkonna küsitluse tulemused¹⁰²). Koolidel on võimalus näha enda kooli võrdluses teiste riigikoolide näitajatega ja üleriigiliste keskmiste näitajatega, mis läbi kooli saab endast laiemat ja võrreldavat pildi. Julgustame koole osalema suuremates võrdlevates haridusuuringutes, et saada õppekorralduse ja kooli toimimise kohta väärtuslikku tagasisidet.



Hoolekogud/nõunike kogud – pidaja esindaja saab hoolekogu/nõunike kogu liikmena suunata arutelude sisu ning muuhulgas ka kvaliteeti puudutavale tähelepanu juhtida. Koolijuhil on võimalus saada pidajalt enne laiemat arutelu konkreetsete lahenduste kohta tagasisidet. Kooli hoolekogu/nõunike kogu liige on üldjuhul ka kooli esimene kontaktisik, kes on kõige paremini selle kooli tegemistega kursis.

100 <https://www.hm.ee/et/node/9172>.

101 <https://www.haridussilm.ee>.

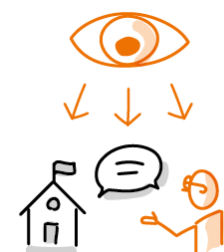
102 <https://harno.ee/riiklikud-rahulolukusitlused>.



Pidaja vestlusringid – vestlused õpilaste, õpetajate, kohaliku omavalitsuse ja kutsekoolides ka tööandjate esindajate ning kooli juhtkonnaga. Vestlusringe oleme kasutanud peamiselt uute koolide käivitumise kohta tagasiside saamiseks. Kõigepealt oleme vestelnud õpilaste, õpetajate ja kohaliku omavalitsuse esindajatega ning kokkuvõtvalt kooli juhtkonnaga. Tavaliselt on vestlusringid toimunud kooli õppe toimumise esimese aasta kevadel.



Infotunnid, kohvihommikud, koolitused jms – need võivad olla regulaarsed, vajaduspõhised või sihitud kohtumised eri teemadel ja vormides. Lähtume nii koolide, pidaja kui riigi huvidest ja vajadustest. Sellised kohtumised ei toimu loomulikult ainult kvaliteedi teemadel. Oluline on ka eri suunitlusega võrgustike töö suunamine ja eestvedamine.



Teenistuslik järelevalve – võib olla üksikküsimustes või temaatiline. Selle viib läbi HTMi järelevalve valdkond, nii saame kõrvaltvaataja pilgu nii kooli kui pidaja toimimisele.



Pidaja seired – on vajaduspõhised ning aitavad probleeme ennetada. On kooli kodulehtede, dokumentide, kaebustega seonduvad seired jms. Jagame seiretest tehtud üldisi järeldusi kõikidele koolidele.



Eelarve – koostamisel lähtume riigikoolide rahastusmudelitest, riigieelarve võimalustest ja koolide arenguvajadustest. Kooli eelarve kujundamisel püüame otsida tasakaalu koolide võrdse kohtlemise printsiibi ning konkreetse kooli arenguvajaduste vahel. Olulised on ka sihtfinantseeringutega suunatavate riiklike eesmärkide saavutamise kokkulepped.

Nende tööriistade kasutamise osas on olnud koolitüübiti erinevusi. Näiteks riigi rakenduskõrgkoolide kvaliteedi teemad on HTMi kõrghariduse valdkonna vastutusalas ning siin artiklis toodu seda tegevust ei kajasta. Kooli näitajate arutelusid ja pidaja vestlusringe oleme kasutanud siiani ainult riigigümnaasiumides, kuid kaalume võimalust nende tööriistade rakendamist laiendada. Riigigümnaasiumides on kasutusel olnud eraldi kvaliteedikokkulepe¹⁰³, mis on aidanud kvaliteediga seonduvat fookuses hoida. Kutseõppeasutustes on kvaliteedi tagamise tööriistadeks ka Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri¹⁰⁴ korraldatud õppekavarühmade põhine kvaliteedi hindamine, mille tulemusi pidajana kasutame.

Riigikoolide kvaliteedisüsteem on koolide toimimist puudutavate mitmesuguste reformide tõttu olnud pidevas arengus. Tegelemine erinevate koolitüüpidega on aidanud meil kvaliteediga seotud tegevust mitmekülgsemalt mõtestada.

103 https://www.hm.ee/sites/default/files/kvaliteedikokkulepe_1.september_2018.pdf.

104 <https://ekka.edu.ee/kutsekoolile/hindamine>.



Kutseõppe kvaliteedi hindamine 2021: tulemused ja õppetunnid

Marge Kroonmäe

Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri hindamisjuht

Kersti Pärn

kutseõppe hindamiseksper

Riinu Raasuke

kutseõppe hindamiseksper

Reet Taimsoo

Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri koolitusjuht

Kutseõppe kvaliteedi hindamine

Alates 2019. aastast läbivad kõik kutseõpet pakuvad õppeasutused vähemalt kord kuue aasta jooksul kvaliteedi hindamise tähtajatu õppeõigusega õppekavarühmades. Kvaliteedi hindamine on kujundav hindamine, mille eesmärk on anda soovitusi koolidele õppe kvaliteedi edendamiseks. Tiia Randma hinnangul, kes on olnud Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri (edaspidi HAKA) kutsehariduse hindamiskogu esimees 2015–2022, on kutseõppe kvaliteedi hindamine aasta-aastalt muutunud sisukamaks ja seeläbi ka olulisemaks. Vastates küsimusele, miks kutseõppe kvaliteedi-

hindamist üldse vaja on, ütleb ta: „Selleks, et me väikese Eestimaa mitmesugustes otstes saaksime ühtemoodi aru sellest, kuidas oma koolielu arendada, et õppureid oskuste omandamisel parimal võimalikul moel toetada.”

HAKA hindas 2021. aastal 54 kooli õppekavarühma kvaliteeti. Kõigis neis õppekavarühmades toimub järgmine hindamine kuue aasta pärast. Ühel juhul võttis nõukogu otsuse vastu kõrvaltingimusega, mis on seisuga 31.03.2022 täidetud.

Tugevused ja parandusvaldkonnad hindamisotsuste põhjal

Õppekavaarendus

Enamikes hinnatud õppekavarühmades tõstsid komisjonid tugevusena esile **strateegiliselt läbi mõeldud ja arengukava eesmärkidega seotud** õppekavaarenduse. Näiteks Tallinna Majanduskool on sihikule võtnud jätkuõppekavade ja täienduskoolituste arenduse, Kuressaare Ametikool pöörab erilist tähelepanu ettevõtluse ja turundamisega seotud oskuste arendamisele, Tallinna Tööstushariduskeskus on keskendunud 4. ja 5. taseme õppekavade rakendamisele.

Valdavalt on mitmesugustele sihtrühmadele ja tasemetele pakutav **õppekavade valik** tugevuseks, kuid mõnikord soovitati valikut laiendada või täiendada. Soovitati koostada 4. ja 5. taseme esmaõppe õppekavadele jätkuõppekavad; koostada ja rakendada tuleviku erialadega seotud õppekavasid (nt päikesepaneelide ja tuulegeneraatorite hooldustehnikute õpetamine elektrienergia ja energeetika õppekavarühmas).

Komisjonid on soovitanud teha koostööd üldhariduskoolidega valikainete või **ühisõppekavade** pakkumiseks regiooni põhikoolides ja gümnaasiumides. Näiteks ehituse ja tsiviilrajatiste ning elektrienergia ja energeetika õppekavarühmade hindamisel soovitas komisjon luua ühisõppekavad üldhariduskoolidega, et pakkuda gümnaasiumiõpilastele lisaeriala omandamise võimalust, äratamaks huvi ehituse ja elektri valdkonna erialade vastu.

Sageli tõstsid komisjonid tugevusena esile **täienduskoolituse** õppekavade arendust ja rakendamist. Valdavalt vastavad õppekavad tööturu vajadustele, on operatiivselt ja koostöiselt koostatud. Täienduskoolituste pakkumine on kasvutrendis ja lõpetajate protsent kõrge, mis näitab, et koolitused on kvaliteetsed ja pakkumine jõudnud sihtgrupini.

Moodulite rakenduskavad

Moodulite rakenduskavade hindamisel keskendusid komisjonid 2021. aastal enim sellele, kuivõrd neis kirjeldatu on ajakohane ja vastab õppe reaalsele sisule. Komisjonid töid esile mitmeid soovitusi kitsaskohtadega tegelemiseks:

- planeerida konkreetseid õppe- ja hindamismeetodite arendamise tegevused koos mõõdikute, tähtaegade ja vastutajatega;
- ajakohastada õppekirjandust ja lisada ajakohaseid teemasid, nt digiturundus;

- määratleda selgelt kontaktõppe, sh praktilise ja iseseisva töö mahud vastavalt õppevormile;
- kui õppijate riigikeeleoskus on kasin, pakkuda täiendavat eesti keele õpet, et tagada nende konkurentsivõime ja võimalus edasi õppida;
- luua rohkem e-õppematerjale, sh ühiselt teiste koolidega (nt valikmoodulid), mis toetavad paindlikke õppimisvõimalusi ja arendab digipädevusi;
- võimaldada valikmooduleid reaalselt valida ning teha valimise protsess selgeks ja läbipaistvaks.

Õppijate toetamine

Kuna aastaid on olnud väljakutseks **suur väljalangevus ning õpperühmade madal täituvus**, on koolid teinud jõupingutusi, et olla nähtavamad ning täiustada sisseastumisprotsessi. Sisse on viidud põhjalikud vestlused. Tugispetsialiste kaasatakse sisseastumisprotsessist alates kogu õpitee vältel. Teadlikku erialavalikut toetab kutsevaliku aasta, mida aina enam koole rakendab. Tartu Rakendusliku Kolledži sisseastumisprotsess on saanud komisjoni tunnustuse: enne sisseastumist pakub kool karjäärinõustamist ja kutsevalikuaastat. Väljalangenud õppijatega tehakse lahkumisintervjuud, et paremini mõista väljalangemise põhjust.

Koole on tunnustatud ka eduka turunduse eest, näiteks Rakvere Ametikooli koostöö põhikoolidega valikainete pakku-miseks. Turundus on silmapaistev koolides, kus on sellele teadlikult tähelepanu pööratud ning kus on loodud turundus-juhi/-spetsialisti ametikoht.

Suureneb **tuge vajavate õppijate** osakaal. Seega on loogi-line, et enam kui pooltes hindamisaruannetes toodi esile koolide tugisüsteeme. Koolid on suurendanud tugipersonali, sh haridustehnoloogide, mentorite, nõustajate osas. Rakvere Ametikoolis on juurutatud grupijuhendaja ja õpinõustaja süsteem, mida toetavad „õnnetunnid“, kus keskendutakse meeskonnatööle ja probleemide lahendamisele. Samasu-guseid heaolutunde rakendab ka Tallinna Kopli Ametikool. Need aitavad luua meeskonnatunnet ja tuvastada erivaja-dusega õppijaid. Tallinna Tööstushariduskeskus rakendab õppijate toetamiseks regulaarseid arenguvestlusi. Mõned koolid on loonud mentorite süsteeme, nt Tartu Rakendus-likus Kolledžis on mentoriteks kutseõpetajad ja Pärnumaa Kutsehariduskeskuses õpilased.

Õpikeskkond

On oluline, et koolides oleks moodne sisseseade, tark- ja riistvara või selle kasutamise võimalus. Tartu Rakenduslik Kolledž viib praktilisi tunde läbi kohalike ettevõtjate juures, kasutades nende masinaparki. Viljandi Kutseõppekeskus teeb koostööd KIA Motorsiga, et tagada ajakohased õppeva-hendid. Olustvere Teenindus- ja Maamajanduskooli õppetalu

on hästi varustatud, inspireeriv ja motiveeriv praktilise õppe keskkond. Tallinna Majanduskool pälvis tunnustuse õppijate sisendil põhineva õpikeskkonna pideva paremaks muutmise eest, Tallinna Kopli Ametikool ja Tallinna Polütehnikum ruu-mide ja õppevahendite riskasutuse eest.

(Digi)õppemeetodid ja -vahendid

Digiõppest on saanud õppetöö lahutamatu osa nii pandee-mia kui ka suureneva täiskasvanud õppijate osakaalu tõttu. Komisjonid on väljakutsena esile toonud digiõppevahendite vähe-se atraktiivsuse. Digiõppematerjal ei tohiks olla tuim konspekt, vaid peaks olema interaktiivne ja kaasahaarav ning toetama õpiväljundite saavutamist parimal viisil. Sel-leks on tarvis haridustehnoloogilist tuge ning koolipered, kelle ridades on haridustehnoloog, on kindlasti paar sammu

eespool. Soovitus koolidele, kel veel piisaval määral IKT tuge ei ole, on leida võimalused haridustehnoloogilise toe pakku-miseks või suurendamiseks.

Lisaks digiõppele on näiteks Kuressaare Ametikooli ja Haapsalu Kutsehariduskeskust tunnustatud projektõppe läbiviimise eest, sest nii lõimitakse mitmed teemad ning õppiija saab moodulipõhise hinde ja tagasiside. Samuti on



keeleõpet lõiminud erialaainetesse nt Tallinna Kopli Ametikool ning Kehtna Kutsehariduskeskus. Komisjonid on soovi-

tanud projektõpet ning väljundipõhist ühist hindamist neile, kes seda veel kasutanud ei ole.

Õppekorraldus

Kutsehariduses on pea pooled õppijad vanuses 25+. Komisjonid on tunnustuseks välja toonud, et aina sagedamini sobib õppekorraldus (sessioonidena) täiskasvanud õppija elustiiliga ning mh on koolid muutnud praktika läbimise perioodi paindlikumaks.

Praktika korraldus on õppe läbiviimises koolide nõrgim lülil juba aastaid. Pooltes hindamisaruannetes toodi puudustena välja kas puudulik koostöö praktikaettevõtetega, praktikajuhendajate vähenemine koolitamine, praktika õpiväljundite saavutamise probleemid või ebaregulaarne tagasiside kogumine ettevõtetelt. Paremini läheb nendel koolidel, kus on koolipoolne praktikakoordinaator olemas. Kui praktikaga seonduvad ülesanded on nt kutseõpetaja õlul, siis tihti ei jõuta praktikaettevõtetega kontakti hoida.

On koole, kus praktika läbimine on täielikult jäetud õppija vastutusele ning koolil puudub kontakt praktikaettevõttega.

Komisjonid soovitasid koolidel suhelda praktikakohaga (kui külastamine ei ole võimalik, siis vähemalt helistada), et toetada praktikakoha juhendajaid eesmärgipärase praktika juhendamisel. Ettevõtete praktikajuhendajad vajavad endiselt koolitust, ent neil on aega ning motivatsiooni nendel osalemiseks vähe. Hindamiskomisjonid soovivad veebipõhiseid (video)materjale või kursusi algajale praktikajuhendajale. Osadele koolidele anti soovitus praktikadokumentide korrastada ja digitaliseerida. Praktikadokumentide haldamine digitaalses keskkonnas oli aga nt Tallinna Majanduskooli tugevus.

On koole, kus koostöö ettevõtete ja praktikakohtadega on tulemuslik, nt Pärnumaa Kutsehariduskeskuses sotsiaaltöö ja nõustamise õppekavarühmas ja Tartu Rakenduslikus Kolledžis. Tallinna Kopli Ametikool on leidnud praktikabaasid, kus läbivad praktika mitme õppekavarühma õppijad ning koostöö on hea ja tulemuslik.

Tagasiside kogumine, analüüsimine ning parenduste tegemine

Süsteemne parendustegevus on enamasti koolidele väljakutseks. Tagasisideküsitlusi viiakse läbi, ent sageli pole see tegevus süsteemne ning analüüsipõhisest tegevusplaanist jääb vajaka. Enamikus hindamisaruannetest soovitasid komisjonid süstemaatilist ja standardiseeritud tagasiside kogumist õppijalt, õpetajalt, vilistlastelt ja tööandjalt, õpingud katkestanutelt ja praktikaettevõtetelt. Soovi-

tati anda selge sõnum osapooltele, kuidas kool kogutavat tagasisidet õppekavaarenduses kasutab ja mida analüüsi põhjal teha plaanib. Komisjonid on tunnustanud koole, nt Tallinna Majanduskooli ja Järvamaa Kutsehariduskeskust, kus kogutakse tagasisidet süsteemselt ning planeeritakse selle pinnalt arendustegevusi.

Pädevad õpetajad

Pea kõigis hinnatud õppekavarühmades vastab õpetajate **kvalifikatsioon nõuetele**, nad on pedagoogilise ja erialase kogemusega ning kõrgelt hinnatud spetsialistid. Komisjonid tunnustasid õpetajaid, kes inspireerivad õppijaid ning on põhjuseks, miks tullakse kooli (tagasi) õppima. Paljud komisjonid märkisid tunnustavalt, et koolis valitseb hea atmosfäär, õpetajad saavad vabalt pöörduda kolleegi või juhtkonna poole ning on toetatud. Komisjonide hinnangul on õpetajate koostöökultuur kõrge, mis loob hea aluse lõimimiseks.

Valdavalt on õppetöösse kaasatud erialaspetsialiste töömaailmast. Töömaailma vajadustega kursis olemist soodustab ka see, et paljud õpetajad on ise ettevõtjad.

Komisjonid soovitasid analüüsida õpetajate **töökoormust**, et oleks võimalik kvaliteetselt juhendada õppetööd ning ajakohastada õppematerjale. Kutseõpetajast praktikajuhendajate koormust soovitati planeerida selliselt, et nad saaksid piisavalt praktikale keskenduda, nt vähendades kontakttunde. Tartu Rakendusliku Kolledži hindamiskomisjon tõi hea näitena esile, et töökoormuse ja tööülesannete reguleerimist koolis toetavad sisse viidud ametikoha astmed (nooremõpetaja, õpetaja, vanemõpetaja ja meisterõpetaja).

Endiselt on probleemiks õpetajate järelkasvu tagamine. Sellega tegelemiseks soovitasid komisjonid välja töötada personalistrateegia ning leida õpetajaeeldustega inimesi õppijate ja vilistlaste hulgast.

Õpetajate arengu toetamine

Kõik komisjonid on tugevusena esile tõstnud, et õpetajatele pakutakse **mitmekülgseid arenguvõimalusi**: sise- ja väliskoolitused, stažeerimine, õpiränne, õppekäigud, osalemine erialavõrgustikes ja projektides. Õpetajate rahulolu arenguvõimalustega on kõrge. Komisjonid tunnustasid õpetajaid, et nad rakendavad enesearenduse käigus saadud kogemusi, teadmisi ja oskusi õppetöös ning jagavad kolleegidega.

Õpetajate arenguvajaduse määratlemisel on oluline arenguvestlustelt saadud info. Kitsaskoht on, et arenguvestlused ei toeta alati sisulist eneseanalüüsi. Komisjonid rõhutasid, et õpetajate eneseanalüüs peaks põhinema kutseõpetaja kutsestandardil ning arenguvestlused keskenduma kompetentside analüüsile ja arendamisele.

Komisjonid toonitavad vajadust pakkuda erialaspetsialistidele järjepidevalt vajaduspõhist pedagoogilist, metoodilist ja infotehnoloogilist tuge ning kaasata neid aktiivselt õppekavade arendamisesse.

Hea praktikana õpetajate süsteemsest arendamisest tõid komisjonid näiteid:

- kool toetab õpetajate professionaalset arengut, sidudes kvalifikatsiooni tõstmise lisatasuga (Viljandi Kutseõppekeskus, Kuressaare Ametikool);
- koolituste valiku suurendamiseks on õpetajatel võimalus valida koolitustegevusi aastas ühe kuupalga ulatuses (Tallinna Majanduskool);
- kool soodustab õpetajate kutse- ja kõrghariduse ning kutsete omandamist, kompenseerides näiteks kutseksamite tasu (Rakvere Ametikool).

Õpetajate digioskuste taset hindasid komisjonid enamasti heaks, kuid rõhutasid, et digioskuste arendamine peab olema süsteemsem ja järjepidev. Arengu fookuseks peaksid olema tehnoloogilised keskkonnad ja e-õppe metoodika.

Kokkuvõte

Järgnevas tabelis on välja toodud **peamised tugevused ja kitsaskohad**, mis iseloomustavad õppeprotsessi kvaliteeti 2021. a hindamistulemuste põhjal.

Tabel 1. Kokkuvõtte tugevustest ja kitsaskohtadest 2021. aastal hinnatud õppekavarühmades.

Tugevused	Kitsaskohad
Õppekavaarendus on strateegiliselt läbi mõeldud. Õppekavad vastavad õppijate ja tööturu vajadustele.	Õppijatel ei ole võimalik valikmooduleid reaalselt valida. Valikute tegemise protsess pole piisavalt selge ja läbipaistev.
Õpiväljundite saavutamist toetab õppijate vajadusi arvestav õppe- ja hindamismetoodika ning kaasaegne õpikeskkond.	Praktikakorralduses ei ole kooli ja ettevõtete koostöö süsteemne. Praktikakohtade sobivuse hindamine ei ole järjepidev. Praktikajuhendajate koolitamine ja nõustamine on vähene.
Õppijate, sh HEV-õppijate toetamine on süsteemne, toimub õpetajate ja tugispetsialistide koostöös. Tugimeeskonnad koolides on suurenenud.	Andmete kogumine õppe tulemuslikkuse ja rahulolu kohta ei ole süsteemne. Andmete analüüs ja selle parendustegevusteks kasutamine on vähene.
Digi- ja distantsõppest on saanud vajalik ja loomulik õppeprotsessi osa.	Digiõppe ja digitaalse õppevara kvaliteet on kõikuv.
Kutseõpetajad on pädevad, motiveeritud ja pühendunud. Erialspetsialistid on kaasatud õppeprotsessi.	Kutseõpetajate leidmine on probleemne. Õpetajate järelkasv on vähene.

Hindamisaruanded ja otsused on avalikud HAKA kodulehel <https://ekka.edu.ee/kutseõppe-kvaliteedi-hindamine/hindamisotsused-ja-aruanded/>.



Väljundipõhiste õppekavade rakendamine Eesti kõrgkoolides: väliseksperdi vaade

Kaija Kumpas-Lenk

Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri arendusjuht

Liia Lauri

Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri hindamisjuht

2022. aastal viisime Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuris (edaspidi HAKA) läbi uuringu „Väljundipõhiste õppekavade rakendamine Eesti kõrgkoolides: väliseksperdi vaade”¹⁰⁵.

Siinkohal on esitatud uuringu kokkuvõtte koos peamiste tulemuste ja edasiste sammudega.

Vajadus väljundipõhiste õppekavade restardiks

Väljundipõhiseid õppekavasid on kohustuslikus korras Eesti kõrghariduses rakendatud üle kümne aasta (alates 01.09.2009). Väljundipõhise õppe rakendamise aluseks on kõrgkoolidele kõrgharidusstandardi¹⁰⁶ (edaspidi KHS) lisa 1, mis määratleb kõrgharidustaseme õpete õpiväljundid, millest kõrgkoolid peavad lähtuma oma õppekavade loomisel. Samas pole neid õpiväljundeid muudetud 2007. aastast. Seega lähtuvad kõrgkoolid oma õppekavades 2007. aastal kokku lepitud teadmiste, oskuste ja hoiakute määratlusest. Võib arvata, et arvestades muutusi maailmas ja hariduses tervikuna, ei vasta need õpiväljundid praegustele ja tulevikuvajadustele.

Õpiväljundite ajakohastamise vajadusele KHSis viitab ka kõrgkoolide õppekavade õpiväljundite uuring (Kumpas-Lenk, 2019), millest selgus, et enamik õpiväljundeid on kirjeldatud tasemel, mis vastavad madalate kognitiivsete oskuste arendamisele (nagu teadmiste meeldeajamine). Õpiväljundites ei kajastu enamasti kõrgemate kognitiivsete oskuste arendamine nagu kriitiline mõtlemine ja analüüsioskus. See on aga probleem, kuna antud oskused on olulised, et toime tulla muutustega maailmas.

Kõrgkoolid lähtuvad õppekavade koostamisel KHSist. KHSi lisa 1 ajakohastamine ajendaks kõrgkooli oma õppekavu üle vaatama ning viima õpiväljundid tasemele, mis on rahvusvaheliselt võrreldav ja pakub õppijatele piisavalt väljakutseid.

KHSi lisa 1 ajakohastamise ettepanekute tegemiseks on esmalt vaja mõista, milline on olnud väljundipõhise õppe rakendamine Eesti kõrgkoolides. HAKA on kõrgkoolides läbi viinud kvaliteedihindamisi – institutsionaalset akrediteerimist ja õppekavagrupi kvaliteedihindamisi (kuni 2019), mille raames väliseksperdid annavad mh tagasisidet kõrgkoolide õppekavadele ja õpiväljunditele. Väliseksperdi tagasiside on koondatud hindamisaruannetesse, mis annab väärtuslikku tagasisidet õppekavade tugevustest ja võimalikest arengukohtadest. Seega analüüsiti hindamisaruandeid, et uurida, milline on hindamiskspertide tagasiside kõrghariduse õppekavade õpiväljunditele, õppekavade sidususele, ning kuidas nad hindavad õppekavade vastavust nii riiklikele kui ka rahvusvahelistele regulatsioonidele.

Valim

Väljundipõhise õppe rakendamisest ülevaate saamiseks analüüsiti järgmiste kõrgkoolide hindamisaruandeid:

- **institutsionaalse akrediteerimise hindamisaruanded** – Tallinna Tehnikaülikool, Tallinna Ülikool, Eesti Lennuakadeemia, Estonian Business School, Eesti Ettevõtluskõrgkool Mainor;

- **õppekavagrupi kvaliteedi hindamiste aruanded alates 2018** – meditsiin (Tartu Ülikool), tehnika ja tehnoloogia (Eesti Maaülikool), isikuteenindus (Tallinna Ülikool), kunstid (Tallinna Ülikool, Tartu Ülikool, Kõrgem Kunstikool Pallas).

¹⁰⁵ [Hindamisaruannete-analüüs_2022.pdf \(ekka.edu.ee\)](#).

¹⁰⁶ Vabariigi Valitsuse 11.07.2019. a määrus nr 62 „Kõrgharidusstandard”.

Metoodika ja protseduur

Aruannete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset lähenemist. Märksõnaotsingule järgnes andmete kodeerimine uurimisküsimuste teemade kaupa. Seejärel moodustati kategooriad, mis süstematiseeriti suuremate teemade alla.

Kodeerimisel kasutati induktiivset lähenemist. Kodeerimise objektiivsuse ja usaldusväärsuse tagamiseks toimus see mitmesuguste kodeerijatega kahes etapis.

Tulemused ja järeldused väljundipõhisest õppest Eesti kõrgkoolides

Järgnevalt on välja toodud välisekspertide tagasiside Eesti kõrgkoolide õppekavade vastavusele riiklikele ja rahvusva-

helistele suunistele ning väljundipõhiste õppekavade rakendamisele.

Välisekspertide tagasiside õppekavade vastavuse kohta riiklikele ja rahvusvahelistele suunistele

- 1) **Enamasti ei ole probleeme õppekavade vastavusega riiklikele regulatsioonidele.** Reeglina on õppekavad kooskõlas KHSi lisaga 1, kutsestandardite jt valdkondlike regulatsioonidega. Samas ilmnes mitmest aruandest, et **bakalaureuse- ja magistriõppe erisus ei ole siiski piisavalt selge.** See võib tingitud olla KHSi lisa 1 õpiväljundite üldisusest. KHSi lisa 1 on 2005. aasta Dublini deskriptorite mugandus, mis esitab mitmesuguste õpete õpiväljundid miinimumtasemel. Kuigi Euroopa kõrghariduse kvalifikatsiooniraamistikku uuendati 2018. aastal, ei ole KHSi lisas 1 õpiväljundeid uuendatud. Muudatused Euroopa kõrghariduse kvalifikatsiooniraamistikus ei ole küll kuigi ulatuslikud, kuid KHS ei peagi piirduma võrdlusraamistikuga, vaid sisaldama detailsemaid ootusi eri tasemetel õpiväljunditele, arvestades muu hulgas KHSis kirjeldatud 4. ja 5. taseme õpiväljunditega ning gümnaasiumi riikliku õppekavaga. Üldiselt võib väita, et Eesti kõrgkoolid täidavad KHSi lisas 1 kirjeldatud ootusi õpiväljundite osas, kuid need ootused on ise ajale jalgu jäänud.
- 2) **KHSi lisa 1 toetab vaid osaliselt riiklike ja rahvusvaheliste suuniste rakendamist.** Ekspertide hinnangul on eri õpete õpiväljundid sageli teadmiste omandamisele orienteeritud. Samuti leiti, et mitmete kõrgkoolide õppekavad ja õpe on vaid osaliselt kooskõlas Euroopa Komisjoni soovistulevikuoskuste arendamiseks, riiklike strateegiatega (nt haridusvaldkonna strateegia 2035) ja tööjõuturu vajadustega. Kõrvutades ekspertide soovitusi KHSi lisas 1 esitatud õpiväljunditega, selgus, et **mitmeid suuniseid, mida nii Euroopa Komisjon kui ka riiklikud strateegiad ja tööturg ette näevad, KHSi lisa 1**

ei kajasta. Näiteks on KHSi lisa 1 õpiväljundites **kajastatud üldoskusi tagasihoidlikult.** Peamiselt leiab viiteid üldoskuste arendamiseks magistriõppe õpiväljundites. Samas selgus, et praeguse regulatsiooni õpiväljundid ei taga kõrghariduse esimese astme lõpetajale juba täna kõiki tööturul ja laiemalt elus hästi toimetulekuks vajalikke oskusi, rääkimata tulevikus vajaminevatest. Ka „Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035“ sedastab, et aineteadmiste ja -oskuste kõrval tuleb senisest enam tähelepanu pöörata üld- ja tulevikupädevustele. Tulenevalt eeltoodust ja arvestades, et **KHSi lisa 1** pole uuendatud alates 2007. aastast, on selge, et **nõuded kõrgharidustaseme õpete õpiväljunditele ei ole piisavad.**

- 3) **KHS ei anna suuniseid konstruktiivse sidususe põhimõtete rakendamise jaoks.** Ekspertide hinnangutest selgus, et väljundipõhise õppe rakendamisel on võtmetähtsusega õppekavade konstruktiivne sidusus. Kõrgharidusstandard ei nõua üheselt mõistetavalt, et õppekavad ja nende rakendamine peavad olema konstruktiivselt sidusad; eelkõige puuduvad nõuded õpiväljundite hindamisele. Õppekava sidususe tagamisele viitab põgusalt küll KHSi § 3 lg 2, mille kohaselt on õppekavad ja õppe korraldamine kooskõlas õppeasutuse sisemiste kvaliteedistandardite ning riigisiseste ja rahvusvaheliste kvaliteedinõuete ja -kokkulepetega, kuid see ei suuna piisavalt selgelt õppekava sidususele tähelepanu pöörama. Samuti viitab kehtiv määrus, et õppekava nimetus ja sisu peavad olema kooskõlas, kuid **keskendumine kitsalt vaid õpiväljundite kirjeldamisele ei taga väljundipõhiste õppekavade rakendamist täiel määral.**

Välisekspertide tagasiside väljundipõhiste õppekavadele ja nende rakendamisele

- 1) Väljundipõhise õppe rakendamine ja selle mõistmine kõrgkoolidesiseselt või -vaheliselt ei ole ühtne. Oli väga

häid näiteid väljundipõhise õppe süsteemsest ja läbi mõeldud rakendamisest. Samas töid eksperdid mitmel



juhul välja, et kõrgkoolis puudub ühtne lähenemisviis õppekavade rakendamisele, arendamisele, analüüsimisele ja monitoorimisele. Sealjuures märgiti, et õppejõudude pädevus ja koolitused ei taga alati õppekavade rakendamiseks ja arendamiseks vajalike kompetentside arendamist. Väljundipõhiste õppekavade rakendamise osas selgus, et sidusate õppekavade loomisel on arenguruumi. Paremini on tagatud õppekava tasandi sidusus kui õppeainete tasandi sidusus. Vastavalt KHSile koosneb õppekava moodulitest, mille ülesehitus võimaldab üliõpilastel vajadusel kõrghariduse esimese ja teise astme õppes spetsialiseeruda. Moodul omakorda on õppekava sisulise liigendamise ühik, mis koondab õppeained eesmärgistatud kogumiks või koosneb ühest õppeainest. Võib eeldada, et selle pinnalt on õppekava koostajatel olnud lihtsam tagada ka sidusust õppeainete, moodulite ja õppekava vahel ning õpiväljundite tasandil tuua selgemalt välja seosed, kuidas nendest moodustub lõpuks tervik. Samas selgus, et õppeaine tasandil on peamiseks probleemiks õpiväljundite hindamine, ennekõike praktiliste oskuste ja üldpädevuste hindamine, mida ei pruugita üldse hinnata või ei kasutata selleks asjakohaseid meetodeid.

- 2) Valdav osa õpiväljunditest keskenduvad teadmiste omandamisele ega toeta õppimist. Analüüsist selgus, et paljudes kõrgkoolides on probleeme õppijate õppimist toetavate õpiväljundite sõnastamisega. Ekspertid rõhutasid mitmel korral, et teadmiste omandamisele keskendumine õpiväljundites ja õppes ei toeta õppijate motivatsiooni õppida. Samuti selgus, et õpiväljundid ei olnud asjakohase kognitiivse tasemega ega arvestanud kõrgharidustaseme õpetele esitatavate nõuetega. Praktilisi oskusi ja üldpädevusi hõlmavaid õpiväljundeid on õppekavades proportsionaalselt vähem, olgugi et ekspertid nägid ka positiivseid aspekte. Eeskätt toodi välja, et õppekavad, kus teoreetiliste teadmiste ja praktiliste oskuste tasakaal

on väga hästi paigas, on ka terviklikumad ja sidusamad. Sellest tulenevalt on teadmiste rakendamisele vaja õppekavades senisest enam tähelepanu pöörata. Mitmes hindamisaruandes leidis viiteid üldoskuste arendamise olulisusele, teadmiste ja oskuste selgele eristamisele ning õpiväljundite kooskõlale tööelu ja muutuva maailma väljakutsetega. Olulised oskused, mida ekspertid välja tõid ja mis praegu on vaid osaliselt kaetud, olid ettevõtetus, probleemide lahendamine, kriitiline mõtlemine, loovus ja toimetulek rahvusvahelises multikultuurses keskkonnas.

- 3) **Väljundipõhine õpe kipub jääma formaalsuseks. Õppekavasid ei arendata konstruktiivse sidususe põhimõtetest lähtuvalt.** Ekspertid on mitmes aruandes tähelepanu juhtinud, et õpiväljundite ja õppekavade arendamine peab olema süsteemne ja pidev protsess, tuginema konstruktiivsele sidususele ning lähtuma õppija vajadustest. Väljakutsetena nägid ekspertid nii õppejõudude ebaühtlast teadmiste taset ja suurt varieeruvust õppeainetes kui ka selgelt fikseeritud ja kirja pandud kokkulepete puudumist kõrgkooli tasandil, mis annaks ülevaate, milliseid hindamisstrateegiaid kasutatakse. Leiti, et on oluline jälgida, kuidas õpiväljundid on kirja pandud ja kas need annavad piisavalt infot omandatavate oskuste, mitte niivõrd teadmiste kohta. Oluline märksõna oli aktiivsete verbide kasutamine õpiväljundite sõnastamisel. Samuti rõhutati õppekava terviklikku disaini, et oleks läbi mõeldud, kus, kuidas ja milliseid üldoskusi arendatakse ja kuidas neid hinnatakse. Võib öelda, et **hindamine on õppekavade sidususe tagamisel kõige kriitilisem**, sest isegi kui ekspertid veendusid, et hindamismeetodite ja -kriteeriumide valik toetab õpiväljundite omandamist, ei nähta kõrgkooli või õppekava tasandil terviklikku lähenemist. Lisaks juhtiti tähelepanu, et õpiväljundid oleksid selged ning erineva raskusastme ja õppeastmele sobiliku kognitiivse tasemega.

Edasised tegevused

Analüüsi tulemused on kõnekad ja on selge, et KHSi lisa 1 vajab muutmist. Selleks, et muudatused oleksid sisukad, oleme planeerinud läbi viia rida tegevusi nii kõrgkoolide kui sidusrühmadega, et jõuda ühelt poolt seadusemuudatuseni, kuid teiselt poolt pakkuda kõrgkoolidele ka sisulist tuge konstruktiivselt sidusate väljundipõhiste õppekavade koos-

tamisel. Seadusemuudatuse ettevalmistamiseks kutsume kokku ekspertgrupi, et pakkuda välja sisulised lahendused, mis suunaksid kõrgkooli looma terviklikke õppekavasid ja pakkuma õpet, mis on rahvusvaheliselt võrreldav ja õppijatele piisavalt väljakutseid pakkuv.

KIRJANDUS

Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. (2020). Haridus- ja Teadusministeerium. eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf (hm.ee).

Kumpas-Lenk, K. (2019). Implementation of Outcome-Based Education in Estonian Higher Education: The Design of Learning Outcomes Matters. Tallinna Ülikool.

Vabariigi Valitsuse 11.07.2019. a määrus nr 62 „Kõrgharidusstandard“.

Laste arengu hindamisvahend – pilootprogrammi tulemused

Anne-Mai Meesak

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

Laste arengu hindamisvahendist ja selle ülesehitusest on juttu olnud ka kahes eelmises välishindamise aastaraamatus (vt Meesak, 2020, 2021), seega keskendub siinne kirjutus ainult hindamisvahendi viimastele arengutele – suure-

mahulisele pilootprogrammile, mis toimus 2021. aasta sügisel juhuslikult valitud lasteaedades. Selle käigus katsetati Kodu, Poe ja Mänguväljaku testi läbiviimist ja koguti testide normid.

Sissejuhatus

Laste arengut on vaja hinnata, et oleks võimalik iga last parimail viisil toetada (Kikas et al., 2022). Lasteaias kasutatakse ühe hindamise viisina sageli vaatlust, kuid uuringud on näidanud, et õpetajate (ja ka lapsevanemate) hinnangud ja lapse enda hinnangud või tegelikud oskused ei kattu alati (Hinnant et al., 2009; Mashburn & Henry, 2004; Waterman et al., 2012), mistõttu tuleks laste arengu kohta informatsiooni koguda erinevatelt osapooltelt (Kikas et al., 2022) ja mitmesuguste hindamisvahenditega (Boekaerts & Corno, 2005). Üheks võimaluseks on kasutada standardiseeritud e-hindamisvahendeid. Standardiseeritud testide tunnuseks on see, et testi sisu ja selle läbiviimine on kõikide laste jaoks võimalikult ühesugune ning tulemusi hinnatakse ühtsetel alustel. Normitud testi puhul võrreldakse iga konkreetse lapse tulemust varasemalt kogutud normiga (American Psychological Association, 2022). E-hindamine võimaldab aga õpetajatel hindamise ja/või tulemuste analüüsimise aega kokku hoida ning annab laste oskuste kohta kiire tagasiside. Samuti võib e-hindamine olla laste jaoks köitvam, sisaldades visuaalseid, heli- ja videomaterjale (Adkins, 2021). Samas tuleb aga

meeles pidada, et standardiseeritud testid on üheks paljudest vahenditest, mida saab kasutada lapse hindamiseks, ja need annavad infot ainult teatud ajahetke kohta. Seetõttu tuleb tulemuste interpreteerimisel arvestada ka teistel viisidel kogutud infoga (Kikas et al., 2022).

Laste arengu hindamisvahendi pilootprogrammi eesmärk oli koguda testide normid, mille alusel hakatakse tulevikus tagasisidet andma kõikidele hindamisvahendi kasutajatele. Lisaks oli eesmärk katsetada testide kasutamist lasteaias, et välja selgitada korralduse parenduskohad ning koguda informatsiooni ka edasiseks teadustööks laste oskuste ja neid toetavate või takistavate kodu- ja lasteaiakeskkonna tegurite kohta. Pilootprogrammi raames lahendasid lapsed täiskasvanu juhendamisel tahvelarvutis ülesandeid, õpetajad ja lapsevanemad vastasid lühikesele küsimustikule ning lisaks vaadeldi õpetaja õpetamispraktikaid ja lasteaia keskkonda. Pärast pilootprogrammi viidi läbi anonüümne tagasisideküsitlus.

Pilootprogramm arvudes

2021. aasta suvel said juhuslikult valitud 50 eesti- ja venekeelset lasteaeda kutse osaleda laste arengu hindamisvahendi pilootprogrammis, mille esmane eesmärk oli leida Kodu, Poe ja Mänguväljaku testide normid ja seetõttu oli tähtis, et kõigil Eesti lasteaedadel oleks võrdne võimalus valituks osutada. Pilootprogrammis osalemiseks andis oma nõusoleku **46 lasteaeda**, igas lasteaias omakorda valiti programmi **10 viieaastast last**. Osales **38 eestikeelset** ja **8 venekeelset rühma**. Programmis said osaleda ainult need lapsed, kelle vanemad tegevusteks ka kirjaliku nõusoleku andsid. Programm kestis 2021. aasta 4. oktoobrist 17. detsembrini. Kuna pilootprogramm toimus ajal, mil koroonapandeemia raskendas tugevalt hindamiste läbi-

viimist, ei õnnestunud kõigil nõusoleku andnud lastel osaleda või hindamist lõpetada. Tänu lasteaedade suurepärasele koostööle ja suurele pingutusele osales programmis piisavalt lapsi, et tulemused oleksid usaldusväärsed. Kodu testi lõpetas **397 last**, Poe testi **379 last** ja Mänguväljaku testi **376 last**. **52% lastest** olid tüdrukud ja **78% lastest** lahendasid teste eesti keeles. Keskmiselt kulus lastel sissejuhatavate ülesannete lahendamiseks **5**, Kodu testi lahendamiseks **39**, Poe testi lahendamiseks **66** ja Mänguväljaku testi lahendamiseks **22 minutit**. Lastele oli toeks **56 hindamise läbiviijat**, kelle seas oli nii õpetajaid, tugispetsialiste kui ka lasteaia juhatajaid. Vanemate küsitlusele vastasid **279 lapse vanemad**. 79% vastanutest olid emad, 5% isad



ja 16% juhtudest vastasid emad ja isad ühiselt. Õpetajate küsitluses osales **93 õpetajat**. Õpetajate keskmine vanus oli 47 aastat (SD=11), kõige noorem õpetaja oli 20aastane ja

vanim 67aastane. Tagasisideküsitlusele vastas **59 inimest**. 44 vastajat viis läbi laste hindamisi ja neist omakorda 34 vastas ka õpetajate küsitlusele.

Pilootprogrammi tulemused

Laste arengu hindamine

Kodu test sisaldas viieaastastele lastele eakohaseid ülesandeid kognitiivsete protsesside, keele ja kõne, matemaatika ning õpipädevuse valdkonnas. Mainitud valdkonnad sisaldasid 15 teema ülesandeid. Testis oli 4 sissejuhatavat ülesannet või ekraanipilti, 13 kognitiivsete protsesside ülesannet, 27 keele ja kõne ülesannet, 23 matemaatika ülesannet ja 10 õpipädevuse ülesannet. Poe test sisaldas samuti kognitiivsete protsesside, keele ja kõne, matemaatika ning õpipädevuse ülesandeid 20 teemal. Poe testi ülesannete tase ületas viieaastaselt oodatavad tulemused. Testis oli 14 sissejuhatavat ülesannet või ekraanipilti, 24 kognitiivsete protsesside, 20 keele ja kõne, 40 matemaatika ja 12 õpipädevuse ülesannet. Mänguväljaku test sisaldas ülesandeid, mille sisuks oli mitmesuguste sotsiaalsete olukordade tõlgenda-

mine ja lahendamine eakohasel viisil. Testis oli 37 ülesannet, 15 videoanimatsiooni ja 11 sissejuhatavat pilti.

Esmalt kontrolliti ülesannete reliaablust konstruktiivsete lõikes Cronbachi alfa või Kuder-Richardsoni valemiga 20 ning ülesannete lahendusprotsente. Hindamisvahendist jäeti välja ülesanded, mille näitajad olid madalad või mis kordusid liialt. Raskustaseme tõttu viidi neli ülesannet Poe testist Kodu testi. Lisaks kontrolliti eesti- ja venekeelsete ülesannete erinevusi ja jäeti välja ülesanded või küsimused, kus oli statistiliselt olulisi erinevusi (v.a valdkonnas, kus erinevused olid oodatavad). Lõplike konstruktiivsete reliaabluse näitajad jäid vahemikku 0,4–0,9.

Vanemate küsitlus

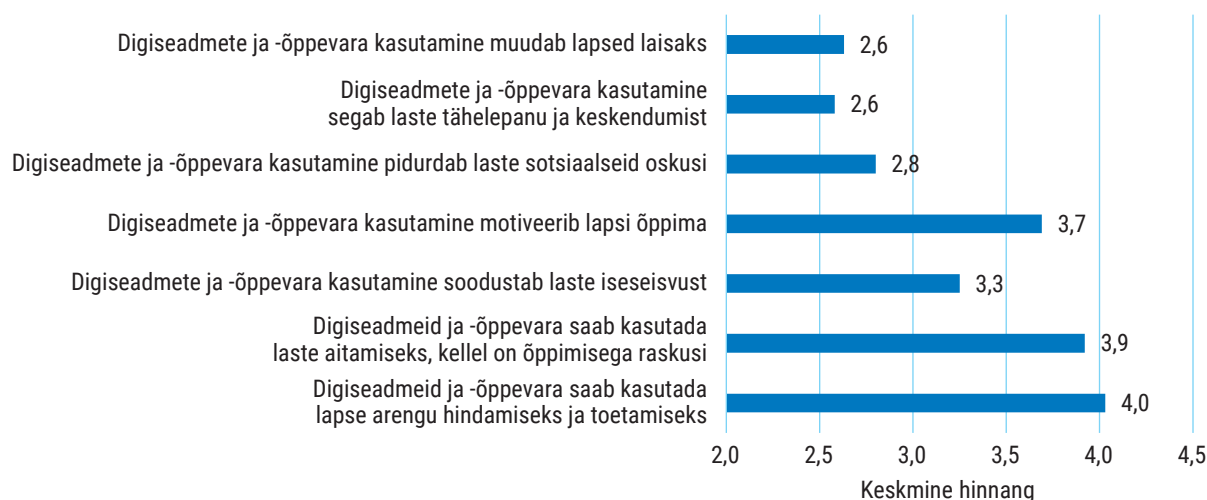
Vanemate küsitlus sisaldas küsimusi lapse tausta, digiseadmete kasutamise ja koduste tegevuste kohta. Lisaks uuriti kodu ja lasteaia koostöö sagedust ning vanemate ootusi laste oskustele enne kooli minekut. Küsitlusest selgus, et viieaastased lapsed kasutavad vanemate sõnul kodus kõige sagedamini nutitelefoni, järgneb tahvel- ja sülearvuti (vastavalt 60%, 36% ja 12% kasutab neid vähemalt kord nädalas). Lapsega kodus tehtavatest tegevustest loevad lapsevanemad kõige sagedamini lapsele raamatut (51% lapsevanematest teeb seda 5–7 korda nädalas) ja räägivad tunnetest (48% vanematest 5–7 korda nädalas). Samas aga kaks protsenti vanematest ei loe lapsele mitte kunagi ja üks protsent ei räägi kunagi ka tunnetest.

Vanemad teevad enda hinnangul lastega sageli ka keele ja kõne ning arvutamisoskust arendavaid tegevusi. Vähemalt korra nädalas palub lugemise ajal sõnadele osutada 67% vanemaid, sõnu aitab lugeda 78%, numbritega mängib 87%, lihtsamaid arvutustehteid aitab õppida 75% ja peast arvutama julgustab 71% vanemaid. Samas õpetlikke tegevusi teevad vanemad digiseadmetes lastega harvem – 43% vanematest teeb neid vähemalt korra nädalas, 33% harvemini kui kord nädalas ja 24% vanematest ei tee neid mitte kunagi.

Õpetajate küsitlus

Õpetajate küsitluses uuriti õpetajate tausta, kogemust, suhtumist ja takistusi digiseadmete ja -õppevara kasutamisel. Õpetajate hinnangul kasutavad nad õppevarast kõige sagedamini õppevideoid (vähemalt kord nädalas 61% õpetajatest ja vähemalt kord kuus 93% õpetajatest) ja e-õpimänge (vähemalt kord kuus 62% õpetajatest). Digiseadmetest kasutavad õpetajad enda hinnangul kõige sagedamini roboteid ja tahvelarvuteid – neid kasutab korra nädalas vastavalt 48% ja 30% õpetajatest, vähemalt kord kuus kasutab aga vastavalt 81% ja 64% õpetajatest. Õpetajatel paluti ka hinnata, millisel määral nad nõustuvad väidetega digiseadmete ja -õppevara

õppetegevuses kasutamise kohta (joonis 1). Õpetajate hinnangut igale väitele küsiti skaalal 1 – „Ei ole üldse nõus“ kuni 5 – „Täiesti nõus“. Jooniselt 1 on näha, et õpetajad suuresti nõustuvad väidetega, mis olid sõnastatud digiseadmete ja -õppevara positiivsete aspektide kohta ning pigem ei nõustunud väidetega, mis ei toeta nende kasutamist. Samuti küsiti õpetajate hinnangut digiseadmete ja -õppevara kättesaadavusele ning sealkohal õpetajad pigem ei nõustunud väidetega, et koolituse, internetiühenduse, digiõppevara või -seadmete kättesaadavus takistab neil digiõppevara ja -seadmete kasutamist.

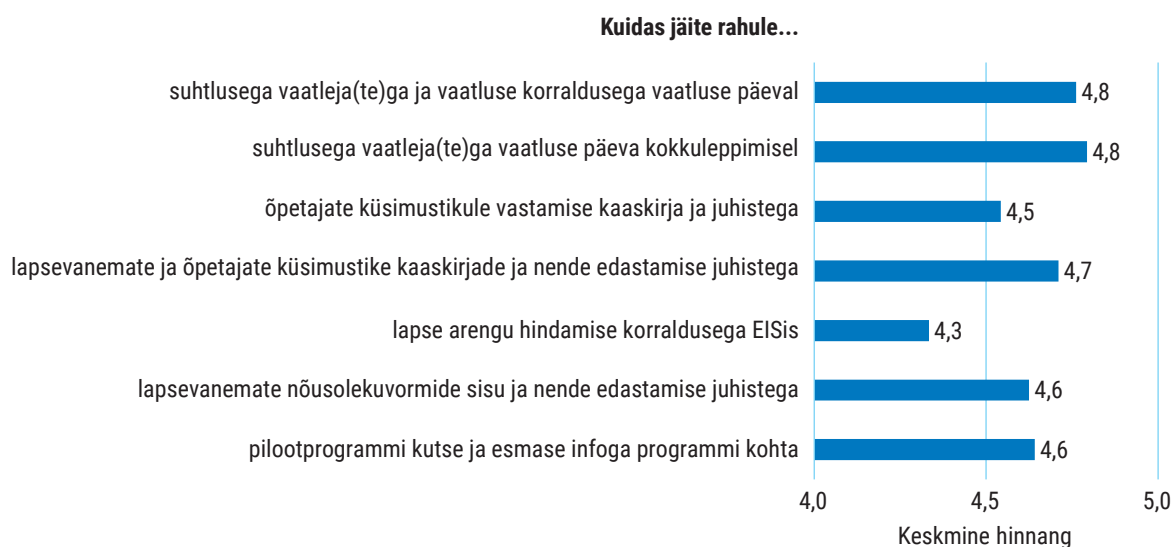


Joonis 1. Õpetajate hinnangud digiseadmete ja -õppevara kasutamisele.

Tagasisideküsitlus

Küsitluse käigus küsiti pilootprogrammis osalenute üldist rahulolu programmi korralduse, juhendi ja korraldatud koolitusega. Lisaks küsiti lapse arengu läbiviijate hinnanguid laste arengu hindamisvahendi testidele. Pilootprogrammis osalenud lasteaedade rahulolu programmi korralduse, juhendi ja koolitusega oli üsna kõrge. Alloleval joonisel 2 on toodud rahulolu keskmised näitajad skaalal 1 – „Ei jäänud üldse rahule“, 5 – „Jäin väga rahule“. Ka koolituse korraldusele, ülesehitusele ja materjalide kättesaadavusele anti

samamoodi kõrge hinnang (keskmine hinnang vahemikus 4,6–4,9). Lapse arengu hindamise läbiviijatest 58%-l esines tehnilisi probleeme (nt internetiühenduse katkemine või ülesannete hangumine) ja 55%-l esines ajaplaneerimise probleeme (nt ei leidnud sobivat aega lapsega katsetamiseks). Samas aga polnud mitte ühelgi läbiviijal suhtlusprobleeme (nt kokkulepete sõlmimisel lapsevanema või õpetajaga).



Joonis 2. Pilootprogrammis osalenute rahulolu programmi korraldusega.



Kokkuvõte

Pilootprogrammi tulemused näitasid, et Kodu ja Mänguväljaku testi ülesanded on lastele eakohased ja Poe testi ülesanded ületavad oodatavaid tulemusi, mis läks kokku testide loomise põhimõttega. Samuti näitas pilootprogramm, et õpetajad suhtuvad positiivselt digiseadmete ja -õppevara kasutamisse õppeprotsessis ja ehkki pilootprogrammi läbiviimisel esines teatavaid tehnilisi ja ajaplaneerimise probleeme, jäid lasteaiad üldiselt hindamisega rahule. Pärast

pilootprogrammi vähendati testide kogumahtu nii laste tulemuste, ekspertide hinnangute kui ka läbiviijate tagasiside alusel ning koostati kolme testi normid. Järgmise sammuna koostatakse testidele normide alusel sõnaline tagasiside. Hindamisvahendi valmides ja seda kasutusele võttes saab õpetaja sõnalist tagasisidet iga testi lahendava lapse kohta testi, valdkonna ja konstrukti lõikes, samuti ka oma laste rühma kohta üldiselt.

KIRJANDUS

- Adkins, D. (2021). Digital Self-Administered Assessments: The Utility of Touch Screen Tablets as a Platform for Engaging, Early Learner Assessment. *Journal of Early Childhood Research*, 19(4), 500-515. <https://doi.org/10.1177/1476718X211002549>.
- American Psychological Association. (2022). APA Dictionary of Psychology. In <https://dictionary.apa.org/>.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>.
- Hinnant, J. B., O'Brien, M., & Ghazarian, S. R. (2009). The Longitudinal Relations of Teacher Expectations to Achievement in the Early School Years [Article]. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 662-670. <https://doi.org/10.1037/a0014306>.
- Kikas, E., Tammemäe, T., Tuul, M., Schults, A., & Meesak, A.-M. (2022). Viieaastaste laste arengu e-hindamisvahend. Hindamisvahendi kontseptsioon. Haridus- ja Noorteamet.
- Mashburn, A. J., & Henry, G. T. (2004). Assessing school readiness: Validity and bias in preschool and kindergarten teachers' ratings. *Educational Measurement: Issues and Practice*.
- Waterman, C., McDermott, P. A., Fantuzzo, J. W., & Gadsden, V. L. (2012). The matter of assessor variance in early childhood education—Or whose score is it anyway? *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 46-54. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.06.003>.

Eksamid ja teised „suured testid“ – kuidas nende tulemust (ei) tuleks kasutada jooksvas õppetöös

Aivar Ots

Haridus- ja Noorteameti testide ja hindamise osakonna hindamise arendusjuht

Kui Eesti elukestva õppe strateegia 2020 tõi esmakordselt välja hindamismetoodika ja -vahendite arendamise riikliku haridusinnovatsiooni ühe suunana, siis pandeemia ajal toimunud distantsõpe ja selle mõjudega tegelemine kasvatas veelgi huvi eri hindamisvõimaluste vastu. Läbi kuue aasta on riiklikult koolidele pakutavate hindamisvahendite hulk järjepidevalt kasvanud. Aastaid kasutuses olnud taseme- ja eksamitööde kõrvale on lisandunud jooksvas õppetöös diagnoosivat hindamist toetavad d-testid, õpilaste eelteadmiste kirjeldamiseks mõeldud lähtetasemetestid ning eri vanuserühmadele suunatud üldpädevustestid.

Testidega hindamist kasutatakse haridussüsteemides paljudel eesmärkidel – alates õppimise toetamisest tunnis kuni koolivõrgu toimimise tõhususe ja haridusuuenduste mõju kuse selgitamiseni (vt ülevaadet: Newton, 2007). Testid pakuvad võimaluse hinnata ökonoomselt õpilaste kompetentse eri aegadel ja kohtades, tehes seda märksa objektiivsemalt ja paremini võrreldavate tulemustega, kui see on võimalik nn subjektiivse hindamise käigus nagu suulisel eksamil (Nunnally, 1969). Eri eesmärkidega testid erinevad nii oma omaduste kui kasutusviisi poolest. Ühel eesmärgil loodud testi tulemused ei pruugi hästi sobida teisel eesmärgil kasutamiseks.

Eesti taseme- ja eksamitööd on enamuses sisult saavutus-testid (*achievement test, progress test*), mille funktsioon on sihiks seatud õpitulemuste taustal mõõta, kui kaugele õpilane on jõudnud. Võõrkeelte puhul kasutatakse pigem tasemetesti või kvalifikatsioonitesti (*proficiency test*) vormi, kus

test tuvastab vastavust teatud kompetentsi kriteeriumite standardile. Neid kõiki ühendab asjaolu, et mõõdetakse mitme aasta jooksul kujunenud mahukat kompetentsi, mis tähendab, et mõõtmine ei kata detailides kõike õpitut. Ometi peavad need testid suutma eristada aines tugevaid ja nõrku õpilasi ning lubama seirata õpilaste kompetentsi taset nt eri asutuste ja eri aastate lõikes.

Õppeaasta alguses kasutamiseks mõeldud lähtetasemetestid on pigem ülevaatetestid (*survey tests*) – saavutustestide liik, mis katab erinevaid teadmisi-oskusi ühe kitsama valdkonna ülesannetega palju detailsemalt. Lähtetaseme testi eesmärk ongi leida iga õpilase puhul eelmisest aastast jäänud teadmiste lünk, mis vajaksid tähelepanu enne uue materjaliga alustamist.

Orienteerumine eri tüüpi testide nüanssides nõuab eraldi tähelepanu ning lihtne on kalduda järeldusi tegema asjades, mille kohta antud testist saadav info pole päris küllaldane. Viimastel aastatel on nii Eesti kui rahvusvahelises haridus-üldsuses saanud palju tähelepanu diagnoosiv hindamine, mis keskendub hindamisel õpilase olulise õpivajaduse leidmisele, teadmiste lünkade ja nende põhjuste selgitamisele. Õpetajad tunnevad tasemetööde ja eksamite tulemuste kõrval sagedamini huvi ka neis olevate üksikute ülesannete tulemuste vastu ja seda just oma õpilase teadmiste analüüsimiseks. Seetõttu on siin ühte tüüpi testi tulemuste kasutamist teisel eesmärgil illustreeritud, vaadeldes paari piirangut standardiseeritud saavutustestidest õpilase vigade iseloomu ja õpivajaduste kohta tõendite saamiseks.

Miks on testides just sellised ülesanded?

Vahel võib taseme- või eksamitööga tutvuvat õpetajat tabada tunne, et seal ei ole kõige õigemad ülesandeid või on midagi tähtsat lausa välja jäetud. See, kuidas ülesanded kokkuvõtvatesse testidesse valitakse, erineb mitmes mõttes viisist, kuidas õpetajad oma klassile töid koostavad. Üks kõige olulisem erinevus on see, et testi ei looda, lähtudes konkreetsest toimunud õppest. Testi aluseks on arusaam, milline peaks olema teatud õpilastel esinev kompetents või võime. St tunnus, mis saab õpilaste vahel varieeruda. Näiteks on osa õpilasi teatud aines kompetentsemad kui teised. Samas pole inimese kompetentsus vahetult vaadeldav. Seda

saab käsitleda n-ö varjatud ehk latentse tunnusena. Vaja on spetsiaalselt loodud ülesandeid, mille lahendamine laseks koguda tõendeid teadmiste-oskuste mitmekesisuse ja sügavuse kohta. Seega, iga test loob erineva sisu ja keerukusega ülesannetest võrgustiku, mis laseb vastuste põhjal õpilase sooritusvõime antud aines positsioneerida. Iga õige vastus ja saadud punkt on sisult signaal, et selles kohas aines ja seda tüüpi ülesande püstitusega võiks õpilane hakkama saada. Võttes vaatluse alla mahukama õppe tulemused, nt nagu seda tehakse eksamitel, väljavaated detailiselt kõike katta praktiliselt puuduvad. Ühelt poolt on küsimus tööma-



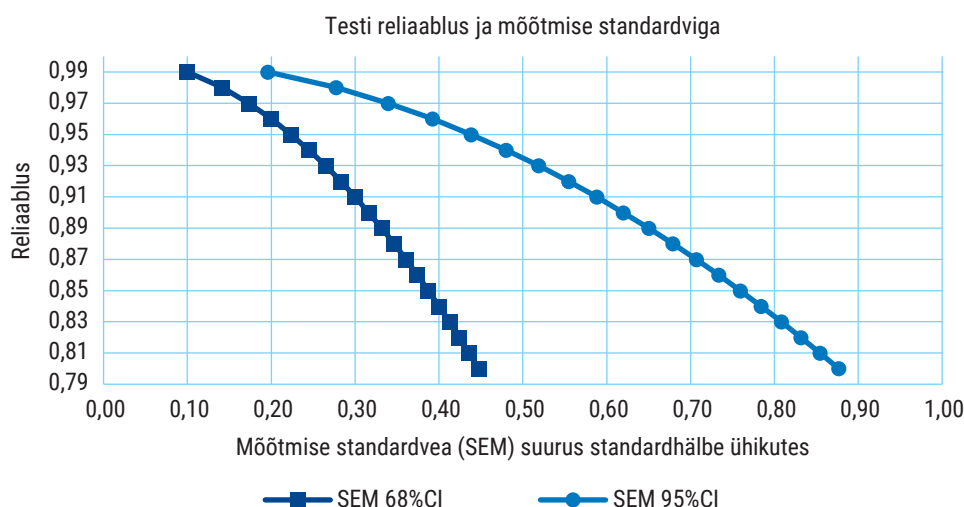
hus – kaua õpilane jaksab vastata ning kui palju aega võib hindamiseks kasutada. Teisalt võib võimalike õpitud elementide kogum ühes nende seoste ja rakendusviisidega jääda üsna hoomamatuks. Nii nagu üht inimeste kogumit võidakse iseloomustada selle liikmete väiksema ringi ehk valimi põhjal, kasutatakse ka kompetentsi hindamisel „väljavõttu“ seda iseloomustavatest toimingutest. Tasemetööde ja eksamite puhul võetakse aluseks riikliku õppekava õpitulemused. Test koostatakse tema ülesehitust kirjeldavate reeglite põhjal, mis ütlevad, milliste teemade, osaoskuste või õpitulemuste kohta ning millist tüüpi ja kui keerukaid ülesandeid on vaja. Seega on tagatud süstemaatilised tõendid õpilase sooritusvõime kohta õpingute ülesehituse ja/või õpilaste kompetentsuse tasemete eristamise mõttes (vrd Mikk, 2002: programmitest, eristustest). Samas ühtki ainekäsitletuse osa eraldi põhjalikumalt ei käsitleta. Nii loodud testid annavad usaldusväärset ja täpset teavet õppija kompetentsusest

üliselt. Tulemustel on palju kasutusviise: kvalifikatsiooni või tasemehariduse omandamise tõendamine, kandideerimine ja vastuvõtt järgmise taseme õppesse, populatsiooni ja selle alarühmade (nt riskirühmad) õpitulemuste taseme ja selle muutuste seire, poliitikate/sekkumismeetmete mõju selgitamine, samuti õppetöö tõhususe analüüsimine ja tagasisideandamine õppeasutuses. Need kõik on valdkonnad, kus otsused saavad tugineda ainult süstemaatiliselt kogutavale ja võrreldavale teabele, mida testid pakuvadki. Samas, kui püüda samade testide tulemusi kasutada nt diagnostiliseks hindamiseks konkreetse õpilase puhul, võib kohata takistusi. Näiteks saab madalate tulemuste põhjal küll väita, et õpilase teadmistes-oskustes on kindlasti puudusi, aga kui vaadata testi sisulist ülesehitust, nt mis ülesannetes õpilane eksis, siis ei pruugi päris kooskõlaline pilt välja joonistuda. Ülesehituselt pole sellised testid mõeldud niisuguseid vastuseid andma.

Statistiline ebakindlus

Sama küsimust, kuidas mahukamate saavutus- või kvalifikatsioonitestide tulemusi oleks nt diagnostilises hindamises mõistlik kasutada, saab käsitleda ka testide statistiliste mõõtmisomaduste vaatenurgast. Ka siin on jooksvas õppetöös kohased kitsamatel teemadel ülevaate testid ja diagnostilised testid, mis käsitlevad õppesisu küllaldaselt eri tahkudest, et osutada, kas ja kuidas vastaja õpitut kasutab. Näiteks nn d-testid, mida õpetajad saavad EISis kasutada, on sellist tüüpi. Samuti leiab niisugust tüüpi vahendeid lähetaseme testide hulgas. Teistsugune on olukord taas pikema õpingute tulemusi hindavate saavutustestide puhul, mille hinnang õpilase ulatuslikumale kompetentsusele on tõenäosuslik – kindla hulga hoolikalt valitud vaatluste ehk ülesannete lahendamise põhjal püütakse määrata, kui hea ainetundjaga kokkuvõttes tegemist on.

Statistilise hinnanguga on seotud loomulikult ka viga – kui täpne tulemus on ehk kuivõrd õpilase tegelik tase võiks saadud skoorist erineda. Testi täpsust mõjutavad mitmed tegurid. Esmalt kindlasti ülesannete kvalitatiivne külg – need peavad olema sisult mõõdetava valdkonna jaoks asjakohased ja esindama selle eri tahke. Teisalt on oluline nende hulk – pikem test pakub rohkem tõendeid. Hulga lisaks on vajalik eri ülesannete tulemuste kooskõla ehk mõõtmise samasuunalisus (sisereliaablus). Testi tulemuste vea suurst kirjeldatakse mõõtmise standardvea abil (vt Nunnally ja Bernstein, 1994), mis lähtudes testi sisereliaabluse tasemest kirjeldab keskmist vahemikku õpilase skoori „ümber“, kuhu tema tegelik tulemus võiks jääda kindla usaldusväärsuse taseme puhul. Joonis 1 annab ülevaate testi sisereliaabluse tasemele vastavast standardvea suurusest standardhälbe ühikutes.



Joonis 1. Ülevaade testi sisereliaabluse tasemele vastavast standardvea suurusest standardhälbe ühikutes.

Oluliste otsuste alusena (nt hariduse omandamine, sisestumistestid) kasutatakse tavaliselt väga täpseid teste, mille sisereliaabluse tase võib jääda vahemikku 0,9–0,95 ning seega õpilase tegelik tulemus võib jääda vahemikku ligikaudu $\pm 0,43 \dots 0,6$ standardhälvet 95% usaldusväärsuse taseme puhul. Pannes selle mõttearenduse maakeelde, saab tuua näiteks, et 2021. aasta sügisel läbi viidud 77punktilise skaalaga eesti keele tasemetöö reliaabluse tase oli 0,84, tulemuste standardhälve 9,1 punkti ning vastav standardviga 95% usaldusväärsuse korral $\pm 7,2$ punkti. Seega piirkond punktiskaalal, kuhu õpilase tegelik tulemus sai jääda, oli keskmiselt ligikaudu 14 punkti „laiune“. Seega ei olnud 70punktiline tulemus selles tasemetöös tingimata nõrgem

77punktilisest, kuid 62punktiline skoor oli seda juba küll.

Sellise statistilise „ebakindluse“ kohtamine on kvaliteetse testimise oluline osa, näidates, kui täpne hindamine üldse on. Sellisel teadmisel saab olla oluline roll testide ülesehituse kavandamisel ja testi läbimist, kvalifikatsiooni ostmist või vastuvõtu lävendit tähistavate lõikepunktide määramisel. Siin on see teema aga oluline, sest illustreerib probleemi õpilase teadmiste lünkade määratlemisel väiksema testi osa või päris ühe vastuse alusel. Tõendid võivad jääda siin nii sisult kui hinnangu täpsuselt liiga napiks, et teha õpilase kohta vähegi usaldusväärset järeldust.

Testide poolt pakutavad tõendid ja diagnoosiv hindamine

Valmis testide kasutamine õppe läbiviimisel on kindlasti hea viis jälgida ja tagasisidestada õpilaste edenemist. Haridus- ja Noorteameti pakutavaid elektroonseid teste on hõlbus kasutada ning nii elektroonne andmekogumine kui automaatne tagasiside vähendavad õpetaja töökoormust. Samas, sõltumata sellest, kas test on arvutis või paberil, tuleb jälgida, milliseid võimalusi kindel hindamisvahend pakub – mille jaoks ja kui kindlaid tõendeid sellega saab.

Diagnoosivaks hindamiseks kogutakse tavaliselt teavet, tuvastades süsteemne puuduse esinemine või analüüsides vea tüüpi (vt Bejar, 1984). Esimesel juhul kontrollitakse testides sama sooritust korduvalt, et saada kinnitus teatud teadmise või oskuse puudumise kohta (nt elektroonses testis antakse korrutamises ülesandele pakutud vale vastuse puhul lahendada veel mõned sarnased ülesanded, et veenduda, et õpilasel on selles kohas probleem). Vea tüübi ja selle põhjuse tõendamine testis võib olla keerukam ja eeldada nt mitmete lisäülesannete lahendamist, millega samm-sammult täpsustatakse vea iseloomu ja allikat. EISis kasutatavate d-testide, lähtetasemetestide ja ka üldpädevustestide puhul selliseid võtteid kohati kasutatakse ning sellest lähtub ka pakutav tagasiside.

Samasuguseid viise ei saa efektiivselt kasutada kooliastme lõpu tasemetöös või eksamil, mille fookuses on pigem teised eesmärgid. Ka nende alusel antakse kõrge täpsusega teavet õpilase kompetentsuse kohta, kuid üldistustase on teine. Seega on teste, mis ei suuda piisavalt süsteemselt ja usaldusväärselt pakkuda sisendit täpseks õpivajaduste diagnoosimiseks. Vajadusele õppimist järele aidata osutavad need aga väga hästi. Samuti saab detailsematel tulemustel (vead üksikutes vastustes) olla roll diagnoosivas hindamises laiemalt. Harding jt (2015) eristavad diagnoosiva hindamise protsessis vaatluse, esmase hindamise, hüpoteesi kontrollimise ja otsustamise etappe. Vaatluse etapp osutab siin teabe koondamisele, mille käigus võimalikku probleemi märgatakse. Allikateks on siin igapäevane suhtlemine õpilasega ja tema tehtud tööd. Ent samuti pakuvad märkamiseks sisendit testitulemused, sh ka standardiseeritud saavutustestide tulemused. Oluline võiks olla asja-

olu, et üksik infokild ei ole sageli piisav tõend. Vaja oleks kaaluda teisi tõendeid õpilase kohta ning mõelda, kuivõrd osutab see kokkuvõttes teatud õpivajadusele või raskusele (esialgne hindamine). Sellest faasist saab vajadusel edasi liikuda täiendava hindamise juurde, mis on sihilikult kujundatud diagnoosival eesmärgil (hüpoteesi kontrollimine) ja lubab teha usaldusväärsemaid järeldusi. Seega, märkamiseks ja edasiste otsingute suunamiseks võiksid mitmesuguste testide vead kindlasti olulist sisendit pakkuda. Samas tuleks õpetajal kriitiliselt hinnata, kas konkreetses testis tehtud viga on edasise sekkumise jaoks piisav või tuleks olukorda täiendavalt selgitada. Õpetajatöö traditsioonilised võtted nagu suuremate kontrolltööde ja tasemetööde järel tulemuste arutamine klassis, teatud vigu teinud õpilaste kiire küsitlemine (vms) võiksid olla lihtsad meetodid, kuidas otsida kinnitust saadud tulemuste põhjal tekkinud oletusele. Kiirustamine siin ülepingutatud mahus lisaõppe vm toega võib mõjuda halvasti õpilase motivatsioonile ja edasiõppimise tulemuslikkusele.

Viimastel aastatel kasutusele võetud elektroonsete tasemetööde tagasisides õpilase kohta on reeglina välja toodud nii kõrgema usaldusväärsusega tulemused, mille määratlemiseks test on mõeldud (nt võõrkeele testis keeleoskustaseme saavutamise või mittesaavutamise kohta), kui ka detailsem info testis käsitletud teemade või ülesannete tulemustest. Viimane teave sobib paremini märkamiseks ja ideede saamiseks õpilase töö põhitulemuse tõlgendamisel, kuid võib vajada edasist täpsustamist.

Samas võiksid klassi või kooli tasemel kokkuvõtted üksikute ülesannete ja alateemade tulemustest olla heaks tagasisideks toimunud õppetööle – oma õpilaste hulgas levinud edu ja ebaedu teatud teemadel võib anda viiteid õppe korrigeerimiseks ja täiendamiseks.

Eritüübiliste hindamisvõimaluste kasutamine saab aidata hariduse eri valdkondades ja juhtimistasemetel paremaid otsuseid teha. Positiivse näite sel viisil hariduse kvaliteedi tõstmisest leiab mõnede aastate tagusest ajast Hollandis, kus olid laialdaselt kasutusel õpilaste edasijõudmise



monitooringu süsteemid, mis põhinesid õpitulemuste süstemaatilisel hindamisel läbi kooliaastate, teisalt kujundati meetodika ka eksamitulemusi kasutades raskustes koolide tuvastamiseks ja nende arengu edendamiseks (nt Vlug, 1997, Scheerens, jt 2021). Samas tähendab erinevat laadi hindamisvahendite kasutamine ka koolis suurema hulga teabe olemasolu koolis õpilaste tulemuste kohta ja vajadust osata seda sobivalt kasutada. Uusi teste kasutades tasub

kindlasti välja uurida, milliste ülesannete täitmiseks need on loodud ja kuidas nende tulemusi saab tarvitada. Võimalusel tasub üle vaadata ka info testi mõõtmiskvaliteedi kohta. Haridus- ja Noorteamet avaldab iga-aastaselt taseme- ja eksamitööde analüüsi, milles raporteeritakse ka vastavad näitajad. Õpetajatele EISis kasutamiseks suunatud testide puhul leiab ameti kodulehe kaudu alati nende sisu ja kasutamist tutvustavad juhendid.

KIRJANDUS

- Bejar, I. I. (1984). Educational diagnostic assessment. *Journal of Educational Measurement*, 21: 175-189.
- Harding, L., Alderson, C., ja Brunfaut, T. (2015). Diagnostic assessment of reading and listening in a second or foreign language: elaborating on diagnostic principles. *Language Testing*, 32(3), 317-336.
- Mikk, J. (2002). Ainetestid. Loengukonspekt TÜ üliõpilastele. Tartu 2002.
- Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14:2, 149-170.
- Nunnally, J. C. ja Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill, Inc.
- Nunnally, J. C. (1964). *Educational measurement and evaluation*. McGraw-Hill Book Company.
- Scheerens, J., Ehren, M., Slegers, P. & de Leeuw, R. (2021), Country background report for the Netherlands, Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, OECD.
- Vlug, F. M. (1997). Because every pupil counts: the success of the pupil monitoring system in the Netherlands. *Education and Information Technologies*, 2, 287-306.

Harno korraldatud gümnaasiumide e-sisseastumiseksamid 2020–2022

Hele Lukki-Lukin

Haridus- ja Noorteameti e-testide korraldamise teenuse juht

2020. aasta alguses selgus, et COVID-19 pandeemia tõttu ei saa gümnaasiumid korraldada sisseastumistest nii, et õpilased tulevad kooli ja sooritavad testi paberil või arvutis.

Tallinna nelja kooli (Gustav Adolfi Gümnaasium, Tallinna inglise Kolledž, Tallinna 21. Kool ja Tallinna Reaalkool) ühiskatsete elektrooniline sisseastumistest (edaspidi *Tallinna test*) oli algselt planeeritud korraldada Moodle'i keskkonnas, kuid samaaegsete testisooritajate suure arvu tõttu otsustati see viia turvalisemasse ning rohkem võimekust ja funktsionaalsust pakkuvasse e-testide keskkonda EIS. Loodud testi aitas korraldada ja läbi viia HITSA.

Samal ajal pöördusid SA Innove poole Tartu gümnaasiumide (Hugo Treffneri Gümnaasium, Miina Härma Gümnaasium, Tartu Jaan Poska Gümnaasium, Tartu Kristjan Jaak Petersoni Gümnaasium ja Tartu Tamme Gümnaasium) ühiskatsete korraldajad, uurimaks, kas ühiskatseid on võimalik viia e-kujule ning need korraldada ja sooritada EISis. SA Innove ning Haridus- ja Teadusministeerium otsustasid testide digiteerimisele ja korraldamisele öla alla panna tingimusel, et sama testi (edaspidi *Tartu test*) saavad kasutada kõik gümnaasiumid, mis seda soovivad. Testiga liitusid Tallinna kolme kooli ühiskatsete koolid (Jakob Westholmi Gümnaasium, Tallinna Ühisgümnaasium ja Kadrioru Saksa Gümnaasium) ning lisaks veel 12 gümnaasiumi Tallinnast ja mujalt üle Eesti. Sellised e-kujul testid on nüüdseks toimunud juba kolm aastat ja need on osalevatele gümnaasiumidele ja õpilastele tasuta.

Testide koostamine

Testide ja ülesannete autorid on korraldajate poole pöördunud gümnaasiumide õpetajad. Ülesanded on digiteerinud ehk viinud EISi keskkonda Haridus- ja Noorteameti (edaspidi

Harno) töötajad ja vastavalt ülesannete koostajate juhisteile on testid loodud ja nende korraldamine seadistatud EISis Harno spetsialistide poolt.

Korraldamine

Teste kasutavad gümnaasiumid edastasid oma kandidaati-dega nimekirjad registreerimiseks Harnole, õpilased ise end testidele registreerida ei saanud.

Aastatel 2020 ja 2021 sooritasid õpilased nii Tallinna kui Tartu testi ning 2022. a Tallinna testi kodus oma arvutis. Veendumaks, et testi asub sooritama õige isik, kasutasime Veriff OÜ loodud programmi, kus isikut tõendava dokumendi ja arvutisse integreeritud kaamera abil tuli läbi teha isikusa-masuse tuvastamine.

Tartu testi sooritajatel oli kooliga kokkuleppel võimalus sooritada test koolimajas, kus arvutisüsteemi asemel tuvastas testisooritaja õpetaja.

Enne testi toimumise päeva tuli õpilastel kodus teha arvuti kontrollimise test ja harjutustest. Harjutustesti tehes said õpilased proovida verifitseerimist, veenduda seadmete

sobivuses ning tutvuda sisseastumistestis ette tulevate ülesandetüüpidega. Testi korraldajatenä saime võimaluse veenduda seadete ja tehnoloogia toimimises.

2020. aastal koosnes Tallinna test kolmest osast (eesti keel, matemaatika, inglise keel), osade vahel oli 15minutiline paus. Tartu test oli kaheosaline (eesti keel ja matemaatika).

Mõlemad testid olid ühesuunalised, st testi sooritaja ei saanud eelmisele ülesandele tagasi liikuda. Osadest ülesannetest oli mitu varianti, st kõik õpilased ei lahendanud samu ülesandeid. Ülesandevariandi andis EIS sooritajale juhuslikult.

Tallinna test oli 100% arvutihinnatav. Tartu testi matemaatika osas oli 2020. aastal viis ülesannet, kus hinnati ka lahenduskäiku. Nende vastuste hindajad olid testiga liitunud gümnaasiumide õpetajad. Eesti keele osa oli arvutihinnatav.



2021. aastal olid ka Tartu testi kõik ülesanded arvutihinnatavad. Testile lisandus loodusainete osa, mida oli õpilasel vaja sooritada juhul, kui gümnaasium, kuhu õpilane kandideeris, arvestas seda vastuvõtmisel. Tallinna kolme kooli ühiskatsete koolid liitusid Tallinna testiga. Testile lisandus füüsika osa.

2022. aasta alguses olid COVID-19 levikut piiravad nõuded nii palju leevenenud, et õpilased said tulla testi sooritama kooli, kuid oli oht, et testide toimumise ajaks muutuvad piirangud karmimaks.

Tallinna test muutus seetõttu kaheetapiliseks: e-testi sooritasid õpilased eeltestina igäüks oma kodus samadel tingimustel kui varasematel aastatel põhitesti. Eeltestis head tulemused saanud õpilased kutsuti kooli sooritama põhitesti, mille korraldasid koolid ise.

Tartu testi sai sooritada ainult koolis. Kuna testi planeerimise ajal polnud veel teada, millised on COVID-19 nakatamishäitajad ja sellest tulenevad võimalikud piirangud, kutsusime üles kõiki koole, mille õpilased ühiskatsete testiga gümnaasiumisse kandideerisid või kes olid valmis oma õpetajate ja arvutiklassiga testi toimumisse panustama, olema testi toimumise kohaks, et õpilased saaksid testi sooritada võimalikult kodukooli lähedal ega peaks selleks kaugele liikuma.

Kui palju õpilasi mingis piirkonnas soovib Tartu testi sooritada ja kas selles piirkonnas on piisavate arvutikohtadega koole, selgus alles pärast registreerimise lõppu. Seejärel toimus tihe suhtlus testisoorituskohtade leidmise eest vastutanud gümnaasiumide, Harno ja testisoorituskohaks nõusoleku andnud muude koolide vahel, et hiljemalt nädal enne testi toimumist saata õpilastele e-kirjaga info testisoorituskoha kohta.

Kommunikatsioon

Tartu testiga liitumise infot jagasime kõigil aastatel infopäevadel, et gümnaasiumidel oleks parem otsustada, kas nad soovivad liituda ja milliste tingimustega tuleb liitumisel arvestada. Infot sisseastumistestide kohta jagas iga kool oma kodulehel. Meie ülesanne oli koostada juhised EISis toimetamiseks, veebilehed õpilastele testide kirjelduste, juhiste ja nõuannetega ning ajakavad. Koolid jagasid loodud juhendeid oma kodulehel lisaks koolispetsiifilisele infole. Eriti olulised teemad lisasime EISi esilehele.

Nii nende harjutustestide ajal, mida õpilased sooritasid üheaegselt, kui ka sisseastumistestide ajal oli koolijuhtidele

dele avatud *online*-veebiruum, kus sai kiiresti vahetada infot testimise kulu kohta ning leida ruttu vastused tekkinud küsimustele. Sel viisil oli koolijuhtidel võimalik vahetada operatiivinfot ja langetada otsuseid kiiresti. Näiteks 2022. aastal oli tõrkeid Tallinna ühiskatsete harjutustestiga ja õpilased ei pääsenud õigeaegselt testi sooritama. Kohapeal saime koos teha otsuse pikendada testi sooritamise aega ja soovi korral sai õpilane testi lahendada uuesti.

Lisaks saatsime 2022. aastal õpilastele soorituskoha infoga kirjad sellel aadressil, mille nad olid märkinud gümnaasiumisse kandideerimise avaldusel.

Suurimad ohukohad, mida nägime sisseastumistestide korraldamisel

Kodus sooritamisel:

- **Võimalikud ebasobivad arvutid.** Õpilane vastutas oma seadmete eest ise. Selleks tuli õpilasel oma koduarvutis sooritada harjutustest ja arvuti kontrollimise test.
- **Üheaegselt EISi kasutajatoesse pöörduvate õpilaste suur arv ei võimalda kõigile vastata.** Kuna kodus testi sooritamisel ei ole õpilasel kõrval tehniliste ja korralduslike pädevustega abistavat õpetajat, tuli mingi probleemi või küsimusega pöörduda EISi kasutajatoe poole. Tõrgete tekkimisel oli vaja kasutajatoel vastata paljudele üheaegsetele pöördumistele. Alati me ei suutnud kõigile vastata.
- **Testi sooritab vale isik.** Selleks kasutasime kõigil kolmel aastal OÜ Veriff isikusamasuse tuvastamise lahendust. Isikusamasuse tuvastamiseks on vaja head arvutikaame-

rat või arvutiga integreeritud kaamerat. Pärast testi toimumist tühistati tuvastatud valede isikute testisooritused.

- **Me ei suuda tuhandeid üheaegseid kasutajaid verifitseerida.** Esimestel aastatel oli probleem suurem, kuid aasta-aastalt võimekus paranes.
- **Probleemid serveriga (rünnak, tuhandetest üheaegsetest kasutajatest tingitud ülekoormus).** 2020. aastal oli EISi serverite vastaste rünnakute tõenäosus pigem teoreetiline, kuid kolme aasta jooksul on suudetud mõnekümne õpilase sooritust lühiajaliselt segada. 2022. aastal olid sisseastumistestide ajal ründed teistele HTMi haldusalas olevatele süsteemidele, millel oli (õnneks kerge ja lühiajaline) mõju ka sisseastumistestidele. Üheaegsete kasutajate suur hulk EISis ei ole testi sooritamisel takistuseks saanud.

Muud ohukohad

- **Sisseastumistestiga endale õpilasi valivates gümnaasiumides pole piisavalt arvutikohti.** Seepärast jaotasime õpilasi mitmesuguste koolide vahel, kaasates ka põhi-koole, kus õppivad õpilased soovisid sisseastumisteste teha. Oluline oli, et lähestikku asuvad gümnaasiumid, mis konkureerisid suures osas samadele õpilastele, mõistaksid, et nad vastutavad oma piirkonnas õppivate õpilaste testimiskohtade eest, mitte oma kooli kandidaatidele testimiskoha leidmise eest.
 - **Koolid ei tee arvutikohtade leidmiseks koostööd.** Koostöö toimus paremini Tartu gümnaasiumide ühiskatsete korraldamisel, kus Tartu linna ja maakonna koolide vastastikuse info jagamisel tulid toeks linnavalitsus ja 2022. a Tartu ühiskatsete eest vastutav Tartu Tamme Gümnaasium, mille eestvedamisel said kõik Lõuna-Eesti õpilased suunatud lähimasse või sobivaimasse kooli. Oma
- panuse testide läbiviimiseks andsid sajad koolid, mis selle testiga endale õpilasi ei valinud. Oli ka selliseid koole, mis ei valinud õpilasi ja kelle õpilased testil ei osalenud, kuid nad olid valmis testi oma ruumides läbi viima.
- **Õpilased ei saa infot soorituskoha kohta.** Õpilastele saadeti teade e-kirjaga EISist, kuid nii suure hulga õpilaste puhul oli siiski risk, et kõigini info ei jõua. Seda aitas maandada võimalus näha EISist saadetud kirju süsteemi sisse logides ja võimalus küsida nõu EISi kasutajatoest. Testi toimumise päeval üllatusi ei tulnud.
 - **Testi toimumise päeval selgub, et mõnes koolis ei saa testi sooritada.** Arvestasime nii kohaliku elektri- kui võrguteenuse häirega. Ühes koolis oli 50minutilise internetikatkestus, kuid telefoniga jagatud võrk võimaldas õpilastel testi lõpuni sooritada.





Seni toimunud testide kokkuvõtlik ülevaade

	2020		2021		2022	
	Tallinna 4 kooli test	Tartu + Tallinna 3 kooli test	Tallinna test	Tartu test	Tallinna test	Tartu test
Registreerunute arv	1500	3390	2200	3688	2539	3872
Testiga liitunud gümnaasiumide arv	4	20	7	23	7	26
Testi osad ja kestus (minutites)	eesti keel 30 matemaatika 30 inglise keel 30	eesti keel 60 matemaatika 60	eesti keel 30 matemaatika 30 inglise keel 30 füüsika 30	eesti keel 60 matemaatika 60 loodusained 60	eesti keel 30 matemaatika 30 inglise keel 30 füüsika 30	eesti keel + matemaatika 120 loodusained 60
Testi hindamine	arvuti- hinnatav	eesti keel arvuti- hinnatav matemaatika osaliselt õpetajate poolt hinnatav	arvuti- hinnatav	arvuti- hinnatav	arvuti- hinnatav	arvuti- hinnatav
Liikumine testi lahendades	ainult edasi- liikumine	ainult edasi- liikumine	ainult edasi- liikumine	ainult edasi- liikumine	ainult edasi- liikumine	testiosa piires sai liikuda edasi ja tagasi
Õpilane sooritas testi	kodus	kodus või koolis	kodus	kodus või koolis	kodus	koolis
Testi sooritava õpilase tuvastamine	Veriff	kodus Veriff, koolis testi läbiviija	Veriff	kodus Veriff, koolis testi läbiviija	Veriff	koolis testi läbiviija
Testi alustamine	automaatne kõigile korraga	iga kooli testi läbiviija andis loa testi alustada, koolid alustasid testi ajalise nihkega	automaatne kõigile korraga	kodus sooritajatele kõigile korraga, koolis andis loa alustada testi läbiviija neile, kes olid testimis- ruumis	automaatne, kõigile korraga	testi läbiviija andis loa alustada neile, kes olid testimis- ruumis

Sisseastumistestide kasutamine õpilaste poolt

9. klassi õpilased kandideerivad kevaditi mitmesse gümnaasiumisse, eesmärgiga mõnda neist ikka sisse saada. Kuna EISis korraldatavate e-eksamitega oli võimalik korraga kandideerida mitmesse gümnaasiumi, vähendas see õpilase sooritatavate sisseastumiseksamite arvu.

2021. aastal registreeriti Tallinna testile 2200 õpilast, kellest

olid nii Tallinna nelja kooli kui Tallinna kolme kooli ühiskatsete nimekirjas 1294 õpilast.

Tartu testile registreeriti 3688 õpilast, kellest 623 olid rohkem kui ühes nimekirjas. Tasub tähele panna, et kõik Tartu viie gümnaasiumi ühiskatsete sooritajad on ühes nimekirjas, kuid saavad kandideerida mitmesse kooli.

Mõlemat, nii Tallinna kui Tartu testi sooritas 966 õpilast. Mõni õpilane oli kuni seitsmes nimekirjas.

2022. aastal registreeriti Tallinna testile 2539 õpilast, neist olid nii Tallinna nelja kooli kui Tallinna kolme kooli ühiskatsete nimekirjas 1407 õpilast.

Tartu testile registreeriti 3872 õpilast, neist 703 olid rohkem kui ühes nimekirjas.

Mõlemat, nii Tallinna kui Tartu testi sooritas 1181 õpilast. Kolme õpilase nimi esines kaheksas eri nimekirjas, kuus õpilast esinesid seitsmes nimekirjas jne, st enamik õpilastest kandideeris ühe testisooritusega mitmesse gümnaasiumisse.

Kokkuvõte

Harno poolt tsentraalselt korraldatud gümnaasiumide sisseastumistestid on gümnaasiumide ja õpilaste poolt hästi vastu võetud. Aasta-aastalt on suurenenud osalevate gümnaasiumide arv. 2022. aasta tagasisideküsimustikus uurisime, kui tõenäoliselt soovitaksite Harno korraldatud gümnaasiumide e-sisseastumistesti oma kolleegile teisest gümnaasiumist. 10 palli skaala keskmine tulemus oli 9,4.

Kõige enam toodi eraldi välja ladusat korraldust, kiiret ja ühtlast tagasisidet ning seda, et vähenes õpilaste testimiskoormus.

Gümnaasiumid, kes selle testiga endale õpilasi valisid, on testi ja selle korraldusega rahul. Segadust tekitas testimiskohtade loogika, kus gümnaasiumil tuli tagada enda piirkonnas õppivatele testisooritajatele testimiskoha leidmine, selle asemel et leida testimiskohad vaid enda kooli kandidaatidele.

Testi korraldanud koolid, kes selle testiga endale õpilasi ei valinud, tunnustasid korraldamisega seotud info ladusat liikumist, tekkinud küsimustele vastuste saamist ning toimunud veebikoolitust (9,3). Keerulisemaks hinnati koolipäeval õpilaste jaoks eraldi testimisruumi ja testi läbiviija leidmist. Siiski on koolid üldiselt nõus (keskmine 8,6), et üleriigilised sisseastumistestid on head, ning hinnati ka seda, et õpilane sai testi sooritada endale tutavas keskkonnas.

Põhikoolid on üldiselt valmis oma õpilasi testima gümnaasiumide tarbeks, kuigi eelistaksid, et põhikooli lõpueksamid ja sisseastumistestid oleksid ühitatud.

Õpilased märkisid, et neid rõõmustas testi tõrgeteta toimimine, see, et oli valikvastustega ülesandeid ja ülesanded ei olnud väga keerulised, samuti see, kui keerulisemale ülesandele vastus leiti. Ülesanded olid interaktiivsed. Ei olnud vaja näidata lahenduskäiku, kalkulaatorit võis kasutada, perioodilisuse tabel oli olemas. Testi aeg oli näha ja aega oli piisavalt, oli aega mõelda ja vastused üle kontrollida. Kõigil on võrdsed võimalused ning ei pidanud paberil jooniseid tegema. E-testi oli lihtsam teha kui käsitsi kirjutada, ei läinud paberit raisku ega pidanud muretsema käekirja pärast. Ühe testiga sai kandideerida mitmesse kooli.

Muretsemise poole pealt toodi kõige rohkem välja hirm, et EIS või internet ei pea koormusele vastu. Paljud tunnistasid, et aega jäi väheks, ja muretsesid, kas tulemus on piisavalt hea, et mõnda gümnaasiumisse sisse saada. Kurdeti ka, et arvutis pikalt testi sooritamine on väsitav, harjumuspärasem on testi sooritada paberil. Ka oli hirm selle ees, et mingi oluline info sisseastumise või testimise kohta jääb saamata või saadakse liiga hilja.

Ühe sisseastumistesti jaoks alates selle loomisest kuni tulemuste tekkimiseni on vaja paljude osapoolte panust ja koostööd. Gümnaasiumide sisseastumistestide meeskonnad loovad sisu, korralduse eest vastutavad gümnaasiumid, Harno korraldajad, EISI arendaja ja tootejuht, taristu, kasutajatugi, testi kasutavate koolide juhid, Veriff OÜ meeskond, Studium. Täna kõiki osapooli panuse eest!

Lõpetuseks ühe õpilase vastus küsimusele, mis oli kõige rõõmustavam moment seoses sisseastumistestidega: „Nupp „Lõpetan testi sooritamise““.

KIRJANDUS

Tartu õpetajate koostatud testide kohta

Tõnisson, A. (2022) Testisime sisseastujaid uut moodi. Õpetajate Leht, 13. mai <https://opleht.ee/2022/05/testisime-sisseastujaid-utmoodi/>. Tartu gümnaasiumide ühised sisseastumiskatsed 2022.

Gümnaasiumi e-sisseastumistest 2022 koolile.

Tallinna õpetajate koostatud testide kohta

Tallinna kolme kooli ühiskatsete leht 2022.

Tallinna nelja kooli ühiskatsete leht Gustav Adolfi Gümnaasiumi näitel.

Tallinna nelja kooli (GAG, TIK, Reaalkooli, 21. Kooli) ja kolme kooli (TÜG, KSG, JWG) ühiskatsete eeltestid 2022 õpilasele.



Vahekokkuvõte arendustöödest elektroonsete eksamite korraldamisel

Ahti Noor

Keila gümnaasiumi õppealajuhataja

Anastasia Shipova

Haridus- ja Noorteameti testide ja hindamise osakonna e-hindamise tootejuht

Elina Peekmann

Haridus- ja Teadusministeeriumi strateegilise planeerimise ja kommunikatsiooniosakonna õpiradade valdkonna disainijuht

Ene Reedi

VOCO kutseõpetaja, teenuste disainer, koolitaja

Heler Mustrik

Haridus- ja Noorteameti uuringute ja üldpädevuste hindamisvaldkonna peaspetsialist

Pille Kõiv

Haridus- ja Teadusministeeriumi üldhariduspoliitika osakonna haridusjuhtimise ja õpetajapoliitika valdkonna peaekspert

Vilve Roosioks

Haridus- ja Teadusministeeriumi tehnoloogia juhtimise osakonna tootejuht-analüütik

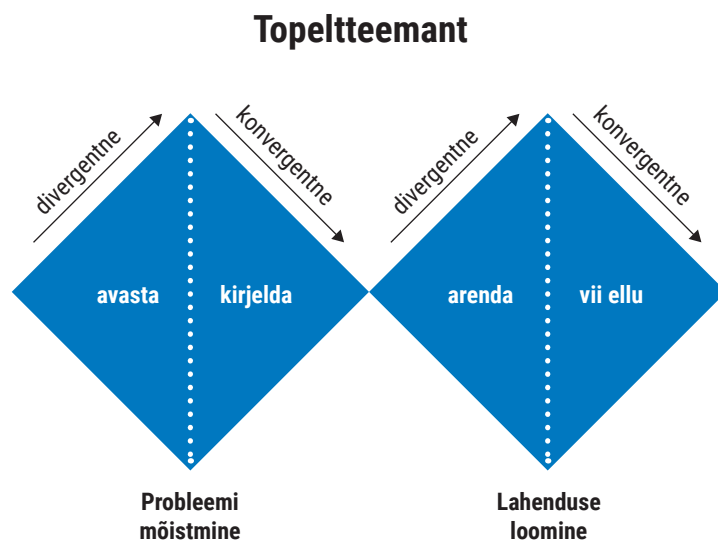
Ettevalmistused elektroonsete eksamite rakendamiseks

Paralleelselt elektroonsete tasemetöödega alustas 2019. aastal Innove, nüüd Haridus- ja Noorteameti (edaspidi *Harno*) meeskond koostöös ülikoolidega elektroonsete eksamite kui hindamisvahendite arendustöid. Sellest alates on koolides toimunud ka elektroonsete eksamite kui hindamisvahendite katsetamine. Lisaks hindamisvahendite väljatöötamisele ja nende kvaliteedi kontrollimisele vajab ka eksamikorraldus teistsugust valmisolekut ja uusi lahendusi.

Elektroonsete lõpu- ja riigieksamite korralduse mitmesuguste tahkude kaardistamiseks ja läbimõtleamiseks ning uue teenuse väljatöötamiseks osales Harno, Haridus- ja Teadusministeeriumi ning kooli esindajatest koosnev seitsmeliikmeline meeskond Avalike Teenuste Arendusprogrammi raames (programmi viisid läbi BDA Consulting OÜ,

Desingminds OÜ ja Brand Manual OÜ koostöös Riigi Tugiteenuste Keskusega) toimunud disainimõtleamise põhimõtteid rakendaval koolitusel. Koolituse raames läheneti probleemile disainiprotsessi ühe mudeli, topeltteemandi abil (joonis 1). Mudel jagab disainiprotsessi järgmisteks sammudeks: avasta, kirjelda, arenda ja vii ellu. Neist esimesed kaks keskenduvad sellele, et lahendatakse õiget ehk suurima mõjuga probleemi, ning viimased kaks sellele, et probleemi lahendatakse õigesti ehk sellisel viisil, mis kõige suuremat väärtust loob. Topeltteemandi mudelit kasutades pakutakse esmalt välja palju ideid, seejärel viimistletakse need ja lõpuks valitakse välja parim. Sama teekond läbitakse mudelis kaks korda, esimesel korral probleemi määratlemisel ja teisel korral lahenduse loomisel.





Joonis 1. Topeltteemandi mudel (välja töötatud Briti Disaininõukoja poolt).

Võimalikult „märkamatu“ elektroonse eksami korraldamisega kaasnevad väljakutsed ja valikud

Nagu klassiruumis toimuv hindamine on õppeprotsessi lahutamatu osa, peaksid ka õppetöö lõppu tähistavad eksamid ja nende korraldus sobituma õppeprotsessiga ning võimalikult vähe „häirima“ kooli tavapäraseid tööd või hõlmama unikaalseid, vaid kord kasutatavaid tehnilisi lahendusi. Koolituse põhifookus oli koguda teavet ja saada osapooltelt esmast tagasisidet eksamisooritajakeskse, mugava, lihtsa, turvalise, paindliku ning usaldusväärse elektroonse eksamikorraldusprotsessi väljaarendamiseks.

Koolitusel lähtusime eksamikorralduse väljatöötamisel väärtuspakkumise loomise põhimõttest. Meeskond alustas koolitust veendumusega, et õpilased hindavad valikuvabadust väga kõrgelt ja tulevikus tahetakse elektroonseid eksameid teha mere ääres, varbad liivas... Aga õpilastega vestlustest selgus, et oma klass, kus iga nurg on seotud mingi mälestusega ja õpetaja loodud seostega, on palju sobivam eksamiruum kui vabadus olla mererannas. Siit kasvas kogu meeskonna huvi disainmõtlemise vastu, kogesime omal nahal koolituse põhisõnumit: „Ära eelda, vaid küsi, kuidas päriselt on!“ Ehk milline eksamikorraldus muudab eksamiolukorra õpilase jaoks tema vaates võimalikult vähe ärevust tekitavaks? Kuidas peaks eksam toimuma õpilase vaates, et tal oleks võimalik eksamiruumis rahulikult keskenduda? Kuidas viia eksam läbi nii, et samal ajal ei oleks häiritud õppetöö

teistes klassides, sest õpetajad peavad olema abiturientide või põhikooli lõpetajate eksamikomisjonides? Kuidas muuta eksami elektrooniline korraldamine koolidele võimalikult mugavaks?

Oma teekonnal kasutasime rikkalikku teenusedisaini tööriistakasti. Tegime kokku peaaegu 40 kasutaja- ja eksperdiintervjuud veel õppivate ja juba lõpetanud eksaminandide, õpetajate, õppejuhtide, IT-juhtide ja haridustehnoloogide, koolipidajate, e-testide koostamise ja korraldamise ekspertide ja HEV-ekspertidega. Kirjeldasime kogutud info põhjal persoonasid ehk tüüpkasutajaid ning nende kasutajateekondi. Vaatlesime erinevaid e-katseeksameid ning õpilase eksamile registreerumise protsessi. Prototüüpisime ehk testisime võimalikke tulevikulahendusi ja -stsenaariume: eksami läbiviija kontrollnimekiri; kaamera- ja ekraanivaade spikerdamise kontrolliks; spikerdamise automaatkontroll; arvutipargi sisestamine ja kontroll IT-juhi vaates; eksamile registreerimine õppejuhi vaates; eksamitega seotud kontaktisikute määramine koolijuhi vaates.

Nelja kuu jooksul mitmesuguste meetoditega kogutud infost väärivad siinkohal tutvustamist olulisemad väljakutsed ja valikukohad, mille läbitöötamise ja valideerimisega tegeletakse edasi katseeksamite raames.



1. Kooli ja eksamikorraldaja IT-taristu jm tehniline valmisolek

Vaatamata sellele, et koolid on valdavalt arvutitega hästi varustatud, tuleb eksamiks sobiliku, mugava ja turvalise olukorra loomiseks tehniline võimekus eksami situatsiooni arvestades üle hinnata. Vaatluse alla tuleb võtta järgmised teemavaldkonnad:

- Kooli vaates: arvutite arv ja nende konfiguratsioon, e-eksamiks vajalikud lisaseadmed (sh kõrvaklapid, hiirematt ja eksami soorituskeelele sobiv klaviatuur, nt eesti keel teise keelena eksam venekeelses koolis), interneti kiirus ja stabiilsus; arvutiekraanide vahemaa ja paigutus eksamiruumis; ventilatsioon, valgustus, sh kevadpäike arvutiekraanil; müra summutamise võimalused (klahviklõbin kirjutamisel); turvalisus, sh kõrvalise abi kasutamise ennetamine.
- Eksamikorraldaja vaates: kooliväliste eksamipunktide loomise vajadus (juhuks, kui koolil ei ole kogu lennu jaoks arvuteid) ja sellega kaasnevad õpilaste võimalikud logistikaküsimused.
- Eksamikomisjoni vaates: IT-riist- ja tarkvara õpilaste tegevuse jälgimiseks eksami ajal.
- Eksamitööde hindajate vaates: IT-vahendid ja turvaline keskkond õpilaste tööde hindamiseks.

2. Eksami läbiviimist selgitavad töökorrad

- Eksami korraldamine: eksamitele registreerimise automatiseerimine ja eksamitöö hindamise protsessi ja tulemuse teavitust; e-eksami välisvaatleja muutunud roll, kompetents, sh digipädevus.
- Eksami läbiviimine: komisjoni koosseis, liikmete arv; muutunud roll, ülesanded, kompetents, sh digipädevus.
- Eksamitööde hindamine: hindajate hulk; muutunud kompetents, sh digipädevus; hindamiseks kuluv aeg; korduv- ja/või paralleelne hindamine; hindamisprotsessis eksamitöö juurde põhjenduste ja vigade märkimine EISi (vajalikud õpilasele tulemuse selgitamisel ja vaiete menetlemisel).

3. Õpetajate ja õpilaste valmisolek

- Õpilased: digipädevus; hoiakud, ootused, hirmud e-eksamite suhtes.
- Õpetajad: e-õppevara kasutamise pädevus, EISi kasutamise oskus; hoiakud, ootused, hirmud e-eksamite suhtes.

4. Seadusandluse muudatused

Eksamiperioodi pikenemine (juhuks, kui eksam toimub mitmel päeval), HEV-õpilaste eksamitegemise erisused, eksamite läbiviimine erijuhtudel; andmekaitse; kõrvalise abi kasutamise ennetamine; eksami tegemine väljaspool Eestit.

Olulisemad märkamised ja taipamised

1. Eri õppeainete eksamite korraldus vajab erinevaid lahendusi.
- Võõrkeele ja eesti keele kui teise keele kõnelemisoskuse hindamisel peab eksamiruumis olema vähem õpilasi ja nad peavad istuma hajutatult, et arvutiga salvestatud vastused oleksid eristavad. Eksamikomisjon ei tohi eksami ajal juttu ajada, paberitega krabistada või ruumis liikumisel valju heli tekitada.
- Mahuka kirjutamisosa eksamil (nt eesti keel) peab eksamiruumis olema vähem õpilasi ja kõrvalise abi kasutamise mõttes tundlikumatel eksamitel (nt matemaatika) peab arvutiekraanid paigutama hajusamalt.
2. Eksam ei pea toimuma sama kooli ruumides, kus õpilane õpib.

Kui kooli arvutipark ei ole nii suur või internetiühendus nii hea, et kõik õpilased saaksid korraga eksamit teha, saab õpilased suunata teistesse eksamipunktidest või koolidesse. Gümnasistide sõnul selline lahendus nende jaoks probleeme ei tekitaks.

3. Nn käsitöö toob kaasa vigu, eriti ajakriitilistes olukordades ja seetõttu tuleb püüelda automatiseeritud lahenduste poole.
4. Spikerdamine e-eksamil on teemavaldkond, mis vajab eraldi kaardistamist ning õpilaste ja õpetajatega läbiarääkimist! Spikerdamine vajab ka erilahenduste kasutuselevõttu e-eksami keskkonnas.
5. Eksamitööde hindamise kvaliteet paraneb.

Arvutihinnatavad ülesanded parandavad hindamise objektiivsust ja vähendavad hindamisel tekkivaid vigu. Hindajad saavad juurde aega, mil keskenduda subjektiivhinnatavatele ülesannetele.

6. Eksamisooritajakeskne eksamikorraldus algab eksamile registreerimisega ning lõpeb eksamitulemusest teavitamise teenusega. Kõik etapid tuleb üle vaadata eksamisooritaja vajadusi silmas pidades.
7. Õpilased ei oska arvutil trükkida?!

Tagasihoidlikuma trükkimisoskusega õpilastel võtab eksami tegemine kauem aega, tähelepanu on klahvide otsimisel, tekivad näpuvead ning trükkimine tekitab klassiruumis rohkem müra.

8. Enne eksamit on vajalik, vähemalt e-eksamite rakendamise esimestel aastatel, osaleda kohustuslikul proovieksamil.

Proovieksam annab kindluse, et kool ja kõik osapooled on eksamiks valmis ning kõik tehnilised vahendid on olemas ja töökorras. Samuti tagab see, et õpilasele on eksamisooritamise keskkond tuttav ning ta oskab ja julgeb näiteks arvutiga suheldes sooritada kõnelemisoskuse eksamiosa.

9. Elektroonse eksami kirjutamisosas saab õpilane keskenduda sisule, mitte kulutada aega sama teksti mitu korda ümberkirjutamisele.

Teksti loomine ja kujundamine arvutil on eluks hädavajalik võtmeoskus. Käsitsi kirjutatud CV ei ole tööandja jaoks tõsiseltvõetav.

10. E-riigieksami arendusest peame edasi liikuma e-riigieksami arenduseni!

Kokkuvõte

E-eksamitele üleminek on pikk ja töömahukas protsess. Kui senini on lähenetud teemale pigem sisu loomise ja eksamikeskkonna valmisoleku tagamise suunal, siis koolitusel osalemine andis uusi mõtteid selles osas, kuidas luua teenust nii, et see oleks eelkõige kasutaja vajadustest lähtuv. Intervjuud õpilastega aitasid kaardistada nende ootusi ja tuua välja ka probleemkohti, millele algselt ei osatud mõelda. Mitmesuguste stsenaariumide väljamõtlemine ja nende valideerimine potentsiaalsete kasutajatega (lisaks õpilastele ka õpetajad, koolide IT-juhid, koolijuhid ja korral-

dajad) aitas juhtida mõtteid just selles suunas, kuidas teenuse kasutamine oleks võimalikult mugav. Kuna e-eksami sooritamine on õpilase jaoks siiski haridustaseme omandamiseks vajalik kohustus, siis saame teenust võimalikult kasutajasõbralikuks disainides loodetavasti veidi vähendada ka eksamipinget.

Koolituse raames kogutud märkamised võtame aluseks e-eksami korralduse loomisel ja asume seda eksamikatsustega valideerima.



Cambridge C1 Advanced projektist 2019–2022

Katriin Visamaa

Haridus- ja Noorteameti testide ja hindamise osakonna peaspetsialist (Cambridge C1 korraldus)

Kristel Kriisa

Haridus- ja Noorteameti testide ja hindamise osakonna ekspert (inglise keel)

Inglise keel on Eestis vaieldamatult kõige populaarsem võõrkeel. Haridussilma¹⁰⁷ andmetel õppis 2021/2022. õppeaastal inglise keelt peaaegu 128 000 üldhariduskooli õpilast, mis moodustab ligikaudu 82% kõikidest üldhariduskooli õpilastest. Gümnaasiumi riikliku õppekava¹⁰⁸ kohaselt peab õpilane gümnaasiumi lõpuks jõudma kahes võõrkeeles B-tasemele ja sellest tulenevalt mõõdab inglise keele riigieksam B1- ja B2-taset. Kuna aga inglise keel on Eestis ülimalt populaarne, õpetamine hea tasemel ja suur osa õppijatest puutub keelega igapäevaselt ka kooliväliselt kokku, ilmnes juba aastaid tagasi, et paljud õpilased ületavad õppekavas kehtestatud nõude ning jõuavad C-tasemele.

Alates 2014. aastast on suurepärase võõrkeeleskusega õpilastel võimalus sooritada riigieksami asemel oma kulul rahvusvaheliselt tunnustatud võõrkeelesksam ning esitada võõrkeele riigieksamile registreerumise asemel saadud tunnistus. Antud võimalust kasutas 2014. aastast alates üha

suurem hulk gümnaasiumilõpetajatest. Kuna aga rahvusvaheliste inglise keele eksamite hinnad on võrdlemisi kõrged ja tasulist eksamit pakuti peamiselt vaid suuremates linnades, ei saanud kõik väga hea keeleoskusega õpilased siiski oma tasemele vastavat eksamit sooritada.

Nii korraldas Haridus- ja Teadusministeerium 2018. aasta sügisel rahvusvahelise hanke, mille tulemusena hakati koostööd rahvusvaheliselt tunnustatud testimisorganisatsiooniga Cambridge University Press & Assessment pakkuma Eesti gümnaasiumiõpilastele võimalust sooritada tasuta inglise keele riigieksami asemel Cambridge English C1 Advanced eksam. Haridus- ja Noorteametist (varasemalt SA Innove) sai projekti raames ametlik C1 Advanced eksamit korraldav eksamikeskus, millel oli hankelepingust lähtuvalt kohustus korraldada nelja aasta jooksul kaheksa C1 Advanced eksamissessiooni, mille raames saaks C1 eksamit sooritada kuni 15 500 õpilast.

Lühiülevaade C1 Advanced eksamist

C1 Advanced¹⁰⁹ on testimisorganisatsiooni Cambridge University Press & Assessment loodud eksam, mille tulemust aktsepteerib keeleoskuse tõendusena enam kui 9000 ettevõtet ning haridus- ja valitsusasutust. Eksam koosneb neljast osast ja selle sooritamiseks kulub kokku ligikaudu neli

tundi. Kirjalik osa sooritatakse kolme eraldi testina üksteise järel samal päeval, suuline osa viiakse läbi paarisintervjuuna kahe nädala jooksul pärast kirjaliku osa sooritamist, mõnikord harva ka kirjaliku testiga samal päeval.

Tabel 1. C1 Advanced eksami ülesehitus.

Eksamiosa	Ülesannete hulk	Üksikküsimuste hulk	Kestus (min)
Lugemine ja keelekasutus	8	56	90
Kirjutamine	2	2	90
Kuulamine	4	30	40
Suuline osa	4	4	15

Eksami sooritamisel on võimalik saada kas C1-, C2- või B2-taseme tunnistus, millel on välja toodud eksami üldine

tulemus ja tulemused osaoskuste (lugemine, keelekasutus, kirjutamine, kuulamine, rääkimine) kaupa.

107 <https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridusliigid/uldharidus/uldhariduse-oppijad>.

108 https://www.riigiteataja.ee/aktiis/1230/4202/1011/2m_lisa2.pdf.

109 C1 Advanced ametlik koduleht <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/advanced/>.

C1 Advanced eksamil osalemise tingimused

Erinevalt riigieksamitest viiakse C1 Advanced eksamisesisioone läbi kahel korral õppeaastas: sügisel ja kevadel. C1 eksamil saavad osaleda gümnasistid ja gümnaasiumiharidust omandavad kutsekoolide õpilased, kellel on läbitud riikliku õppekava järgi viis kohustuslikku inglise keele kursust, kes on sooritanud elektroonilise eeltesti (Cambridge English Placement Test ehk CEPT) tulemusele „C1 või kõrgem“ ja kes pole varem Haridus- ja Noorteameti või Innove korraldanud C1 Advanced eksamil osalenud.

Eeltesti saab sooritada ainult koolis. Seda korraldab kooli C1 Advanced kontaktisik. Eeltest on arvutipõhine ja kestab 30–45 minutit. Test koosneb kuulamis- ja lugemisülesannetest ning keelestruktuuri ülesannetest. Pärast eeltesti lõpetamist kuvatakse õpilasele testi tulemus. Kui tulemus on C1 või kõrgem, on õpilasel õigus Eksamite infosüsteemi ehk EISI kaudu registreeruda C1 Advanced eksamile.

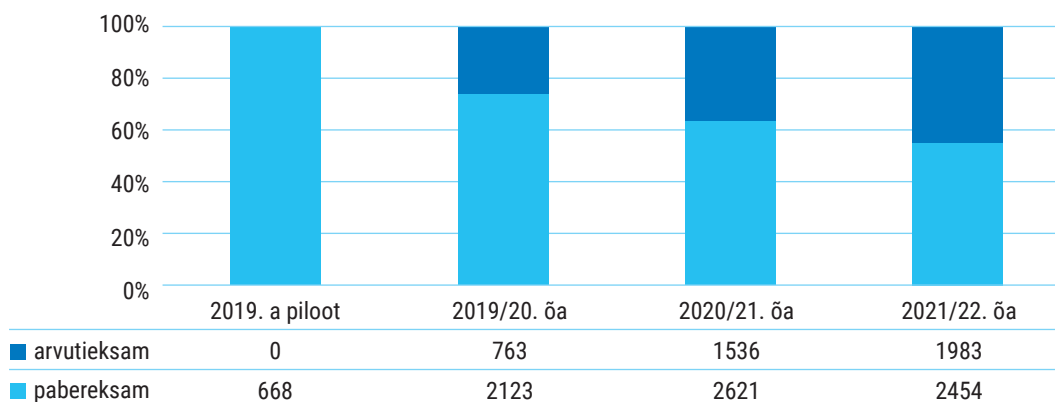
Paberil vs. arvutipõhine eksam

C1 Advanced eksamit saab sooritada nii arvutis kui paberil. Arvutipõhise testimise mahtu on aja jooksul kasvatatud vastavalt eksamikoolide valmisolekule. Arvutipõhise eksami läbiviimine nõuab nii vastavat väljaõpet kui ka tihedat koostööd eksamikooli IT-toe ja eksamikeskuse vahel.

Koolide võimalustele ja logistilistele kaalutlustele tuginedes on praeguseks nii neid eksamikoole, kus viiakse läbi vaid paberil või vaid arvutipõhist eksamit, ent on ka koole,

kus mõlemat testimisviisi kasutatakse paralleelselt. Pabereksami puhul viiakse läbi üks eksamisesisioon päevas, ent arvutipõhine testimine võimaldab vastavalt Cambridge Englishi reeglistikule eksamipäeval läbi viia kaks eksamisesisiooni järjest – esimese hommikul ja teise pärastlõunal. Otsuse õpilaste paber- või arvutipõhisele eksamile suunamise kohta teeb eksamikeskus.

Arvutiekami ja paberekami sooritajate osakaalud õppeaastate kaupa



Joonis 1. C1 Advanced eksami sooritamise paberil vs. arvutis.

Eksamikorraldusest

Haridus- ja Noorteamet peab Cambridge Englishi eksamikeskuse juhendamiseks eksami korraldamisel ette antud rangest reeglistikust ning vastutab nii eksami administreerimise, eksami läbiviijate leidmise ja koolitamise, eksamiruumide kui ka vajalike tehniliste vahendite eest.

Eksamite sujuva läbiviimise on taganud spetsiaalse väljaõppe saanud eksamisesisiooni meeskond, mis koosneb lisaks eksamikeskuse statsionaarsele personalile eksami suulise osa hindajatest, eksamikoolide superviisoritest, eksami kirjaliku osa läbiviijatest, suulise ja kirjaliku eksami saatjatest ning arvutipõhise eksami läbiviimist toetavatest IT-inimestest.



Suulise eksami läbiviimiseks on projekti raames hankelingu nõuetest tulenevalt kolme aasta jooksul koolitatud 40 suulise osa hindajat. Lisaks kasutab Harno suulise osa testide läbiviimisel enne projekti algust Eestis koolitatud C1 Advanced hindajaid.

Aastate jooksul on koostöös Cambridge Englishiga lisaks suulise osa hindajate koolitamisele korraldatud mitmeid veebiseminare inglise keele õpetajatele ning 2021. a sügisel ka õpilastele, et neid projektist teavitada ja tagada eksamil osalejate võimalikult hea ettevalmistus.

Ülevaade toimunud seitsmest eksamisessioonist

Alates projekti algusest on iga sessiooniga eksaminandide, läbiviijate, eksamikoolide ja eksaminande ettevalmistavate koolide hulk pidevalt kasvanud. Pilootsessioon viidi läbi 2019. aasta kevadel kaheksas eksamikoolis ning selles osalesid 16 kooli 11. klassi õpilased. Kokku registreeriti pilootsessioonile 675 eksaminandi ja kaasatud oli ligi 40 eksami läbiviijat. 2019. a sügisene eksamisessioon toimus juba 13 koolis (sh neljas koolis arvutipõhiselt), registreerus 1768 õpilast ning kaasatud oli ligi 80 eksami läbiviijat. 2022. aasta kevadeks oli projekti maht suurenenud 2286 registreerunud õpilase ja 28 eksamikoolini. Neist 16 koolis toimus eksam arvutipõhiselt (mitmel juhul paralleelselt paberekamiga) ja vaid 12 koolis toimus ainult paberekam. Sessiooni läbiviimisesse kaasati kokku ligi 200 meeskonnaliiget.

2020. aasta kevadine eriolukord seoses COVID-19 pandeemiaga ning järgneva aasta piirangud põhjustasid olulisi ümberkorraldusi ka C1 Advanced eksami korraldamisel: eksami kuupäev lükati edasi kahel sessioonil, praktiseeriti

maski kandmist ja eksaminandide hajutamist eksamiruumis. Viimane andis ajutise tagasilöögi arvutiekksamite korraldamisele, sest õpilaste ruumis hajutamist oli arvutiklassides keerulisem tagada.

Suulise eksami läbiviimise osas tõi eriolukord juurde palju erisoove eksamigraafiku koostamisel ja kohustuse kanda maski. Samas pakkus Cambridge English suuremat paindlikkust videohindamise näol ning võimaldas pikendada suulise hindamise ajaperioodi eneseisolatsiooni sattunud õpilastele vastu tulles.

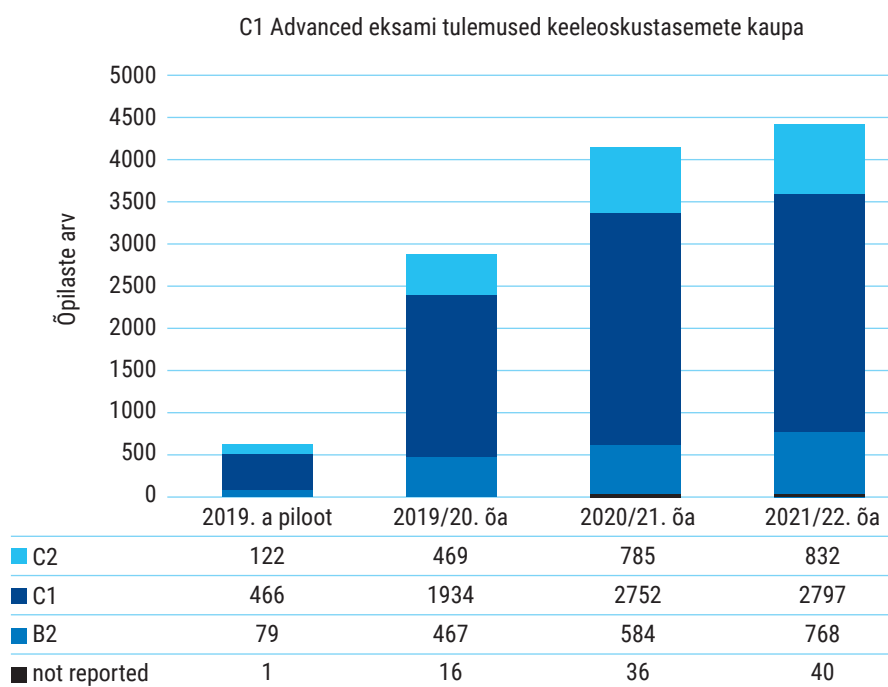
Kokku registreerus praeguseks toimunud seitsmele C1 Advanced sessioonile 12 582 õpilast, kellest osales eksamil 12 148 õpilast. Puudunud 434 õpilasest suurem osa puudus pandeemiast tingitud põhjustel. Samas oli puudujate hulgas ka võrdlemisi palju täiskasvanute gümnaasiumide ja kutsekoolide õpilasi, kes küll algul registreerusid, kuid otsustasid vahetult enne eksamit siiski mitte osaleda.

Tulemused ja kokkuvõte

C1 projekt on igal õppeaastal kasvanud nii eksami sooritajate kui ka C1 või kõrgema taseme saavutanute hulga osas. Seitsme eksamisessiooni peale kokku said 10 157 õpilast

(83,6%) vähemalt C1 taseme. 1898 õpilast ehk 15,6% said B2-taset tõendava tunnistuse. 93 õpilast (0,8%) ei saanud C1 eksamilt inglise keele oskust tõendavat tunnistust.





Joonis 2. C1 Advanced eksami tulemused 2019–2022.

Cambridge English tõi oma viimases aruandes¹¹⁰ välja, et Eesti õpilased saavutavad C1 Advanced eksamil kõige paremaid tulemusi kuulamise ja rääkimise osas. Projekti alguses valmistas õpilastele kõige rohkem raskusi kirjutamise osa, kuid iga sessiooniga on õpilaste kirjutamisoskus järjest paranenud. Sarnaselt inglise keele riigieksamiga saavutavad noormehed ka C1 eksamil veidi paremaid tulemusi kui tüdrukud. Ka on eesti emakeelega õpilaste tulemused üldiselt kõrgemad kui vene emakeelega õpilaste omad.

Ehkki viimase õppeaasta tulemused näitavad, et C1 Advanced eksamile registreerub üha suurem hulk neid õpilasi, kes peaksid C1 eksami asemel sooritama pigem B1/B2 taset mõõtvat riigieksami, on C1 projektil olnud suur ja ilmselgelt positiivne mõju inglise keele õpetamisele gümnaasiumiastmes. Mitmed koolid on oma õppekava ja õppekorraldust muutnud, et üha rohkem õpilasi võimalikult hästi C1 eksamiks ette valmistada.

¹¹⁰ https://projektid.edu.ee/display/THO/Cambridge+English++C1+Advanced?preview=/68668684/114983924/Estonia-Cambridge%20C1%20Advanced%20Project_Annual%20Report%202021_V2%20.pdf.



OECD projekt „Hariduse ja oskuste tulevik 2030“: teekond õpikompassist õpetamise kompassini

Pille Liblik

Haridus- ja Teadusministeeriumi üldhariduspoliitika osakonna üldhariduse valdkonna nõunik

2015. aastal algatas OECD riikideülese projekti, et välja töötada universaalne õppimise raamistik. Õppe keskmesse seati teadmised, oskused ja pädevused, mida vajab tänane õppiija, kellelt oodatakse kaasarääkimist 21. sajandi tuleviku kujundamisel ja otsuste langetamisel mitmesugustes eluvaldkondades, paindlikkust muutustele reageerimisel ning panustamist üldise heaolu loomisse. Koolilt oodatakse üha enamate teemade käsitlemist, kuid õppimise aega lisanud pole. Muutunud ootustele vastamise eeldused loob teistsugune lähenemine õppeks ette nähtud aja kasutamisele senisega võrreldes ning vältimatu vajadus lähtuda õppe kavandamisel ja korraldamisel õpilaste eakohastest rõhuasetustest. Projektiga soovib OECD toetada riike pikemaajaliste väljakutsete ja laiema õppeökosüsteemiga seotud probleemide uurimisel ning aidata kaasa õppekavade koostamise ja rakendamise protsessi tõenduspõhisemaks ja süsteemsemaks muutmisele.

Õppimisest ühise arusaama kujundamiseks uuriti projekti I etapis (2015–2021) hariduse ees seisvaid väljakutseid, viidi läbi rahvusvaheline õppekavaanalüüs ja tulemusena valmis õpikompas 2030 ehk 21. sajandi pädevuste loetelu ja kirjeldus. Eestikeelsena on õpikompas kättesaadav Haridus- ja Teadusministeeriumi veebilehel¹¹¹, põhjalikum ülevaade OECD projekti I etapist esitati välishindamise aastaraamatus 2018¹¹². Õpikompassi metafoor rõhutab vajadust õppida tundmatul alal iseseisvalt orienteeruma ja on kooskõlas Eesti hariduspoliitikas taotletava nüüdisaegse õpikäsitusega¹¹³. Hea meel on tõdeda, et Eesti riiklike õppekavade ainevaldkondade kavades on olulised tulevikuoskused väärtustatud ja nende võimendamise tegeletakse 2017. aastal alanud õppekavade ajakohastamise protsessis.

Lisaks valmisid OECD projekti I etapis raportid, mis tuginevad teoreetilistele analüüsidele ja riikide praktikatele ning hõlmavad õppekavaarendusega seotud teemasid: õppe ülekoormatus, õppekavade muutmise kaasnevad tegurid

(aeg ja kaasamine), võrdsete võimaluste tagamine hariduses, õppekava paindlikkus ja autonoomia, ökosüsteemne lähenemine õppekavaarendusele ja õppe korraldamisele, väärtuskasvatus hariduses. Temaatiline raport koostati kehalise kasvatus õppimise muutumisest dünaamiliseks ja kaasaegseks liikumisõpetuseks. Riikide õppekavade analüüsi tehniline raport andis Eestile hindamatut materjali ainevaldkonnakavade ajakohastamiseks. OECD raportite põhjal koostasid Tallinna ja Tartu ülikoolide teadurid sekundaaranalüüsi¹¹⁴ eesmärgiga näidata, millises paistavad Eesti põhikooli riiklik õppekava ja selle arendamise põhimõtted rahvusvahelises võrdluses ning OECD hariduspoliitiliste soovitusete valguses. Eesti mõistes keskendub „Hariduse ja oskuste tulevik 2030“ küll põhikooli kolmandale kooliastmele, kuid samavõrd oluline on, et õppimise edenemisele pöörataks tähelepanu kõikidel haridustasemetel ja ka elukestvas õppes.

2019. aastal anti riikide viimase kümnendi haridusuuendustele tuginedes nn uue normaalsuse kirjeldus ning võrreldi selle kuue tunnuse avaldumisviise traditsioonilise haridussüsteemiga. Kirjelduse ettenägelikkus ja tähenduslikkus avaldusid ehmatavalt kiiresti – visioon tõi reaalsuse lähemale ja uuenduste rakendamist kiirendas märkimisväärselt COVID-19 pandeemia. Ennustamatute olukordadega toimetulekuks kirjeldati õppekavamuudatuste nelja tüüpi, millest olulisim on paindliku ja autonoomse õppe võimaldamine – visioon, mille rakendamist kiirendab Ukrainas alanud sõda ja õppimisvõimaluste loomine sõjapõgenikele.

Projekti II etapp on kavandatud aastateks 2022–2024 ning lähtub I etapi olulistest järeldustest:

- 1) varasematesse edukatesse lahendustesse klammerdumine võib anda tagasilöögi;
- 2) huvipoolte kaasamine tagab tõhusama rakendamise;
- 3) õpetajad väärivad usaldust uuenduste rakendamisel;

111 Õpikompas 2030. Kontseptuaalne õpperaamistik, OECD, 2020, https://www.hm.ee/sites/default/files/oecd_oppekompas_2030_e_toim_kuj.pdf.

112 Henno, I. OECD programmi „Haridus 2030“ pädevuste kirjeldused ja õppekava arenduse seisukohad, Tartu, 2018, https://www.hm.ee/sites/default/files/ulevaade_haridussusteemi_valishindamisest_2017-2018_0a.pdf.pdf.

113 Õpikäsitusest ja selle muutumisest, Haridus- ja Teadusministeerium, 2017, <https://www.hm.ee/opikasitus/>.

114 https://www.hm.ee/sites/default/files/oecd_sekundaaranaluus_jaan_2022.pdf.

- 4) muudatuste vajalikkus väärrib põhjalikku kaalumist;
- 5) alahinnata ei saa huvipoolte hirmu uue ja senitundmatu ees;
- 6) eriti oluline on tähelepanu pööramine muu keele- ja kultuuritaustaga lapsevanemate arusaamisele muutustest;
- 7) digiajastul tuleb arvestada küberohtude ja -turvalisusega.

Projekti II etapi keskmes on õpetamise olemus ja põhiküsimus on *kuidas*. Aastatel 2022–2024 koostatakse analüüside ja sidusrühmade konsultatsioonide põhjal uusi teadmisi ja tööriistu õppekava tõhusaks rakendamiseks. Õpetamiskompas (*Teaching Framework*) keskendub 21. sajandi õpetajate kompetentsidele ja ettevalmistusele ning esitab soovitusel riikidele õppekavade muudatuste rakendamise mõju hindamiseks ja õppekavamuudatuse mõju võimestamiseks ühiskonnas. Vaatluse all on kolm valdkonda:

1. **õpetaja pädevused ja toimevõimekus (agentsus) ning heaolu:** õpetaja ja koolijuhi roll tulevikus, õpetajate agentsuse tähenduslikkus õpikompassi kontekstis ning erinevus õpetaja autonoomias; teadmised, oskused ning hoiakud ja väärtused, mida õpetajad vajavad, et aidata õpilastel arendada 21. sajandi pädevusi; õpetaja tajutud heaolu mõju õpilaste õppimisele ja heaolule, õpetajate omavahelisele professionaalsele suhtlemisele ja koostööle, koolijuhtide roll õpetajate heaolu tagamisel;
2. **õpetaja professionaalne areng** kui eeldus õppekavade muudatuste rakendamiseks, mis mõjutab õpetajate koolitust kooskõlas kutsestandardite ja kvalifikatsioonitorgetega: riikides kasutatavad standardid õpetaja

kutsesobivuse tõendamiseks ja vajadus standardeid ajakohastada, õpetajahariduse programme komponendid, mis peaksid olema paremas kooskõlas õppekava muudatustega, kõrgkoolide võimekus kohaneda õppekava muudatustega;

3. **õpetamis- ja hindamisstrateegiate vastavusse viimine õppekava uuendustega** keskendub peamiselt sellele, millised nüüdisaegsed õpetamis- ja hindamisviisid toetavad kõige tõhusamalt õppekavamuudatuste rakendamist ja õpilaste kaasamist nende jaoks tähendusliku ja sisuka õppimise kavandamisse; õppimist toetava õppekeskkonna mõju õpilaste ja õpetajate heaolule ning üldisele rahulolule õppimisega, samuti õpetaja mõtteviisile ja suhtumisele õppekava muudatustesse. Täpsema vaatluse all on hindamine: uuenduslike hindamisviiside rakendamine ja kujundava hindamise korraldamine digitehnoloogia abil, õpetamis- ja hindamisviiside tõhususe seire ning tasakaal kõrge panusega hindamise ja õppekava muutmise tulemuslikkuse vahel.

Iga valdkonnaga tegeleb teemarühm, kuhu kuuluvad mitmesuguste sidusrühmade esindajad üle maailma: õpetajad, õpilased, teadlased, poliitikakujundajad, haridusvälised huvigrupid. Omaette teemarühma *HUB of Experimental Schools* on koondunud koolid, kes juba rakendavad uuenduslikke õppimisviise ja saavad oma praktikale teaduspõhist tuge ning on valmis oma praktikaid jagama, sh viis kooli Eestist. Projekti tulemustele hinnangu andmiseks ja teemaraaportite sõnumite koostamiseks ning jagamiseks on moodustatud eri riikide haridus- ja kasvatusedlastest, neuropsühholoogidest, haridustehnoloogidest jpt eraldi teemarühm.

Kokkuvõte

Kuigi õpikompas on universaalne ja riikide haridussüsteemides ühisosa leidev võimas hoob tuleviku kujundamiseks, ei saa selles navigeerimist oodata õpilastelt üksi. Õpilased vajavad õpetajat, kes neid mõistab ja kes on valmis juhtima

tulevikuvajadustele suunatud õppimist. Uuenenud õppekavad eeldavad muudatusi nii õppimises kui ka õpetamises, õpilaste ja õpetajate toimevõimekuse avardamist.

KIRJANDUS

Henno, I. OECD programmi „Haridus 2030“ pädevuste kirjeldused ja õppekava arenduse seisukohad, Ülevaade haridussüsteemi välisindamisest 2017/2018. õppeaastal, HTM 2018, lk 70-73, https://www.hm.ee/sites/default/files/ulevaade_haridussusteemi_valisindamisest_2017-2018_0a.pdf. Ülevaade OECD projektist „Haridus 2030“, <https://www.hm.ee/et/tegevused/rahvusvaheline-koostoo/haridus-2030>.



OECD projekt „Hariduse ja oskuste tulevik 2030“: õppiv õpetaja on uus normaalsus

Pille Liblik

Haridus- ja Teadusministeeriumi üldhariduspoliitika osakonna üldhariduse valdkonna nõunik

Anu Vau

Haridus- ja Teadusministeeriumi üldhariduspoliitika osakonna haridusjuhtimise ja õpetajapoliitika valdkonna peaekspert

Käesolev artikkel on kohandatud OECD õpetamise kompassi raames koostatud ingliskeelsest ülevaatest „Estonia: Co-Constructing The Future We Need We Create Now!“

OECD¹¹⁵ sõnastas 2019. aastal viimase kümnendi haridusmuutuste analüüsi põhjal nn uue normaalsuse¹¹⁶ hariduses, rõhutades, et 21. sajandi väljakutsetele vastamisel on ootused haridusmuutuste peamistele elluviijatele kooli tasandil ja muutuste juhtijatele õpetajatele ja koolijuhtidele teisenenud. OECD sõnum ütleb¹¹⁷, et järjest enam on oluline kõikidel riikidel teadvustada, et nn uue normaalsusega toime tulemisel motiveerib õpetajaid ja koolijuhte teadmine, et neile on tagatud süsteemne tugi oma kutsealaste pädevuste arendamiseks. Viimane kümnend on tõestanud, et Eestis on sellist tuge riiklikult pakutud. Õpetajad ja koolijuhid on oma kutsealaseid pädevusi arendanud algatuste kaudu, mis kutsuti ellu rohujuure tasandil tekkinud probleemidega tegelemiseks ning mis on tänaseks kujunenud meie hariduselu ja õppekorralduse lahutamatuks osaks. Vaatamata sellele, et esialgu tundusid algatused strateegiliste eesmärkidena programmides liiga innovatiivsed ning nende rakendamine oli aega- ja vaevanõudev, mõjutas ja inspireeris uuendustes osalemine haridustöötajaid oma kutseoskusi täiendama. Uuenduste omaksvõtt mõjutas omakorda nüüdisaegse õpikäsituse rakendamist, motiveerivate õppimis- ja õpetamismeetodite kasutamist, ergutas õpetajaid ja koolijuhte ning haridusametnikke initsiatiivi haarama ja koostööd tegema.

Järgnevad kuus näidet tõestavad, et olgugi positiivseid muutusi ellu viia raske, on see võimalik, kui jätta tagaplaanile väline riiklik kontroll ning usaldada koolide ja õpetajate sisemist motivatsiooni professionaalsete õpikogukondade arendamisel. Perioodil 2014–2020 Eestis ellu kutsutud algatustel on igal oma eellugu, kuid neid ühendab teadus-

ja tõenduspõhisus ning nende eesmärk on kaasata, mitte kohustada.

1. **Õppimist ja arengut tõhusalt toetav numbrivaba hindamine: vabatahtlikud tasemetööd ja üldpädevuste hindamise testid.** Eestis on aastaid töötatud selle nimel, et hindamine ärgitaks õppima ning aitaks toetada õppijat ning tema üldpädevuste arengut. Tasemetööde uuendatud korraldus ja värsked üldpädevuste hindamise testid ei mõjuta otsuseid õpilase haridustee kohta, vaid annavad õpetajale tööriista ja asjakohaseid nõuandeid, mis aitavad valida sobilikke õpetamisviise ja paremini tundma õppida ka enda tugevaid külgi ning arenguvajadusi. Ahela seni puudunud lülina loodi lisaks varasematele uuringutele, koolitusvõimalustele ja õppematerjalidele aastal 2018 testid enesejuhtimise, õpi- ja suhtluspädevuste arengu hindamiseks. Tasakaalustamaks eksamitulemuste liigset rõhutamist on meie õpetajatel kasutada tõenduspõhised rahuloluküsitlused¹¹⁸. Küsitluse tulemused on tõhus vahend koolikultuuri parandamiseks, keskendudes konkreetse kooli õpikeskkonna tajutavatele osadele ja halbadele aspektidele. Rahuloluküsitluse andmeid on raske eirata, need suunavad koole arutlema olulistel teemadel: autonoomia, enesetõhusus ning kuuluvus, rahulolu ja heaolu ning numbrivaba (enese)hindamine. Rahuloluküsitluste tulemuste põhjal tehtav analüüs mõjutab koolikultuuri sügavuti nii õpetaja kutsealase arengu kontekstis, kooli õppekava koostamisel kui ka õpilase, vanema ja õpetaja dialoogis.
2. **Professionaalsed õpikogukonnad: õpetajate ja koolijuhtide koostöövõrgustikud.** Enamikus koolides on välja kujunenud õpikogukonnad, mille tegutsemise mõju kooli edukusele määrab tema osaliste professionaalsus.

115 Projekt „Hariduse ja oskuste tulevik 2030“, <https://www.oecd.org/education/2030-project/>.

116 Projekti raporti „Loeb see, mida õpilased õpivad“ põhjal on nn uus normaalsus refereeritud ja eestikeelsena kättesaadav sekundaaranalüüsis „Eesti põhikooli riiklik õppekava rahvusvahelises võrdluses“, koostajad Tallinna Ülikool ja Tartu Ülikool, 2021, lk 11 ptk 2.2 https://www.hm.ee/sites/default/files/oecd_sekundaaranaluuks_jaan_2022.pdf.

117 Samad eesmärgid seadis Eesti elukestva õppe strateegia 2014–2020 ja selle rakendamise programmid „Pädevad ja motiveeritud õpetajad ning haridusametnikud“, „Digipöörde programm“, „Üldharidusprogramm“, <https://www.hm.ee/et/eesti-elukestva-opepe-strateegia-2020>.

118 Riiklikud rahulolu- ja koolikeskkonna küsitlused, <https://harno.ee/riiklikud-rahulolukusitlused>.

Õpikogukonna eestvedaja, tulemuspõhiste meetodite rakendaja ja edulugude tutvustaja ning innustaja koolis on direktor. Seetõttu on loomulik, et koolijuhil ametialase arengu toetamine on riiklikult oluline. Koolijuhil käsitlemine tippjuhina ei ole omane kõikidele riikidele, kuid silmas pidades koolijuhil vastutust kõikide õpilaste tuleviku eest, kes tema juhitas koolis õpivad, ja nende mõju kooli ümbritsevale kogukonnale, on koolijuhil Eestis tippjuhi staatus. Koolijuhil ametialaseks arenguks on loodud mitmesugused tööriistad: pädevusmudel ja 360° tagasiside meetod, arengunõustamine, mentorlus kui õppimisvõimalus nii menteele kui ka mentorile endale, programmid alustavatele koolijuhidele, koolijuhiks pürgijatele. Muudatuste elluviimiseks vajaliku sünergia esilekutsumiseks toetatakse nende õpetajate kutsealast arendamist, kel on potentsiaali kujuneda professionaalsete õpikogukondade ja innovatsioonimeeskondade juhiks. Riik toetab piirkondlikke ja üleriigilisi õpetajate ühendusi kui õpikogukondi sihiga suunata ühendusi oma tegevusi koostööselt eesmärgistama ja õpetajad saavad erialavõrgustike kaudu üksteistelt õppida õpilaste õppimise toetamise nimel.

3. **Programm „Liikuma Kutsuv Kool”: õppe võimestamine ja heaolu suurendamine liikumistegevuste toel.** Õppimine ei ole ainult kognitiivne, vaid ka emotsionaalne ja füüsiline tegevus, liikumine avarab mõtlemist ja suurendab heaolu. Õpetajate mõtteviisist, teadlikust ja professionaalsest panustamisvalmidusest sõltub selliste õpetamisviiside kasutamine, mis suunavad õpilasi rohkem liikuma ning tundides ja vahetundide ajal vähem istuma. Liikumisprogramm on aidanud õpetajatel meeskonnana mõista kooli liikumiskultuuri kujundamise vajalikkust ja panustada sellesse, et koolihooned ja ümbruskond julgustaksid liikuma, tunniplaanis oleks ette nähtud aeg kehalisteks ja muudeks tegevusteks ning et koolis mõistetakse liikumist laiemalt kui ainult sporti. Alates 2016. aastast on Liikuma Kutsuvate Koolide võrgustiku koolide õpetajad õppinud õppe mitmekesistamiseks analüüsima kooli siseruumide ja õueala võimalusi, liikumisvõimalusi kooli tulles ja koolist lahkudes, juhendama õpilasi omalgatuslike liikumistegevuste korraldamisel ning kasutama uuenduslike liikuma innustavaid tegevusi ainetundides. Paljud koolid on muutnud oma tunniplaani ja pikendanud vahetundide kestust, lisanud päevakavasse vahetundide ajal tantsimise, mängimise, õues viibimise ja liikumistegevused. Kõik see nõuab õpetajatelt eesmärgi saavutamise nimel tahet ja võimekust kohaneda uuendusliku olukorraga ning õppimist seminaridel ja töötubades, teiste koolide praktikast.
4. **Ettevõtlusõpe: algatusvõime arendamine ja ettevõtlike hoiakute kujundamine.** 2016. aastal alanud ettevõtlus- ja karjääriõppe programm „Edu ja tegu” tõi endaga kaasa avarama vaate ettevõtlikkusele, keskendudes noorte algatusvõime arendamisele ja ettevõtliku hoiaku kujundamisele, samuti õpetajate professionaalsuse toetamisele. Igal õpilasel peab olema võimalus arendada ettevõtlik-

kuspädevust, saada ettevõtluskogemus ja arusaam enda karjääriraja kujundamisest. Neid teadmisi ja oskusi saab rakendada kogu elu jooksul mitmesugustes kultuurilistes, majanduslikes, sotsiaalsetes ja muudes tingimustes ning tööturul. Õpetaja tööriistana loodud ettevõtluspädevuse mudel kirjeldab pädevust kui tervikut ideede elluviimisel uue väärtuse loomiseks ja õppija arendamiseks. Mudel põhineb haridusvaldkonna ja äri sektori sidusrühmade, sealhulgas kunsti- ja muusikamaailma ning tööstäri vahelisel kokkuleppel. Õpetajal aitab mudel välja selgitada õpilaste teadmiste ja oskuste taseme, lihtsustades niiviisi realistlikumate ja motiveerivate õpieesmärkide saavutamist. Mudeli rakendamist toetavad praktilised tegevused koolide ja ettevõtjate koostööprojektides. Õpetajad saavad seminaridel ja töötubades soovitusi õpetamise ja õppimise paremaks kavandamiseks: enesehindamisvahend, juhendmaterjalid, ettevõtluspädevuse ja meeskonnatöö oskuste arendamine, projektipõhise õppimise ja õpetamise oskused, enesehindamine ja refleksioon.

5. **Digipööre: õpetajate ja õpilaste digipädevuse arendamine ja hindamine.** Digipädevuse olulisuses kahtlejad jääb ilmselt järjest vähemaks. Digipädevus on tänaseks kirjeldatud digipädevuse raamistik, mis pakuvad lõimitud ja ühtseid võrdlusaluseid selle pädevuse arendamiseks, õpetajate professionaalse arengu toetamiseks ning kooliastmete lõpuks õpilaste eeldatavate õpitulemuste määratlemiseks. Õpilaste digipädevuse hindamise kriteeriume, mis on seotud õpilaste digipädevuse raamistiku viie mõõtmega, saavad õpetajad kasutada andmetena, mille alusel valida sobivad õpetamisstrateegiad. Veebipõhine enesehindamisküsimustik aitab õpetajal analüüsida oma digipädevust ning teha selle alusel järeldusi oma tugevate külgede ja arenguvajaduste kohta ning *Digisõnastik* esitab oskussõnavara valdkonna dialoogi pidamiseks. Õpetaja saab automaatselt hinnatavate ülesannetega digipädevuse testi aruandest kategooriate kaupa anonüümitud infot õpilaste tulemuste kohta ja mõtteainet enda õpetamisstrateegiade kohta. Õpetajate kutsealase digipädevuse arendamiseks on loodud rida võimalusi: *Digivõti* pakub õpetajatele sügavama arusaama digitehnoloogia kasutamise võimalustest eri õppeainetes, *Digikiirendi* on suunatud koolimeeskondadele vastavalt eelnevate pädevuste tasemele ning *DigiABC* on mõeldud õpetajale, kes veel digitehnoloogiat ulatuslikumalt ei rakenda ja vajab kogenud kolleegide tuge.
6. **Väärtusarendus: väärtuste teadlik kasutamine õppimise ja heaolu edendamiseks.** Arusaam, et teadmised ja oskused peegeldavad alati väärtusi, tekitas 2009. aastal vajaduse luua koolis väärtuspõhiseid õpikeskkondi, mis toetaksid iga õpilase terviklikku arengut ja heaolu. Lisaks koolikultuuri toitvate väärtuste esiletoomisele õpivad õpetajad väärtusprogrammi raames sõnastama ühiseid eesmärgi, leppima kokku väärtustes, mis mõjutavad suhtlemist, suhteid, õppimist, õpetamismeetodeid,



analüüsimist ja hindamist. Koolimeeskondadele suunatud programmis omandavad õpetajad väärtuspõhise hariduse üldpõhimõtteid, ent ka meetodeid ja praktilisi võtteid koolis väärtuste arendamiseks. Programmi tegevustest tuge ja abi saamist enda kutseoskuste arendamiseks saadab koolijuhil professionaalsus. Tegevused ja tööriistad, mis on välja töötatud koolis väärtuste

süsteemseks arendamiseks – hea kooli mudel, enesehindamine ja tunnustamine, kriitilised sõbrad, väärtuste mängud, väljaanded – pakuvad igale õpetajale võimaluse oma kutsealaste saavutuste uurimiseks, andmekogumiseks, samuti praktilisi teadmisi, kuidas seada väärtused õpetamise ja õppimise keskmesse.

Kokkuvõte

Kui Eestis saavutati 2014. aastal elukestva õppe strateegias kokkulepe, millised on hariduse eesmärgid võrdsete võimaluste loomisel ja haridussüsteemi parandamisel, sõnastasid teadlased, õpetajad, õpilased, lapsevanemad, koolijuhid ühiste jõupingutuste tulemusena nüüdisaegset õpetamist ja õppimist mõjutavad asjaolud. Õpikäsituse mudeli¹¹⁹ kohaselt saab õpilase õppe keskmesse paigutada vaid õpetaja, kelle pedagoogiliste uskumuste ja professionaalsusega käib kaasas tahe ise õppida ja areneda. Nüüdisaegseid tõendus- põhiseid õpetamisstrateegiaid rakendades ja pedagoogilist meisterlikkust laiendades mõjutavad õpieesmärgid hariduse laiemate sihtide saavutamist: Eesti koolis kujuneb õpilane isiksuseks, kes on avatud, rahul omandatud haridusega ja

valmis elukestvalt õppima, on suuteline tagama väärtust ja heaolu nii iseendale kui ka teistele.

Ülevaates esitatud näited on kinnituseks, et rahvusvahelised sihid ning riiklikud strateegilised suunad on võimalik realiseerida kooli tasandil nii, et need jõuavad õpilase koolikotti ning õpetaja töölauale. Haridusuuenduste mõistmine ei saabu üleöö. Kõigi uuenduste elluviimine on olnud võimalik tänu meie varasematele haridusvalikutele, heale koostööle sidusrühmadega ja üldsuse toetavale suhtumisele ning nende elluviimise süsteemsele ja plaanipärasele rahastamisele.

KIRJANDUS

Mehisto, P, Kitsing, M, kaasautorid Kull, M, Kõiv, P, Kivisild, K, Leppik, K, Nummert, M-L, Püüa, A, Požogina, K ja Tamm, K, Liblik, P (2021). Estonia. Co-constructing the future we need – now!. Haridus- ja Teadusministeerium, Tartu. <https://www.educationestonia.org/innovation/>.

119 Õpikäsitusest ja selle muutumisest, Haridus- ja Teadusministeerium, 2017, <https://www.hm.ee/opikasisus/>.

PISA 2018 õppetunnid

Maie Kitsing

Haridus- ja Teadusministeeriumi üldhariduspoliitika osakonna haridusjuhtimise ja õpetajapoliitika valdkonna nõunik

PISA ehk Programme for International Student Assessment on OECD (Organization for Economic Co-operation and Development/Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsioon) läbiviidav rahvusvaheline haridusuuring, mis hindab noorte teadmisi kolmes valdkonnas: funktsionaalne lugemine, matemaatika, loodusteadused. Uuring toimub iga kolme aasta järel. Igal uuringuaastal valitakse üks kolmest valdkonnast põhiteemaks ja selles uuritakse põhjalikumalt õpilaste teadmisi ja oskusi ning vastava valdkonna õppimist mõjutavaid tegureid. Ülejäänud kahes valdkonnas mõõdetakse õpilaste teadmisi väiksemas mahu. Kuigi PISA on ainus haridusvaldkonna rahvusvaheline uuring, mis annab ulatuslikku ja võrdlevat tagasisidet nii süsteemi, koolide kui

ka õpilaste tasandil, ei ole võimalik osalevaid koole pingerritta seada, sest õpilaste esindatus koolis ei ole tagatud. Testi sooritavad ainult 15aastased õpilased. Uuringu valimi koostamisel arvestatakse poiste ja tüdrukute, maa- ja linnakoolide proportsioone, koolide jaotust omandivormi järgi, koolide õppekeele jagunemist jms, et tagada valimi esinduslikkus riigi õpilaste suhtes.

OECD on koostanud PISA uuringute põhjal arvukalt sekundaaranalüüse, mille tulemused on esitatud 118 brošüüris „PISA in Focus“ ja mis annavad soovitusi riikidele hariduse edendamiseks. Käesolev artikkel kajastab 2021. ja 2022. aastal välja antud ülevaateid.

Hariduskorralduslikud meetmed, mis toetavad võrdsete tingimuste loomist kõikidele õppuritele

OECD on uurinud, milliseid hariduskorralduslikke meetmeid on rakendatud riikides/majanduspiirkondades¹²⁰ (edaspidi *riikides*), kus õpilastel on nii suurepärased teadmised ja oskused kui ka väike sõltuvus lapse kodusest taustast. Silmas on peetud just kehva kodust tausta, mis võib lapse arengut pärssida. OECD on välja toonud, et riikides, mis tagavad võrdsemad tingimused õppimiseks, kalduakse õpilasi vähem selekteerida klassiti, kooliti või õppekavati. Näiteks Austraalias, Kanadas, Taanis, **Eestis**, Soomes, Hongkongis (Hiina), Jaapanis, Koreas, Macaos (Hiina), Norras ja Ühendkuningriigis saavutasid õpilased PISA 2018 lugemises kõrged tulemused, kuid samal ajal sõltusid õpilaste tulemused vähem kodust (õpilaste sotsiaalmajanduslik

staatus prognoosis neis riikides õpilaste tulemusi vähem kui OECD riikides keskmiselt). Nooremates koolieas õpilaste selekteerimine mitmesuguste õppekavade järgi õppima selgitas peaaegu pool (46%) sotsiaalmajandusliku staatuse mõju variatsioonist lugemistulemustele. Samuti tõi OECD välja, et koolides, kus õppekavas kirjeldati õpitulemusi, oli õpilaste sotsiaalmajanduslikul taustal väiksem mõju. Selline lähenemine viitab, et kui õpetajatel on selge arusaam, mida õpilased peavad teadma ja oskama, siis nad seavad kõikidele õpilastele sarnased nõudmised. Õpilaste õpitulemuste tõstmiseks ja kehva sotsiaalmajandusliku tausta negatiivse mõju vähendamiseks on OECD andnud riikidele järgmised soovitusel kihistumise vähendamiseks.

Erinevate õppekavade järgi õppimine peaks toimuma vanemas koolieas

PISA 2018 tulemuste põhjal saab väita, et õpilaste sotsiaalmajandusliku staatuse mõju õpitulemustele on nõrgem riikides, kus kuni 15aastaseid õpilasi õpetatakse väiksema arvu õppekavade järgi, mitmesuguste õppekavade järgi õppima asumine toimub vanemas koolieas ja vähem õpilasi on klaskursust korranud. Väga kihistunud haridussüsteemides on sageli erinevad ootused õpilastele õpitulemuste osas ja vähem stiimuleid õpetajatele ja koolijuhtidele. Seevastu

õiglasemates haridussüsteemides peavad õpetajad leidma viisi kõigi õpilastega töötamiseks, pakkudes täiendavat tuge raskustes õpilastele. Neis haridussüsteemides on ka õpetajatel kõrged ootused kõigi õpilaste suhtes.

120 PISAs võtavad osa riigid ja Hiina majanduspiirkonnad (Hongkong, B-S-J-Z (Beijing, Shanghai, Jiangsu and Zhejiang), Macau, Taipei).



Ressursse peaks olema piisavalt ja nende jaotamine koolide vahel õiglane

PISA 2018 tulemused näitavad, et nendes riikides, kus jaotatakse vahendeid piisavalt, õiglasemalt ja kus kasutatakse ressursse tõhusamalt, kasutatakse laialdasemalt veebipõhiseid õppimistoe platvorme. Samuti arutletakse neis koolides, kuidas õppimise ja õpetamise toetamiseks kasutada õppematerjale digitaalseadmete abil. Neis riikides on ka ebasoodsa taustaga õpilastel võimalus õppida võõrkeeli ajaliselt samas mahus kui soodsates oludes õppivatel eakaaslastel.

Oluline on eraldada piisavalt ressursse koolidele, kuid sellega peavad kaasnema toetussüsteemid õpetajatele, et vahendeid ka tõhusalt kasutataks. Lisaks ressursside õiglasemale jaotamisele on võõrkeele õppimiseks eraldatud tundide arv oluline tunnus, hindamaks võrdsete võimaluste loomist kõikidele õpilastele. Eduka taustaga õpilastel on rohkem võimalusi võõrkeelte õppimiseks kui ebasoodsa taustaga õpilastel.

Vajalik on leida optimaalne tasakaal autonoomsuse ja tsentraliseeritud vastutuse vahel

Võrdseid võimalusi loovas haridussüsteemis on tasakaalus- tatud kooli autonoomia ja tsentraliseeritud vastutus. PISA 2018 tulemused näitavad, et riikides, kus on nõrgem seos õpilase sotsiaalmajandusliku staatuse ja õpilaste tulemus- likkuse vahel, on sarnased tunnused:

- õpilastelt küsitakse kirjalikku tagasisidet ja viiakse läbi regulaarseid koosolekuid kooli arendamise teemadel (vähemalt iga kuue kuu tagant);

- kooli algatusel koostatakse rohkem kokkuvõtteid õpilaste õppimise tulemuste kohta;
- rohkem koole kasutab õppeprotsessi täiustamiseks õpi- laste hinnanguid õpetamise või õppekava kohta, samuti teavitatakse neis riikides vanemaid lapse edusammudest.

Riikides, mida saab iseloomustada eespool nimetatud tun- nustega, olid ka PISA 2018 õpilaste keskmised tulemused kõrgemad.

Kõikidel lastel on juurdepääs kvaliteetsele alusharidusele

PISA 2018 tulemused näitasid, et tulemuslikumates riiki- des osales rohkem õpilasi alushariduses (vähemalt aasta). Uuringud on näidanud, et alusharidusel on suur mõju kogni- tiivse arengu, keele- ja arvutamisoskuse edenemisele, eriti vähemsoodsa taustaga õpilastel. Alushariduse võimaldami- sest ainuüksi ei piisa õiglase haridussüsteemi loomiseks. PISA 2018 tulemused näitasid, et riikides, kus rohkem lapsi sai kolm või enam aastat alushariduse, oli laste sotsiaal- majanduslik taust tugevalt seotud nende tulemuslikkusega vanuses 15 aastat. See tulemus võib viidata, et pikemaaja- lisemast alushariduse omandamisest on soodsa taustaga õpilastel suurem kasu kui ebasoodsa taustaga õpilastel või on erinevus koolieelsete lasteasutuste õppetöö kvaliteedis. Seega peaks olema tähelepanu nii alushariduse võimaldami- sel kõikidele õpilastele kui ka ühtlase kvaliteedi kindlustami- sel kõikides koolieelsetes lasteasutustes.

Pandeemia leviku olukorras, kus pere sotsiaalmajandus-liku tausta erinevused on tõenäoliselt süvenenud, peaksid hariduspoliitikut ja -korraldajad ning pedagoogid õpilaste potentsiaali realiseerimiseks:

- 1) võimaldama kõikidele lastele alushariduse omandamise, pöörates tähelepanu alushariduse kvaliteedile ja kestusele;
- 2) seadma kõikidele õpilastele kõrged ootused ja toetama neid vajadustest lähtuvalt, vähendades seeläbi õpilaste selekteerimise kahjulikku mõju erinevatel õppekavadel või tasemeklassides õppijatele;
- 3) pakkuma piisavalt ressursse kõikidele koolidele ja tagama eraldatud ressursside tõhusa kasutamise;
- 4) andma koolidele otsustusõiguse õppetöö korraldami- seks, luues samal ajal tsentraliseeritud aruandluse.

Kõikidele õpilastele on tagatud võrdne juurdepääs võõrkeelte õppimisele

2018. aastal oli 15aastastel õpilastel OECD riikides võõrkee- letunde keskmiselt 3,6 tundi nädalas. See on umbes sama palju kui põhiaainete (kooli õppekeel, matemaatika ja loodus- õpetus) tunde. Samas ilmneb uuringust, et OECD riikides on sotsiaalmajanduslikult soodsa taustaga koolide õpilastel keskmiselt peaaegu tunni võrra nädalas rohkem võõrkeele-

tunde kui ebasoodsa taustaga koolide õpilastel. PISA 2018 tulemuste kohaselt on haridussüsteemides, kus võõrkeele õppimisele pühendatud aeg on väiksemas seoses koolide sotsiaalmajandusliku taustaga, ka võrdsemad tulemused lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes isegi pärast seda, kui on arvesse võetud sisemajanduse kogutoodangut

(edaspidi SKT) ühe elaniku kohta. Näiteks Austrias, Belgias, Costa Ricas, Saksamaal, Ungaris, Marokos, Hollandis ja Slovaki Vabariigis on soodsa taustaga koolide õpilastel vähemalt kaks võõrkeeletundi nädalas rohkem kui ebasoodsa taustaga koolide õpilastel. Eestis on soodsa ja ebasoodsa taustaga koolide võõrkeeletundide arvu vahe 0,6 t soodsa taustaga koolide kasuks ning me positsioneerume 75 osalenud riigi hulgas 31 kohale. Singapuris on aga vahe 0,6 t

ebasoodsa taustaga koolide õpilaste kasuks. Võõrkeelte õppimine on tänapäeval olulisem kui kunagi varem. PISA andmed näitavad, et võimalused võõrkeelte õppimiseks on tänapäeva haridussüsteemides 15aastastele noortele küll laialdaselt kättesaadavad, kuid sotsiaalmajanduslikult ebasoodsa taustaga õpilastel on neile juurdepääs väiksem kui soodsa taustaga õpilastel.

Oluline on õppimise tõhusus

Enne COVID-19 pandeemiat suurenesid riikides 15aastaste õpilaste lugemise, matemaatika ja loodusteaduste tulemused keskmiselt umbes viiendiku standardhälbest ühe õppeaasta jooksul. Teadmiste ja oskuste omandamine ühe õppeaasta jooksul (OECD kasutab mõistet *õpitulemuste kasv* (ingl *learning gain*)) näitab õppimise efektiivsust. PISAs on õpitulemuste kasv väljendatud lugemistulemuste keskmistes punktides õppeaasta kohta ja see kaldub olema suurem kõrgema sissetulekuga riikide õpilastel, võrreldes keskmise sissetulekuga riikide õpilastega. Riigiti on õpitulemuste kasv erinev, näiteks lugemises on ühe õppeaasta õpitulemuste kasv alla 10 punkti Albaanias, Valgevenes, Iisraelis, Koreas ja Taibeis (Hiina) ning kuni 25 punkti või rohkem Austrias, Costa Ricas, Eestis, Saksamaal, Luksemburgis, Slovaki Vabariigis, Šveitsis ja Ühendkuningriigis.

PISA tulemuste tõlgendamisel on väga väärtuslik teada keskmist õpitulemuste kasvu, mille saavutavad õpilased ühest klassist teise liikudes. Tulemuste kasvu hinnanguid saab kasutada võrdlusalusena sooliste ja sotsiaalmajanduslike lõhede ning riikidevaheliste erinevuste mõistmisel.

Sarnaseid hinnanguid on kasutatud ka koolide sulgemisest tingitud õppimise ärajäämise (ingl *learning lost*) mõju prognoosimisel majandusele. Kui riigis olid koolid pandeemia ajal suletud ja distantsõpet ei rakendatud, siis selle tagajärjel võivad õpilased neis riikides olla täiskasvanueas madalamate oskustega. Kui tõsiselt see majandust pikemas perspektiivis mõjutab, sõltub mitmest tegurist, sh koolide sulgemise kestusest ja antud riigi õppeaasta keskmisest õpitulemuste kasvust, mis oli enne koolide sulgemist. Neis riikides, kus õpilaste keskmine aastane õpitulemuste kasv oli suur enne pandeemiat, on ka negatiivsed tagajärjed suuremad.

Kõigis osalenud riikides, välja arvatud Itaalias ja Hollandis, märkisid sotsiaalmajanduslikult soodsas olukorras olevad õpilased suuremat enesetõhusust raskustest ülesaamisel, võrreldes ebasoodsas olukorras olevate õpilastega. Peaaegu kõigis riikides seadsid sotsiaalmajanduslikult soodsas olukorras õpilased teadlikumalt ja oskuslikumalt õppimise eesmärgi, olid rohkem motiveeritud ülesannete täitmiseks ja tajusid rohkem vanemlikku toetust.

Digioskused aitavad võltsuudiseid ja desinformatsiooni ära tunda

Keskmiselt 54% OECD riikide õpilastest teatas, et neile on koolis õpetatud, kuidas tuvastada, kas teave on kallutatud või mitte, OECD riikidest Austraalias, Kanadas, Taanis ja Ameerika Ühendriikides väitis isegi rohkem kui 70% õpilastest, et neile on seda õpetatud. PISA 2018 uuringus osalenud riikides oli soodsa sotsiaalmajandusliku taustaga õpilastel lugemisstrateegiate tundmise¹²¹ (täpsemalt alavaldkonna „allika usaldusväärsus“) indeksi väärtus kõrgem kui ebasoodsa sotsiaalmajandusliku taustaga õpilastel. Oluline on märkida, et haridussüsteemides, kus oli suurem nende õpilaste osakaal, kellele õpetati, kas teave on subjektiivne või erapoolik, oli suurem tõenäosus, et õpilased eristasid PISA lugemises fakti arvamusest isegi pärast riigi SKT elaniku kohta arvesse võtmist.

Digitehnoloogia on muutnud inimeste teabega suhtlemist. PISA andmed näitavad, et teabevajaduse rahuldamiseks loevad 15aastased üha enam veebis, selmet lugeda ajalehti. Igal juhul kujundavad tehnoloogilised muutused kommunikatsiooni digitaliseerimises ümber inimeste harjumusi (nt vestlused võrgus vs. meilid). 15aastaste noorte interneti tarbimine on 21 tunnilt nädalas tõusnud kuue aastaga 35 tunnini nädalas (PISA 2012 vs. PISA 2018), mis on peaaegu samaväärne täiskasvanute keskmise töönädala pikkusega OECD riikides. Massiivne infovoog, mis iseloomustab digitaalset ajastut, nõuab, et lugejad suudaksid eristada fakti arvamusest ning omandaksid strateegiaid, tuvastamaks kallutatud teavet ja pahatahtlikku sisu nagu andmepüügi-meilid või võltsuudised. Halvimal juhul võib noorte vähene

121 Lugemisstrateegiad on vaimsed toimingud ja nende kombinatsioonid, mida lugeja tarvitab teksti mõistmiseks, kasutamiseks ja kajastamiseks (info otsimine ja koondamine, teksti teabe organiseerimine, oma lugemisprotsessi juhtimine jne). Lugemisstrateegiate tundmise hindamisel on üheks alavaldkonnaks „teksti usaldusväärsus“, mis näitab õpilase võimet hinnata teabe (fakti ja arvamuse eristamine) ja teabeallika kvaliteeti ning usaldusväärsust. Pikemalt: https://innovesa-my.sharepoint.com/personal/mari_annus_innove_ee/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fmari%5Fannus%5Finnove%5Fee%2FDocuments%2FShared%20with%20Everyone%2FPISA%2FPISA%202018%2D19%5FRAPORTweb%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fmari%5Fannus%5Finnove%5Fee%2FDocuments%2FShared%20with%20Everyone%2FPISA&ga=1



informeeritus ja nõrk digilugemisoskus viia poliitika polariseerumiseni, usalduse vähenemiseni avalike institutsioonide vastu ja demokraatia õonestamiseni. Interneti kasutamine kasvab jätkuvalt, samal ajal kui võimalused õppida koolis digioskusi pole kaugeltki universaalsed. Internetis kättesaadava teabe avalikustamise tagajärgede mõistmine on OECD riikides kõige levinum koolis õpetatav digioskus.

Kõige vähem levinud oskus on andmepüügi või rämpsposti tuvastamine. Fakti eristamine arvamusest, kallutatud teabe ja pahatahtliku sisu äratundmine on riigiti ja õpilaste koduse tausta profiiliti väga erinev. Seetõttu tuleb kõikide õpilaste lugemisoskust, sh digilugemisoskust tõsta. Koolid saavad edendada lugejate vilumust digimaailmas, tasandades lünkad ja õpetades õpilastele digitaalset kirjaoskust.

Põhikool loob aluse hakkamasaamiseks täiskasvanueas

Austraalias, Kanadas, Taanis ja Šveitsis on järjepidevalt uuritud 2000. aasta PISA uuringus osalenud õpilaste käekäiku. Kõigis neljas riigis olid õpilased, kes saavutasid 15aastaselt PISA 2018 lugemise tulemused, mis paiknesid tulemuste pingerea neljandas kvartiilis (kõige kõrgemas), 25. eluaastaks palju tõenäolisemalt lõpetanud ülikooli, võrreldes õpilastega, kelle tulemused paiknesid pingerea madalamates kvartiilides, samuti oli neil väiksem tõenäosus olla töötu või ainult põhiharidusega. PISA 2018s osalenud õpilased, kel olid ootused töötada tulevikus kõrge kvalifikatsiooniga töökohal, teevadki seda täiskasvanutena tõenäolisemalt, võrreldes nendega, kel polnud vastavaid ootusi 15aastasena.

Mida võivad meile 2030. aasta maailma kohta rääkida 15aastaste õpilaste 2018. aasta sooritusel? Kas kõrge tulemuslikkusega riikidel on konkurentsieelis madalate tulemustega riikide ees? Kas PISA tulemused ennustavad üksikute õpilaste toimetulekut elus?

PISA aruanne „Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility“¹²² tõi välja, et õpilased, kelle PISA tulemused on olnud paremad, kaldusid varajases täiskasvanueas paremini hakkama saama mitmete näitajate järgi, näiteks omandatud haridustase või parem töökoht pärast õppeasutuses õppimist. Seevastu õpilastel, kel olid PISA

uuringus madalad tulemused, oli väiksem tõenäosus leida kvalifitseeritud kõrgepalgalist tööd. Madala lugemistulemusega inimesed langesid suurema tõenäosusega ka tööturult täielikult välja.

Suurema tõenäosusega mõjutavad üleminekuid koolist tööle ka õppeaastast toetavad tegurid, näiteks õpilase sotsiaalmajanduslik staatus. Kõikides vaatlusalustes riikides oli õpilastel, kelle vanematel oli kolmanda taseme haridus, 7–20 protsendipunkti suurem tõenäosus, et nad töötavad 25aastaselt kvalifitseeritud tööjõudu nõudvatel töökohtadel, võrreldes õpilastega, kelle vanematel ei olnud kolmanda taseme¹²³ haridus omandatud. PISA tulemuslikkuse erinevustega arvestamine vähendab aga seda lõhet 4–13 protsendipunkti. Need ebasoodsa taustaga õpilased, kellel läks PISAs hästi, konkureerivad tõenäolisemalt hilisemas elus kvalifitseeritud tööjõudu nõudvatele töökohtadele.

PISA õiglust käsitlev aruanne tõi välja mitmeid huvitavaid seoseid õpilaste küsimustikele antud vastuste ning nende edasiõppimise ja tööalase karjääri vahel. Näiteks õpilased, kes väitsid PISA küsimustikus, et nad ei loobu koolis raskustega silmitsi olles ülesande lahendamise, vaid proovivad ja pingutavad rohkem, olid tõenäolisemalt ülikooli lõpetanud kui õpilased, kes pingutasid vähem ega olnud nii sihikindlad.

Kokkuvõte

Võrreldes varasemate „PISA in Focus“ väljaannetega toovad OECD analüütikud viimastes väljaannetes välja õiglasemat haridussüsteemi iseloomustavad tunnused ning juhvivad tähelepanu olulistele aspektidele, mis võivad haridussüsteemi ebaõiglasemaks muuta. Õiglasema haridussüsteemi loomisel peaks tähelepanu pöörama sellele, et kvaliteetne alusharidus oleks kõigile lastele kättesaadav, õpilaste selekteerimine ei toimuks enne põhihariduse omandamist, koolides oleks teadlikult juhitud õppija vajadusi maksimaalselt arvestav õppetöö ja korraldus, sh vanemate ja õpilaste endi kaasamine, koolides oleks piisavalt ressursse kõigi õpilaste

arengu toetamiseks. Uudsete aspektidena on välja toodud soodsa ja ebasoodsa taustaga õpilaste võimaluste erinevus võõrkeele omandamisel ja õppijast lähtuvate õppimist toetavate tegurite erinevus pere taustast sõltuvalt. Longituudsete uuringute tulemused näitavad ilmekalt, et õpilaste teadmised ja oskused põhihariduse omandamise lõpuastail prognoosivad noore elukäiku täiskasvanuna. Seda enam on vaja riigi tasandil läbi mõelda, kuidas saaksime ebasoodsa tausta mõju alus- ja põhihariduse omandamisel minimeerida ja luua kõikidele õpilastele võrdsed võimalused oma potentsiaali väljaarendamiseks.

¹²² OECD (2018), Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.

¹²³ Rahvusvahelise ühtse hariduse liigituse ehk ISCEDi (International Standard Classification of Education) järgi on kolmas tase kas kõrgharidus või keskkooli baasil kutseõpe.

KIRJANDUS

Avvisati, F. (2021). „How much do 15-year-olds learn over one year of schooling?”, PISA in Focus, No. 115, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b837fd6a-en>.

Ikeda, M. (2022). „What can we do to ensure a level playing field for all students?”, PISA in Focus, No. 117, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e297c355-en>.

Piacentini, M and Pacileo, B (2019). „How are PISA results related to adult life outcomes?”, PISA in Focus, No. 102, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/7b60595e-en>.

Salinas, D. (2021). „The socio-economic gap in foreign-language learning”, PISA in Focus, No. 116, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/953199e1-en>.

Suarez-Alvarez, J. (2021). „Are 15-year-olds prepared to deal with fake news and misinformation?”, PISA in Focus, No. 113, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/6ad5395e-en>.

Artikkel põhineb „PISA in Focus” väljaannete vabal tõlkel.



Taevas on piiritu: edenemismõtteviis, õpilased ja koolid PISA põhjal

Maie Kitsing

Haridus- ja Teadusministeeriumi üldhariduse osakonna haridusjuhtimise ja õpetajapoliitika valdkonna nõunik

Mis on edenemis- ja kinnistatud mõtteviis ja miks see on oluline

Kaasajal suurenenud ootus, et õpilastest kujuneksid ise-
seisvad ja elukestvad õppijad, nõuab tähelepanu pööramist
õpilase suhtumisele õppimisse ja enesekohastele hoiaku-
tele. Oluline on õpilase usk oma võimetele ja valmisolek
pingutada võimete realiseerimiseks. Teadusuuringute põhjal
on välja töötatud kontseptsioon edenemis- ja kinnistatud-
mõtteviisist.

Edenemis mõtteviisi saab defineerida kui usku, et oma
oskusi ja omadusi saab arendada pingutades, häid stratee-

giaid rakendades ning tuge kasutades. Kinnistatud mõtteviisiga inimesed on aga seda meelt, et nad on sündides kindla intelligentsuse tasemega ja seda muuta pole elu jooksul võimalik.

Edenemismõtteviisi toetamine ei tähenda ainult pingutuste kiitmist, mis võib isegi tagasilööke anda ja negatiivseid tagajärgi tekitada, pigem eeldab see edusammude ja innukama õppimiseni viivate tegevuste premeerimist.

Tabel 1. Edenemis- ja kinnistatud mõtteviisi tunnused.

Kinnistunud mõtteviisiga inimest iseloomustab	Edenemismõtteviisiga inimest iseloomustab
usk, et intelligentsus on kaasasündinud	usk, et intelligentsust saab arendada
soov näida targana	soov õppida
soov vältida väljakutseid	soov vastu võtta väljakutseid
soov raskuste korral kergesti loobuda	tahe pingutada raskustest ülesaamiseks
arusaam, et pingutus on kasutu ja ebameeldiv ettevõtmine	arusaam, et pingutus on edu võti meistriks saamisel
ignorantsus konstruktiivse kriitika suhtes	kriitikast õppimine
tunnetus, et teiste edu ähvardab teda	õppetundide leidmine ja inspiratsiooni ammutamine teiste edust

Allikas: Dweck, Carol. (2016). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books.

Edenemismõtteviisist rääkides on sageli käibel kolm müüti:

- 1. Edenemismõtteviis ei ole omadus.** Mõnikord mõeldakse edenemismõtteviisi all kindlat isikuomadust, nagu „olemine avatud meelele“ või „paindlik“. Kuid mõtteviisid võivad olla dünaamilised ja enamikul inimestest on nii edenemis- kui ka kinnistatud mõtteviisi komponente, mis arenevad pidevalt.
- 2. Edenemismõtteviis ei kujune ainult pingutuste kiitmisel ja tasustamisel.** Tõenäoliselt ei suurenda pingutused üksi isiklikku edenemist ja pingutuste tingimusteta kiitmine võib avaldada negatiivset mõju nagu rahulolu tekitamine edusammude puudumisel. Pigem tähendab edenemismõtteviisi juurutamine nende edusammude ja tegevuste premeerimist, mis viivad mitmesuguste õpistrateegiate proovimiseni ja sisuka tagasiside otsimiseni.
- 3. Edenemismõtteviisi arendamine ei ole õpilase ainuvastutus.** Mõned pedagoogid arvavad, et kui rõhutada õpilastele, et nad suudavad saavutada mis tahes seatud eesmärgi, on see piisav, et kujundada edenemismõtteviisi. Õpilaste julgustamine oma potentsiaali realiseerimiseks ettevõetud tegevustes on ülioluline, kuid pelgalt julgustamisest ilma sobiva õpikeskkonnata jääb väheks. Vanemad ja kasvatajad jagavad suurt vastutust õppimist toetava õpikeskkonna loomisel. Õpikeskkond peaks võimaldama julgelt katsetada, olema hirmuvaba ja andma konstruktiivset tagasisidet õpilastesse uskuvatelt pedagoogidelt.

Mida näitab PISA edenemismõtteviisi kohta õpilaste erinevate kategooriate puhul?

Edenemismõtteviisi mõõtmiseks paluti õpilastelt PISA 2018 uuringus hinnata skaalal „ei ole üldse nõus“, „ei nõustu“, „nõustun“ või „täiesti nõus“ järgmist väidet: „Teie intelligentsus on midagi teie kohta, mida te ei saa väga palju muuta“. Kolmes OECD riigis (**Eestis**, Taanis ja Saksamaal) ei nõustunud kolmveerand või enam õpilastest antud väitega ehk siis toetas edenemismõtteviisi. 26 riigis ja majanduses, sealhulgas kolmes OECD riigis (Kreeka, Mehhiko ja Poola) nõustus enamik õpilasi kinnistunud mõtteviisi väitega „Teie intelligentsus on midagi teie kohta, mida te ei saa väga palju muuta“. Rohkem kui kaks kolmandikku Filipiinide, Panama, Indoneesia, Kosovo ja Põhja-Makedoonia Vabariigi õpilastest toetas kinnistunud mõtteviisi.

Uuringust ilmnest järgnev.

- **Tüdrukud on tõenäolisemalt veidi rohkem edenemismõtteviisiga. Eestis on tüdrukud statistiliselt oluliselt rohkem edenemismõtteviisiga kui poisid.** 39 riigis ja majanduspiirkonnas on rohkem tüdrukuid, kes on edenemismõtteviisiga, kuid vahe poistega polnud märkimisväärne. Kõige olulisem lahknevus oli Valgevenes – peaaegu 13 protsendipunkti. OECD riikide keskmine oli vaid 3,5 protsendipunkti tüdrukute kasuks. Ainult kuues riigis ja majanduspiirkonnas – Põhja-Makedoonia, Korea, Hongkong (Hiina), Peking, Shanghai, Jiangsu ja Zhejiang (Hiina) (edaspidi „B-S-J-Z (Hiina)“), Macau (Hiina) ja Taipei (Hiina) – oli poistel veidi rohkem edenemismõtteviisi.
- **Sotsiaalmajanduslikult soodsa taustaga õpilastel esines edenemismõtteviisi sagedamini.** Peaaegu igas haridussüsteemis, sh Eestis, nõustusid parema sotsiaalmajandusliku taustaga õpilased suurema tõenäosusega kui kehva taustaga õpilased, et nende intelligentsus muutub aja jooksul. Süsteemi tasandil on lõhe õpilaste mõtteviisis sotsiaalmajandusliku tausta järgi seotud võrdsusega riigis. Haridussüsteemides, kus on suurem võrdsus (seos õpilaste sotsiaalmajandusliku tausta ja õpitulemuste vahel on nõrk), on ka väiksem erinevus. Positiivne seos sotsiaalmajanduslikult soodsa tausta ja edenemismõtteviisiga õpilaste osakaalu vahel võib tähendada, et soodsama taustaga õpilastele pakutakse rohkem võimalusi edenemismõtteviisi kujunemiseks asjakohaste haridusressurssidega ja toetava ning arendava õpikeskkonna loomisega. On ka võimalik, et parema taustaga õpilased tajuvad, et kinnistunud mõtteviis pole nende sotsiaalses keskkonnas soovitud. Teema vajab veel täiendavat uurimist.

Edenemismõtteviisi kujunemise toetamine koolides võib potentsiaalselt vähendada kehva tausta negatiivset mõju õpilaste akadeemilisele edukusele. Kehva koduse taustaga õpilastel peetakse akadeemilise edu saavutamisel mõtteviisi tugevamaks ennustajaks kui kättesaadavaid ressursse. Teadusuuringute kohaselt võib edenemismõtteviisi olemasolu isegi leevendada majanduslikult kehva tausta negatiivset mõju. Eluga toimetulematuse põhjused, sh leppimine vaesuses elamisega, võivad olla seotud madalamate haridusalaste püüdlustega, mis omakorda on seotud kinnistunud mõtteviisi prevaleerimisega.

PISA 2018 näitas ka, et edenemismõtteviisiga õpilaste osakaalu seos lugemistulemustega oli immigrantide hulgas tugevam kui mitteimmigrantide hulgas. Samuti näitas uuring, et isegi kui on statistiliselt arvesse võetud õpilase sotsiaalmajanduslik taust, sugu, immigrandi taust ja lugemistulemused, võtsid edenemismõtteviisiga õpilased endale ambitsioonikamaid eesmärke, võrreldes kinnistunud mõtteviisiga õpilastega.

PISA leiud ei kinnita otseselt põhjus-tagajärg seost mõtteviisi ja tulemuste vahel, pigem esitavad need potentsiaalseid tõendeid olemasolevate teooriate toetamiseks ja annavad ideid uute uuringute jaoks. PISA uuringu tulemused on kooskõlas edenemismõtteviisi käsitleva kirjandusega, mis toob esile positiivse seose edenemismõtteviisi ja akadeemilise tulemuslikkuse vahel.

OECD riikide õpilased, kellel on edenemismõtteviis, saavutasid keskmiselt kõrgemaid tulemusi lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes võrreldes, kinnistunud mõtteviisiga eakaaslastega. Lisaks seostatakse sellega edenemismõtteviisiga tüdrukute, ebasoodsas olukorras olevate õpilaste ja sisseerandajatest õpilaste kõrgemaid tulemusi, võrreldes poistega, soodsa taustaga õpilastega ja mittesisseerandajatega.



Kuidas edenemismõtteviis suunab paremate õpitulemusteni?

Edenemismõtteviisiga õpilased on suurema tõenäosusega paindlikumad ja kohanemisvõimelisemad (ingl *resilient*) ning innovatiivsemad õppimisstrateegiate kasutamisel, samuti on nad kõrgema motivatsioonitasemega – elemendid, mis võiksid vahendada mõtteviisi ja akadeemiliste saavutuste vahelist suhet.

PISA andmed näitasid, et edenemismõtteviisiga õpilased väärtustasid kooli rohkem, seadsid ambitsioonikamad õpieesmärgid, olid enesetõhusamad ja kõrgema motivatsiooniga ning neid iseloomustas väiksem hirm ebaõnnestumise ees. OECD riikides keskmiselt näib edenemismõtteviis avaldavat positiivset mõju õpilaste akadeemilist edu soodustavale käitumisele. **Samas olid ka enesetõhusamatel ja kooli rohkem väärtustavatel õpilastel ning kõrgemate eesmärkide suunas pürgijatel paremad õpitulemused.**

Ebaõnnestumise hirmu ja testi tulemuste suhe on mitmetähenduslikum. Ratsionaalne ja mõõdukas hirmutunne võib ohutada õpilasi tegema rohkem pingutusi, et akadeemilised ülesanded täita. Teisest küljest võib suurenenud hirm eba-

õnnestuda põhjustada stressi ja ärevust (Ashcraft ja Kirk, 2001 tsiteeritud OECD, 2021) ning takistada õpilasi osalemast väljakutset esitavates õppetegevustes (Kaye, Conroy ja Fifer, 2008 tsiteeritud OECD, 2021).

Edenemismõtteviis on negatiivselt seotud ebaõnnestumise hirmuga, kuid positiivselt tulemuslikkusega. Tegelikult iseloomustab edenemismõtteviisiga inimesi vähenenud ärevus õppimise pärast, mis on seotud nende positiivse kontseptsiooniga ebaõnnestumisest (Dweck ja Yeager, 2019 tsiteeritud OECD, 2021).

PISA andmete kohaselt on edenemismõtteviisi omamine seotud positiivsema suhtumisega õppimisse. Nende hoiakute hulka kuuluvad motivatsioon, enesetõhusus, väiksem hirm ebaõnnestumise ees, ambitsioonikad õpieesmärgid ja kooli väärtustamine. Selline positiivne suhtumine õppimisse võib kaasa tuua kõrgemad akadeemilised saavutused. Hirm ebaõnnestumise ees on negatiivses korrelatsioonis edenemismõtteviisiga ja positiivses seoses akadeemiliste saavutustega.

Milline on seos edenemismõtteviisi ja õpilaste heaolu vahel PISAs?

Uuringud näitavad, et mõtteviis mõjutab õpilase üldist heaolu. OECD riikides oli edenemismõtteviisiga õpilastel keskmiselt kõrgem kuuluvustunne kooli suhtes. Kuuluvustunne peegeldab, kuidas kaasõpilaste poolt aktsepteeritud õpilased end sotsiaalses kontekstis koolis tunnevad (Goodenow ja Grady, 1993 tsiteeritud OECD, 2021), ning seda on seostatud positiivsete tulemustega: kõrgem akadeemiline motivatsioon, enesehinnang ja saavutused (Goodenow ja Grady, 1993 tsiteeritud OECD, 2021; OECD, 2013 tsiteeritud OECD, 2021), väiksem riskantne ja antisotsiaalne käitumine (Catalano et al., 2004 tsiteeritud OECD, 2021) ning õppetun-

didest puudumine, samuti madalam tõenäosus koolist välja langeda (Lee ja Burkam, 2003 tsiteeritud OECD, 2021; Slaten et al., 2016 tsiteeritud OECD, 2021).

OECD riikides oli edenemismõtteviisiga õpilastel ka keskmiselt sagedamini positiivseid tundeid, nad said suurema tõenäosusega 27 punkti kõrgema lugemistulemuse kui kinnitatud mõtteviisiga õpilased. Samas polnud elu tähenduslikuks pidamine ja edenemismõtteviis omavahel statistiliselt oluliselt seotud.

Õpetajate roll õppimise juhendamise ja pideva tagasiside andjana soodsa keskkonna loomisel

Edenemismõtteviisi kujunemiseks saab õpetaja luua õpikeskkonna, mis toetab õpilast õppimisel ja kus õpilased julgevad katsetada, saades samas konstruktiivset tagasisidet. Õpetajad saavad mõjutada õpilaste enesekohaseid sotsiaal-emotsionaalseid näitajaid, sh järjepidevust, visadust, jõupingutusi tunnis ja edenemismõtteviisi. Nimetatud neljast sotsiaal-emotsionaalsest mõõdikust on õpetajate mõju edenemismõtteviisile kõige tugevam ja järjekindlam.

PISA 2018 uuring näitas, et õpetaja toetava käitumise ja õpilase edenemismõtteviisi vahel oli tugev positiivne seos – mida rohkem tajus õpilane õpetaja tuge, seda enam oli

õpilane edenemismõtteviisiga. Võime väita, et õpilast toetades loob õpetaja õppimiseks turvalise õpikeskkonna, mis omakorda aitab kaasa õpilase edenemismõtteviisi kujunemisele. Samuti oli kohandatud õpetamine positiivselt seotud õpilase edenemismõtteviisiga. Õpetaja poolt antava tagasiside ja õpilase edenemismõtteviisi uurimisel selgus, et tippsooritajate puhul polnud seos edenemismõtteviisi ja õpilasele antud tagasiside vahel tugev, küll aga ilmnis vastav positiivne seos keskmiste tulemustega õpilaste puhul. Samas oli nõrkade tulemustega õpilaste puhul täheldatav isegi negatiivne seos. Viimane väide vajab veel täiendavat uurimist.

Õpetaja käitumise kõrval on edenemismõttemviisi kujunemiseks oluline kooli keskkond tervikuna. Parema sotsiaal-majandusliku taustaga koolides, nn eelisolukorras olevates koolides oli ka edenemismõttemviisiga õpilaste osakaal suurem, seevastu kehva taustaga koolides oli ka õpilastel vähem usku, et pingutuse korral on võimalik saada parem tulemus. Sama tendents oli täheldatav linna- ja maakoolide

puhul. Linnakoolides oli edenemismõttemviisiga õpilasi enam kui maakoolides. PISA uuris ka seoseid edenemismõttemviisiga õpilaste osakaalu ja haridussüsteemi tunnuste vahel. Positiivne seos oli edenemismõttemviisiga õpilaste osakaalu ja kihistumist tekitava hariduspoliitika rakendamise vahel (klassikursuse kordamine, õpilaste varane jaotus mitmesuguste õppekavade järgi õppima suunamisel).

Ootused seonduvalt edenemismõttemviisiga

Edenemismõttemviisi olemasolu pole võlvits, mis aitaks õpilast õppimisel. Teadusuuringud näitavad, et mitmesugustele sihtgruppidele (nt tippsooritajad, keskmiste tulemustega või madalate tulemustega õpilased) on edenemismõttemviisi mõju erinev, samuti sõltub mõju kontekstist. Eeldatavasti

on kasuks just nõrgemate tulemustega õpilaste puhul edenemismõttemviisi kujunemise toetamine. Ekstra tähelepanu pööramine edenemismõttemviisi kujunemise toetamisele täiendab asjakohaseid haridusreforme, kuid kindlasti ei asenda neid.

Kokkuvõte

Edenemismõttemviis on inimese usk, et oma oskusi ja omadusi saab arendada pingutuste, heade strateegiate kasutamise ja toetuse saamise kaudu, vastupidiselt kinnistunud mõttemviisile, mille kohaselt kõik on sündides kindlaks määratud. Edenemismõttemviisiga inimene võtab suurema tõenäosusega vastu väljakutsed ja õpib tagasilöökidest, et saavutada kõrgemaid saavutusi kui kinnistunud mõttemviisiga inimene, kes väldib väljakutseid ja otsib lihtsalt heakskiitu. Edenemismõttemviisi juurutamine ei tähenda ainult pingutuste kiitmist, mis võib mõjuda isegi kahjulikult. Pigem tähendab see nende edusammude ja tegevuste premeerimist, mis viivad suurema õppimiseni. See on protsess, mis nõuab õpilastelt pingutust ja õpetajatelt ning vanematelt teadlikku käitumist.

OECD riikides saavutavad edenemismõttemviisiga õpilased keskmiselt kõrgemaid tulemusi kui kinnistunud mõttemviisiga õpilased. Edenemismõttemviisi seostati tüdrukute, ebasoodsa taustaga ja sisseerandajatest õpilaste punktisumma suurenemisega, võrreldes poiste, soodsa taustaga ja mitteimmigrantidest õpilastega.

PISA andmed näitavad, et edenemismõttemviisi omamine on seotud positiivsete hoiakutega õppimise suhtes ja ka õpilase heaoluga koolis.

Õpetajatel on oluline roll edenemismõttemviisi arengut soo-

dustava keskkonna loomisel, õpilaste juhendamisel ja tagasiside andmisel. Õpilaste toetamise määr, õppe kohandamine õpilase vajaduse ja eripära järgi ning väljakutseid sisaldav õppimine on positiivselt seotud edenemismõttemviisiga. Keskmiselt saavutasid OECD riikides edenemismõttemviisiga õpilased kõrgemad tulemused kui kinnistunud mõttemviisiga eakaaslased ja see erinevus suurenes, kui õpetajad olid rohkem toetavamad, kohandasid õpetamist või andsid õpilasele tagasisidet.

Koolikeskkond aitab kaasa õpilaste sotsiaal-emotsionaalse arengule. Soodsama taustaga koolide ja ka linnakoolide õpilastel oli suurem tõenäosus omada edenemismõttemviisi. See tõstatab küsimuse, kas koolidele on edenemismõttemviisi kujunemiseks tagatud piisavalt vahendeid, et igal õpilasel, sõltumata tema sotsiaalmajanduslikust taustast või elukohast, oleksid võrdsed võimalused areneda edenemismõttemviisiga nooreks. Seega on väga oluline viia hariduseesmärgid vastavusse hindamise ja hinnanguga, mis peaksid toimima arengu stiimulina.

Nagu varem nenditud, ei ole edenemismõttemviis õpilase tulemuslikkuse parandamisel võlvitsaks, kuna mõttemviis on kontekstist väga sõltuv. Probleemide tuvastamine ja riskirühma kuuluvate õpilaste konkreetsetele alarühmadele sekkumise sihitamine suurendab tõenäoliselt sekkumise tõhusust ja soodustab võrdsust.

KIRJANDUS

OECD (2020), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/bd69f805-en>.

OECD. (2021). „Sky's the Limit. Growth mindset, students, and schools in PISA“. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

Artikkel on vabatoimeline lühendatud versioon OECD trükisest „Sky's the Limit. Growth mindset, students, and schools in PISA“.



Eesti kogemus Ukraina sõjapõgenike toetamisel

Pille Liblik

Haridus- ja Teadusministeeriumi üldhariduspoliitika osakonna üldhariduse valdkonna nõunik

Artikkel koostati OECD projekti „Hariduse ja oskuste tulevik 2030“ sekretariaadi palvel ja seda esitleti eri riikide poliitika-kujundajate solidaarsusümarlaval 6. mail 2022. Artikkel on kooskõlas E2030 oluliste sõnumitega.

Kiirenevast globaliseerumisest ja tehnoloogilisest arengust on ajendatud sotsiaalsed, majanduslikud ja keskkonnaalased väljakutsed kui tõendus tuleviku ebakindlusest ja ennustamatusest. Lisaks jahmatas maailma see, et 21. sajandil peab tulema toime antihumanistliku sõjalise olukorraga.

Ebakindluses navigeerimiseks peavad õpilased arendama mitmesuguseid pädevusi, austama teiste ideid, vaatenurki ja väärtusi, hakkama saama ebaõnnestumistega ja liikuma edasi ka keerulistes oludes.

Valmisolek hoolitseda teiste haavatavate ja abivajavate inimeste heaolu eest ei ole vähem oluline kui hoolitsemine sõprade ja pereliikmete eest.

Paindlik õpe mõjutab iga õppija saavutusi ja heaolu ning tagab võrdselt kvaliteetse hariduse, sõltumata sellest, kes ja kust haridussüsteemi siseneb.

Eesti ajalooline kogemus võimalusest õppida ja omandada haridus paguluses

2022. aasta septembris möödub 75 aastat eestlaste suurpõgenemisest. Ajal, mil ohus oli kogu Euroopa julgeolek, seisis ka Eesti riiklik iseseisvus ultimaatumi ees ja me olime sunnitud loobuma oma riigist, mida olime üles ehitanud 20 aastat. Me kaotasime 50 aastaks oma vabaduse ja kolmandiku oma rahvast. Okupatsioonivõimude repressioonide hirmus lahku kodumaalt enda teada ajutiselt, mõneks kuuks või kõige enam aastaks, ent paljud põgenikest ei näinud oma kodumaad enam kunagi. Toona seisis eesti põgenike ees samad küsimused, millega on silmitsi ukrainlased pärast Venemaa ulatusliku provotseerimata, ebaseadusliku ja põhjendamatu sõjalise agressiooni algust 24. veebruaril 2022: kas jääda või minna? Kui minna, siis kuhu ja kui kauaks? Kui lihtne on hüljata lähedasi ja kodumaad? Mis saab kodumaast?

Meie vanemad ja vanavanemad mäletavad, kui raske on kodust lahkuda ja kohaneda uue eluga välismaal. Eriti raske on see sotsiaalselt haavatavatel rühmadel – naistel, aga eriti lastel, kes igatsevad oma klassikaaslast, sõpru, lemmikloomi, hobisid, isegi lemmikmuusikainstrumente ja raamatuid. Eestlased asusid ümber mitmesugustesse riikidesse – Austraaliasse, USAsse, Kanadasse, Saksamaale. Oleme siiani tänulikud Rootsile, kes ei olnud kohustatud pagulasi vastu võtma, aga tegi seda siiski. Selline moraalne kohustus on ka Eesti riigil praegu, võtta vastu neid inimesi, kes mujal hädas on.

Eestlased on alati väärtustanud haridust ja õppimist. Välismaal loodi ühe esimese asjana võimalused õppida. Sakamaal ja Rootsis alustasid tööd traditsioonilised eesti gümnaasiumid. Stockholmis tegutseb Eesti Kool tänaseni. Põgenikest eestlased tegelesid aktiivselt eesti kultuuri säilitamisega. Tänu kodust kaasa saadud pagasile, vastupidavusele, kohanemisvõimele ja sihtkohariigis omandatud haridusele saavutas hulk põgenikest eestlasi või nende järeltulijaid eksilis tunnustuse ja välja teenitud positsiooni: Briti parlamendi liige Lembit Öpik, üks paleogeneetika rajajatest Rootsis Svante Pääbo, Itaalia näitleja Ornella Mutti, Austria majandusteadlane ja poliitik Alexander Van der Bellen, pianist ja kirjanik Käbi Alma Laretei, kunstnik Ilon Wikland jpt.

Võib olla hoidsid 20. sajandil meie pagulasi elus need oskused ja omadused, mida me 21. sajandil hariduses otsime.

Ajalooline taust andis kaks õppetundi, mis mõjutavad meie riigi tänast käitumist ja valikuid Ukraina abistamisel.

- 1) Ei tohi kunagi olla ükski. Äärmiselt oluline on rahvusvaheline solidaarsus ja kuuluvus rahvusvahelistesse organisatsioonidesse, mitte ainult Euroopas, vaid ka üleilmsest.
- 2) Vastupanu osutamata jätmine ei ole turvaline valik. Me teame, et hääletu allaandmine on kõige hullem, ja oleme osutanud arukat vastupanu.

Eesti senised haridussuhted ja koostööprojektid Ukrainaga

Ukrainlased on tublid õppijad ja otsivad pidevalt väliskogemuse võimalusi. Enam kui 20 aastat tagasi, 1998. aastal oli Ukraina esimene riik, kes sai Eestist humanitaar- ja arengubi. 2006. aastast alustati sihipäraselt kahepoolset arengukoostööd, milles üks olulisi valdkondi on haridus. Seetõttu tunnetavad Eesti haridustöötajad suurt moraalset vastutust ka selle eest, et senised koostöökogemused ja tulemused ei läheks sõjale vaatamata kaotsi. Toetasime Ukrainat ka 2014. aastal, kui koguti annetusi Ukraina sisepõgenike ja toonases konfliktis kannatanute abistamiseks.

Viimase kümne aasta koostöös üldhariduses võib esile tõsta kolme peamist valdkonda.

- 1) IT-oskuste arendamise projektid 2011–2016 keskendusid lihtsatele koostööl põhinevatele veebipõhistele õppetegevustele (viktoriinid, interaktiivsetel harjutustel põhinevad võistlused jms). Tegevusi sai ellu viia ka aeglase internetiühendusega koolides või kodus, kui koolil nõutud IKT vahendid puudusid. Projektis osales vähemalt 50 000 Ukraina kasutajat. Selle tulemusena sai Ukrainas Miksikeske õppekeskkonna baasil luua süsteemsemad e-õppe lahendused kohalikul platvormil. **See võis aidata kaasa, et Ukraina lapsed praeguses olukorras saavad õppida Eestis või mujal maailmas distantsilt Ukraina õppekava järgi.**
- 2) Aastatel 2018–2019 aitasime Ukrainat mitmekeelse õppe korraldamisel ja keelekümbuse meetoodika rakendamisel, mille me ise võtsime üle 20 aastat tagasi Kanadast ja kohandasime Eesti oludele vastavaks. Koostöö fookuses oli õppe- ja meetoodiliste materjalide koostamine ning õpetajate professionaalne areng, et pedagoogilised praktikad õppekava uuendamisega vastavusse viia.

Keelekümbust ning lõimitud aine- ja keeleõpet rakendame ka täna edukalt Ukraina õpilaste kohanemise toetamisel Eestis.

- 3) Ukraina küsis Eestist oskusteavet **kaasava hariduse põhimõtete rakendamiseks**, et tagada hariduslike erivajadustega õppijatele võrdsed võimalused, sh paindlik õppekorraldus vastavalt õpilaste vajadustele. Projekt käivitati kooskõlas Uue Ukraina Kooli kontseptsiooniga ja selle siht oli nõustada kaasava hariduse eestvedajaid Ukrainas aastatel 2016–2018. Ukraina on palunud Eesti toetust ka koolide arengukavade ja riikliku õppekava ümberkujundamisel, lähtudes demokraatlikest väärtustest, samuti õpetajate kutsestandardi väljatöötamisel.

Koostöö kavandamisel lähtusime ÜRO säästva arengu eesmärgist nr 4: tagada kõigile võimalus omandada kvaliteetne haridus ja elukestvad õppimisvõimalused. Viimased uuendused Eesti arengukoostöök Ukraina haridussüsteemi tõhustamiseks kavandati aastateks 2020–2024: haridussüsteemi vastavusse viimine tööturu vajadustega; õppekavade arendamine; digilahenduste juurutamine haridussüsteemis. Kõikide tegevuste läbivateks teemadeks oli digilahenduste kasutamine, sooline võrdsuslikkus (sh naiste võimestamine), inimõigused, keskkonnasäästlikkus. Kavandatud tegevused halvas COVID-19 pandeemia, kuid täna oleme tunnistajaks sellele, et sõja- ja terroriolukorras on nimetatud teemad kerkinud esile teravamalt kui kunagi varem. Me tõdeme, et senise töö tulemused võivad kaotsi minna, ja seetõttu tunnetame suurt moraalset vastutust pagulasõpilaste ja -haridustöötajate heaolu tagamisel. **Meie kohus on tõestada Ukrainast saabunutele, et hoolimata nende kodumaal toimuvast on universaalsed ja globaalsed väärtused endiselt olemas.**

Eesti lühi- ja pikaajalised tegevused õpilaste ja õpetajate kohanemise toetamiseks sõjaolukorra taustal

Ukrainast saabunute seas on neid, kes tulevad vaid teadmata kestusega sõja ajaks, ja neid, kes plaanivad siia jääda pikemalt. Mis tahes juhtudel oleme teinud riigina tihedat koostööd kohalike omavalitsuste ja koolidega, et igal pagulasõpilasel oleks koht koolis ja võimalus õppida. Kevadsuvel 2022 keskendasime tähelepanu ja tegevused sellele, et aidata pagulastel uue keskkonnaga kohaneda. Kasutasime kõiki võimalusi, et luua neile paindlikud võimalused koolis osalemiseks ja kindlustunde kujunemiseks pärast kogetud õudusi. Olukorda mõjutab ka koroonapandeemia tekitatud ennesõjaaegne kahju, mis võib õpimotivatsiooni vähendada. Meie siht on luua sellised võimalused, et noored ukrainlased koju naastes tunneksid, et Eestis sundveedetud aeg ei ole raisatud ega õppimispaus liiga pikk. Eesti haridusseadusandlus on piisavalt paindlik selleks, et õpilaste kooli

vastuvõtmisega ei tekiks probleeme. **Kõik Ukraina õpilased peaksid saama õppida eakohases klassis Eesti riikliku õppekava järgi.** Vajadusel koostatakse individuaalne õppekava, mis määrab konkreetsed õpitulemused ja õppekorralduse. Eelistatud õppekeeleks on eesti keel ning toetatakse ukraina keele ja kultuuri õpet. Eesti koolis parema ja kiirema osalemise soodustamiseks pakume Ukraina riikliku õppekava eesmärkide võrdlust Eesti õppekavaga. Ühegi inimese edasiõppimine Eestis ei tohi olla takistatud, kui ta seda ise soovib, ja seetõttu pöörame õppe kavandamisel erilist tähelepanu Ukraina õpilase eesti keele oskusele. Õppimist eesti õppekeele koolides soovivad tungivalt ka siinsed ukraina kogukonna esindajad. Siiski saavad lapsevanemad valida ka vene õppekeele kooli, kuid neil peab olema võimalus saada adekvaatset infot valikuga tekkida



võivatest riskidest oma lapse edasisel haridustel ja nad peavad saama ennast kurssi viia eesti õppekeeles õppimise eelistega. Alternatiivina on võimalik kasutada ka Ukraina distantsõppe võimalusi.

Ukrainlased on valinud oma riigi tulevikule Euroopa tee ning me võime nende valikut üksnes toetada. Mis tahes riiki Ukraina pagulased selle põgenemise ajal satuvad, selle riigi keele ja kultuuri tundmine on 21. sajandil suur väärtus. Eesti keel nagu iga teinegi keel Euroopas on hea tehniline vahend Euroopa ja rahvusvaheliste väärtuste tundmaõppimiseks.

Koostöös Ukraina valitsuse ja ukraina kogukonnaga Eestis lisame E-koolikotti pidevalt viiteid Ukraina ametlikele digitaalsetele õppematerjalidele ja õppeplatvormidele. Samuti uuendame e-õppematerjale, mida koolis kasutada sõjaga seotud keeruliste teemade käsitlemisel.

Õpilastele mitmekülgse toe pakkumisel ei tohi unustada oma õpetajaid ja koole ning olukorrast tulenevalt teistsuguseid ootusi **õpetaja professionaalsusele ja õpetamisviiside valikule**. Haridus- ja Noorteamet uuendas õpetajate koolituse plaane, et pakkuda kiireid juhiseid igapäevaseks tööks Ukraina õpilastega. Veebikoolitustel käsitletakse aktuaalseid teemasid mitmekultuurilisest klassiruumist, paindlikust õppes, muu kodukeelega lapsele psühholoogilise ja sotsiaalse toe pakkumisest, iga õppeaine õpetaja rollist keeleõppes, aktiivõppe võtetest keeleõppes jne. Koolitus „Muukeelne laps Eesti õppeasutuses“, mille eesmärk on aidata õpetajatel tulla toime teistsuguse emakeelega õpilastega seotud väljakutsetega, on praegu olulisem kui kunagi varem.

Erilist tähelepanu pöörame koolidele, kus on suurem hulk õpilasi Ukrainast ja kus veel puudub muukeelsete õpilaste õpetamise kogemus. Nii õppes kui huvitegevuses on kõige olulisem leida kontakt õpilasega selles keeles ja viisil, nagu valmisolek on.

Ukrainast saabunud haridustöötajatele korraldame ukrainakeelsed veebiseminarid, tutvustamaks Eesti haridussüsteemi ja õpetajatele esitatavaid nõudeid.

Kooli tööle kandideerimisel tuleb arvestada Eestis kehtivate regulatsioonide ja kõrgete kvalifikatsiooninõuetega õpe-

tajatele ja tugispetsialistidele. Ukrainast kui kolmandast riigist pärit õpetajate kutsequalifikatsioone tunnustatakse juhul, kui kutsequalifikatsioon vastab välismaal tunnustamise nõuetele. Õpetaja abi ametikohale riiklikke kvalifikatsiooninõudeid seatud ei ole ja me saame julgustada koole värbama Ukraina spetsialiste õpetaja abidena, samuti õppekoordinaatorite või teiste koolitöötajatena. Ukraina õpetajate ja tugispetsialistide töölevõtmise kaudu toetame Eesti õpetajaid töös Ukraina lastega.

Eesti Koolipsühholoogide Ühingu korraldatud **ukrainakeelne tasuta nõuandeliin** pakub nii õpetajatele kui ka õpilastele ja vanematele võimalust saada anonüümselt nõu kvalifitseeritud psühholoogilt.

Ukraina toetamine on toonud esile ja kinnistanud meie haridussüsteemi seniseid väärtusi. Koolides hakatakse järjest enam mõistma, mida tähendab mitmekultuuriline klassiruum, millised teemad on tundlikud ning miks ja kuidas peaks neid käsitlema sõjalise konflikti taustal. Sallivus ja usaldus on aktuaalsemad nii üksikisiku kui riigi tasandil, kuid kahjuks õpetab Ukraina kriis meile, et usaldus on kerge kaduma.

Kriitiline mõtlemine kui ühe tulevikuhariduse pädevuse arendamine on vääramatu, et eristada vaeuudist adekvaatsest allikast.

Paljuski teoreetiline arusaam – näha maailma läbi kellegi teise silmade ja mõista, mis teise arusaama taga peitub – on saanud klassiruumis reaalsuseks. Iga õppija peab tundma, et õpetaja aktsepteerib tema kultuurilist tausta ja kodust kaasa võetud kogemusi. Ukrainast saabunud lastel on kaasas selline kogemusepagas, mida me ei suuda ettegi kujutada.

Vaimselt ja sotsiaalselt turvaline õpikeskkond soodustab tundlike teemade käsitlemist. Paindlikkus tähendab, et ülekantavate pädevuste arendamine peab olema mitte ainult kirja pandud õppekavas, vaid need peavad jõudma õpilasteni tähenduslikul viisil, mis lisaks kvaliteetsele õppele toob kaasa sügavama ja kvaliteetse õppekogemuse kõigi õpilaste jaoks.

Haritud rahvas on üks julgeoleku ja tuleviku nurgakive

Soov omandada haridus ja uued oskused ning õpinguid mitte katkestada aitas pagulaseestlastel välismaal hakkama saada ja hoida eesti kultuuri eksiilis. Ukrainlased on täna samas olukorras ja me saame neile pakkuda haridusvaldkonnas samasugust tuge kui see, mis aitas meie rahval oma ajaloolises minevikus paguluses ellu jääda.

Ukraina sõjapõgenike vastuvõtmine on väljakutse. Põgenikke vastu võttes mõistab riik ka sellega kaasnevat vastutust: me ainult ei korralda sõjapõgenike õpet siin ja praegu, vaid **vastutame nende tuleviku eest. Ühegi õpilase haridustee ei tohi katkeda, isegi kui õpingud võtavad planeeritud kauem aega või õpitakse mõnes teises riigis mõnes muus õppekeeles.**

KIRJANDUS

75 aastat suurest põgenemisest läände. Välisministeerium, 07.02.2022.

Välisministeeriumi kantsler Jonatan Vseiovi pöördumine Eesti haridustöötajate poole 19.04.2022, <https://www.youtube.com/watch?v=qxTfBQo-5GXY>.

Eesti-Ukraina arengukoostöö maastrateegia 2020–2023, Välisministeerium, 2019.

Kaasava hariduse põhimõtete rakendamise toetamine Ukrainas, SA Innove, 2016, <https://www.innove.ee/rahvusvaheline-koostoo/kaasava-hariduse-pohimotete-rakendamise-toetamine-ukrainas/>.

Eesti-Ukraina arengukoostöö lähtealused, Välisministeerium, 2019.

Rebane, R. Ukraina lapsi tuleks õpetada euroopa keeles. Arvamus, Postimees, 16.05.2022, <https://arvamus.postimees.ee/7501871/ukraina-lapsi-tuleks-opetada-euroopa-keeles>.



Ukraina sõjapõgenike eelistused laste koolivaliku osas

Kerly Espenberg

Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuuringute keskuse RAKE projektijuht-analüütik

Minni Saapar

Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuuringute keskuse RAKE projektijuht-analüütik

Jussi Sakari Jauhiainen

Tartu Ülikooli külalisprofessor, Turu Ülikooli professor

Sissejuhatus

24. veebruaril 2022 alustas Venemaa sõjalist sissetungi Ukrainasse. Maailma julgeolekuolukord muutus sel päeval täielikult. Miljonid ukrainlased on alates sõja algusest pidanud jätma kodu ja kodumaa. Euroopa Liit reageeris agressioonile otsustavalt mitmete meetmetega. 2. märtsil 2022 tegi Euroopa Nõukogu sanktsioonipakettidele jm piiravatele meetmetele lisaks ettepaneku võtta vastu rakendusotsus, millega anti Ukraina sõjapõgenikele (ehk Ukrainas sõja ajal ametlikult elanud ja sealt põgenenud inimestele) Euroopa Liidus ajutine kaitse¹²⁴. ÜRO pagulasameti andmetel oli seisuga 7. september 2022 Euroopas registreeritud enam kui 7,2 miljonit Ukraina sõjapõgenikku, neist 4 miljonit oli taotlenud ajutist kaitset või muud Euroopas kasutatavat sellesarnast kaitsekeemi.¹²⁵

Alates 9. märtsist 2022 kehtib Eestis Vabariigi Valitsuse korraldus, millega saavad sõja eest Eestisse tulnud Ukraina kodanikud ja nende pereliikmed taotleda Eestis ajutist kaitset. Ajutine kaitse on aastane elamisluba, mis annab Ukraina kodanikele ja nende pereliikmetele turvatunde ja sotsiaalsed garantiid. Pärast ajutise kaitse taotlemist saavad sõjapõgenikud endale palju samasuguseid õigusi, nagu on Eesti elanikel, nende seas õigus Eestis õppida.

Eestis on põhiharidus riigi haridusstandardiga ette nähtud kohustuslik üldharidusmiinimum¹²⁶ ning riik ja kohalik oma-

valitsus tagavad Eestis igapäev võimalused koolikohustuse täitmiseks ja pidevõppeks õigusaktides ettenähtud tingimustel ja korras¹²⁷. See tähendab, et Eestis ajutise kaitse saanud põhikooliealistel lastel on samuti koolikohustus sarnaselt teiste Eesti lastega ning riigil ja kohalikel omavalitsustel (edaspidi KOV) kohustus neile lastele õppimisvõimalus tagada.

Ukraina laste Eesti haridussüsteemi integreerumine on väljakutse kõikidele osapooltele – nii peredele, kus need lapsed kasvavad, haridus- ja teadusministeeriumile kui kohalikele omavalitsustele, kes haldavad munitsipaalkoole. Lühikese ajavahemiku jooksul on Eestisse jõudnud suur hulk koolikohta vajavaid lapsi ja selleks ei olnud ei riigil ega KOVidel võimalik valmistuda ega valmis olla. 28. augusti seisuga on Eestis ajutist kaitset taotlenud 33 773 inimest ning rahvusvahelist kaitset 943 Ukraina kodanikku¹²⁸, neist ligi 7500 on koolikohustuslikus eas lapsed.

Käesolevas artiklis keskendutakse küsimusele, millised on Ukraina sõjapõgenike eelistused laste koolikohtade osas. Artiklis kasutatakse andmeid, mis koguti silmast silma küsitlustega 2022. aasta juulis. Kokku osales küsitluses 527 Ukraina sõjapõgenikku, neist 49% (257) olid lapsed vanuses 7–17 aastat.

¹²⁴ Ettepanek: Nõukogu rakendusotsus, millega määratakse kindlaks Ukrainast lähtuva põgenike massilise sissevoolu olemasolu nõukogu 20. juuli 2001. aasta direktiivi 2001/55/EÜ artikli 5 tähenduses ning nähakse selle tulemusena ette ajutine kaitse. Brüssel, 2.03.2022, COM(2022) 91 final. 2022/0069(NLE). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/HTML/?uri=CELEX:52022PC0091&from=EN>.

Ajutine kaitse laieneb kolmele isikute kategooriale: 1) Ukraina kodanikele, kes elasid 2022. aasta 24. veebruari seisuga Ukrainas; 2) Ukrainas seaduslikult elavatele kolmandate riikide kodanikele või kodakondsuseta isikutele, kellest on 24. veebruaril 2022 toimunud Venemaa relvajõudude sõjalise sissetungi järel saanud põgenikud ning kellel ei ole võimalik turvaliselt ja püsivalt oma päritoluriiki või -piirkonda tagasi pöörduda selles riigis valitsevate tingimuste tõttu; 3) kahte eelnimetatud kategooriasse kuuluvate inimeste pereliikmed, juhul kui perekond oli Ukrainas põgenike massilise sissevooluni viinud sündmuste ajal juba olemas, olenemata sellest, kas pereliikmel oleks võimalik turvaliselt ja püsivalt oma päritoluriiki tagasi pöörduda.

¹²⁵ <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>.

¹²⁶ Hariduseadus, § 15.

¹²⁷ Hariduseadus, § 4 lg 1.

¹²⁸ <https://www.politsei.ee/et/ajutise-ja-rahvusvahelise-kaitse-taotlejate-arv>.

Sõjapõgenike koolitee jätkamine 2022. aasta kevadel

2022. aasta kevadel kasutasid Eestisse jõudnud sõjapõgenikud laste haridustee jätkamiseks mitmesuguseid viise: osa lastest õppis Eesti koolisüsteemis, osa distantsõppe vormis Ukraina koolis, osa kasutas mõlemat viisi ning oli ka neid, kelle haridustee seoses sõjaga (loodetavasti ajutiselt) katkes. Täpset ülevaadet selle kohta, milliseid võima-

lusi sõjapõgenikest lapsed hariduse andmiseks kasutasid, Eesti ametiasutustel ei ole. Teada on info nende laste kohta, kes õppisid Eesti haridussüsteemis. 2021/2022. õppeaasta lõpus õppis Eesti koolides 45% koolikohustuslikest sõjapõgenikest, ka 2022/2023. õppeaasta alguses oli nende õppurite osakaal Eesti koolis sama suur (tabel 1).

Tabel 1. Koolikohustuslike Ukraina sõjapõgenikest laste jagunemine Eesti haridussüsteemis õppimise alusel, 2021/2022. õppeaasta lõpp ja 2022/2023. õppeaasta algus.

Vanus*	10.06.2022			29.08.2022		
	Õpib Eesti haridussüsteemis	Ei õpi Eesti haridussüsteemis	Kokku	Õpib Eesti haridussüsteemis	Ei õpi Eesti haridussüsteemis	Kokku
7	357	317	674	313	425	738
8	341	333	674	394	401	795
9	350	319	669	389	401	790
10	333	278	611	399	406	805
11	335	333	668	354	366	720
12	312	345	657	416	370	786
13	278	356	634	382	405	787
14	235	352	587	323	406	729
15	209	381	590	219	478	697
16	111	505	616	158	504	662
Kokku	2861	3519	6380	3347	4162	7509

Allikas: EHIS.

2022. aasta suvel sõjapõgenike seas läbiviidud küsitluses osalenutest, kes olid saanud Eestis ajutise kaitse, jätkas 30% haridusteed 2022. aasta kevadel üksnes Eesti koolis, 30% üksnes Ukraina koolis veebipõhiselt, 24% Eestis ja veebipõhiselt Ukraina veebipõhises koolis kombineerituna, 11% ei pannud lapsi ühtegi kooli ning 1% kasutas muid võimalusi. Selgelt joonistuvad välja erinevused vastaja haridustasemest olenevalt. Kõrgharidusega vastanutest (neid oli vastanute hulgas 166) jätkas ligi 90% kevadel 2022 laste

kooliteed (neist kolmandik Eesti koolis, kolmandik Ukraina koolis veebipõhiselt ja kolmandik mõlemas). Neist, kellel oli kõrgharidusest madalam haridustase (91 vastanut), ei käinud enam kui viiendikul (22%) lapsed kevadel koolis ning märgatavalt väiksem oli nende osakaal, kelle lapsed õppisid nii Eesti kui Ukraina koolis (13%), sarnaselt kõrgharidusega vastanutega jätkas kolmandik neist lastest kooliteed Eesti ja kolmandik Ukraina koolis distantsõppe vormis.

Plaanid laste haridustee osas

Enamik neist sõjapõgenikest, kes panid lapsed kevadel Eesti kooli, plaanisid ka sügisel lapse kooliteed jätkata Eesti koolis (tabel 2). 2022. aasta suvel sõjapõgenike seas läbiviidud küsitlusele vastanute seas oli 75 inimest, kelle hoole all olevad lapsed käisid kevadel Eesti koolis. Neist 75% plaanis jätkata lapse õpet sügisel 2022 Eesti koolis (71% ainult Eesti koolis ja 4% lisaks paralleelselt ka interneti vahendusel Ukraina koolis), 21% ei olnud enda plaanides kindel, 3% plaanis jätkata laste õpet ainult interneti vahendusel Ukraina koolis ning 1% muudes koolides.

Neist, kelle hoole all olevad lapsed käisid kevadel nii Eesti

koolis kui ka distantsõppe vormis Ukraina koolis (N=60), plaanis 78% jätkata Eesti koolis, sh 28% ainult Eesti koolis ja 50% mõlemas koolis paralleelselt; 18% ei olnud oma valikus kindlad, 2% muudes koolides ning 2% ei kavatsenud laste õpinguid jätkata üheski koolis.

Kui vaadata mõlemaid grappe koos, st kõiki, kelle hoole all olevad lapsed käisid kevadel vähemalt Eesti koolis (kas koos distantsõppega Ukraina koolis või mitte, N=135), siis plaanis 76% peredest jätkata laste õpinguid vähemalt Eesti koolis (52% ainult Eesti koolis ja 24% mõlemas koolis), 20% ei olnud veel oma plaanides kindlad, 3% plaanis jätkata mitte-



Eesti koolis (1,5% ainult Ukraina koolis ja 1,5% mõnes muus koolis) ning 1% ei kavatsenud õpinguid jätkata üheski koolis.

Lisaks plaanis lapse Eesti kooli tuua ka 37% neist, kelle

lapsed õppisid kevadel üksnes Ukraina koolis (24% ainult Eesti kooli, 13% mõlemasse kooli), 20% neist, kelle laps käis muus koolis ning 37% neist, kelle hoole all olev laps ei käinud mitte üheski koolis.

Tabel 2. Eestis viibivate Ukraina sõjapõgenike laste koolivalikud 2022 sügissemestril eelneva kevade koolivalikute lõikes (%).

		Millisesse kooli plaanitakse laps panna septembris 2022						
Koolivalik kevadel		Eesti	Nii Eesti kui Ukraina	Ukraina	Muu	Mitte ühtegi	Ei tea veel	Kokku
	Eesti kool (%)	70,7	4,0	2,7	1,3		21,3	100,0
	N	53	3	2	1	0	16	75
	Nii Eesti kui ka Ukraina kool (%)	28,3	50,0		1,7	1,7	18,3	100,0
	N	17	30	0	1	1	11	60
	Ukraina kool (%)	24,1	12,7	11,4	3,8	0	48,1	100,0
	N	19	10	9	3	0	38	79
	Ei käinud mitte üheski koolis (%)	26,3	10,5		2,6	2,6	57,9	100,0
	N	10	4	0	1	1	22	38

Allikas: Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuuringute keskuse RAKE läbiviidud küsitlus sõjapõgenike seas, juuni 2022.

*Tabelis ei ole toodud grappe, kus vastajaid oli vähem kui 5. Tabelit tõlgendades tuleb arvestada, et osa grappe on väikesed.

Ukraina kool – distantsoõppe vormis.

Nagu eespool toodud, oli arvestatav nende osakaal, kes suve hakul polnud teinud otsust, kuidas lapse haridusteed jätkata. Koolivaliku olid sagedamini ära otsustanud need, kellel endal oli kõrgharidus. 45% neist plaanis laste haridusteed jätkata ainult Eesti koolis (võrdluseks, nendest vastanutest, kellel polnud kõrgharidust, 29%), 21% nii Eesti kui ka Ukraina veebipõhises koolis (13% ilma kõrghariduseta vastajatest),

samas kui koolivalikut ei teadnud neist 27% (48% ilma kõrghariduseta vastajatest). Samuti on ootuspäraselt oluliseks teguriks, mis mõjutab laste kooliotsust, tulevikuplaan. 47% neist, kes ei nõustunud väitega „Jään tõenäoliselt ülejäänud eluks Eestisse“ ja kellel oli kaasas alaealised lapsed, plaanisid panna oma lapsed sügisel Eesti kooli. Nende seas, kes nõustusid väitega „Jään tõenäoliselt ülejäänud eluks Eestisse“ või polnud kindlad, oli see osakaal märksa kõrgem – 63%.

Muud tegurite puhul – elukoht Eestis, töökoha olemasolu, varasem elukoht Ukrainas, Eestisse saabumise aeg, elukoha kindlus – ei olnud gruppide vahel statistiliselt olulisi erinevusi.

Kokkuvõte

Venemaa sõjaline sissetung Ukrainasse tõi kaasa Eestisse taasiseisvumisaja suurima põgenikevoo. Paljud tulevad sõja eest ära lastega, et tagada nende turvatunne. See tähendas, et kevadel 2022 oli Eesti silmitsi olukorraga, kus lühikese ajaga kasvas tuhandete võrra nende laste arv, kellel oli õigus ajutise kaitse saamisel jätkata haridusteed Eesti koolis. Väljakutse oli seda suurem, et tegu oli teisest keele-ruumist pärit lastega, kelle kodumaal toimub sõda ning ka vanemate tulevikuplaanid – kas jääda Eestisse või mitte – võivad muutuda väga kiiresti.

Kevadel 2022 õppis Eesti haridussüsteemis vähem kui pool siia jõudnud Ukraina lastest, kes olid saanud ajutise kaitse. Juunis 2022 läbi viidud küsitluse andmed näitavad, et kasutati mitmesuguseid võimalusi: umbes kolmandik Ukraina

lastest jätkas kooliteed üksnes Eestis, kolmandik Ukraina koolis distantsoõppe vormis, neljandik kasutas mõlemat võimalust ning kümnendiku koolitee kevadel katkes.

Enamik (75%) neist sõjapõgenikest, kes panid lapsed kevadel Eesti kooli, plaanisid ka sügisel lapse kooliteed jätkata Eesti koolis. Nende puhul, kelle lapsed õppisid kevadel üksnes Ukraina koolis distantsoõppel, oli ebakindlus laste koolitee jätkamise osas suur – pooled ei teadnud, kus nende lapsed sügisel õpivad.

Artiklis kasutatud andmed on pärit uuringust, mida rahastas Turu Ülikool, uuringu viis läbi Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuuringute keskus RAKE.

Ukraina õpilaste haridustee jätk Tartu Annelinna Gümnaasiumis

Hiie Asser

Tartu Annelinna Gümnaasiumi direktor

Meie koolipere ootus oli, et õppeaasta 2021/2022 märksõnaks saab stabiliseerumine, sest eelnevad kaks õppeaastat olid kõike muud kui tavalised. Olime seljataha jätanud keerukad koolimaja remondiaastad, kui õppetöö toimus mitmes ajutises õppekohas ning seejärel koroona tõttu distantsõppe vormis. Läks aga teisiti. Alates märtsist 2022 tõusis

esiplaanile hoopis uus ja ootamatu teema – võimaluste loomine haridustee jätkamiseks Ukraina sõjapõgenikest õpilastele. Järgnevalt kirjeldan, milline kool on Tartu Annelinna Gümnaasium (TAG), millised olid esimesed sammud Ukraina õpilaste kooliperesse lõimimisel ja kuidas kavandame seda tegevust jätkata õppeaastal 2022/2023.

Missugune kool on Tartu Annelinna Gümnaasium?

TAG on 12klassiline keelekümb-luskool, kus õpivad peamiselt vene kodukeelega õpilased. Täieliku keelekümb-luse klassides on õppekeel eesti keel ning osalise keelekümb-luse klassides eesti ja vene keel. Mõnes klassis proovitakse ka inglise keelt aineõppega lõimida. Põhikoolis õpetatakse vene keelt emakeelena. Gümnaasiumiastmes õpib vene kodukeelega õpilaste kõrval ka eesti kodukeelega õpilasi, kes on lõpetanud eesti õppekeelega põhikooli. Emakeelena õpetatakse nii eesti kui vene keelt. Õppekeel on 60–100% ulatuses eesti keel.

Meie kooli põhiväärtused on

- avatus, julgus eristuda ja sallida erinevat;
- hooliv ja toetav õpikogukond;
- usaldusväärsed inimesed ja kool.

Kuigi oleme oma kooli väärtusi juba aastaid järjekindlalt mõtestanud, on õppeaasta 2021/2022 viimased kolm kuud neile sõnadele hoopis sügavama ja avarama sisu andnud. Nüüd, kui vaadata kevadele tagasi, võime tõdeda, et oma põhiväärtusi järgides oli meie vaim selleks valmis, et lõimida kooliperega lühikese aja jooksul suur hulk sisseerandajaid.

7. märtsist 1. septembrini võtsime kõigisse kooliastmetesse vastu 160 Ukraina sõjapõgenikust õpilast.

Esimesed sammud ja otsused Ukrainast saabunud õpilaste kohta

Teadmata, mis hakkab juhtuma eelolevatel kuudel, kui palju uusi õpilasi ja millal on tulemas, missugune on nende seisund ja valmisolek liituda meie kooliperega, lõime teatud universaalsed seisukohad ja valmisoleku, mida võib lühidalt kokku võtta järgmiselt.

Otsustasime, et **võrdselt tähtsad on nii suhte- kui õppekorralduse küsimused**. Eeldasime, et kujunenud situatsioon Ukrainas ja Eesti positsioon selle suhtes vajab õpilastega käsitlemist ja läbirääkimist. Õpetajad jälgisid õpilaste seisu-kohtade kujunemist ja vastavalt vajadusele pidasid vestlusi ning jagasid infomaterjale nii õpilastele kui lapsevanematele. Esimeste nädalatega sai selgeks, et suhted Ukraina ja meie kooli õpilaste vahel kujunevad sõbralikeks.

Koolikorralduslikes küsimustes tegime otsuseid ja osalt ka muutsime neid vastavalt sellele, kui palju õpilasi vanuseastmeti saabus ja kuidas õpilaste valmidus meie kooliellu astuda lubas. Kooli poolt jagasime Ukraina vanematele infot listi kaudu, kuhu kaasasime kõigi kooli astunud õpilaste vanemad ja tugiisikud.

Otsustasime, et kõigile osapooltele on kasulikum, **kui uutest õpilastest saavad kiiresti tavalised õpilased**. Kuigi enamik peredest ei osanud saabudes kirjeldada, kas nad plaanivad Eestisse jääda paariks kuuks või kauemaks, soovitasime õpilastel püüda vabaneda tundest, et nad on ajutiselt meie linna ja kooliperre sattunud. Ka psühholoogid toetasid seisukohta, et just koolirutiin ja õpilase igapäevased õppeko-hustused võivad laste vaimse tasakaalu saavutamist kõige



paremini toetada. Tavaliseks õpilaseks olek tähendas ka seda, et kõik saabujad kaasati lisaks õppetööle ka klassivälisestesse tegevustesse.

Kuna suurem osa õpilastest oskas vene keelt, ei seganud neid keelebarjäär eakaaslaste tegevustes osalemisel. Ja kui tegevus eeldas eesti keele oskust, siis leidis ikka mõni õpilasest tugiisik, kes aitas keelemaastikul toime tulla. Mõned näited tegevustest: kultuureis kevadisel koolivaheajal – Eesti põhjarannik, Keila-Joa loss, Arvo Pärki keskus ja kontsert; õppekäik Eesti Televisiooni ja Fotografiska külastus; talgupäev Otepää kiriku ümbrust koristades. Mõned õpilased olid sealsamas Otepääl kaasas, kui meie gümnaasistid Eesti lipu päeva tähistasid.

Otsustasime, et **õpilaste õpiaega ei tohi raisata**. Kõigil saabunud õpilastel oli seljataga sõja ja koroona tõttu pikem või lühem õppetöö katkestus. Me arvasime, et seda ei tohiks veelgi pikendada, kui võimalus õppimisega jätkata on meie koolis olemas. Meil on olemas võimekus õpetada paljusid aineid ka vene keeles. Õpetajatel, kes õpetavad või on varem õpetanud aineid vene keeles, polnud raske õppeprotsessi kaasata õpilasi, kellest suurem osa seda keelt oskas.

Kuna Tartu eestikeelses ümbruses üles kasvanud ja juba lasteaiast alates keelekümbelprogrammis õppinud laste hulgas on järjest vähem eesti keele suhtes täiesti „kurte ja tummi“ õpilasi, siis uute Ukraina õpilaste keelekümbelõppesse lõimimiseks tuli eestikeelsetel õpetajatel taas mõnesid keelekümbeluse algtõdesid ja meetodeid meelde tuletada. Esimestest päevadest algas meie koolis kohe ka eesti keele õpe.

Kuidas me õpilased klassidesse paigutasime?

Otsused Ukraina õpilaste õppekorralduse kohta valmisid paari esimese nädala jooksul ja suvise koolivaheajani õppisid Ukraina õpilased TAGis nii:

1.–4. klassi õpilased liitusid täieliku keelekümbeluse klassidega, 1–5 õpilast igasse klassi, kus oli vabu kohti. Keelekümbeluse peamine tunnus on see, et õppetöö klassis toimub kõigi õpilaste kodukeelest erinevas keeles, st eesti keeles. Nii ka ukrainlaste jaoks. Kuna nende eesti keele oskus oli saabudes 0 tasemel, siis said nad palju klassist erinevaid individuaalseid ülesandeid ning eesti keele lisaõpet.

5.–9. klassi õpilased liitusid samuti oma vanuse järgi klassidega. Mõnes aines olid õpilastel ainete õppimisel toeks venekeelsed õpikud ja individuaalsed ülesanded, mida sai vene keeles või väga piiratud eesti keele abil sooritada. Ukraina õpilastel oli tunniplaanis õppeaine *eesti keel ja meel*, mida läbi nädalast nädalasse õpetajate meeskond, kuhu kuulusid eesti keele kui teise keele, ühiskonnaõpetuse, muusika, käelise tegevuse ja liikumisõpetaja ning sotsiaalpedagoogid. Aine eesmärk oli toetada Ukraina õpilaste lõimumist meie koolikultuuri ja ühiskonda. Kuus õpetajat vaheldumisi suhtlesid nende kui eraldi rühmaga viis korda nädalas. Sel-

les tunnis õpiti eesti keelt mitmesuguste tegevuste kaudu, aga vastati ka õpilaste küsimustele kooli, Tartu ja Eesti elu kohta, selgitati arusaamatuid nähtusi ja kombeid ning loodi ukrainlastele võimalus ka üksteist tundma õppida ja sõbruneda. Selle aine õpetajatest said muu hulgas ka Ukraina õpilaste tugiisikud, kes märkasid õpilaste meeleolusid ja reageerisid neile, olid infovahendajad kooli juhtkonnale ja klassijuhatajatega, tegid ettepanekuid Ukraina õpilaste koolielu ja õppimise korralduse parandamiseks.

Esimestel nädalatel, kui õpilasi oli paarikümne ringis, tegutses ühes rühmas. Õpilaste lisandudes tuli avada kolm rühma, neist üks gümnaasiumiastme õpilastest.

Gümnaasiumiklasside õpilastest moodustasime Ukraina klassi, kus õpetasime eesti, ukraina ja inglise keelt ja kõiki põhiaineid vene või ukraina keeles, et hoida õpilastele lahti mitu teed hariduse jätkamiseks – kodus Ukrainas või Eestis gümnaasiumis või kutse- või kõrghariduses.

Kui õpilastel oli võimalus osaleda Ukraina koolis *online* õppetöös, siis kool võimaldas neil koolipäeva jooksul eraldatud ajal koolimajas selleks arvutit kasutada.

Missuguseid toetusmeetmeid rakendasime?

Võtsime tarvitusele rea traditsioonilisi toetusmeetmeid, mida oleme rakendanud ka varem saabunud uussisserändajate õppe toetamiseks:

- individuaalsed ülesanded klassiruumis koos tavaklassiga õppes;

- eesti keele õpe individuaalõppe vormis või väikestes rühmades;
- eripedagoogi, psühholoogi, sotsiaalpedagoogi ja õpilasnõustaja konsultatsioonid;
- kohanemist toetav õppeaine *eesti keel ja meel*;
- lastevanemate koosolekud.



Vead ja liialdused

Ukraina õpilaste õppe korraldamine tuli koolile uudse ja ootamatu ülesandena. Seetõttu võib tagantjärele tarkusena esile tuua ka vigu ja liialdusi, mida kevadkuudel tegime.

Nüüd võime öelda, et ei saa ennast süüdistada, et pöörasime liiga vähe tähelepanu mõnele õpilasele või situatsioonile. Küll aga tundub tagantjärele, et mõnes episoodis oli selgelt **ülereageerimisega** tegu. Kuna meie koolis õpivad valdavalt vene kodukeelega õpilased, siis oli ülepaistunud hirm, et venelaste ja ukrainlaste vahelised suhted võivad Eestis ja ka meie koolis pingeliseks kujuneda. Alati, kui mõnes klassis toimus mõni õpilastevaheline vastasseis, oli kiusatus seda esmalt poliitilise kokkupõrkena tõlgendada. Unustasime ajutiselt mõned pedagoogilised ja grupiprotsesside arenemise seaduspärasused. Uus õpilane klassiruumis kutsus ju alati esile teatud muutused – jõujoonte ümberjoonistumise jms. Selles ei pruugi olla ega olnudki kardetud rahvastevahelist konflikti.

Siit edasi – juba algusest peale oleksime võinud palju rohkem kasutada õpilasi tugisikutena. Meie õpilastele meeldib aktiivne suhtlus, meeldib olla kaasatud ja abivalmis. Nende oskus kahes või kolmes keeles, sh vene keeles vabalt suhelda lubab neil oma eakaaslastele ja noorematele õpilastele päris heaks teejuhiks ja mentoriks olla.

Teine valdkond, kus paremate lahenduste otsingud on alles algusjärgus, on eesti keele õpe. Õpetajad, kes on harjunud peamiselt siinsete mitte-eestlaste keeletunnetuse ja -kogemuse pealt oma õppetööd kavandama, tõdevad, et saabunud õpilaste algtaset ei saa mingil moel võrrelda meie õpilaste algtasemega. Saabunute senisest keeleruumist meie omasse sisenemine osutub palju kordi keerulisemaks ülesandeks kui arvatud. Õpilaste stiihiline kooli saabumine raskendas nende grupeerimist ja kõige kohasemate keeleõppemeetodite valimist. Samuti tuleb arvestada, et kool ei ole keelekursus. Siin on õpilasel veel rida teisi huvisid ja kohustusi, mida ei ole alati kerge ühendada süstemaatilise keeleõpetuse rütmi ja mahuga.

Kolmas tähelepanek puudutab Ukraina õpilaste ja ka nende vanemate **suutlikkust märgata, mõista ja tõlgendada Eesti elu**. Jutuajamistest selgus, et mitmed õpilased väljusid Eestisse sattudes esmakordselt oma riigi piiridest. Nad nägid ja kogesid mitmeid nähtusi esmakordselt elus ja seda kõike veel sõjašokis olles. Meie nägemus, kuidas õpilased peaksid asju nägema, kuidas mõistma ja kuidas reageerima, oli väga piiratud meie enda maailmanägemise piiridega. Kui õpilased ühes või teises situatsioonis meie arvates veidralt käitusid, siis kaldusime seda valesti tõlgendada, nt hoolimatuse või ebakultuursusena. Ajapikku hakkasime ise oma tõlgendustes nähtavast ja kuuldavast sügavamale kaevuma ning olukordi õiglasemalt hindama.

Otsused õppeaasta lõpul

Õppeaasta lõpul testisime Ukraina õpilaste teadmisi ja oskusi matemaatikas ja inglise keeles ning küsisime klassijuhatajate arvamust õpilase toimetuleku kohta järgmises klassis. Kui kogutud info ja andmed kaldusid toetama õpilase jätkamist järgmises klassis, siis liigub õpilane oma

endise klassiga koos edasi. Kui õpilase uurimisel ei leitud tõendeid teadmiste tasemest ega ka valmisolekust ja suutlikkusest õppida selles klassis, soovitasime klassikursust korrata.

Kuidas jätkame sügisest 2022?

Kui õppeaasta lõpul oli kõigist TAGi õpilastest Ukraina sõja-põgenikest lapsi umbes 10%, siis suve jooksul suurenes nende arv veelgi. Suurem osa kevadel saabunuist jätkab õppetööd meie koolis ka sügisel ja neile on lisandunud õpilasi, kes ei võtnud kevadel ennast üheski koolis arvele, olles Ukraina koolis *online*-õppel, saabunud Eestisse suve jooksul või vahetanud Eesti piires endise elukoha Tartu vastu. 1. septembriks 2022 on TAGi ridades 160 Ukraina õpilast, see on ligi 14% kooli õpilastest.

Uue õppeaasta eel võtsime vastu mõned uued õppekorralduslikud otsused. Mõnes vanuseastmes püüame Ukraina õpilasi koondada **osaliselt või täiesti eraldi õpperühmadesse**, et mitte häirida meie eestikeelsele õppele üleminekuplaani ja luua ka ukrainlastele arusaadavam ja jõukohasem keele- ja õpikeskkond.

Gümnasistidele lõime Eesti riiklikust õppekavast lähtuva **UA klassi tunnijaotusplaani**, mille kohaselt plaanime kolme aasta jooksul ja vähemalt 60 protsendi ulatuses eestikeelse õppe abil pakkuda võimalust omandada Eesti haridussüsteemis keskharidus. Selle tunnijaotusplaani erinevus võrreldes meie kooli teiste klasside omaga on keelte õpetamise erinev maht ja dünaamika. Ukraina klassiga alustame suures mahus eesti keele kui teise keele õpet ja vähemate ainete õpet. Ainete kaupa on esimesel aastal suurem hulk kursusi venekeelsed, õppekeel vahetub eesti keele vastu järk-järgult õpilaste keeleoskuse edenedes. Ka õpetame selle tunnijao- tusplaani järgi ukraina keelt.

Sügisest algab ka tõsisem **õpilaste uurimine, nende õpitulemuste seire ja vajadusel ka hariduslike erivajaduste diagnoosimine**. See võib kaasa tuua osade õpilaste klassist



klassi ümberpaigutamise, nt üks klass madalamale astmele või tavaklassist väikeklassi. Eesti keele lisaõpe jätkub kõigis vanuseastmetes.

Kuigi me oleme uue õppeaasta algul oma Ukraina õpilastega seotud tegevused hästi läbi mõelnud, uusi töötajaid kollektiivi kaasanud ja sobivat õppevara varunud, on siiski selge, et paljud on endiselt ebamäärane. Ebamäärasus tuleneb sellest, et

- suur osa Ukraina peresid on endiselt täielikus teadmatuses, kui kauaks tuleb Eestisse jääda;
- Ukraina haridusasutused pakuvad mitmesuguseid distantsilt õppimise vorme, mis tihti ei võimalda meie riigis koolikohustust täita;

- osa peredest hoiab koolikohustusest kõrvale, ei motiveeri lapsi koolis käima; lapsed satuvad kooli harva, võtavad osa ainult valitud tundidest ja tegevustest;

- osadel õpilastel on mitmesuguseid psühholoogilisi raskusi, mis ei toeta koolis käimist ja õppimisele keskendumist;

- osa õpilastest ei suuda kuidagi oma saatusega leppida ning uues keeles ja koolis kohaneda.

Kokkuvõttes – meie kool võttis kevadel 2022 vastutuse Tartus Ukraina sõjapõgenikest õpilastele õpitee jätku pakkuda. Jälgime õpilaste lõimumist ja õpitulemusi. Analüüsime protsesse kollektiivis ja hoiame valmisolekut tulla vajadusel toime taas uute olukordade ja ootustega, kui meie heade mõtete linn seda vajab.

Narva Vanalinna Riigikooli distantsõppe korraldamine

Tatjana Stepanova

Narva Vanalinna Riigikooli direktor

Jaauari alguses pöördus Haridus- ja Teadusministeeriumi (edaspidi *HTM*) töötaja riigikoolide juhtide poole palvega leida rahvusvahelises veebiseminaris osaleda soovivaid õpilasi. Vahendasin selle küsimuse meie õpilasesindusele ning kaks 12. klassi õpilast olid huvitatud osalemisest ning valmis rääkima matemaatika õppe korraldusest distantsõppe ajal.

Enne konverentsil osalemist kohtusid õpilased Zoomi vahendusel HTMi töötajatega, et tutvustada oma ettekande sisu ja kooli, kus nad õpivad. OECD E2030 toimus Zoomi vahendusel, meie õpilaste esinemine tekitas osalejates huvi ja neile esitati palju küsimusi.

Õpilased olid oma esinemisest vaimustuses, öeldes, et said tõsise inglise keeles esinemise kogemuse ning osalemine konverentsil pani neid oma õppeprotsessi ja uute teadmiste omandamist rohkem analüüsima.

HTMi töötajad olid samuti huvitatud meie süsteemist ja pakkusid meile võimalust oma kogemusi ka teistega jagada. Loodan, et meie tegevusega tutvumine on ka teistele kasulik ja aitab koole õppetöös.

Kooli taust

Narva Vanalinna Riigikool (edaspidi *NVRK*) alustas oma tööd 1. septembril 2000. aastal. NVRK on HTMi alluv õppeasutus, mis töötab keelekümblusmetoodika alusel ning annab põhi- ja keskkooli eesti keeles muukeelsetest peredest lastele. 22 aastat tagasi oli NVRK ainus keelekümbluskool Eestis, kus kõik klassid õppisid keelekümblusmetoodikast lähtudes. Praegu on paljudes koolides keelekümblusklasse, kuid NVRK on jäänud ainsaks täielikult keelekümbluskooliks.

2000. aastal õppis koolis 80 last (kaks esimest ja üks teine klass). Nüüd on koolis 579 1.–12. klassi õpilast. Koolis on 24 klassikomplekti, nende hulgas kolm esimest, teist ja kolmandat klassi, neljandast üheksandani on kaks klassiparalleeli ning gümnaasiumis on üks paralleelklass. Esimesse klassi soovijate arv kasvab iga aastaga. Kahjuks ei saa kool kõiki soovijaid vastu võtta, sest vanaaegne hoone ei mahuta kõiki ära. Juba praegu õpivad gümnaasiumiastme õpilased TÜ Narva Kolledžilt renditud ruumides.



Rõõmu teeb koolikollektiiv, kes vaatamata kitsastele oludele annab endast parima õppeprotsessi tulemuste saavutamiseks, nii et iga laps tunneks ennast koolis hästi. NVRKs õpetab hetkel 55 aine- ja klassiõpetajat ning abiõpetajat. Neist seitse on NVRK vilistlased ja õppisid eesti keele selgeks meie koolis. Õpetajatest on noorim 22aastane ja vanim 61aastane, kogu kollektiiv koosneb eri vanuses aktiivsetest ja koostööaltidest õpetajatest.

NVRK kohta räägitakse, et see on linna noorim õppeasutus vanimas koolihoones, just siin avati 1875. aastal Narva Poeglaste Gümnaasium, esimene gümnaasium Narva linnas.



Distsantsõppe korraldamine

Viimased kaks ja pool aastat on suuremale osale maailma koolidest olnud keerulised ja ebatavalised. Õppeprotsessi oli vaja korraldada nii, et ka kodus istuvad lapsed saaksid vajalikud teadmised kätte. Samas olukorras oli ka meie kool. Peale e-õppe korraldamise oli meie jaoks väga tähtis eesti keele säilitamine ja meie õpilaste keeleoskuse arendamine. Arvestades Narva linna ja õpilaste keelekeskkonda, saime väga hästi aru, et eesti keele toetamine aiena ja õppeainetes on meie tähtsaim eesmärk ja ülesanne. Sellest lähtudes koostasime dokumendi „Õppetöö korraldus ja hindamine osalise või täieliku distantsõppe ajal Narva Vanalinna Riigikoolis“. Kuna iseseisvalt on keele omandamine raske, panime dokumenti kirja, et iga distantsõppe tund peab koosnema maksimaalselt 20 minuti pikkusest videotunnist algkoolis ning 30 minuti pikkusest videotunnist põhikoolis ja gümnaasiumis. Isegi kehalise kasvatuse tunnid toimusid Zoomi vahendusel. See võimaldas õpilastel aktiivselt õpetaja suheldes oma keeleoskust arendada.

Samuti töötati välja ranged reeglid videotunnis osalemiseks.

- Videotunnis osalemine on õpilasele kohustuslik.
- Enne videotundi kontrollib õpilane üle tehnilised vahendid (internetiühendus, kaamera, mikrofoni).
- Videotunnis osaleb õpilane sisselülitatud kaameraga.
- Videotundi siseneb õpilane alati oma koolikontoga.
- Videotunnis osalemiseks valitakse vaikne ruum.
- Videotunnis on viisakas ja korrektne riietus.
- Videotunnis ollakse kohal õigel ajal.
- Vestlusruumi sisenedes tervitatakse ja lahkudes öeldakse „Head aega!“.
- Tunnis lülitab õpilane mikrofoni sisse ainult siis, kui õpetaja on selleks loa andnud.
- Videotunni vestlusalas (*chat*) kirjutab õpilane ainult õppetööga seotud infot.

- Kontrolltöö ülesannete tegemisel on kaamera suunatud kätele ja tööle.
- Õpilane ei tegele videotunnis õppetööväliste tegevustega (mängimine, söömine jne).
- Õpilane ei jaga videotunni linki kõrvaliste isikutega.
- Õpilane lahkub videotunnist, kui õpetaja on andnud selleks loa.
- Videotunni lõppedes lahkub õpilane vestlusruumist.

Need reeglid aitasid õpetajatel ka videotunnis korda hoida ning õpilastel keskenduda õppetööle.

Lisaks õpetajatele oli korraldatud ka tugispetsialistide töö.

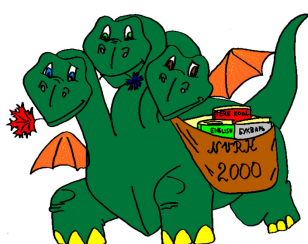
- Tugispetsialistide (psühholoog, logopeed, HEV-kuraator) töö õpilase, vanema ja õpetaja nõustamisel toimub meili, telefoni või vajadusel ja kokkuleppel Zoomi vahendusel. Tugispetsialistide kontaktid on kättesaadavad kooli kodulehelt.
- Abiõpetaja osaleb videotunnis koos põhiõpetajaga vastavalt oma töögraafikule.
- IT-küsimuste ja probleemide korral saab pöörduda it.nvrk@gmail.com.
- Vajadusel ja võimalusel laenutatakse täieliku distantsõppe korral õpilasele digiõppeseadmeid (sülearvuti). Vajadusel pööratakse koolijuhile poole.

Lugejal võib tekkida küsimus: „Kuidas tagada, et kõigil õpilastel oleks juurdepääs videotundidele, kui neil ei ole arvu- tit?“ Kooli juhtkond tegi tihedat koostööd Lastekaitse Liidu ja kohaliku omavalitsusega selleks, et tagada sülearvuti igale õpilasele, kes seda vajab. Peale selle said nii õpilased kui ka õpetajad laenata sülearvuteid kooli arvutiklassist.

Kokkuvõte

Distsantsõppe kogemus näitas, et enamik õpilasi on võimalised õppima ka uutes ja ootamatutes tingimustes. Mõnede lastele sobis distantsõppe isegi rohkem kui tavapärase kontaktõppe. Kuid oli ka lapsi, kes esimesel korral langesid õppeprotsessist koos lapsevanematega välja ning vajasisid individuaalset lähenemist probleemide lahendamiseks.

Distsantsõppe ja sellega kaasnenud uued olukorrad õpetasid meile, et me peame olema õppetöös paindlikumad ning kiiresti kohanema uute tingimustega, samas unustamata, mis on meie töö tähtsaim eesmärk. Tänu distantsõppele saime kõik aru, kui tähtis on suhtlemine, üksteise toetamine ja koos töötamine ning veel saime aru, kui palju me oma kooli armastame.



Koolide 2021/2022. õppeaasta kriisiküsitluste tulemused

Elsa Trumm

Haridus- ja Teadusministeeriumi strateegilise planeerimise ja kommunikatsiooni osakonna analüüsivaldkonna juhtivanalüütik

Seoses koroonapandeemia jätkuva intensiivsuse ja tõdemusega, et 2019/2020. ja 2020/2021. õppeaasta tekitasid pikade kaugõppeperioodidega murettekitavaid õpilünki, mille tasandamine võib aega võtta mitu aastat, sai prioriteediks, et koolid peavad jääma avatuks.

2019/2020. õppeaasta möödus kaasaegses maailmas täiesti ennenägematus kriisilukorras, kuid algusest peale püsis lootus, et koroonapandeemia kaob üks hetk siiski ja maailm normaliseerub. 2020/2021. õppeaastal sai aga kiiresti selgeks, et laiaulatuslikud piirangud ja distantsõpe ei jää vaid poole õppeaasta õuduseks. Järjest enam hakkas ka ilmne, et distantsõppe on mitmeid negatiivseid tagajärgi. Haridus- ja Noorteameti korraldatud õpilaste rahuloluuuringu põhjal (2021)¹²⁹ koges distantsõppe ajal õppimisest arusaamisega raskusi hinnanguliselt 16 000 algklassi-, 9400 7.–9. klassi ja 6100 gümnaasiumiõpilast, kokku üle 30 000 õpilase. Tallinna Ülikooli distantsõppe mõjude uuringu (2021)¹³⁰ põhjal tundis 44% õpilastest, et õppimisele kuluv aeg suurenes distantsõppe ajal. 75% õpetajatest tunnetasid töökoormuse suurenemist. Õpetajad hindasid ka, et õpiraskustega õpilaste arv distantsõppe peaaegu kahekordistus.

Ka 2021/2022. õppeaasta ei alanud oluliselt paljulubavamalt kui eelnevad kaks. Septembri lõpus hakkas nakatumine jälle kiiresti hoogu koguma ning oktoobri lõpuks oli nakatumine sama suur kui seni suurima laine haripunktis 2021. a märtsis¹³¹. 2021. aasta 31. oktoobri seisuga oli Eestis 94 koolikollet kokku 1458 nakatunud õpilasega¹³².

Sellistes oludes otsustas Haridus- ja Teadusministeerium õpilünkade, vaimse tervise jt probleemide süvenemise takistamiseks, et tuleb teha kõik, et koolid jääksid avatuks, ning novembri esimesest nädalast alustati koolides kiirtestimisega. Koolidesse organiseeriti vaid mõne päevaga testid nii õpilastele kui ka koolitöötajatele ning esialgu soovitati testida kolm korda nädalas. Alates esimesest testimisnädalast hakkas ministeerium ka testimise korralduse ja protsessi ning testimise tulemuste kohta info saamiseks koolide koroonateemalist küsitlust korraldama. Küsitlus muutus iganädalaseks, erandiks vaid koolivaheaja ning riigipühade nädalad. Küsitlemisega alustades ei olnud kellelgi võimalik ette näha, et 24. veebruaril algab Ukraina-Venemaa sõda ning koroonaküsitlus muutub kriisiküsitluseks, millega ministeerium kogub infot mõlema eriolukorra kohta.

Koroonaküsitlus

Esimese ehk 5. novembri küsitlusega kogus Haridus- ja Teadusministeerium infot esimese testimisnädala kohta. Andmed esitasid 498 üldhariduskooli ehk 96,3% kõikidest üldhariduskoolidest. See on äärmiselt kõrge vastamismäär. Ministeerium sai protsessist väga hea ülevaade ning võima-

lik oli kiiresti muredele reageerida ja kiirtestimise protsessi juhtida.

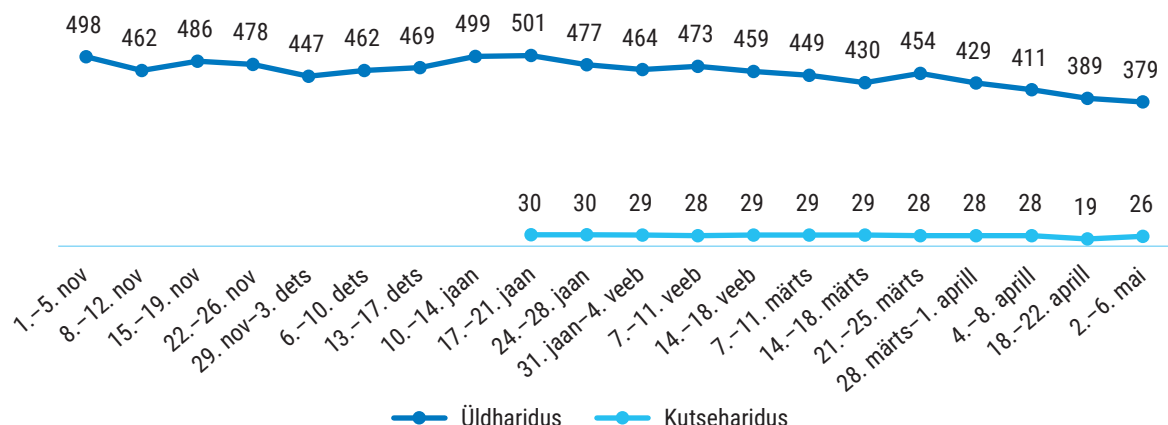
Õppeaasta jooksul korraldati kokku 22 küsitlust. Koolide vastamisaktiivsust illustreerib joonis 1.

129 Riiklik õpilaste rahulolu ja koolikeskkonna küsitlus 2021.

130 Tammets, K., Ley, T., Eisenschmidt, E., Soodla, P., Sillat, P. J., Kollom, K., Seitlinger, P., Väljataga, T., Kori, K. (2021) Eriolukorras tingitud distantsõppe kogemused ja mõju Eesti üldharidussüsteemile, Tallinna Ülikool, https://www.hm.ee/sites/default/files/tlu_raport_distantsope_ylidharidus.pdf.

131 Koroonakaart, <https://koroonakaart.ee/et>.

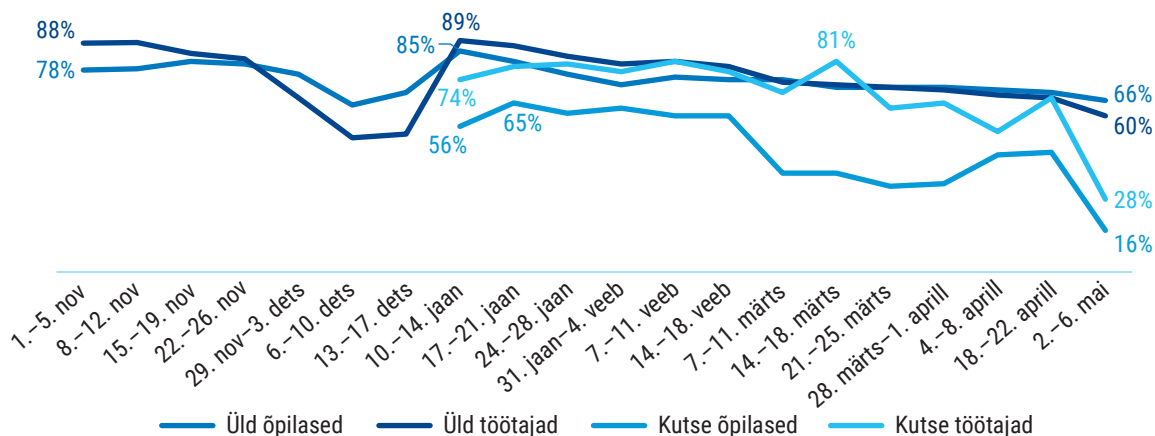
132 Õpilaste ja haridusvaldkonna töötajate vaktsineeritus ning ülevaade koolikolletest, 3. november 2021, Haridus- ja Teadusministeerium, <https://www.hm.ee/et/uudised/opilaste-ja-haridusvaldkonna-tootajate-vaktsineeritus-ning-ulevaade-koolikolletest>.



Joonis 1. Küsitlustele vastanud koolide arv.

Üldiselt olid koolid küsitlusperioodil aktiivsed vastajad vaatamata sellele, et vastata tuli peaaegu igal nädalal. Siiski oli küsitlusväsimust tunda ning alates veebruarist hakkas vastamismäär langema. Kutseõppeasutusi hakati küsitلهma jaanuaris. Koolide tagasisidest kooliaasta lõpus selgus, et paljud koolid nägid küsitlusi riigi huvi ülesnäitamisena, kuid

on selge, et nii tihe koolide küsitlemine on õigustatud vaid kriisiolukorras. Siiski näitas kriisküsitlus koolide suurt valmisolekut andmeid jagada ning ministeeriumi valmidust kiiresti andmetega tegeleda ja neid jooksvate otsuste tegemisel kasutada.

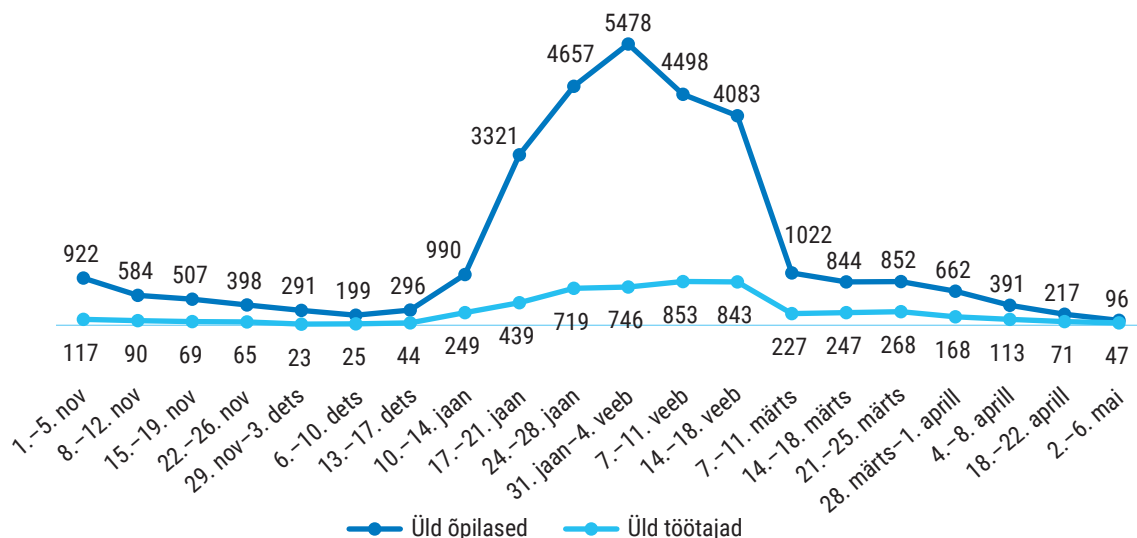


Joonis 2. Testimisaktiivsus küsitlusele vastanud koolides (testitute osakaal koolis, %).

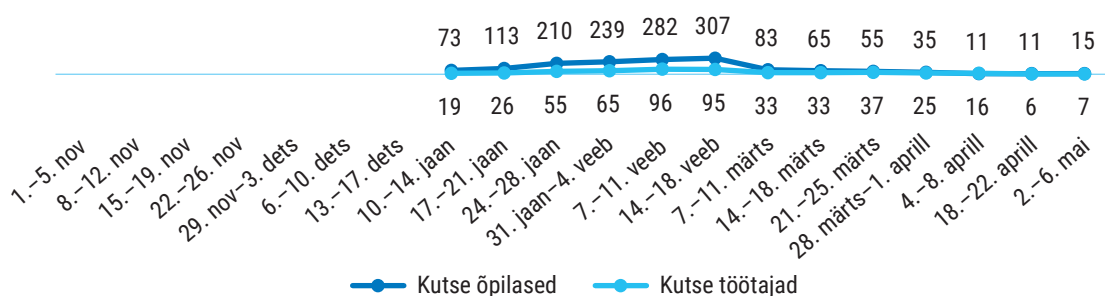
Üks läbiv teema, mille kohta küsitlusega infot koguti, oli testitute arv ja osakaal. Pärast kahte esimest testimisnädalat hakkas testitute osakaal üsna kiiresti vähenema, kuid Omikroni-tüve levik Eestis suurendas aasta alguses aktiivsust oluliselt. Detsembri keskel hakkas nakatunute arv kasvama ja veebruari keskel jõudis see absoluutsesse tippu – kinnitatud haigusjuhtude arv päevas oli üle 8400¹³³. Koolides oli kriisilagi 31.01–04.02 nädalal, kui 464 üldhariduskoolis

said positiivse kiirtesti vastuse kokku 5478 õpilast ja 746 töötajat ning kutsekoolides 239 õpilast ning 65 töötajat. Olukord rahunes märtsiks ning mais oli õpilastel üldhariduskoolides alla 100 positiivse kiirtesti nädalas. Kutsekoolides oli õppevormide mitmekesisuse (sh kaugõpe) ja väiksema õpilaste ja töötajate arvu tõttu kriisihari madalam ning küsitluste tulemuste dünaamika tunduvalt väiksem.

133 Koroonakaart, <https://koroonakaart.ee/et>.



Joonis 3. Positiivsete kiirtestide arv nädalas küsitlusele vastanud üldhariduskoolides.

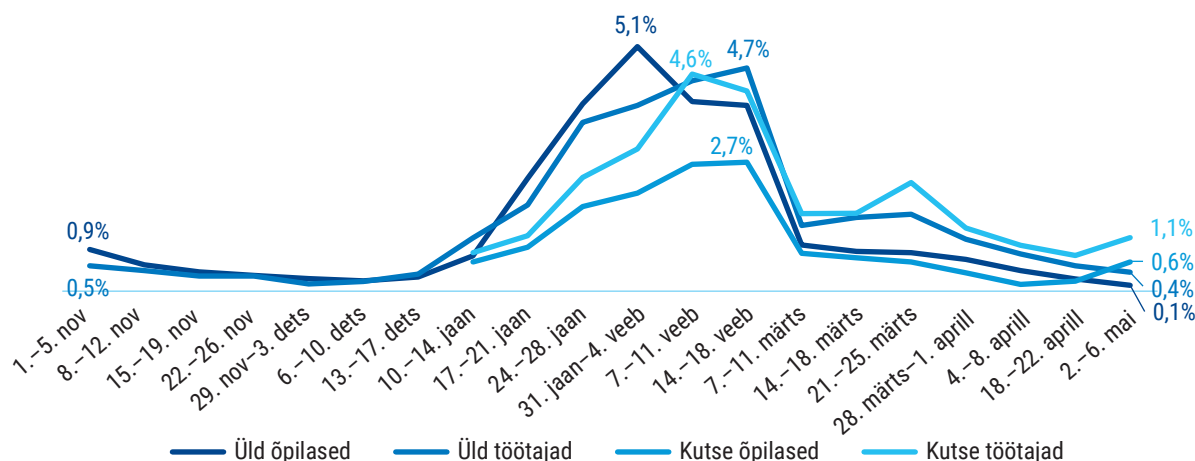


Joonis 4. Positiivsete kiirtestide arv nädalas küsitlusele vastanud kutsekoolides.

Kuna küsitlusele vastas igal nädalal erinev arv koole, siis on täpsem, kui koroonaalukorda hinnata nädala jooksul tehtud testidest positiivsete osakaalu järgi. Üldhariduse õpilaste puhul oli kõige suurem osakaal 5,1% ehk iga 20 test oli positiivne. Kutseõppeasutustes oli maksimaalne positiivsete testide osakaal 2,7%. Koolitöötajate kriisilagi oli üldhariduskoolides ja kutseõppeasutustes sarnane (vastavalt 4,7% ja

4,6%). Kogu Eesti absoluutne tipp oli 14. veebruari nädalal 2022, kui positiivsete testide osakaal oli 59%¹³⁴. Kiirtestimine võimaldas kiiresti tuvastada, kui keegi oli haigestunud, ja seega haiguse levikut pidurdada, mis on kindlasti üheks põhjuseks, miks koolide haripunkt on nii palju madalam kogu Eestiga võrreldes.

134 Koroonakaart, <https://koroonakaart.ee/et>.



Joonis 5. Positiivsete testide osakaal nädalas tehtud testidest küsitlusele vastanud koolides.

Kooliaasta lõpuks oli positiivsete kiirtestide osakaal üle 1% ainult kutseõppeasutuste töötajatel. Üldhariduskoolide õpilaste seas oli viiruse levik aga jõudnud kõige madalamale

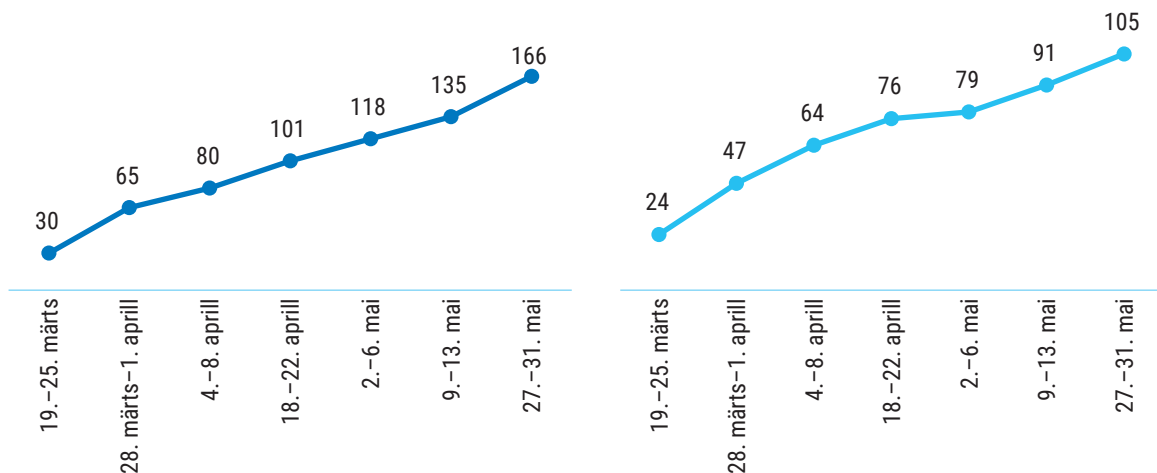
tasemele kogu küsitlusperioodi jooksul (0,1% testidest olid positiivsed).

Ukraina teemade küsitlus

Esimest korda puudutati Ukraina teemat koolide küsitluses 11. märtsil. Küsimuseks oli: „Millist infot või juhendmaterjale vajate seoses Ukraina sõjapõgenike laste hariduse teemaga (lisaks HTMi poolt eelnevalt edastatud materjalidele)?“ ning lisaks oli koolidel võimalik vaba tekstina kommentaare esitada. Küsimusele vastas u 40% küsitlusele vastanud koolidest ning enamik ütles, et infot on piisavalt või et küsimused tekivad siis, kui Ukraina lapsed kooli jõuavad. Paljud avaldasid tänu juba saadetud materjalide eest ja soovisid jõudu. 18. märtsi küsitluses olid juba konkreetsamad Ukraina sõjapõgenike kriisi küsimused. Esmalt küsiti selle kohta, kas kooli oli juba Ukraina sõjapõgenikke jõudnud. 30%-s vastanud koolides (sh 8 kutseõppeasutust) juba õppis põgenikke ja 13% koolidele oli teada, et nad on lähiajal

tulemas. Õppivaid Ukraina sõjapõgenikke oli sel ajal 964.

Ukraina sõjapõgenikest õpilaste arvu kohta küsiti vaid kuni 1. aprilli küsitluseni. Kriisi alguses oli väga suur erinevus selle vahel, kui palju põgenikke koolide küsitluse andmetel Eesti koolides õppis, ja selle vahel, kui palju oli neid Eesti hariduse infosüsteemis (edaspidi EHIS) registreeritud. Ajapikku see erinevus aga vähenes ning õpilaste arvu hakati jälgima eelkõige EHISest. Mujalt ei olnud võimalik aga andmeid saada Ukraina sõjapõgenike kohta, kes Eesti koolis töötavad. 25. märtsi küsitluse andmetel, kus esimest korda töötajate kohta küsiti, töötas vastanud koolides tol hetkel 30 Ukraina sõjapõgenikku 24 koolis (joonis 6).



Joonis 6. Eesti koolides töötavate Ukraina sõjapõgenike arv ja koolide arv, kuhu on Ukraina sõjapõgenikke tööle võetud.

Töötajate arv hakkas pea lineaarselt kasvama ning viimase (31. mai) küsitluse seisuga töötas 105 Eesti koolis juba kokku 166 sõjapõgenikku. Küsitlustega peeti arvet ka selle üle, millistele ametikohtadele Ukraina sõjapõgenikud olid tööle võetud. 31. mail töötas 60 Ukraina sõjapõgenikku abiõpetajana ning 47 õpetajana. Lisaks on Ukraina sõjapõgenike seas meie koolides töötavaid psühholooge, õppetöö koordinaatoreid, tegevusjuhte, tugiisikuid, haridustehnoloog, logopeed ja psühholoog-tugiisik. Enamik nendest töötajatest on koolide hinnangul kvalifitseeritud või vastava töökogemusega (6. mai küsitluse põhjal 87%). Lisaks nimetatud ametikohtadele töötab meie koolides ka Ukraina sõjapõgenikest koristajaid/majapidajaid ning kokkasid/köögiabilisi.

Lisaks statistikale koguti küsitluste abil informatsiooni selle kohta, millised on meie koolide küsimused ja mured seoses väga suure muutusega meie hariduselus. Kevade suurimad küsimused puudutasid Ukraina sõjapõgenike lõpetamistingimusi, nende vastuvõtmisprotsessi, õppekorraldust (milliseid aineid peaks õpetama, mis keeles, kas tuleks sõjapõgenikud lõimida Eesti lastega samasse klassi või tekitada eraldi klassid jne), Ukraina haridussüsteemi ning sõjapõgenike töölevõtmise võimalusi. Väga oluline oli arusaadavalt ka rahastuse teema. Koolid muretsesid, kas neile eraldatakse täiendavad rahalised vahendid ning millal need võiksid saaduda. Küsitluses esitatud kommentaarid ja küsimused olid Haridus- ja Teadusministeeriumi korraldatud infotundide oluliseks sisendiks.

Tagasisaade õppeaastale

Õppeaasta viimases küsitluses paluti koolidel õppeaastale tagasi vaadata ja hinnata, kuidas nende koolil läks skaalal 1–10. Rõõmustav oli see, et koolid hindasid õppeaastat pigem positiivselt. Ükski kool ei andnud vähem kui 4 punkti, samas 10 punkti andsid õppeaastale lausa 19 kooli. Keskmine hinne oli 7,95 punkti.

Lisaks paluti eraldi välja tuua, mis lõppenud kooliaastal muret põhjustas ning mis rõõmustas. Ootuspäraselt mainis kõige suurem hulk koole personaliga seotud muresid. Väga suur probleem on õpetajate, aga ka abiõpetajate, psühholoogide, tugiisikute, sotsiaalpedagoogide jt leidmine. Muret süendas väga palju see, et õpetajad haigestusid sageli ning vaja oli leida asendajaid. Neid ei olnud aga kusagilt võtta (eriti väikeste koolide puhul) ning töö olnud õpetajate koorumus kasvas veelgi.

Paljudes koolides tunnetati õpilaste ja töötajate väsimust, meeleolulangust, ärevust ning vaimse ja füüsilise tervise halvenemist. Konkreetsemalt mainiti õpilaste enesevigastamist, käitumiskursusi, narkootiliste ainete tarbimist, mida koroonajärgne ja nüüd ka Ukraina kriis on oluliselt süvendanud. Väga paljud mured olid seotud puuduvate rahaliste ressurs-

sidega. See hõlmab nii õpetajate palka, remonditöödeks vajalikke ressursse, üldist hinnatõusu, toimetuleku halvenemist õpilaste kodudes, toiduraha, lisatöö/asendamise tasustamist, vahendite puudust koolituste jaoks, huvihariduse ja tugisüsteemide rahastuse vähenemist. Kõige rohkem mainiti siiski õpetajate palku.

Õppetöökorralduse ja üldise toimimise poolelt valmistasid koolidele muret distantsõppe ja kontaktõppe vaheldumine ning vajadus üha uuesti kohaneda. Arusaadavalt oli koolidel muresid ka seoses Ukraina kriisi ja koolidesse jõudnud sõjapõgenikega. Põhiliselt kirjeldati üldisi hirme, tihti koolide poolt, kuhu sõjapõgenikke ei olnud veel jõudnud – „kuidas nad teistega sulanduvad?“. Ühe olulise teemana paistis silma HEV-õpilaste toimetulek ja nende õpetamine. Kiirtestimise kohta oli negatiivseid kommentaare väga vähe. Pigem oli mureks õpilaste ja lapsevanemate suhtumine testidesse ja varasema kogemuse puudumine.

Kategoriseeritud vastused küsimusele „Mis on käesoleval õppeaastal teie koolielus muret valmistanud?“ on tabelis 1 ja vastused küsimusele „Mis on käesoleval õppeaastal teie koolis hästi läinud või koolielus rõõmu pakkunud?“ tabelis 2.

**Tabel 1.** Koolide (423) mured möödunud õppeaastal kategoriseeritult.

Mured	Maininud koolide arv	Osakaal vastanud koolidest (%)
Personal	98	23
Muu	78	18
Haigestumine koroonasse ja teistesse haigustesse	68	16
Vaimne tervis/väsimus/meeleolu	60	14
Rahastus/toetused/rahalised vahendid	55	13
Õpilaste motivatsioon/puudumine/käitumine	52	12
Ukraina kriis	39	9
Õpitulemused	37	9
Personali töökoormus	35	8%
Õppetöö	33	8%
Lapsevanemad	17	4%
Üldine	9	2%
Kiirtestimine	7	2%

Tabel 2. Koolide (423) rõõmud möödunud õppeaastal kategoriseeritult.

Rõõmud	Maininud koolide arv	Osakaal vastanud koolidest (%)
Distsantsõpe/kiirtestimine/koolide lahti hoidmine	196	46%
Ürituste toimumine	117	28%
Muu	69	16%
Üldine	57	13%
Õpitulemused	41	10%
COVID-19 üldiselt	39	9%
Õppetöökorraldus/-sisu	38	9%
Personali koosseis/koostöö	35	8%
Õpilaste motivatsioon/suhtumine/hakkamasaamine	34	8%
Õpetajate motivatsioon/suhtumine/hakkamasaamine	31	7%
UA õpilased	24	6%
Huvitegevus	14	3%
Tugisüsteemid	11	3%
HTM mainitud	11	3%
Rahalised toetused	10	2%

Rõõmude küsimuse all toodi väga palju välja seda, et kool sai olla avatud, õppetöö toimus kas täielikult kontaktõppes või oli distantsõppel olnud aeg tunduvalt väiksem kui eelmisel õppeaastal. Kontaktõppe toimumist mainisid pea pooled koolid. Mitmed koolid mainisid konkreetselt kiirtestimist. Koolide lahti hoidmise ja koroonakollete vähendamiseks on otseselt seotud ka see, et pärast kahte aastat said koolid jälle kooliperega üritusi korraldada. See on selgelt koolidele väga korda läinud ning ürituste korraldamise võimaluse või nende toimumise tõi välja 117 kooli.

Vastustest oli selgelt näha, et koolid on väga uhked, kui nende õpilased on saavutanud häid tulemusi olümpiaadidel, võistlustel jms, aga rõõmu tuntakse ka lihtsalt sellest, kui õpilased on tasandunud, õpitulemused ei ole raskele olukorrale vaatamata halvenenud ning kõik õpilased lõpetavad kas klassi või kooli edukalt. Häid õpitulemusi mainis ühe või teise nurga alt 10% koolidest.

Personali poole pealt kiideti väga õpetajate vastupidavust, õpetajate ja kogu koolipere kokkuhoidmist ja uute oskuste omandamist (eriti digioskuste). Õppetöökorralduse, õppevaliteedi ja õppe sisu poolelt mainiti õppekavade arendust, uute õppekavade loomist, digitehnoloogia kasutamise ja kasutamisoskuse suurenemist ja uute õppevormide loomist või vanade tagasitoomist, mis olid koroonaga ära kadunud (nt õuetunnid, ekspertide osalemine tundides, projektunnid, loovtunnid), ning tunniplaanide muutmist.

Väga paljud koolid kiitsid oma õpilasi ja õpetajaid. Oldi rõõmsad, et õpilastel ei ole vaatamata kõigele õpimotivatsioon kadunud. 24 kooli mainis positiivsena Ukraina sõja-põgenike kooli astumist ning toimetulekut. Mitmed koolid kiitsid, et õpilased on sõjapõgenikud kenasti vastu võtnud.



Kokkuvõte

2021/2022. õppeaastal oli Haridus- ja Teadusministeeriumi üheks kindlaks prioriteediks hoida koolid lahti nii palju kui võimalik. Mitmed uuringud olid juba näidanud, et distantsõppel on tõsiseid negatiivseid tagajärgi nii õpilunkade, vaimse tervise probleemide kui ka õpetajate ja õpilaste suure koormuse näol. Õppeaasta algas aga paralleelselt koroonajuhutude kiire kasvuga. Oli selge, et kui koolides midagi ei muutu, on distantsõpe möödapääsmatu. Selle ennetamiseks organiseeris Haridus- ja Teadusministeerium novembri esimesel nädalal kõikidesse koolidesse kiirtestid, et nii õpilased kui ka koolitöötajad saaksid ennast kolm korda nädalas testida. Regulaarne testimine aitas nakatunud kiiremini tuvastada ning seeläbi koroonale levikut pidurdada.

Veebruar tõi aga koroonapandeemia kõrvale teise kriisi. Venemaa tungis Ukrainasse ning sõda sundis miljonid ukrainlased oma kodudest põgenema, sh Eestisse. Vajadus pakkuda sõjapõgenikele võimalust oma haridusteed jätkata pani koolid äärmiselt keerulisse olukorda. Koroonaküsitlusest sai kiiresti kriisiküsitlus ning tänu koolide harjumusele igal nädalal ministeeriumile infot jagada, oli võimalus ka Ukraina teemadel regulaarselt koolidelt nende kogemuste kohta küsida.

Kriisiküsitlus oli ministeeriumile asendamatu info kogumise viis, mis aitas kaalukate otsuste tegemiseks regulaarselt vajalikke andmeid hankida nii koroonale kui ka Ukraina sõjapõgenike kriisi kohta.

KIRJANDUS

Riiklik õpilaste rahulolu ja koolikeskkonna küsitlus 2021.

Tammets, K., Ley, T., Eisenschmidt, E., Soodla, P., Sillat, P. J., Kollom, K., Seitlinger, P., Väljataga, T., Kori, K. (2021) Eriolukorrast tingitud distantsõppe kogemused ja mõju Eesti üldharidussüsteemile, Tallinna Ülikool, https://www.hm.ee/sites/default/files/tlu_raport_distantsope_yldharidus.pdf.

Koroonakaart, <https://koroonakaart.ee/et>.

Õpilaste ja haridusvaldkonna töötajate vaksineeritus ning ülevaade koolikolletest, 3. november 2021, Haridus- ja Teadusministeerium, <https://www.hm.ee/et/uudised/opilaste-ja-haridusvaldkonna-tootajate-vaksineeritus-ning-ulevaade-koolikolletest>.



Heaolu ja haridus kultuurisõdade ajastul

Einar Rull

Haridus- ja Noorteameti analüütik

Me uurime õpilaste heaolu koolis. Kuid hea ettekujutuse saamiseks peaksime nägema ka väljaspool kooli toimuvat, mis seda mõjutab. Nii meil kui laias maailmas, sest tulevik jõuab kunagi ka siia päralt. Seetõttu on käesolevas artiklis peatähelepanu pööratud teisele poole ookeani, USAse.

Heaolu komponentidest: turvalisus, kompetentsus ja kuu-luvus on viimasel ajal päevakorda kerkinud turvalisuse nüansid ning sisemise ja välise motivatsiooni tasakaalus on liigselt domineerima sattunud vanemate motivatsioon. Komplekssetes süsteemides nagu meie elu tekivad aga

sellisel juhul vältimatult ettenägematud probleemid.

Kui iga triviaalne oht on oht ja lapsi õpetatakse püsima emotsionaalselt turvaliselt, kaitstes neid iga võimaliku eba-meeldiva emotsiooni eest, siis selle tulemusena muutuvad lapsed veel enam ärevateks, mis omakorda signaaliseerib, et neid on vaja veel rohkem kaitsta. Haridus ei peaks aga pakkuma õpilastele mugavustunnet, vaid panema neid mõt- lema, väidab Chicago ülikooli rektor Hanna Holborn Gray eelnevat silmas pidades.

Turvalisuse paradoks

See on üllatav, et mida turvalisemaks muutub elu, seda suu- rema paanikaga suhtume alles jäänud ebaturvalisusesse. Tundlikkuslähend häälestub allapoole ja vaatamata üldisele edenemisele pole keegi järsku enam õnnelik. Meie turvali- susvajadus läheb lakke. Ohutus omandab sakraalse väärtu- tuse, mis ei näe ette mingeid allahindlusi. Ja siis on järsku kõik ohtlik. Isegi meie praegusel ajalooliselt kõige ohutumat ajastul. Tekib tunne, justkui lähaks majanduse ja tehnoloogia arenguga kõik ainult veel hullemaks. Ometi oleme heaolu nimel nii palju pingutanud ja vaeva näinud, kuid kuhu me oleme välja jõudnud?

Loodetavasti paneb Steven Pinkeri hiljuti ilmunud raa- mat „Valgustusajastu tänapäeval“ olukorda veidi kainema

pilguga vaatama. Ta üritab faktidele tuginedes lugejat veenda, et elu on siiski läinud paremaks. Ka Rootsi statistik Hans Rosling väidab oma raamatus „Faktitäius“, et kuhjunud negatiivseid emotsioone ei saa kasutada kui veenvat ühis- konna allakäigu tõestust, sest paljud sellekohased ajalehe- pealkirjad ei klapi lähemal vaatlusel faktide ja numbritega.

Samas kõik ei saagi korraga paremaks minna. Täheldas ju S. Freud umbes sajand tagasi oma raamatus „Ahistus kultuuris“, et suurem turvalisus saab tulla vaid vabadusest loobumise hinnaga. See USA kultuurisõdade barrikaadidel nüüd toimubki ja üheks küsimuseks on, millist hoolt laste kasvatamine vajab, millist aga mitte.

Tulevik on kohal USAs

Mõtteainet pakkuva laste hapruse/antihapruse vahekorra põhjaliku analüüsiga on välja tulnud USAs õnnelikkuse ja rahulolu temaatikat käsitlevad autorid Gregg Lukianoff ja Jonathan Haidt raamatus „The Coddling of American Mind“ („Ameeriklase mõistuse ärähellitamine“). Raamatu alapeal- kiri on „Kuidas head kavatsused, kuid viletsad arusaamad lükkavad kogu põlvkonda ebaõnnestumiste suunas“. Aja- kirja The Atlantic samanimelisele artiklile reageeris USA president Barack Obama oma kõnes manitsusega, et lapsi ei tohiks ära hellitada, kaitstes neid mitmesuguste arusa- made eest ühiskonnas.

Kust Ameerika hädad algavad? Ilmselt juba enne lasteaeda. Millega aga lõpevad? Noorte vähese ettevalmistusega reaals- seks eluks, frustratsiooni tagajärjel ootamatult puhkenud üli- õpilasrahutustega ning laiemalt kultuurisõdadega ühiskon- nas. Autorid küsivad, kas me nunnutame oma lapsi ajastule omase turvalisuse tagaajamise tuhinas liiga palju?

Sama küsimust küsib ka majandusteadlane Nassim Nicho- las Taleb raamatus „Antihapruse“. Kas laps on nagu õrn port- selankruus, mida peab ülima ettevaatlikkusega käitlema? Või nagu plastmasstops, mis elab üle ka üpris hoolimatu rin- gikäimise, või nagu lihas, mis harjutamisega muutub ainult tugevamaks ning on pärast treenimist ka vähem habras.

Kool võiks olla antihapruse allikas, arvab Taleb. Lastel peaks olema väljakutseid ja stressi vastavalt ealistele iseärasustele. Vastasel juhul ei saa neist tegusaid täiskasvanuid. Mitte antihaprad süsteemid känguvad. Paljud tänapäevased mugavused tapavad meid, sest me pole nendega evolutsiooniliselt kohanenud. Näiteks rikub odav ja alati kättesaadav toit ülekaalulisust põhjustades lõpuks meie tervise. Kes üritavad meid kaitsta, kahjustavad meid mõnikord just kõige rohkem.

Tuul kustutab küünlaleegi, kuid puhub lõkkele alles õige hoo sisse. Olge lõke ja soovige tuult. Taleb viitab Friedrich Nietzschele pärinevale käibefraasile: „Mis ei tapa, teeb tugevamaks“ mõõndusega, et ehk kui mitte just päris kõik ei tee, siis paljud asjad siiski teevad. Ilmselt rohkemad, kui me arvame.

Psühhiaatriaprofessor Jordan Peterson meenutab oma elmise aasta märtsis ilmunud raamatus „Teispool korda“ samal põhjusel, et lastele mõeldud muinasjuttudes oli draakon, kes kaitses aaret, ikka asja pärast millegi olulise õpetamiseks sisse toodud. Mitte laste traumeerimiseks.

Selle kõige taustal eristub ka meil tuntud kirjanik Mark Manson oma YouTube kanalis 14 tema nägemusel kõige olulisemat raamatut tutvustavas videos, kus üks esiletõstmist vääriv raamat on eespool mainitud Lukianoffi ja Haidti raamat. Ta julgeb arvata, et järsku ameeriklased siiski dramatiseerivad käesoleva turvalisuse paranoia tsunami mõju üle. Eks liigset laste hellitamist ja hukka minekut heideti ette ka varem. Noorusajal oli ikka rohi rohelisem. Vanemad inimesed võiksid ise meelde tuletada noorte kombeid 60ndatel aastatel ja ühiskonna reaktsiooni sellele.

Kas tulevik on kohal ka Eestis?

Ilmselt on meie lastel jäänud omal ajal mõned draakonimui-nasjutud kuulmata, kui ajalehtede koroonalood tunduvad nii jubedad, et kogunetakse lauluväljakule meelt avaldama. Mis iseloomustab seda silmas pidades meie haridussüsteemi rohkem: kas kõrged PISA tulemused või kogunenud rahva meeleheide? Ajaloo õpetamise seisukohast võib ka küsida, kuidas õnnestus varjata protestijate eest kooli ajal seda, mis toimus Eesti ajaloos 13. ja 18. sajandil.

Et turvatunne soodustab ühtede inimeste arvates õppimist ja teiste arvates reaaleluga halba kohanemist, siis tasub ka nüüd silmas pidada Delfi oraakli manitsust vältida liialdusi ja püsida keskpörandal. Võgotski eakaaslane, USA psühholoog Evgeni Sokolov on väitnud, et meile meeldib olla keskkonnas, kus kõik on ootuspärane, kuid me oleme evolutsiooniliselt valmis ka mitteootuspärase keskkonnas käituma ja õppima. Meil on orienteerivad refleksid tundmatu stiimuli

suhtes, mis käivitavad uudishimu ja uuriva käitumise. Sellega kaasnevad dopamiinilaksud ja põgene-ründa mobilisatsioon ning me õpime selle mõjul eriti edukalt.

Ka eksameid võib vaadata sõltuvalt ilmavaatest kas kui eluks vajaliku immuunsussüsteemi tekitamist või hoopis ärevuse põhjustamist, mis ei lase õppida. Inglismaa õpetajate lehes TES on kostunud hääli, et isegi õpilünkadest ei tasuks väga rääkida, sest tekitab lünkadega õpilastes õppimist takistavat ärevust. Lisaks võivad teismelistel just selles õrnas vanuses tekkida teatud eluaeg kestvad vaimsed hädad pealekauba. Samas kurdetakse Inglismaal, nagu meilgi, et koolide sulgemine ja avamine, mis toimub ilma pikemalt ette teadmata, tekitab ärevust. Kuidas nendes ärevates oludes õpilased veel üldse õppida saavad ning kas see on ikka hullem kui see, mis õpilastel võib hiljem elus ette tulla?

Kust hädad algavad ning kuidas kool ja kasvatus selles süüdi on?

Gregg Lukianoff ja Jonathan Haidt tõdevad, et põhjusi leiab juba varasest lapseeest. Vanemad organiseerivad väikelaste elu nende konkurentsipüsümise ettekäändel liigselt ära ega lase neil teiste lastega vabalt koos mängida, et nad suheldes

karastuksid, õpiksid omavahelises nügimises üksteisega paremini arvestama ning leiaksid sõpru. Eriti on vähenenud laste omavaheline vabatahtlik mitte-eesmärgipärane mängimine.

Mäng on väikese lapse töö

Mäng on teatavasti äärmiselt vajalik laste aju arenguks, sest meie geenid ei suuda kõiki keskkonna variatsioone ette näha ning mingi hulk kohanemisest, mis on vajalik tulevikus enesekindlate isendite tekkeks, toimub mängimise abil. See puudutab eriti selliseid sotsiaalseid oskusi nagu läbirääkimine ja koostöö.

Mäng võimaldab võtta vabatahtlikult väikseid jõukohaseid ja pigem nauditavaid, põnevust pakkuvaid riske ning igal lapsel

on ka võimalik olukorra keerukust ise reguleerida. Samas tänapäeva lapsed mängivad rohkem toas kui väljas ja pigem arvutiga kui teiste lastega, mis ei paku sedavõrd sotsiaalselt arendavat stimulatsiooni. Ja muidugi on nüüd lapsed rohkem oma vanematega, kes ei suuda neile aga eakaaslastega suhtlemist asendada. Lastele tuleb võimaldada ehtsaid väljakutseid. See tähendab, et kui on veidi ohtlik ja sealjuures mängitakse oma eakaaslastega, siis see mõjub üldjuhul arengule stimuleerivalt.



Kuhu siis ameeriklastel kaob teiste lastega mängimiseks mõeldud aeg? Kooliseinte vahel veedetud aeg ju kasvab ning ka järgmiseks päevaks õppimise peale kulunud aeg on viimasel ajal rohkem kui kahekordistunud. Lapsi hoitakse kodus kinni enamasti hirmust tänaval valitsevate ohtude eest. Vajadus valmistuda, et heasse kooli sisse saada, on põhjusena pingereas alles teisel kohal.

Vanemad on tihti ise arvamusel, et lastele võiks ehk andagi rohkem iseseisvust, kuid teiste vanemate nakatav eeskuju ja paranoilised seadused innustavad helikoptervanemaid rabelema laste nimel rohkem, kui see on laste arengu seisukohalt mõistlik, justkui oleksid lapsed iga hetk omapäi jäetuna ohustatud.

Rikkad ja vaesed pered käituvad erinevalt

Kui Benjamin Spock kirjutas, et lastel tuleb võimaldada kasvada nende oma tempos, mitte aga norme väljastpoolt ette kirjutada, siis see põhimõte on nüüd rakendatav vaid vaesematest peredest laste puhul. Rikkamate perede puhul korraldatakse juba maast madalast usinasti igasugust laste vaimset rikastamist ja jälgitakse teraselt koolis toimuvat, sõpru ja hindeid. Vaesematest peredest lapsed saavad seetõttu nüüd justkui rohkem järelevalveta ja struktureerimata mänguaega sel ajal, kui rikkamate peredest vanemad mängivad oma lastele ette Mozarti muusikat, kuivõrd see pidi teatavasti erilisel ajul arendama ning lastele valitakse välja kursusi eesmärgiga tulevikus parematesse koolidesse sisse saada.

Jõukamast perest lastele saab varakult selgeks, et ühiskondlikud institutsioonid on loodud nende jaoks, et rahuldada nende lõputuid kapriise, kui nad vaid õigel ajal ja õiges kohas oskavad õigelt inimeselt seda nõuda. Ja nad nõuavadki. Töölisklassi lastele ei ole aga keegi neid nippe õpetanud ja nad ei tunne ennast samade institutsioonide

keskel nii kindlalt. Vaesemate perede laste puhul mõjuvad sagedamalt kasvuaegs saadud perekonnadraamade järelmõjud, mis loomulikult antihaprusest ei tekita, ehkki mõõdukas stress võib olla pikas perspektiivis mõnikord isegi kasulik. Seda, et lapsed on antihaprad, on Talebi arvates võimalik kahel viisil ignoreerida: nii üle- kui ka alahoolitsusega.

Algkooli lapsed ei mängi pärast kooli enam naabrilastega, vaid külastavad üksteise võidu muusika- ja spordikoole. Vanemad muretsesvad eelkõige koolikatsete pärast. Kasulikuks võib osutuda, kui alustada võimalikult vara CV peale mõeldes vabatahtliku ühiskondliku tegevusega. Võidurelvastumine silmapaistva resümee kokkukirjutamiseks algab varakult.

Vanemad on ka üsna mures laste hinnete pärast ning iga neli on katastroof. Moes on loomulikult visadus (Angela Duckworth), kuid visadus on ilma jäetud kirest õpitava aine suhtes ning siis on lapse jaoks pigem tegemist üsna tuima ja ebameeldiva kohustusega.

Mõju vaimsele tervisele

Nagu eespool tõdesime, mängivad Ameerika lapsed teiste laste halva mõju hirmus või ohutuse kaalutlusel enamasti vanematega. Ka lastevahelisi arusaamatusi klaarivad lapsevanemad omavahel. Selle tulemusena laste vaimne kasv aeglustub ning ka igapäevane elu mõjub neile muserdavalt kui eelmistele põlvkondadele.

Näeme teismeliste ärevuse ja depressiooni kasvu, eriti tüdrukute hulgas. Vaimsete haiguste sõnavara liialdatud kasutamisel ja sildistamisel ei tarvitse ka eriti soodne mõju olla. Silt muutub osaks identiteedist ja seega ka osaks enesekohasest infotötlusest enese projekteerimisel tulevikku.

Haiguste tuvastamise lävendi alandamine suurendab ka nende inimeste hulka, kes reaalselt depressiooni all

kannatavad (*looping effect*). Kuna on kasvanud ka teismeliste enesetappude protsent, siis justkui ei ole tegu ainult diagnoosi lävendi alandamisega. Tüdrukud üritavad enesetappe kahekordselt rohkem, kuid poisid on üritamisel edukamad.

Samas ägavad koolid justkui maa alt esile kerkinud vaimse tervise spetsialistide puuduse all. Lukianoff ja Haidt on arvamisel, et järsku just õpilaste turvalisuse kaitsmine teatud sõnade ja ideede suhtes tegigi nad haigeks. Nähtuse üheks ilminguks on ka helikoptervanemate aktiivsuse kasv, kes tunnevad vajadust igale häirele kohusetundlikult reageerida. Probleemide lahendamise oskus on asendunud probleemide üleskerkimise oskusega. Igasugused arusaamatused eskalearuvad kiiresti ja tekib õpitud abitus.

Lapsed keset kultuurisõda, iPhone'id taskus

Ühiskond on kümnendiga muutunud märkimisväärselt. Erakondadevaheline sõnasõda on läinud teravamaks ning ajakirjandus peab usinalt punktide skoorimise üle arvet. Muidu head inimesed vastanduvad üksteisele kohe, kui käsile

võetakse poliitika või religioon. Poliitiline mobilisatsioon toimub ümber oma poliitilise või demograafilise grupi ja endast erineva moraalse matriksi mõistmisega on ületamatuid raskusi.

Puhkevatele kultuurisõdadele avaldab täiendavat mõju USA linnaosade vaimne ja poliitiline segregatsioon. Lapsed õpivad õhtusöögilauas kuulnud juttude põhjal varakult omasid ja võõraid eristama ning õigel poolel seisma.

Piirkonnakoolis kapselduvad lapsed veelgi sügavamale oma ainuõigesse vaimsesse silotorni, millest väljapoole sattumist tajutakse ebamugavusena, kui mitte just lausa traumana, rünnakuna oma psühholoogilisele turvalisusele, sest võõrad mõtted on häirivad.

Seda segregatsiooni protsessi võimendavad nutitelefonid ja sotsiaalvõrgustikud ning reaalse näost näkku suhtlemise vähenemine. Sotsiaalvõrgustikes kogutakse teravate väljaütlemistega mõttekaaslaste ees punkte ning polariseerumine jätkub. Tekivad ennast valideerivad ideoloogilised mullid, mis üritavad näidata vastaste üdini kurjust. Seda võimendavad omakorda kübertrollid.

Sotsiaalvõrgustikud on mõjusad, sest inimaju on kohanenud suguharukeske mõtlemisega ning ta teeb seda alati,

kui võimalus avaneb. Kuuluvus ühendab ja on seotud tunnetega, kust ratsionaalne komponent on kõrvaldatud. Tunded muudavad õpilasi pimedaks välismaailma suhtes.

Kajakambrid on tihedalt seotud meie evolutsiooniliselt väljakujunenud suguharumõtlemisega ning sotsiaalvõrgustikud ning otsimootorid on seda asunud võimendama. Inimestel tuli ennast suguharuna teiste suguharude eest kaitsta ning tugevamad jäid alles. Need allesjääjad oleme meie praegu siin. Suguharu ohustamise refleksid käivituvad ka tänapäeval ning jõuavad poliitilisse ja rahvuslikku diskursusesse. Tulemuseks on dogmatism, grupimõtlemine, ristsõdade mentaliteet, antiintellektualism ning kuskilt ilmuvad isegi USAs välja antifasistid, kes üritavad omasid võõraste ideede kahjuliku mõju eest kaitsta. Sõnad on nende järgi vägivald, vastuvägivall on turvalisus, vastuvägivall on enesekaitse.

Kajakambrid teevad lapsed haigeks, sest nendes toimub negatiivse välja filtreerimine, selle üldistamine, katastrofiseerimine ja dihhotoomne must-valge mõtlemine, mis psühhiaatri arusaamisel põhjustab ärevust ja depressiooni.

Internetigeneratsioon iGen Jean Twenge uurimustes

Nutitefonide tulek valas San Diego ülikooli psühholoog Jean Twenge nägemusel turvalisusekultusesse täiendavat kütust tulle, mida ainult arvuti, interneti ja otsimootorite olemasolu ei oleks võimaldanud. Kas nutitelefoni ei ole hoopis just vajalik stressor? Kui olekski, siis ei ole me tänapäevani selle mõju haldamisega rahuldavalt hakkama saanud. Twenge leidis väga terava kultuurinihke millenniumilastes, kes olid sündinud aastal 1995. Nendel on kordades rohkem ärevushäiret, depressiooni ja enesetappe.

Asi muutus silmnähtavalt, kui Facebook lõdvendas oma vanuselisi piiranguid liikmelisusele ja aastal 2007 tuli müügile ja jõudis laste taskutesse iPhone. Alles sellele järgnes sotsiaalmeedia plahvatus. Aastal 2011 oli aga juba võimalik ka uuendada oma staatust sotsiaalmeedias.

Vaadeldavas ajavahemikus muutus USA teismeliste sotsiaalne elu totaalset, sest välja tulid Twitter, Tumblr, Instagram ja Snapchat, mis kõik kasutasid tähelepanu hoidmise tehnoloogiaid. iGen (internetigeneratsioon, nagu USAs Z-generatsiooni kutsutakse) oligi esimene põlvkond teismelisi, kes veetis oma olulised arenguaastad, kaasatuna masstaapsesse uuenduslikku kõiki ühendavasse digitaalsesse sotsiaalmeediaeksperimenti.

Ja mis võiks siin veel üldse valesti minna? iGen joob ja suitsetab vähem, on liikluses vähem tormakas, hoidub varastest

seksuaalsetest suhetest. Kuna vanemad otsustavad nende eest kõik, siis lapsed kasvavad aeglasemalt täiskasvanuteks. Näiteks nii tööle minek kui auto juhtimine nihkuvad hilisemale ajale. J. Twenge tõdeb, et 18aastased käituvad nagu 15aastased ja 13aastased nagu 10aastased.

Ekraanid kisuvad meid eemale reaalsest inimestest, kuid me oleme ultrasotsiaalsed ja saame karjainstinkti tõttu inspiratsiooni sünkroonsest tegevusest teiste omasugustega (kuuluvusvajadus). Selgub aga, et virtuaalsed grupid ei lähe siin arvesse, sest oleme evolutsiooniliselt kohanenud siiski vaid näost-näkku suhtlema.

Nendele lastele, kes suhtlesid palju ka otseselt, mõjusid ekraanid vähem. Mobiilide mõju aga sõltub suuresti ka sellest, mida nendega tehakse, mitte lihtsalt nende kasutamise ajast. Vaimse heaoluga ei korreleeru mitte sotsiaalsete võrgustike kasutamine, vaid ekraanidele pühendatud kogu aeg. J. Twenge tõdeb, et poistele tuleks püstol taskusse pista, et see nende suhetele eakaaslastega sama halvasti mõjuks nagu tüdrukutele mobiil.

Turvalisuse tagaajamise nähtusele on tekkinud USAs vastukaaluks vabapidamise laste kasvatamise (Free-Range Kids) liikumine. Need, kes selle välja pakkusid, kartsid, et muidu kängub laste võime endale sõpru otsida, sest igal potentsiaalsel sõbral võib ju alati midagi viga olla.

Mis juhtub hiljem ülikoolides?

Vaimse pamperdamisega harjunud noored jõuavad ülikoolidesse veidi lapsemeelsetena ja soovivad harjumuspärase

kindlustunde jätkumist. Kui keegi neile seal psühholoogiliselt turvalist silotorni ei paku, asutakse seda ülikooli



administratsioonilt häälekalt nõudma.

Ülikooli juhtkond kasutab kommunikatsioonis sõnavara, justkui oleksid õpilased pidevalt ohus, neid tuleb kaitsta kõikvõimalike ohtude eest. Oma kohustusi võetakse nii tõsiselt, et keeratakse mõnikord ka vint veidi üle. Kui varasemalt põhjustas administratiivne ülereageerimine õpilastes arusaamatust, siis praegune põlvkond nõuab seda ise ja valju häälega. Ülikoolid kohanevad olukorraga: kui rohkem õpilasi nõuab abi, siis tuleb seda ka rohkem pakkuda.

Muutusi on toimunud ka USA ülikoolide vaimsuses, mis on liikunud ideoloogiliselt vasakule, muutunud radikaalsemaks ja samas konsolideerunud ideoloogiliselt homogeensemaks. Homogeensusega on ajaloos ikka koos käinud nõiajaht kanoonilisest erineva suhtes. Näiteks keskaegne inkvisitsioon, kultuurirevolutsioon Hiinas, rahvavaenlaste tagaajamine Nõukogudemaal ning millegi sellist taassündi täheldavad Lukianoff ja Haidt ka USA ülikoolide kampsustes. Sellega on koos käinud väljaspool ülikooli täheldatav äärmuste esiletõus ja teravam vastandumine.

Elus vähekoogenud noored tormavad ülikoolis valitsevate suundumustega innustunult kaasa. Tekib hea võimalus näidata üles oma aktiivsust radikaalsemate professorite ideoloogilise järgimisega, mille tulemusena aga võimendub tundlikkus ja talumatus kõige sellest erineva, või siis mitte piisavalt radikaalse suhtes.

Otsitakse võimalusi solvuda külalislektorite ka üldiselt heade kavatsuste peale, kui on võimalus väljaõeldut mitmeti tõlgendada. Solvangut nimetatakse mikroagressiooniks. Kavatsuse asemel muutub olulisemaks tagajärg.

Kuidas see sotsiaalne ülitundlikkus on tekkinud? Eriline sotsiaalse õigluse janu on tekkinud Y ja Z generatsioonidel reaktsioonina viimasel ajal toimunud reaalse demokraatia laienemisel kogu USA ühiskonnale ja sellega seotud massimeedias otse üle kantud suurematele üleriigilistele sündmustele. Aastate 2012–2018 poliitilised sündmused on olnud sama tugeva emotsionaalse laenguga, nagu me mäletame 1960. aastatest. Tänapäeva üliõpilased ja sotsiaalse

õigluse sõdalased reageerivad nendele sündmustele, olles pühendunud tugevamalt sotsiaalsesse õiglusesse.

On vaieldamatu fakt, et üliõpilaste kontingendi mitmekesisus on kasvanud, millega lektoritel tuleb arvestada. Näiteks käsitletakse nüüd rohkem naisautoreid ja teistest kultuuridest pärit kirjanikke surnud valgetele vanameestele lisaks. Kuid kas üliõpilasi tuleks siis kaitsta ka maailmakirjanduse laastava mõju eest, kui sealt leiab neidsamuseid surnud valgete vanameeste seisukohtasid või on pigem see kaitse ise laastav? Columbia ülikooli bakalaureusetudengid näiteks väitsid, et ei tundnud ennast turvaliselt maailmakirjanduse loengus seal käsitletavate teemade tõttu.

Me oleme evolutsiooniliselt õppinud ennast diskrimineeritud grupina nägema ning sellest saavad indu ka sotsiaalse õigluse sõdalased. Kui numbritest nähtub mingi tunnuse alusel gruppidevahelisi erinevusi, tõlgendatakse seda kui tahtlikku diskrimineerimist, sest korrelatsiooni tõlgendatakse põhjuslikuks seoseks.

Üha kiiremini ja jõulisemalt reageerivatele tudengitele vastavad professorid karmima enesetsenseerimisega ja kriitiliste loengute viimisega varasematele hommikutundidele. Milligipärast ei sobi sotsiaalselt eriti tundliku närvi tudengitele liiga varajastesse loengutesse kohale ilmumine.

Ülikoolid on muutunud õpetamise kõrval hapratele tudengitele luksuslike heaoluteenuseid pakkuvateks ettevõteteks. Üliõpilasi vaadeldakse kui kliente, kellel on alati õigus, kes maksavad 60 tuhat dollarit aastas luksuskauba – eliithariduse, peene toitlustuse, stiilsete hotellitubade ning suurejoonelise seltsielu eest. Luksuskauba puhul võib esitada ka üsna nõudlikke pretensioone teenuse kvaliteedi osas, sõltumata nõudmiste absurdususest tavamõistuse seisukohast.

Uued kõrghariduse väärtused on varjamatult turvalisus ja kliendikesksus, et tudengid võiksid soovi korral kas või igavesti oma elu kampsuses veeta. See on ka ülikoolide majanduslikes huvides, et saadaks kõik hüved kohapeal kätte. Mugavuste rahaline väärtus on kasvanud kümne aastaga kaks korda rohkem kui kulutused õpetamisele või uuringutele.

Kokkuvõte

See, mida Lukianoff ja Haidt nõuavad, et ole midagi väga uut, sest juba Buddha on öelnud, et ära valmista ette teed lapse jaoks, vaid last tee jaoks.

Kolm väga levinud kahjulikult mõjuvat põhimõtet, mis korduvad erineval tasemel, on Lukianoffil ja Haidtil kokku võetud kolme väitena:

- Mis ei tapa, teeb nõrgemaks (ja on üldse ebaturvaline ega sobi kooli).
- Usalda oma sisetunnet, intuitsiooni, eelaimust (reageeri kohe, ära mõtle).

- Elu on võitlus heade ja halbade inimeste vahel (kõik on must-valge).

Kokkuvõttes viitavad autorid kirjanik Ralph Waldo Emersonile, kes on öelnud, et elu eesmärk ei peaks olema õnnelikkus, vaid mõtestatud tegevus üldiseks hüvanguks. Õnnelikkus aga ei ole elu eesmärk, vaid elamisviis. See, kuidas õpilased peaksid olema koolis rahul ja õnnelikud, on jätkuvalt päevakorral ka Eestis.

Üldoskuste mooduli „Õpitee ja töö muutuv keskkonnas“ rakendamisest kutseõppeasutustes

Virve Kinkar

Haridus- ja Noorteameti ettevõtlus- ja karjääriõppe programmi „Edu ja Tegu“ peaspetsialist

Üldoskuste, sh karjääri kujundamise ja ettevõtluspädevuste olulisusest räägitakse üha enam nii ühiskonna ja majanduse kontekstis laiemalt kui ka kitsamalt ühena töömaailmas toimetuleku ja konkurentsivõimelisena püsimise eeldusest. Artiklis antakse ülevaade nimetatud pädevuste arendamiseks loodud uue üldoskuste mooduli „Õpitee ja töö muutuv keskkonnas“ rakendamisest kutseõppeasutustes.

Nimetatud moodul on kohustuslik kõigis kutsekeskhariduse (4. taseme) õppekavades alates 2021/2022. õppeaastast ja

see asendas õppekavades seni kehtinud üldoskuste mooduli „Karjääri planeerimine ja ettevõtluse alused“. Ehkki kõigis teistes tasemeõppe õppekavades on uue mooduli rakendamine soovituslik, on järjest enam kutseõppeasutusi täheldanud selle kasutegureid nii õppijatele kui koolile ning moodulile mitmesugustes õppekavades koha leidnud.

Ülevaade ei tugine uuringule, koondatud on mooduli välja töötanud ja selle rakendamist toetava tööühma tähelepanekud.

Üldoskuste moodul „Õpitee ja töö muutuv keskkonnas“

Haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035 on üldesmärgina seatud, et Eesti inimestel on teadmised, oskused ja hoiakud, mis võimaldavad teostada end isiklikus elus, tööl ja ühiskonnas ning toetavad Eesti elu edendamist ja üleilmset säästvat arengut. Sellest eesmärgist tulenevalt on haridusametustel ülesanne aine- ja erialaoskuste kõrval pöörata senisest rohkem tähelepanu üld- ja tulevikupädevuste arendamisele, sh tõhustada ettevõtlus- ja karjääriõpet ning toetada õppijaid nende võimete avastamisel ja arendamisel, arendada võimekust analüüsida omandatud teadmisi ja oskusi ning planeerida oma haridusteed ja karjääri.

Üldoskuste arendamise vajadust kinnitab ka SA Kutsekojas 2022. a läbi viidud uuring „Tööelu üldoskuste klassifikatsioon ja tulevikuvajadus“. Nimetatud uuringu lühiaruandes¹³⁵ „Tööelu üldoskused. Liigitus ja vajadused“ on öeldud: „Teisenev majanduskeskkond, tööturu suurem paindlikkus ja töökohtade elutsükli lühenemine tähendab töötaja seisukohast laiemate üldoskuste vajadust, sh heal tasemel õppimisest koos valmis olekuga osaleda elukestvas õppes, et realiseerida oma potentsiaali parimal võimalikul moel. Traditsiooniliste organisatsioonimudelite hägustumine, projekti- ja koostööpõhine töökorraldus ja ootused töö paindlikkusele toovad tulevikus kaasa märkimisväärsed muutusi ettevõtete tööprotsessides, suurendades inimeste võimalusi ise oma tööga seotud valikuid teha ning kasvatades vajadust terve rea üldoskuste järele.“

Karjääri- ja ettevõtluspädevused kajastuvad kutseharidusstandardist¹³⁶ lähtuvalt võtmepädevustena kõigi kutseõppe liikide õppekavades. Vastamaks paremini ühiskonna ja töömaailma muutunud ootustele ning toetamaks kutseõppeasutusi karjääri- ja ettevõtluspädevuste arendamisel muutunud õpikäsitluse põhimõtetele tuginedes, töötati ettevõtlus- ja karjääriõppe programmi „Edu ja Tegu“ tegevuste raames välja uus, eespool nimetatud pädevuste arendamisele keskenduv moodul „Õpitee ja töö muutuv keskkonnas“. Moodul on loodud kutseõppe 2.–5. tasemele ja selle väärtus on 5 EKAPit. Moodul põhineb peamiselt Euroopa Liidu Nõukogu soovitusel võtmepädevustest elukestvas õppes kutseharidusstandardil ja kvalifikatsiooniraamistikul, arvesse on võetud OECD kutseharidusraportit „Vocational Education in Estonia“.

Mooduli läbivaks sihiks on kutseõppija enesearengut väärtustava hoiaku kujundamine. Õpiväljundid ja õppesisu aitavad õppijal mõista ennast ja keskkonda, analüüsida valiku võimalusi ja kaalutletult otsustada, panustada ühiskonda uute väärtuste loomisega ning keskenduda professionaalsele arengule. Moodul on kõigi õppekavade südameks kogu õppeaja, aidates õppijal oma õpinguid mõtestada ja seostada oma elu tervikuga ning õpetajal ja tugispetsialistil pakkuda õppijatele vajaduspõhiselt juhendamist nende õpieesmärkide saavutamiseks. Soovitusena on tugimaterjalid nimetatud teadmisi ja oskusi, mille omandamine õpiväljundite saavutamist toetab.

135 https://oska.kutsekoda.ee/wpcontent/uploads/2022/03/Tooelu_ylidoskused_Liigitus_ja_vajadused_lyhiaruanne.pdf.

136 Vabariigi Valitsuse 26.08.2013. a määrus nr 130 „Kutseharidusstandard“.



Mooduli õpiväljundites ja hindamiskriteeriumides on õppe eri tasemetel selged erisused. Kaob õppesisu dubleerimine, sest järgmisel tasemel lisanduvad uued aspektid ja rõhuasetused, mis võimaldavad võtta arvesse õppijate suurenenud iseseisvust ning väärtustavad nende varasemat õpi- ja/või töökogemust, samuti varieeruvad õppemeetodid ja -ülesanded. Näitena mooduli „Õpitee ja töö muutuv keskkonnas“ eesmärkide muutumine õppetasemete lõikes:

Tase 2: õppija **osaleb** oma karjääri kujundamisel tänapäevases keskkonnas, lähtudes elukestva õppe põhimõtetest.

Tase 3: õppija **kujundab juhendamisel** enda erialast karjääri ja arendab eneseteadlikkust tänapäevases keskkonnas,

lähtudes elukestva õppe põhimõtetest.

Tase 4: õppija **kujundab** enda erialast karjääri ja arendab eneseteadlikkust tänapäevases muutuv keskkonnas, lähtudes elukestva õppe põhimõtetest.

Tase 5: õppija **juhib** enda erialast karjääri tänapäevases muutuv keskkonnas, lähtudes elukestva õppe põhimõtetest.

Mooduli eesmärgid, õpiväljundid ja hindamiskriteeriumid mitmesugustel õppetasemetel ning õpetamise meetodilised soovitusel on kirjeldatud rakendamise tugimaterjalis¹³⁷.

Paindlikud rakendusvõimalused

Moodul pakub rakendajatele arvukalt võimalusi arvestada õppijate vajadustega, õppekava taseme ja õppevormiga ning eriala spetsiifikaga, näiteks:

- valida õpitulemuste saavutamiseks optimaalne maht. Moodul on välja töötatud kõigile õppetasemetele väärtusega 5 EKAPit. See maht on kohustuslik ainult kutsekeskhariduse õppekavades. Teiste tasemete õppekavades saab kool mooduli mahtu vajaduspõhiselt vähendada või suurendada;
- määrata, kuidas jaotada õppe maht õpiväljundite vahel. Oluline on määratleda optimaalne maht ühele õpiväljundile või teemale kogu mooduli mõistes, sest õppijatel tuleb saavutada kõik 4 õpiväljundit;
- valida õppe korraldus, nt lõimida teiste põhiõpingute või erialamoodulitega, õpetada eraldi õppeaine või ainetena;
- luua õppesisu (sh käsitletavat teemat), lähtudes õpiväljunditest ja hindamiskriteeriumidest, aga võttes arvesse kogu õppekava teisi mooduleid;
- valida asjakohane õppemetoodika, mis aitab konkreetse taseme või eriala õpilastel õpiväljundid saavutada;
- valida, kasutada ja luua asjakohast õppevara;
- kaasata kooliväliseid partnereid.

Kuidas moodulit rakendada?

2021. a lõpus tegi karjääri ja ettevõtlusõppe programmi „Edu ja Tegu“ juures tegutsev kutsehariduse töörühm vahekokkuvõtte mooduli „Õpitee ja töö muutuv keskkonnas“ rakendamise, tutvudes koolide mitmesuguste praktikatega. Töörühm keskendus järgmistele küsimustele:

- kuidas mooduli õpetamine on korraldatud?
- millised on hästi toimivad lahendused?
- milliste probleemidega on silmitsi seisnud õppe korraldajad ja õpetajad?
- millised on rakendamist takistavad kompetentsilüngad?
- millist tuge koolid vajavad?
- 2021. a lõpus küsiti kõigilt kutseõppeasutustelt kirjalikult ühesuguseid andmeid, saamaks ülevaadet õppekavades (milliste tasemete õppekavades on lisaks kohustuslikule kutsekeskhariduse tasemele uus moodul olemas) ja mooduli õpetajatest (eesmärgiga toetada võrgustiku tekkimist ja parimate praktikate jagamist);
- viidi läbi seminar, kus 16 kutseõppeasutuse esindajad tutvustasid oma kogemust;
- analüüsiti teemakohastel koolitustel ja seminaridel esile toodut või ilmnenu;
- tutvuti kutseõppeasutuste kvaliteedi hindamise materjalidega EKKA veebilehel;
- tutvuti valikuliselt mooduli rakenduskavadega (mitmesuguste koolide erinevad õppekavad juhuvalimina);

Nendele küsimustele vastuste leidmiseks ja laiema ülevaate saamiseks koguti informatsiooni mitmesugustest allikatest:

137 <https://ettevotlusope.edu.ee/kutsehariduse-moodulid/opitee-ja-too-muutuv-keskkonnas/>.

- vesteldi õpetajatega, sh kutseõppeasutuse kvaliteedi hindamisel intervjuudes.

Tähelepanekuid tutvustati kutseõppeasutuste õppejuhtidele ning kasutatakse arendustegevustes, nt seminaride ja koolituste kavandamisel ning täiendava õppevara loomisel.

Näiteid mooduli rakendamise headest praktikatest

- Kutseõppeasutused on leidnud omanäolisi, erialade spetsiifikast ja kooli- kui organisatsioonikultuurist lähtuvaid õppe korraldamise võimalusi. Toodi esile, et moodul „Õp tee ja töö muutvas keskkonnas“ aitab siduda tervikuks õppija arengut toetavaid tegevusi ning lõimida mooduli õpet juba toimivate arenduste ja projektidega (nt mentorlusprogramm, kogukonnaprojektid, koostööprojektid, karjääripäevad ettevõtetes), seda ka koostöös kooliväliste partneritega.
- Mooduli eesmärgi, õpiväljundite ja hindamiskriteeriumidega on tutvunud kõik õpetajad, sõltumata õpetatavast aineist. Kooli juhtkond on loonud võimaluse õpetajate ja rühmajuhendajate teadmiste ja oskuste täiendamiseks, nt on koolis korraldatud teemakohane arutelu või metoodikaseminar.
- Õppija sihipärane toetamine kogu õppe vältel on süsteemselt kavandatud, õpetajad, juhendajad ja vajadusel tugispetsialistid teevad koostööd, teades oma isiklikku rolli, võimalusi ja vastutust.
- Mooduli rakenduskavad sünnivad kõigi konkreetsetes õppekavas selle õpetamisega seotud õpetajate koostöös. Erialaõpetajate kaasamine mooduli kavandamisse on aidanud leida võimalusi lõiminguks ja vältida õppesisu dubleerimist.
- Õpetajad on koostanud aine-/erialapõhist õppevara, mis on ka selle mooduli puhul rakendatav. Kasutatakse ja kohandatakse Haridus- ja Noorteametis koostatud materjale.
- Varem kehtinud nn „karjäärimooduli“ õpetamise head kogemust on analüüsitud ja asjakohaselt kohandatud (seda nii teemade kui õppemeetodite osas).

Kitsaskohti mooduli rakendamisel

- Põhjendamatult ootus, et moodul „Õp tee ja töö muutvas keskkonnas“ asendab ettevõtlus- ja/või majandusõpet. Mooduli eesmärgid, õpiväljundid ja maht ei võimalda seda. Ettevõtlusõppe jaoks on välja töötatud nii baas- kui spetsialiseeritud moodulid, mis on leitavad programmi „Edu ja Tegu“ veebilehel¹³⁸.
- Ainult erialaste oskuste omandamist väärtustav koolikultuur; hoiakud, mis jätavad tagaplaanile ennastjuhtiva õppija arengu toetamise.
- Võõrkeelne ja mitteasjakohane rakendamine, seda eriti täiskasvanud õppijate puhul, kelle karjääri kujundamise oskused on erineval tasemel. Iga uus õppimine on inimese jaoks erineva tähenduse ja mõjutajatega, täna toimuvaid muutusi mitmesugustes välistes keskkondades ei ole olnud võimalik analüüsida minevikus. Õppijate teadmiste ja oskuste hindamine on formaalne.
- Õppe läbiviimisel keskendutakse ainult nendele õpiväljunditele (või teemadele), mille õpetajad on olemas.
- Mooduli õppesisu, õppe- ja hindamisülesanded, õppevara ei arvesta õppe taset (nt kooli kõigisse, eri tasemel õppekavadesse on lisatud sama rakenduskava).
- Õppesisu ei toeta õpiväljundite saavutamist või ei ole sellega seotud.
- Õppemetoodika ei toeta mooduli õpiväljundite saavutamist (nt eneseanalüüs ei ole seotud kutsestandardiga ja piirdub mitmesuguste isiksusetestidega; õpe toimub peamiselt vooruloengutena).
- Õppevara on aegunud.
- Nn „vana karjäärimooduli“ kopeerimine (rakenduskavas on uue mooduli pealkiri ja õpiväljundid, aga õppesisu ja õppevara on muutmata kujul moodulist „Karjääriplaneerimine ja ettevõtluse alused“; mooduli rakenduskava on küll uuendatud, aga õpe toimub ikkagi vana alusel).
- Rakenduskava koostamisse ei ole kaasatud mooduli õpetajaid, selle koostaja ei tunne erialade spetsiifikat ega karjääri kujundamise põhimõtteid. Koolisisene koostöö mooduli õpetajate vahel on vähene.

138 <https://ettevotlusope.edu.ee/materjalid/>.



Kokkuvõte

Nii koolide kui õpetajate kogemused õpitee mooduliga seoses olid ootuspäraselt väga erinevad nii mahu kui sisu osas. Seni kasutusel olnud üldoskuste moodul on asendatud kõigis nõutud õppekavades ja mitmetes koolides juba kõigis kooli õppekavades mitmesugustel õppetasemetel. Väljakutsetena on nimetatud korralduslikke aspekte (mooduli õpiväljundid eeldavad selle jaotumist kogu õppeajale õpingute kavandamisest kuni omandatud oskuste rakendamise ja edasiarendamise planeerimiseni) ja selle mooduli mõistes pädevate õpetajate puudumist või vähesust, seda eriti karjääriteemadega seonduvalt. Ühe võimaliku lahendusena mooduli paindlikumaks läbimiseks nimetasid õppe-

juhid e-kursust ja/või teemakohaseid õpiobjekte. Õpetajad pidasid oluliseks omavahelist suhtlust ja praktikate jagamist võrgustikus ning koolitusi, puudust tuntakse madalamatele õppetasemetele sobivast õppevarast.

Haridus- ja Noorteamet pakub jätkuvalt koolidele vajaduspõhiselt nõustamist mooduli rakendamisel ning viib läbi seminare. Augustikuu lõpus käivitus mooduli „Õpitee ja töö muutuv keskkonnas“ õpiring ning täiendamisel on teemakohane õppevara. Lõpetuseks ühe kutseõpetaja poolt öeldu: „**Mulle meeldib seda õpiteed õpetada – see ju ongi elu!**“

KIRJANDUS

- Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. https://www.hm.ee/sites/default/files/1._haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_11.11.21.pdf.
- Kutseõppe kvaliteedi hindamise otsused ja aruanded. <https://ekka.edu.ee/kutseõppe-kvaliteedi-hindamine/hindamisotsused-ja-aruaanded/>.
- Mooduli „Õpitee ja töö muutuv keskkonnas“ rakendamise tugimaterjal. <https://ettevotlusope.edu.ee/kutsehariduse-moodulid/opitee-ja-too-muutuv-keskkonnas/>.
- Kutseharidusstandard. <https://www.riigiteataja.ee/akt/117042019006?leiaKehtiv>.
- SA Kutsekoda (2022). Tööelu üldoskuste klassifikatsioon ja tulevikuvajadus. https://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2022/03/Tooelu-uld-oskused_-terviktekst.pdf.
- SA Kutsekoda (2022). Tööelu üldoskused. Liigitus ja vajadused. https://oska.kutsekoda.ee/wpcontent/uploads/2022/03/Tooelu_yldoskused_Liigitus_ja_vajadused_lyhiaruanne.pdf.

Fookuses on klassijuhataja. Tartu Ülikooli eetikakeskuse senine kogemus koolide rollipõhise eneseanalüüsi toetamisel

Mari-Liis Nummert

Tartu Ülikooli eetikakeskuse hea kooli projektijuht

Koolikultuur on nagu õhk, mis meid ümbritseb. Heas koolis on hea olla kõigil koolipere osapooltel, sinna tahetakse tulla, seal tahetakse olla; hea kool tegutseb hästi tervikuna – läbimõeldult igas koolielu valdkonnas. Head kooli eristab teistest väärtuspõhine koolikultuur, mis sünnib ja areneb kõigi koolipere liikmete osavõtul. Seal teadvustatakse, et igal koolipere osapoolel – olgu ta näiteks juhtkonna liige, klassijuhataja, aineõpetaja, tugitöötaja, raamatukoguhoidja või kokatädi – on oma eriomane roll ja vastutus, mida nad hea kooliterviku loomises omavad.¹³⁹ Hea kooli agentide ehk selle osapoolte rolli ja vastutuse defineerimine väärtuspõhiselt tegutseva kooli loomisel pole aga lihtne ülesanne. Tihtipeale vajab kool selleks lisaabi, näiteks meetodeid ja vahendeid, mille toel hea kooli agentide rolle ja vastutust paremini mõista. Üks viis kooli väärtuskultuuri teadvustamiseks ja mõjutamiseks, sealhulgas ka koolipere liikmete rolli ja vastutuse paremaks mõistmiseks on kooli väärtusarendus. See tähendab ühiselt ette võetud teekonda, milles kujundatakse selged ja osapoolte vahel jagatud väärtused. Teisisõnu, kooli väärtusarenduse eesmärgiks on välja selgitada, mis koolikultuuris olemas on, milline see olla võiks ja kuidas seda saavutada. Tartu Ülikooli eetikakeskus on pakunud koolidele nii väärtusarenduse kui ka väärtuskasvatuse alast tuge alates 2009. aastast riikliku programmi „Eesti ühiskonna väärtusarendus“ ja selle jätkuprogrammide kaudu. Kui varasemalt on väärtusprogrammi tegevustes suuremat tähelepanu pälvinud väärtuspõhise hariduse idee tutvustamine, kooli kui organisatsiooni väärtusarenduse ja selleks vajalike analüüsioskuste toetamine ning koolipere osapoolte kui väärtuskasvatavate väärtuskasvatustliku rolli mõtestamine, siis viimastel aastatel oleme teadlikult liikunud selles suunas, et ka iga hea kooli osapool leiaks vajaliku toe oma rolli ja vastutuse mõtestamiseks hea kooli tervikus. Käesolev artikkel annab sissevaate Tartu Ülikooli eetikakeskuse tegevustesse, mis on suunatud hea kooli ühe olulise

agendi – klassijuhataja – rolli ja vastutuse mõtestamisele koolis.

Klassijuhatajal on Eesti koolis unikaalne roll. Ta on ühenduslik kodu ja kooli, aga ka mitmesuguste koolipere osapoolte – näiteks juhtkonna, tugitöötajate ja aineõpetajate vahel. Tal on vastutus nii iga oma klassi õpilase individuaalse arengu toetajana kui ka klassi kui terviku väärtuskultuuri kujundamisel. Viimast kinnitab ka Tartu Ülikooli eetikakeskuse aastatepikkune kogemus tunnustusprogrammis „Hea kool kui väärtuspõhine kool“¹⁴⁰, kus koolide eneseanalüüsist selgub, et just klassijuhatajat nähkse koolis väärtuskasvatuse võtmeisikuna. Hariduse pikaajalises vaates tähtsustub klassijuhataja roll veelgi enam. Nii Eesti riiklikus haridusvisioonis „Tark ja Tegus Eesti“¹⁴¹ kui ka haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035¹⁴² tuuakse välja, et tulevikus tähtsustub õpetajate roll olla oma õpilaste juhendaja ning mentor, kes aitab õpilasel nn õmblusteta õpiteed kujundada ja selle edukalt läbida. Õmblusteta õpitee loomiseks peab õpetaja oma õpilast hästi tundma, suutma näha tema kooli ja koolivälise elutervikut ning kaasama oskuslikult võimalikult palju õpilast toetavaid osapooli (nt lapsevanemad, aineõpetajad, tugispetsialistid, lapse õpetajad huvi- ja mitteformaalsest haridusest). Õmblusteta õpitee looja rollis nähkse klassijuhatajat, kes võiks olla iga oma klassi õpilase mentor ja juhendaja.

Tihtipeale puudub koolis selge arusaam sellest, mida klassijuhataja igapäevaselt teeb. Samuti usutakse pigem oletades, et ühe ja sama kooli klassijuhatajad täidavad oma rolli ühtviisi, st samade väärtus- ja tööpõhimõtete järgi, ühesuguse kire, hoole ja professionaalsusega. Ühe kooli sees annab klassijuhatajatele ühise tegutsemisruuna peamiselt ametijuhend, kuid ka nende dokumentide deklaratiivne toon ei pruugi klassijuhataja rolli ja tema tegelike tööülesannete väl-

139 Harro-Loit, H., Hirsnik, H., Könnsaar, T., Nummert, M., Parder, M., Punnar, N., Sutrop, M. (2021). Väärtusarenduse analüüs edasijõudnutele. Käsiraamat koolidele ja lasteasutustele. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.

140 Hirsnik, H., Parder, M. (2020). Väärtuskasvatust toetavad tegevused ja nende enesehinnanguline tulemuslikkus Eesti üldhariduskoolide näitel. Eesti Haridusteaduslik Ajakiri. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.10>.

141 Haridus- ja Teadusministeerium. (2019) Tark ja tegus Eesti 2035. Kolme ekspertrühma visioonidokumentide kokkuvõte. https://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_kokkuvote_eestik_a4_veebi.pdf.

142 Haridus- ja Teadusministeerium. (2020) Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf.

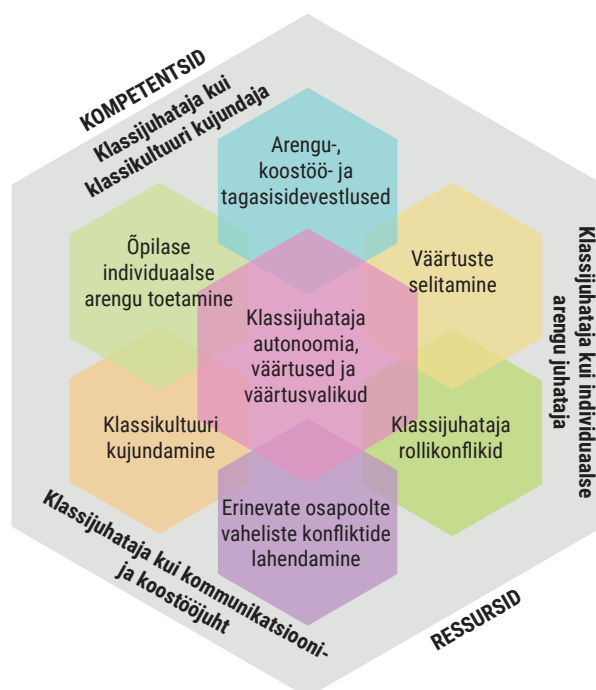


jaselgitamisel abistada. Eriti oluliseks muutub eelõeldu just alustava klassijuhataja puhul, kes ei tohiks uues rollis üksi või selgete juhusteta jääda. Haridusvisiooni üht tuumideed õpetajast kui õppivast professionaalist saab rakendada ka klassijuhataja ameti kohta – heaks klassijuhatajaks ei sünnita, vaid kujunetakse. Et klassijuhataja saaks hästi täita tal lasuvaid rolliootusi, olla väärtuskasvatuse võtmeisikuks, on vaja selget, tõenduspõhist pilti sellest, mida klassijuhataja täna teeb. Sealt samm edasi, nagu toonitavad Hirsnik ja Parder (2020), oleks see, kui koolis lepitaks kokku iga töötaja (käesoleva artikli kontekstis klassijuhataja) vastutus ja ülesanded väärtuskasvatuse elluviijatena. See suurendaks võimalust, et ühes koolis töötavad klassijuhatajad tegutsevad samade väärtuspõhimõtete järgi, aga tagaks ühiste tegutsemispõhimõtete ka vajaliku turvatunde ning aitaks kooli juhtkonnal paremini mõista, millist tuge vajavad klassijuhatajad oma igapäevatöös, aga ka tulevikus – oma homseteks rollideks ettevalmistumisel.

Klassijuhataja kui hea kooli ühe olulisema agendi eneseanalüüsitugi koolidele ja klassijuhatajatele on valminud mitmetapiliselt. 2020. aastal ilmus Tartu Ülikooli eetikakeskuse „Klassijuhataja käsiraamat“¹⁴³, mis on mõeldud nii klassijuhatajatele kui ka teistele koolipere liikmetele klassijuhataja rolli mõtestamiseks. Raamatu fookuses on nii see, millistes rollides klassijuhataja end koolis leida võib (näiteks mentor ja juht, väärtuskasvataja ja klassikultuuri looja), kui ka klassijuhataja peamised tegevused (näiteks kvaliteetse tagasi-

ja edasiside andmine, suhtlus ja suhete loomine kolleegide ja lapsevanematega) või valikukohad (näiteks lojaalsus- ja väärtusvalikud ning nendega seotud konfliktid). Käsiraamatu eesmärgiks on ühelt poolt näidata, kuidas oluline ja keerukas võib klassijuhataja kui väärtuskasvatuse võtmeisiku roll olla, samuti kutsuda mitmesuguste praktiliste harjutuste ja küsimuste kaudu lugejat üles reflekteerima klassijuhatajatöö tegelikkuse ja võimaluste üle.

Järgmise sammuna lõime eetikakeskuse iga-aastases koolide väärtuspõhist eneseanalüüsi toetavas tunnustusprogrammis „Hea kool kui väärtuspõhine kool“ lisavõimaluse agendipõhiseks analüüsiks¹⁴⁴: võimaluse võtta eneseanalüüsis fookusesse klassijuhataja amet, tema rollid ja ülesanded koolis. Seda võimalust said tunnustusprogrammis kasutada edasijõudnud ehk need koolid, kes olid eneseanalüüsiprotsessis varasemalt osalenud. Koolid ei olnud sel teekonnal üksi – iga kooli agendipõhist ehk klassijuhatajale keskenduvat eneseanalüüsi toetas aasta vältel hea kooli mudelile ja klassijuhataja käsiraamatule toetuv veebitugi, personaalne tagasiside TÜ eetikakeskuse väärtusarenduse nõustajatelt ehk kriitilistelt sõpradelt ja eetikakeskuse meeskonnalt, aga ka hea kooli võrgustiku kohtumised, kus tunnustusprogrammis osalevate koolide analüüsi fookust ja -oskusi täiendati. Rollipõhise analüüsi kese sõltus sellest, mida kool ise prioriteetseks pidas. Iga kool pidi analüüsi aluseks valima ühe seitsmest teemavaldkonnast (joonis 1), mille näitel põhjalikumalt klassijuhatajatööle keskenduda taheti.



Joonis 1. Tunnustusprogrammi „Hea kool kui väärtuspõhine kool 2021“ rollipõhise analüüsi mudel. Koostanud Halliki Harro-Loit, Nele Punnar, Helen Hirsnik.

143 Harro-Loit, H., Hirsnik, H., Kõnnusaar, T., Neeme, M., Palts, K., Randma, L., Sutrop, M. (2020). Klassijuhataja käsiraamat. Väärtuskasvatuse teejuht õpetajale ja koolijuhile. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.

144 Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2021). Tunnustusprogramm „Hea kool kui väärtuspõhine kool 2021. Fookuses on klassijuhataja.“ <https://www.eetika.ee/et/hea-kool-lasteaed/fookuses-klassijuhataja>.

Enamik koole alustas rollipõhist analüüsimudelit südamikust ehk klassijuhataja autonoomia, väärtuste ja väärtusvalikute analüüsist. Koolide üleselt peeti oluliseks uurida ka kommunikatsiooni ja koostööd puudutavaid teemavaldkondi – näiteks seda, kuidas klassijuhatajad omavahelist koostööd teevad, kuidas käib suhtlus ja suhete loomine õpilaste ja nende lapsevanematega, aga laiemalt ka seda, kuidas klassijuhatajad rakendavad ellu kooli väärtuspõhimõtteid. Kuigi iga kooli analüüsifookus erines, järgisid kõik sama analüüsiprotseduuri: klassijuhatajatöö olemus ja hetkeseis koolis kaardistati, millele järgnes andmekogumine (mh sobilike meetodite valik) fookusesse võetud teemavaldkonna kohta ehk klassijuhataja tööd uuriti praktikates. Järgnes kogutud andmete analüüs, sellest lähtuvalt arendustegevuste planeerimine, analüüsi kokkuvõte ning peamiste järelduste esiletoomine. Klassijuhatajale keskenduva väärtusanalüüsi koostamine oli tunnustusprogrammis osalevate koolide esimene samm, saamaks paremat ülevaadet oma kooli klassijuhatajate tööst, mistõttu on oluline, et nii analüüsiprotsess kui ka selle tulemusel selgunud ja selguvad arendustegevused jätkuvad koolisiselt ka pärast toetatud protsessi lõppu. Näiteks jõudis üks tunnustusprogrammis osalenud koolidest aasta lõpuks „Klassijuhatajate kogemuste kogu“ koostamiseni, millest alustavad klassijuhatajad saavad abi oma töö planeerimisel ning kogenumad klassijuhatajad toetust ja ideid ametialaseks eneserefleksiooniks ja klassijuhataja ülesanneteks (nt arenguvestlusteks valmistumine ja nende läbiviimine, suhtlus lapsevanematega). Samuti kasutas üks kool rollipõhisest eneseanalüüsist saadud sisendit, et alustada oma kooli klassijuhatajate hea tava koostamist. Eneseanalüüsiprotsessis selgines koolide jaoks ka mitmeid arengukohti – kas või näiteks see, et koolis ei ole selget ülevaadet klassijuhatajate tööst *...puudub arusaam ootustest ja tööülesannetest, olulisematest omavahelistest kirja pandud kokkulepetest, mis annaksid klassijuhatajatele ühtse kirjelduse klassijuhataja tööst*; et kooli väärtustest lähtuva klassikultuuri kujundamine ülekoolliselt võib olla juhuslik *... Klassikultuuri kujundatakse küll, aga mitte teadlikult ja eesmärgipäraselt. /.../ õpetajad pole selle termini tähenduse üle sügavuti mõelnud*; või näiteks seda, et vajatakse koostöö kui väärtuse paremat ellurakendamist klassijuhatajate ja teiste koolipere liikmete vahel *... Klassijuhatajate murekohti ja küsimusi analüüsides jõudsimme järeldusele, et enamus neist on seotud koostööga, mis peaks olema üks meie kooli põhi-väärtustest. See on meie jaoks küllaltki aktuaalne probleem, sest ühest küljest peaksime olema eeskujuks nii õpilastele, kodudele kui ka üksteisele ning neid väärtusi edastama, kuid teisalt on meie endi probleemid seotud kõige enam koostööga. Kuna tunnustusprogrammis esmakordselt toimunud rollipõhise väärtusanalüüsi võimalus võeti osalenud koolide poolt hästi vastu, on ka 2022. aastal tunnustusprogrammis osalevatel koolidel võimalik valida klassijuhataja ametile keskenduv analüüsifookus.*

Paralleelselt 2021. aastal toimunud tunnustusprogrammiga tegi TÜ eetikakeskus 2020/2021. õppeaastal koostööd Tallinna Haridusametiga Tallinna koolide klassijuhataja teema-aasta raames. Teema-aasta jooksul oli TÜ eetikakeskuse kui ühe linna partneri ülesanne koostada ja piloteerida klassijuhataja eneseanalüüsimudelit, millest saaksid kasu nii klassijuhatajad kui ka teised koolipere osapooled, kes klassijuhatajaga tihedat koostööd teevad või teda toetavad. Sarnaselt Eesti pikaajalisele haridusvaatele on ka Tallinna linna haridusstrateegias¹⁴⁵ seatud eesmärgiks klassijuhataja võimestamine tema tulevikurollideks: nii väärtuskasvatuse võtmeisiku kui ka õpilase õpitee mitmesuguste osapoolte vahelist koostööd loova teejuhi rolliks. Samas, nagu märkisid klassijuhataja teema-aasta peakorraldajad¹⁴⁶, on selleks varasemast enam vaja esile tõsta ja mõista klassijuhataja ametit. See tähendab, et enne tulevikuvaate loomist ehk küsimust „Kuhu tahetakse jõuda?“ on oluline mõista, mis juba on.

TÜ eetikakeskus alustas klassijuhataja eneseanalüüsimudeli loomist klassijuhatajatöö hetkeolukorra (peamised rollid, tööülesanded ja rolliootused) kaardistamisest. Kaardistuse sisendi pakkusid klassijuhataja teema-aastaga liitunud koolid vabatahtlikult, esitades meile analüüsiks oma kooli klassijuhataja rolli puudutavaid dokumente (nt ametijuhendeid, kokkuleppeid, koostöölepinguid). Ametijuhendite analüüsist lähtuvalt koorus välja üldpilt tänastest ootustest klassijuhataja tööle, aga ka laiemalt see, mil moel on klassijuhatajatele delegeritud rollid ja ülesanded vastuolus või kooskõlas tulevikuvaatega (nt Tallinna Haridusstrateegia 2020–2030, Tartu ja Tegu Eesti 2035). Ametijuhendite ülevaade oli sisendiks süvendatud kaardistusele koolides, kus tegutsesid Tallinna klassijuhatajate nõukoja koosseisu kuulunud meisterklassijuhatajad, kelle toel uuriti, milline on klassijuhatajate igapäevatöö, aga ka seda, milline oleks ideaal (ja kaasnevalt – mis ideaali püüdmisest vajaka jääb). Koostöö tulemusena sündis klassijuhataja eneseanalüüsimudel, mida testiti ja täiendati kuni 2021. aasta lõpuni.

Klassijuhataja eneseanalüüsimudelit tutvustati koolirahvale ja avalikkusele esmakordselt 2022. aasta alguses. Mudeli põhituuma moodustavad klassijuhataja väärtused ja väärtusvalikud, klassijuhataja mitmesugused tegevusvaldkonnad ja ülesanded ning klassijuhatajatöös vajalikud pädevused. Mudel visandab klassijuhataja kolm peamist rolli: klassijuhataja kui kommunikatsioonijuht, klassijuhataja kui klassikultuuri kujundaja ja klassijuhataja kui individuaalse arengu toetaja, mille alla koonduvad omakorda seda rolli kirjeldavad peamised tegevused, mille abil saab klassijuhataja või terve meeskond vaadata oma igapäevatööle kriitiliselt otsa ning teha teadlikke valikuid, milliseid rolle või tegevusi individuaalselt või kooli tasandil esikohale seada:

145 Tallinna Haridusamet. (2020). Tallinna Haridusstrateegia 2020–2030. <https://www.tallinn.ee/et/media/307872>.

146 Tallinna Haridusamet. (2021). Klassijuhataja teema-aasta 2020–2021. <https://www.tallinn.ee/et/haridus/klassijuhataja-teema-aasta-2020-2021>.



- klassijuhataja kui kommunikatsioonijuht – peamiselt koolile kui tervikule ja klassi õpilaste vanematele keskenduv roll, mille eesmärk on suhtluskokkulepete algatamine, suhete loomine ja info kogumine oma klassi õpilaste hüvanguks;
- klassijuhataja kui klassikultuuri kujundaja – peamiselt oma klassile keskenduv roll, mille eesmärk on ühtse ja hästtöimiva klassikultuuri ning omavaheliste heade suhete ja suhtluspraktikate kujundamine klassis;
- klassijuhataja kui individuaalse arengu toetaja – peamiselt oma klassi igale õpilasele eraldi keskenduv roll, mille eesmärk on individuaalsete eripärade igakülgne toetamine kasvatus- ja õppetöös.

Mudel toetab otseselt klassijuhatajat, aidates tal reflek-

teerida ja analüüsida oma peamisi rolle ja tegevusi koolis, teisalt on see mõeldud ka kõigile teistele koolipere liikmetele kui kommunikatsioonivahend, mille abil saab koolipere ja klassijuhatajate vahelisi suhteid, vastutust ja kokkuleppeid mõtestada. Mudelit saab kasutada näiteks arengu- või koostöövestluste läbiviimiseks juhtkonna ja klassijuhataja vahel, alustava klassijuhataja esimese tööaasta toetamiseks, tugitöötajate, aineõpetajate ja klassijuhatajate vaheliste ootuste kooskõlastamiseks ning ühiste tööpõhimõtete loomiseks. Et mudel koolides laialdast kasutust leiaks, kuulub mudeli juurde ka mitmeid mängulisi elemente, näiteks tegevuskaardid, stsenaariumid, ühine aruteluelement „Küsimuste kompass“, mis võimaldaks klassijuhataja kui väärtuskasvatuse võtmeisiku tähtsat rolli mõtestada kaasahaaratult ja pingevabalt nii omaette kui ka mitmekesi. Valminud klassijuhataja eneseanalüüsimudel on vabalt kasutamiseks kättesaadav kõigile kooliperele üle Eesti¹⁴⁷.

Kokkuvõte

Kuigi esimesed olulised sammud klassijuhataja kui väga olulise hea kooli agendi väärtusanalüüsi võimaldamiseks on tehtud, jätkub lähiaastatel TÜ eetikakeskuse töö klassijuhatajatele mõeldud rollipõhise analüüsitoe arendamisel ja ellurakendamisel. Selle vahetumateks näideteks on klassijuhataja rollipõhine fookus nii 2022. aasta tunnustusprogrammis „Hea kool kui väärtuspõhine kool 2022“ kui ka selleteemalistes koostööprojektides koos Eesti kahe suurima koolipidajaga, Tallinna ja Tartu linnaga. Mõlemas koostööprojektis mõtestatakse nii klassijuhataja peamisi rolle kui ka tegevusi

koolis kui ka piloteeritakse klassijuhataja eneseanalüüsimudelit ja arendatakse edasi selle kasutusvõimalusi koolis. TÜ eetikakeskuse senise kogemuse kohaselt on järjest selgem, et kooli väärtusarenduses ja -analüüsis tuleb enam teadlikku tähelepanu pöörata ka head ja väärtuspõhist kooli loovatele agentidele, näiteks õpetajatele, juhtkonnale, tugitöötajatele, koolipidajale, mistõttu on alustuseks hea, kui kool võtaks fookusesse kas või ühe neist, näiteks klassijuhataja kui väärtuskasvatuse võtmeisiku olulise rolli.

KIRJANDUS

- Haridus- ja Teadusministeerium. (2019) Tark ja tegus Eesti 2035. Kolme ekspertrühma visioonidokumentide kokkuvõte. https://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_kokkuvote_eestik_a4_veebi.pdf.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2020) Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf.
- Hirnik, H., Parder, M. (2020). Väärtuskasvatust toetavad tegevused ja nende enesehinnanguline tulemuslikkus Eesti üldhariduskoolide näitel. Eesti Haridusteaduslik Ajakiri. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.10>.
- Harro-Loit, H., Hirnik, H., Könnusaar, T., Neeme, M., Palts, K., Randma, L., Sutrop, M. (2020). Klassijuhataja käsiraamat. Väärtuskasvatuse teejuht õpetajale ja koolijuhile. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.
- Harro-Loit, H., Hirnik, H., Könnusaar, T., Nummert, M., Parder, M., Punnar, N., Sutrop, M. (2021). Väärtusarenduse analüüs edasijõudnutele. Käsiraamat koolidele ja lasteaedadele. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.
- Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2021). Tunnustusprogramm „Hea kool kui väärtuspõhine kool 2021. Fookuses on klassijuhataja.“ <https://www.eetika.ee/et/hea-kool-lasteaed/fookuses-klassijuhataja>.
- Tallinna Haridusamet. (2020). Tallinna Haridusstrateegia 2020–2030. <https://www.tallinn.ee/et/media/307872>.
- Tallinna Haridusamet. (2021). Klassijuhataja teema-aasta 2020–2021. <https://www.tallinn.ee/et/haridus/klassijuhataja-teema-aasta-2020-2021>.
- Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2021). Klassijuhataja eneseanalüüsimudel. https://www.eetika.ee/et/klassijuhataja-eneseanalyyysi-mudel?fbclid=IwAR2pJl9A-hRVnX_2VSDZ-Xd9KzYy3QYH9SHExe1OKhnBhvpGY3NltA8-8.

147 Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2021). Klassijuhataja eneseanalüüsimudel. https://www.eetika.ee/et/klassijuhataja-eneseanalyyysi-mudel?fbclid=IwAR2pJl9A-hRVnX_2VSDZ-Xd9KzYy3QYH9SHExe1OKhnBhvpGY3NltA8-8.

Kuidas läheb karjääriõppel meie haridussüsteemis?

Larissa Jõgi

Tallinna Ülikooli Haridusteaduste instituudi andragoogika dotsent

Kai Pata

Tallinna Ülikooli Haridusteaduste instituudi täiskasvanuhariduse ja mitteformaalõppe professor

Margit Rammo

Haridus- ja Noorteameti Euroguidance programmi juht, Eesti Karjäärinõustajate Ühing



Tänast maailma iseloomustavad ebakindlus, kriisid ja kompleksed probleemid. Ajastu nõuab kriitiliselt ja loovalt mõtlejaid, analüüsivõimelisi, ettevõtlikke, koostõiseid ja enastjuhtivaid inimesi, kes tunnevad iseenda tugevusi ja nõrkusi ning oskavad teadlikult oma enesearengu teed

tulevikku vaatavalt kavandada. Et haridussüsteemis oleks võimalik luua terviklähenedmine igauhele oma võimete avastamiseks ja arendamiseks, on vaja tõhustada ja arendada karjääriteenuste süsteemi terviklikult üle hariduse ja töömaailma. Elukestvalt kättesaadav karjäärilane nõustamine ja -õpe aitavad inimestel ennast tundma õppida ning teha haridus- ja tööalaseid valikuid. Erinevas vormis kättesaadavad karjääriteenused aitavad eesmärgistada ja mõtestada sihte, huvisid, oskusi ja andeid, kvalifikatsiooni, ning seostada teadmisi iseendast oma tulevikuplaanide ja võimalustega. Rahvusvahelised uuringud kinnitavad tõhusate karjääriteenuste väärtuslikku mõju – need aitavad inimestel oma võimeid realiseerida ja ennast teostada, tugevdavad innovatsiooni ja konkurentsivõimet ning omavad pikaajaliselt positiivset mõju ühiskonna arengule ja majandusele (Cedefop et al., 2021).

Erialaspetsialistide professionaalsus on üks teenuste kvaliteedi alustala paljudes sektorites ja seda kindlasti ka karjääriteenuste valdkonnas (ELGPN 2015). Tallinna Ülikooli uurimisgrupp viis 2021. aastal Euroguidance Eesti tellimisel läbi uuringu „Karjäärispetsialisti koolitusmudel: võimalused, vajadused ja lahendused elukestvaks karjääri kujundamiseks“ (Pata et al., 2022). Uuringu raport annab ülevaate karjääriteenuste professionaliseerumisest Eestis, sh valdkonna koolituspakkumistest ning nii üld-, kutse- kui kõrgkoolide töötajate, Töötukassa karjäärispetsialistide ja erasektoris teenuseosutajate hinnangutest oma kompetentsidele ja õpivajadustele. Lisaks pakutakse lahendusi karjäärispetsialistide kompetentside arendamiseks, valdkonna professionaliseerumise toetamiseks, koolituste ja koolitusvormide arendamiseks. Artiklis esitame ülevaate selle uuringu tulemustest, mis on seotud karjääriõppega.

Uuringu eesmärk

Kaasavas arendusuuringus viidi läbi eksperdiintervjuud karjäärirühme pakkuvate koolitajate ja spetsialistidega haridusasutustes, riigi- ja erasektoris. Üle Eesti osales küsitluses mitmesuguseid karjäärispetsialiste, kes oma igapäevatöös

tegelevad karjääriteenuste osutamise või korraldamisega (N=173). Uuringu ühe eesmärgina selgitati, millised on hariduses töötavate karjäärispetsialistide töö osad. Haridustöötajate osakaal moodustas uuringu valimist 49%. Küsitluses



osales nii klassi-, kutse- ja karjääriõpetajaid, tugispetsialiste (õppejuhatajad, õppenõustajad, psühholoogid, sotsiaalpeda-

googid, huvijuhid, HEV-koordinaatorid) kui ka karjäärikoordinaatoreid.

Riiklikud ümberkorraldused

Eesti karjäärivaldkonna arengut mõjutas karjääriteenuste reform, mille tulemusena jaotati ümber vastutusalad karjääriõppe, -info ja -nõustamise korraldamisel. Alates 2019. aastast pakub Eesti Töötukassa karjäärinõustamist ja karjääriinfo seotud teenuseid igas vanuses inimestele. Karjääriõppe arendamine jäi Haridus- ja Teadusministeeriumi haldusalasse. Innove Rajaleidja keskused sellest ajast enam karjääriteenuseid ei paku. 2021 liideti Sihtasutus koos teiste haridusvaldkonna asutustega Haridus- ja Noorteametiks (Harno). Karjääriõppe arendamine on toimunud peamiselt Euroopa Sotsiaalfondist rahastatava ettevõtlus- ja karjääriõppe programmi „Edu ja Tegu” raames ning Erasmus+ ja Euroopa Solidaarsuskorpuse Euroguidance Eesti keskenduvad karjäärispetsialistide professionaalsuse ja rahvusvahelistumise teemadele. Samas, karjääriteenuste eesmärk reformi käigus ei muutunud ning jätkuvalt mõistetakse karjääriteenuste peamise ülesandena eri vanuses ja eluetapis inimeste abistamist hariduse, koolituse ja töö valikutes, et

toetada neid sõltuvalt nende vajadustest ning võimalustest võimete kohase karjääritee leidmisel ja elluviimisel.

Haridusvaldkonna 2021–2035 arengukavas on rõhutatud õpetajate rolli õppimise toetajana ning tähtsust õppeprotsessi kavandamisel, toetamisel ja tagasisideandamisel nii üldharidus-, kutse- ja kõrgkoolis kui ka mitteformaalses õppes. Kesksele kohale on seatud õppijate üldpädevused, mis loovad suuremat lisaväärtust, võimaldavad ühiskonnas täiel määral osaleda ja aidavad edukalt siseneda tööturule. Karjääripädevus on üks läbivatest üldpädevustest haridussüsteemis. Olulisel kohal nähakse sellist taseme- ja täiendusõppe süsteemi loomist ja säilitamist, mis on suuteline kiiresti tööturu vajadustele reageerima. Samas on karjääri- ja ettevõtlusõppe rakendumist ning ebaühtlasi võimalusi tutvuda töömaailma ja erialade mitmekesisusega peetud Eesti haridussüsteemi üheks kitsaskohaks (Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035, 9).

Karjäärispetsialistide töö haridusasutustes

Karjäärispetsialistid töötavad eri tegevusvaldkondades ja ametites, täites mitmesuguseid ülesandeid, töötades eri sihtrühmadega ning arendades karjäärivaldkonnaga seotud teenuseid ja nõustamisprotsessi. Eraisikutele ja erasektori organisatsioonidele pakuvad karjäärialast nõustamist ja tuge karjäärispetsialistid, nõustajad, superviisorid, kootsid ja nõustamispsühholoogid. Haridussüsteemis töötavad karjääriõpetajad, karjäärikoordinaatorid, psühholoogid, karjäärinõustajad, kutseõppeasutustes kutseõpetajad ja karjäärispetsialistid; kõrgkoolides karjäärinõustajad, kelle roll on toetada karjäärivalikuid ja elukestva õppe võimalusi (Ernesaks et al., 2020, 33).

Üldhariduskoolides töötavate õpetajate üks roll on olla karjääriõpetaja. Selle sisuks on karjääriõpe, millega tegeleb näiteks üldhariduskoolides iga päev 9% ja iga nädal 39%. Pooled küsimustikule vastanutest tegelevad karjääriõppega veelgi harvemini. Karjääriinfo jagamine ja karjääriteenustest teavitamine on tööülesanded, millega tegelevad ligikaudu pooled küsitletutest sagedamini (mõned korrad kuus kuni paar korda nädalas). Karjäärinõustamisega tegeleb koolis karjäärispetsialisti rolli täitev üldhariduse õpetaja pigem mõned korrad aastas (30%) või mitte kunagi (32%). Uuringu tulemustest ilmnes, et harva esinevate või puuduvate tegevustena hindasid õpetajad järgmisi tegevusi: kutsealast eneseanalüüsi, refleksiooni ja enesetäiendamist ning rahvusvahelistumisega seotut. Väga vähesel määral on õpetajad kokku puutunud vastastikuse mentorluse, teiste koolitamise ja karjääriteenuste arendamisega. Rahvusvahelistumisega seotud kogemused on olemas peaaegu pooltel õpetajatel

(49%). Selline tööosade jaotus viitab suundumusele, et karjäärispetsialisti roll pigem ei sisalda õpilaste personaalset nõustamist tööosana. Samuti ei ole toetatud õpetaja karjääriõppe valdkonnas enesetäiendamine ega karjäärispetsialisti rolli täitvate õpetajate ühistegevused, mis oleksid vajalikud õpilaste karjäärikujundamise oskuste toetamiseks.

Kutseõppeasutustes on karjääriõpe kutseõpetaja tööosana sagedasem kui üldhariduskoolides (57%). Iga päev täidavad karjääriõppega seotud tegevusi 28% küsitletud kutseõppeasutuste spetsialistidest. Karjääriteenustest teavitamine, karjäärinõustamine ja karjääriinfo vahendamine on siiski pigem harva ettetulevad kutseõpetaja tööosad. Üldhariduskoolidega võrreldes on kutseõppeasutustes sagedasemad karjääriteenuse arendamisega seotud tegevused. Seevastu vastastikust juhendamist, mentorlust ja teiste koolitamist tuleb kutseõpetajate vahel harva ette: 78% kutsekoolide õpetajatest, kes tegelevad karjääriõppega, ei ole neid tegevusi üldse teinud. Ka rahvusvahelistumisega seotud tegevustes ei ole osalenud 64% kutseõppeasutuste töötajatest. Siiski on see kogemus kolmandikul küsitletutest, mida on märgatavalt vähem kui üldhariduskoolides. Kutseõppeasutuste karjäärispetsialistid praktiseerivad üldhariduskoolide spetsialistidest sagedamini (iga nädal) eneseanalüüsi (28%).

Kõrgkoolide karjäärispetsialistide töö erineb üld- ja kutseharidusasutuste spetsialistide tööst. Karjääriõppega tegeletakse pigem harvem. Igapäevased tegevused on karjäärinõustamine ja karjääriinfo vahendamine (33%). Nende tööülesannetest ilmneb, et karjääriteenustest teavitamine

on pigem harv tegevus, mis võib viidata sellele, et karjääri-nõustajad ei suuna kõrgkoolides õppijaid Eesti Töötukassa nõustajate juurde, vaid tegelevad teavitamisega ise. Teistest haridusvaldkonna karjäärispetsialistidest tegelevad kõrgkoolide spetsialistid sagedamini (iga päev või iga nädal või kord kuus) kutsealase refleksiooniga (kokku 50%), osalevad rahvusvahelistumisega seotud tegevustes või nõustavad rahvusvahelistumisega seotud võimaluste teemadel (87% on

osalenud, neist 16% iga päev). Siiski pole see pigem igapäevane või iganädalane tööosa. Võrreldes üld- ja kutseharidus- asutustega on kõrgkoolide karjäärispetsialistide tegevused mentorlus ja koolitamine, kuid need on pigem harvad (75%). Kõrghariduses on nende töö liikunud igapäevaselt digi- kanalitesse (41%). Üldhariduskoolides on see näitaja 20% ja kutsekoolides 31%.

Karjääriõpetajate madal ekspertsus

Uuringu tulemuste üldistused osutavad lahendust vajavale probleemile, mille kohaselt haridusvaldkonna karjäärispetsialistid ei pea oma kompetentsi karjääriõppega seonduvate eesmärkide elluviimiseks piisavaks. Üldhariduskoolide karjäärispetsialistide enesehinnang on kõige madalam, algaja ja kesktaseme spetsialisti tasemel. Madalalt hinnati sotsiaalsuhholoogilisi oskusi, oskusi nõustamistöös, teadmisi karjääriinfost, karjääriõppega seotud koostöövõrgustikus töötamist ning vastastikust õppimist ja digitaalset karjääriinfo leidmise juhendamiskogemusi. Seevastu

kutse- ja kõrgkoolides töötavate spetsialistide kompetentsid on algaja tasemest veidi kõrgemad, kuid madalamad kui Töötukassa nõustajatel.

Kokkuvõtvalt võib üldistada, et haridusasutustes, eriti üldhariduskoolides, ei ole õpetajatel ega tugispetsialistidel laialdasi, kõrgema tasemega kompetentse, mis vastaksid karjäärispetsialisti kompetentsidele. Kompetentsid on pigem pinnapealsed ja vajavad arendamist, et toetada õppijate karjääripädevuste kujundamist.

Karjääriõpetajate vähesed koolitusvõimalused

Erinevalt paljudest Euroopa riikidest puudub Eestis karjäärivaldkonnas töötamiseks vajalik erialane professionaalne esimese ja teise taseme kõrgharidus. Eri õppekavade ja õpingute osana on võimalik läbida üksikuid ainekursusi nii Tallinna kui Tartu ülikoolides. Need ainekursused toetavad osaliselt karjäärivaldkonna oskustega seotud kutsekompetentside kujunemist ja/või kinnistumist. Koolituste pakkujad ja mitmesugused koolitajad pakuvad üksikuid karjääriõppe-teemalisi täienduskoolitusi, ülikoolid on loonud mikrokraadi programme. 2020. ja 2021. aastal läbi viidud uuringutest (Kallaste et al, 2021; Pata et al, 2022) ilmneb, et õpetaja-hariduses on karjäärivaldkonna teadmised vähesel määral lõimitud aine- ja klassiõpetajatele suunatud ainetega. Kuigi viimastel aastatel on ettevõtlus- ja karjääriõpe programmi „Edu ja Tegu“ täienduskoolitused suunatud ettevõtlus- ja karjääriõppe ainekava ja moodulite rakendamisele, õppijate ettevõtlus- ja karjääripädevuste toetamisele ning ettevõt-lus- ja karjääriõpetajate baasoskuste ja -teadmiste arenda-misele, ei ole haridusasutustes töötavatele karjäärispetsia-listidele võimalust oma karjäärirada arendada süsteemselt ja piisavalt pakutud.

Tasulise õppe eest ei olda veel valmis maksmata, näiteks haridusasutustes oli väiksem valmisolek maksta ise täien-dusõppe eest: üldhariduskoolides (27%), kutsehariduses (36%) ja kõrghariduses (42%). Ainult 18% vastanud üldha-riduskoolide töötajatest oli ülikoolides pakutava mikrokraa-diprogrammi eest valmis ise maksmata, kutse- ja kõrgkooli-des töötavate vastanute hulgas oli see näitaja veel väiksem, ainult 4%.

Karjäärispetsialistidele on kõige sobivamateks enesetäien-damise vormideks karjäärivaldkonnas paindlikud õpivormid: 58% vastanute on soovinud vaba juurdepääsuga e-kursusi ning 54% vastanute iseseisva õppimisega ja töökohapõ-hiseid enesetäiendamise võimalusi, nt praktika, töövarjuta-mine, mentorlus, kvisioon. Üld- ja kutsehariduse asutustes töötavad karjäärispetsialistid hindasid koolituste mõju oma praktikate muutmisele ja uuele tasemele jõudmisele mada-lamalt kui Töötukassa või ettevõtete karjäärispetsialistid.

Intervjuudega kogutud andmete analüüsist ilmnas, et oluli-seks peeti võimalust siduda õpetajakoolituse praktika ajal karjääri kujundamise teadmised aineteadmiste ja klassiju-hatajatööga. Ilmnas vajadus heade näidete järele, õpeta-jakoolituses soovitakse kuulda kogemustega õpetajatelt näiteid, kuidas karjäärivaldkonda eri ainetega lõimida. See viitab vajadusele korraldada karjäärispetsialistide praktika võrgustiku kaudu. Samas ei ole haridusasutuste töötajad ka Karjäärinõustajate Ühingu aktiivsed (vastajatest kuulub eri-alaliitu karjääriõpetajaid/-koordinaatoreid 33%). Ükski vasta-nud õpetajatest ei kuulunud Karjäärinõustajate Ühingu-sse, aktiivsemad on võrgustikus kõrgkoolide ja kutsehariduse spetsialistid. Erialaliitu kuulumine on oluline karjäärispet-sialistide enesetäiendamisel, sest see võimaldab parimate karjäärivaldkonna tavade vahendamist ja üksteise toeta-mist. Karjääriõpetajad ja tugispetsialistid ei tunne, et ühing vastaks nende identiteedile.



Kuidas karjääriõpet edendada?

Uuringu ettepanekutes soovitame probleemide lahendamiseks ja karjäärivaldkonna spetsialistide professionaalse arengu toetamiseks mitmesuguseid stsenaariume. Samuti on vajadus arendada senise tööhõivele suunatud neoliberaalse karjääriteo visiooni asemel valdkonna humanistlikule

käsitusele tuginevat visiooni. Humanistlik visioon kui stsenaarium järgib karjäärivaldkonna kui väärtusruumi kujundamise ühiskondlikku eesmärki, mille kohaselt on karjäärivaldkonnale vaja kujundada ja luua elukestva õppimise kuvand nii õppijate kui ka karjääriõpetajate vaatest.

Uuringu olulisemad tulemused

- Hariduse omandamise ajal eesmärgistasid õpetajad karjääri kujundamist järgmiselt: endast lähtuvate teadlike valikute tegemise oskuse arendamine; aktiivselt enese eest vastutamine ja enesejuhtimine; haridus- ja töövõimaluste leidmine. Õpetajad pidasid oluliseks, et karjääriõpet koolis aitaks õpilastel järgmist haridustaset (nt kutse- ja kõrgkoolide erialad ja õpivormid, praktika välismaal) eelnevalt paremini tundma õppida.
- Karjääri- ja ettevõtlusteadmised on valikkursustena kättesaadavad peamiselt 8.–9. ja 11. klassi õpilastele, kuid nähakse vajadust õpetada karjääriteadmisi laiematele vanuserühmadele.
- Koolides peetakse tähtsaks läheneda karjääri kujundamise ja enesejuhtimise üldpädevustele laiemalt, arutades karjäärivaldkonna mitmesuguste osapooltega, millised on osaliste (klassijuhataja, aineõpetaja, karjääriõpetaja, informaatikaõpetaja, kooli tugispetsialistide, koolis töötava huvijuhi, aga ka Eesti Töötukassa piirkondlike nõustajate) rollid karjääripädevuste kujundamisel ning õpilaste vajaduste ja oskuste monitoorimisel.
- Karjääriõpetaja/-koordinaator tunneb ennast koolis tihti üksi, töötab väikese osakoormusega ega tunne seetõttu piisavalt teisi õpetajaid ega õpilasi. Haridusasutustes puudub karjäärispetsialisti rollis erialase kootsimise ja supervisiooni võimalus. Karjääriõpetuse eesmärkide toetamiseks on oluline laiendada karjäärispetsialistide võrgustikku, kaasates sellesse lisaks karjäärikoordinaatoritele ja -õpetajatele ka aineõpetajaid ja tugispetsialiste.
- Õpetajad pidasid oluliseks karjäärikoordinaatori rolli, kelle ülesanne on koordineerida õpetajate tegevusi karjääriteadlikkuse kujundamisel, leida võimalusi ja teha kokkuleppeid, nt töövarjutamise partnerite leidmine õpilastele, Eesti Töötukassa grupitundide kokkuleppimine, karjääri- ja õpitegevuse lõimingute kavandamine ja korraldamine ning kogetu mõtestamine koos õpilastega.
- Karjääriõppe õpetamise ja aine eesmärkide saavutamise hindamist ning õpetaja rolli peeti selgelt eristuvaks personaalse nõustamisega kaasnevast rollist. Ekspertid osutasid kaasnevale rollikonfliktile: õpetaja ei saa olla topeltrollis, ainekursuse hindaja rollis ja usaldusväärse personaalse nõustaja rollis. Ekspertid pidasid oluliseks lisaks karjääriõppe õpetamisele haridusasutustes kõigi õpilasteni jõudvat nii grupi- kui individuaalset nõustamist, mida suudavad paremini pakkuda konkreetset kooli ja õpilasi paremini tundvad õpetajad, mitte Eesti Töötukassa spetsialistid.
- Karjääriõppe teenust pakub koolides ka Eesti Töötukassa karjäärispetsialist, nii on oluline, eriti väiksemates maa-piirkondades, läbi mõelda, kas noorte nõustaja võiks olla mõnes koolis palgal ka karjääriõpetuse õpetajana. Selline lahendus on eriti oluline ressursside kokkuvõtte tingimustes. Sel viisil oleks võimalik saavutada koolis pidev ja usaldusväärne kontakt õpilastega ja teiste karjäärituge pakkuvate spetsialistidega ning leida kvalifitseeritud spetsialiste oma piirkonnast.
- Õpetajahariduse õppekavades ei ole karjääri kujundamise kompetentside arendamine ühe läbiva eesmärgina selgelt sõnastatud ning karjäärinõustamisega seotud teemad ei ole õpetajate hariduse tasemeõppes piisavalt integreeritud.
- Koolides töötavad tugispetsialistid pigem ei näe karjäärioskustega seotud nõustamistgevusi oma töö fookuses.
- Rahvusvahelise kogemuse ning õpirände võimalused jõuavad vähem koolide karjääriõpetajateni. Peamiselt kasutavad neid võimalusi kõrgkoolide karjäärispetsialistid.
- Haridusasutustes ei ole veel selget nägemust, kuidas kujundada digikompetentse koos õppija karjääritee kavandamiseks vajalike infokompetentside kujunemise toetamisega.

Ettepanekud karjäärspetsialistide toetamiseks ja koolitamiseks

- Oluline on luua sellised elukestvad õpitegevuste koondamise viisid, mille kaudu õppijate õpi- ja karjääriteega seotud kavandid ja tegevused on karjäärspetsialistidel paremini hallatavad ning võimaldaksid teadlikult kavandada õpiteed eri õppeasutuste sees, nende üleselt ja hiljem tööelus. Sellise toega saaksid haakuda mitmesugused tugispetsialistid ja nõustajad, kuid tegevuse keskmeks oleks ennast eluteel teadlikult juhtiv inimene.
- Hariduses töötavate karjääriõpetajate koolitamiseks on vajalik luua kõrghariduse tasemeõppe õppekavades (õpetajaharidus, koolipsühholoogia) läbiv ühis- või valikmoodul (nt bakalaureuseõppe tasemel), mis on suunatud õpetajahariduse üliõpilastele ning tugispetsialistidele (nt koolipsühholoog, haridusjuht, noorsootöötaja, õpetaja, andragoog).
- Õpetajahariduse õppekavades on oluline leida lõimimisvõimalusi karjäärikompetentside toetamiseks õppija personaalse õpitee olulise osana.
- Karjäärspetsialistide tasemeõppe õppekava arendamiseks on vajalik rahvusvahelistumise meetmete sihtsuunatud rahastamise kasutamine. Samuti on tähtis kaasata väliseksperte, et arendada ainekursusi ja pakkuda karjäärivaldkonna spetsialistidele süstemaatiliselt lühiajalisi täienduskoolitusi, mis vastavad nende õpi- ja karjääriarenduvajadustele.
- Oluline on kaasata võrgustikku koolides tegutsevaid karjääriõpetajaid, mis omakorda toetaks nii õpetajate karjäärivaldkonnaga seotud professionaalse identiteedi kujunemist kui ka karjääri kujundamise oskuste arendamist haridusasutuste kontekstis.
- Oluline on luua heade näidete ja praktikate pank ning arendada ühist heade näidete, praktikate ja õppematerjalide kogumit, pakkuda sellega tutvumiseks vastavaid koolitusi.
- Oluline on kaasata karjääriõpetajate kogukonda aktiivselt õppematerjalide loomise ja tõenduspõhise õppe protsessi. Ühe võimalusena võiks karjäärivaldkonnaga seotud õpetajaskond luua õpivara platvormil E-koolikott süsteemselt karjääriteemaga seotud digivara ja pakkuda mitmesuguseid näiteid. Sellise tegevuse võiks alata Harno.
- Vaja on õpetajatele laiemalt tutvustada karjääriteemalisi töövorme, tehes koostööd tugispetsialistide ja karjäärinõustajatega väljastpoolt kooli, sh lapsevanematega.
- Õpetajatel on oluline tunda nõustamisandmetega seonduvaid eetilisi ja andmekaitse põhimõtteid (nt nõustamise dokumenteerimisel) ja seadusandlikke akte.
- Karjäärikoordinaatori rolliga seotud tegevusi haridusasutustes tuleb rohkem läbi mõelda ja neid koolitada. Seejuures on vaja läbi mõelda, kuidas saada ülevaade, mil määral õpilaste karjääriõpet koolides läbi viiakse, kes ja kuidas seda teeb, millised on õpetajate või spetsialistide oskused ja mil määral jõuab õppeasutus arendada kõigi õppijate kompetentse karjääri kujundamise toetamise protsessis.
- Oluline on luua õpetajatele võimalusi tutvuda karjäärivaldkonna rahvusvahelise kogemuse ja praktikatega.

Kokkuvõte

Karjäärivaldkond Eestis on professionaliseerumas. Sellele viitavad karjäärspetsialistide kutsesüsteemi areng, Eesti Karjäärinõustajate Ühingu roll kutsesüsteemi arendamisel, Eesti haridusstrateegia eesmärgid, mis on seotud karjäärivaldkonna arenguga, aga ka hariduspoliitiline diskursus, mille keskmeks on karjäärivaldkonna tähtsus, kvaliteet ja kättesaadavuse vajalikkus (Ernesaks et al., 2020; Kutsekoda, 2020). Karjääriõppe eesmärgid hariduses vajavad tugevat sidumist personaalse õpitee visiooni rakendamisega.

Haridus-, uurimis- ja teadusvaldkonnana ei ole karjäärivaldkond veel välja kujunenud, mis võib pidurdada valdkonna ja valdkonnas tegutsevate spetsialistide professionaliseerumist. Professionaliseerumise protsessi üks olulisemaid eeldusi ja mõjutegureid on karjääri valdkonna spetsialistide

haridus. Erinevalt paljudest Euroopa riikidest puudub Eestis karjäärivaldkonnas erialane professionaalne esimese ja teise taseme kõrgharidus. Karjäärivaldkonna alane teaduspõhine uurimis- ja arendustöö ei ole Eesti teadusasutustes olnud süsteemne.

Karjäärivaldkonna spetsialistide professionaliseerumist on oluline tugevdada nii kõrghariduse taseme võimaluste loomisega kui ka süsteemse täienduskoolituse kaudu. Õpetajate, sh karjääriõpetajate olulisus noorte karjääri kujundamise ja -valikute protsessis vajab lisaks uurijate tähelepanule lisavõimalusi, et omandada karjäärivaldkonnaalast kõrgharidust, aktiivset kaasamist karjäärspetsialistide kogukonda ning märkimisväärset toetamist haridussüsteemis tervikuna.



KIRJANDUS

Cedefop; ETF; European Commission (2021). Investing in career guidance: revised edition 2021. Inter-Agency Working Group on Career Guidance. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/2230>.

ELGPN (2015) ELGPN Tools No. 5: Strengthening the Quality Assurance and Evidence-Base for Lifelong Guidance. <http://www.elgpn.eu/publications>.

Ernesaks, A-M., Purge, I., & Auger, K. (2020). Karjääriteenuste valdkonna kutsesüsteemi fookusgrupiuuring. SA Archimedes. https://eeagentuur.ee/wp-content/uploads/2021/05/karja25cc2588a25cc2588riteenuste_uuring_1811.pdf.

Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. www.hm.ee/sites/default/files/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.

Kutsekoda (2020). Eesti tööjõuturg täna ja homme 2019–2027. Ülevaade Eesti tööturu olukorrast, tööjõuvajadusest ning sellest tulenevast koolitusvajadusest. OSKA uuringuaruanne. https://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2020/05/T%C3%B6%C3%B6j%C3%B5uprognosis-2019_2027_terviktekst.pdf.

Pata, K., Jõgi, L., Lepik, A., Dibou, T. (2022). Karjäärispetsialisti koolitusmudel: võimalused, vajadused ja lahendused elukestvaks karjääri kujundamiseks. <https://eeagentuur.ee/materjalid/ks-koolitusmudel/>.

Karjääriteenuste uuring: pooltel teel terviklahendusteni

Kristina Orion

Eesti Töötukassa oskuste arendamise ja karjääriteenuste osakonna osakonnajuhataja asetäitja

2021. aastal valmis Eesti Rakendusuuringu Keskuse Center poolt mahukas karjääriteenuste uuring¹⁴⁸, mille tellis Eesti Töötukassa. Karjääriteenustena käsitleti uuringus nii koolide poolt korraldatud karjääriõpet kui ka Töötukassa poolt pakutavat karjäärinõustamise ja karjääriinfo vahendamise teenust. Uuring annab ülevaate Eesti karjääriteenuste senisest praktikast, kättesaadavusest ning vajadusest mitmesuguste sihtrühmade vaates. Uuring koosneb mitmest erinevast osast. Esmalt hinnatakse mitmesuguste sihtrühmade karjääri kujundamise pädevuse taset, nende ootusi pakutavatele karjääriteenustele ja senist kogemust karjääriteenuste kasutamisel. Selleks küsitleti noori ja täis-

kasvanuid ning lapsevanemaid veebi- ja telefoniküsitluse kombineeritud lahendusega. Lisaks uuriti mitmesuguste huvipoolte ootusi koostööle karjääriteenuste osutamisel, milleks teostati juhtumiuuringud koolides ning intervjueriti mitmesuguseid karjääriteenuste korraldajaid ja huvipooli – Haridus- ja Teadusministeerium, Sotsiaalministeerium, Eesti Töötukassa, Haridus- ja Noorteamet, kõrgkoolide karjäärikeskuste esindajaid, Eesti Karjäärinõustajate Ühingu liikmeid ja tööandjaid. Samuti annab uuring ülevaate rahvusvahelistest karjääriteenuste uuringutest, kus hinnatakse karjääriteenuste mõju.

Karjääriteenuste hetkeolukord ja eesmärk

2019. aastal toimus karjääriteenuste reform, mille käigus viidi SA Innove Rajaleidja keskuste poolt pakutud õpilaste ja noorte karjääriteenused Eesti Töötukassa alla. Karjääriõppe arendamine jäi Haridus- ja Teadusministeeriumi haldusalasse. SA Innove liideti koos teiste haridusvaldkonna asutustega 2021. aastal Haridus- ja Noorteametiks (Harno) ning karjääriõppe arendamine on toimunud peamiselt Euroopa Sotsiaalfondist rahastatava ettevõtlus- ja karjääri-

õppe programmi „Edu ja Tegu” raames.

Karjääriteenuste eesmärk reformi käigus ei muutunud ning jätkuvalt mõistetakse karjääriteenuste peamise rollina abistada eri vanuses ja eluetapis inimesi hariduse, koolituse ja töö valikute tegemisel, et toetada inimesi sõltuvalt nende vajadustest ning võimalustest võimetekohase karjääritee leidmisel ja elluviimisel.

Uuringu eesmärk ja lähteülesanne

- Hinnata, kuivõrd pakutavad karjääriteenused toetavad mitmesuguseid sihtrühmi karjäärivalikute tegemisel ja elluviimisel (kas karjääriteenused on kättesaadavad, kas nende sisu vastab ootustele ja vajadustele ning kas need aitavad vastu võtta karjääriotsuseid ning teha ja ellu viia karjääriplane).
- Hinnata, kuidas toimib karjääriteenuste osutamisel koostöö mitmesuguste huvipoolte vahel ning milline on huvipoolte hinnang Eesti karjääriteenuste süsteemi korraldusele ja tulemuslikkusele karjääriteenuste reformi elluviimise järgselt.

- Anda rahvusvaheliste praktikate põhjal ülevaade mitmesugustest meetodilistest võimalustest karjääriteenuste mõjude hindamiseks.
- Saada sihtrühmapõhiseid soovitusi karjääriteenuste arendamiseks ja kättesaadavuse paremaks tagamiseks.

Eesti elanikele üldistatavad tulemused on kogutud küsitlusega noortelt (18–26aastased), täiskasvanutelt (27–64aastased) ja lapsevanematelt, kellel on 15–26aastaseid lapsi. Tulemused esitati kogu Eesti vastavale sihtrühmale üldistatuna 95%liste usalduspiiridega. Kvalitatiivse mõõtmise sisse toomiseks läbi viidud individuaalsete ja gruppintervjuudega kogutud andmed võimaldasid näha, millisel moel karjääriteenuseid Eestis rakendatakse, milliseid hästi toimivaid

148 Uuringu autorid: Kallaste, E., Lang, A., Lillemets, A., Sandre, S-L., Sömer, M. Uuringu raportit täistekstiga on võimalik tutvuda: <https://www.tootukassa.ee/et/statistika-ja-uuringud/uuringud-ja-analuusid>.



lahendusi, probleeme ja puudujääke esineb ning kuidas selgitatakse teenuste kvaliteedi ja vajaduse hinnanguid. Neid

tulemusi ei saa laiendada sihtrühmadele ja neid tuleb käsitleda kui Eestis esinevate olukordade kirjeldusi.

Peamised tulemused

Karjääri kujundamise pädevuste hindamine

Karjääri kujundamise pädevuste muutuse hindamiseks on vaja võrdlust eelnevalt mõõdetud taseme või võrdlusgrupiga. Eesti elanike, sh nii noorte kui ka täiskasvanute karjääri kujundamise pädevuse tasemele ega selle muutusele ei saanud käesoleva uuringu raames hinnangut anda, kuna Eestis pole varasemalt sellesarnast hindamist läbi viidud ega ühtset mõõdikut kokku lepitud. Uuringus testiti karjääri kujundamise pädevuse mõõtmist karjääriressursside küsimustikust (*Career Resources Questionnaire*) (Hirschi et al. 2018 ja Marciniak 2020) valitud dimensioonide Eestile mugandatud versiooniga. Faktoranalüüsi kasutades leiti, et väited ei kirjeldanud väga hästi viit mõõdetud näitajat – teadmised tööturust, sotsiaalne tugi karjäärile, karjäärindlus, karjääriselgus ja elukestvas õppes osalemine. Selleks, et edaspidi

oleks võimalik hinnata karjäärikujundamise pädevuse taset ja arengut, on vaja välja töötada ja valideerida Eesti oludele sobivad mõõdikud ning neid seejärel järjepidevalt kasutada.

Kuna uuringus koguti Eesti elanikkonna representatiivsed andmed ühel ajahetkel, siis oli võimalik võrrelda sotsiaaldemograafiliste gruppide karjääri kujundamise pädevust üksteise suhtes. Ilmnes, et noored, kes ei tööta ega õpi, hindavad enda karjääri kujundamise pädevust madalamalt kui töötamise ja õppimisega hõivatud noored. Nendel noortel on teistega võrreldes suuremat abi vaja muu hulgas karjääri kujundamise pädevuse arendamisel. Huvitav tähelepanek oli veel, et linnas elavad noored hindavad oma karjääri kujundamise pädevust madalamalt kui maal elavad noored.

Noorte ja täiskasvanute küsitluse tulemused

Inimeste enesehinnanguline nõudlus õpingute, elukutse või tööalaste valikute tegemist toetavate karjääriteenuste järele on uuringu tulemuste põhjal suur: 18–26aastastest noortest vajab mõnda karjääriteenust valdav osa (81–86%); 27–64aastastest täiskasvanutest vajab 64–70%; lapsevanematest vajab enda lapse toetamiseks nõu või abi 52–63%. Teistest madalamalt hindavad enda karjääriteenuste vajadust vanemaealised ja kõrgharidusega inimesed. Küsitlusele vastajatelt küsiti, milliseid karjääriteenuseid nad kõige enam vajaksid – sõltumata vanusest toodi välja, et eelkõige oleks tarvis praktilist töökogemust või võimalust olla töövari. Samuti vajatakse nõustamist nii tööturu võimaluste kohta kui ka enda võimete ja oskuste hindamiseks.

Karjääriteenuseid kasutanud noored ja täiskasvanud hindasid nende teenuste kasulikkust 6–8 punktiga 10 palli skaalal. Hinnangud mitmesuguste teenuste kasulikkusele on suhteliselt sarnased. Siiski leiab umbes 10% noortest, et neile vajalikku karjääriteenust Eestis ei pakutagi. Osalt on selle põhjuseks rahulolematuse olemasolevate teenuste kvaliteediga, aga see võib olla seotud ka probleemidega info leidmisel. Küsitlustele vastanutest kuni kolmandikul oli esinenud mõni probleem info saamisega. Kõige sagedamini nimetatud probleemiks nii noortel kui täiskasvanutel oli info liigne hajutatus, noortel esines täiskasvanutest mõnevõrra rohkem probleeme info leidmisega.

Koolide juhtumiuuringu tulemused

Koolides tehtud intervjuude järgi on õpilastel välja kujunenud karjäärivaliku kindlus erinev ja seetõttu on ka erinev nende karjääriteenuste vajadus. Uuringust järeldus, et karjääriteenuste pakkumist tuleks senisest enam diferentseerida õpilaste välja kujunenud karjäärivaliku kindluse, karjääri kujundamise pädevuse ja potentsiaalsete karjäärivalikute valguses. Võrrelduna gümnaasiumis haridusteed jätkava enamusega on keerulisema karjäärivaliku ees põhikooli järgselt kutseharidusse liikuvad noored ja see on sagedasem valik just hariduslike erivajadustega õpilastel. See on sihtrühm, kellel on vaja endale sobivate ja kaalutud valikute tegemisel suuremat tuge karjääriteenuste näol.

Üldhariduskoolide intervjuudest selgus, et noored osalevad karjääriõppes ja karjääriteenustes vaid selles osas, mis on neile kohustuslik. Kui koolis läbiviidavad karjääriõpe ja -teenused on vabatahtlikud, siis on oht, et kõrvale jäävad õpilased, kellel õpetajate hinnangul oleks kindlasti vaja neis osaleda. Samas on osa õpilasi, kellel on varakult välja kujunenud kindel karjäärieesistus, ja selliste õpilaste vajadus karjääriteenuste järele on nii õpilaste kui õpetajate hinnangul väiksem kui teistel.

Noorte küsitluse ja koolide juhtumiuuringute põhjal on õpilaste keskmine hinnang üldhariduskoolis läbiviidavale karjääri kujundamist toetavatele tegevustele suhteliselt madal. Hinnang üldhariduskooli tegevuste kasulikkusele oli 10 palli

skaalal 4,7–6,4 punkti ja kutsekoolile veidi kõrgem, 6,1–6,9 punkti vastava kooli lõpetanute seas. Probleemidena töid noored välja, et tuge saadi liiga vähe, info oli liiga pealiskaudne või vananenud, liiga vähe oli individuaalset lähene-

mist ning praktilist nõu ja abi. Karjäärivalikute tegemise toetamisel hindasid õpilased kooli abi väheks ja toodi esile üksikute õpetajate või klassijuhatajate rolli konkreetsema infoga abistajatena.

Karjääriteenuste huvipooled

2019. aasta karjääriteenuste reformi ideeks oli karjääriteenuste dubleerimise vähendamine ja muu hulgas õpingutel nõrgema edasijõudmise ja katkestamisohus olevate noorte õpingute ja tööelu vahel sujuvama liikumise tagamine. Poliitikakujundajad ja karjääriteenuste pakkujad leidsid, et reformi hindamiseks on veel liiga vara. Olemasolev Töötukassa ja koolidevaheline koostöö on koolide hinnangul hästi

korraldatud ning kooliväliseid karjääriteenuseid hinnatakse koolide poolt kõrgelt. On aga üldhariduskooli, kus ei ole vaatamata Töötukassa valmisolekule piisavat võimekust karjääriteenuste pakkumist korraldada. Samuti on mõnel juhul leitud, et Töötukassa ressursid ei võimalda kõikidele soovitud mahu sobiva teenuse pakkumist.

Peamised soovitud edaspidiseks

Uuring hõlmas suurt hulka detailsemaid ja üldisema tasandi teemasid, mistõttu on ka soovitud erineva haardega. Alljärgnevalt esitame lühidalt valiku olulisematest soovitudest, mis puudutasid õpilasi ja kooli. Konkreetsete tegevuste või teenuste detailsemaid soovitusi saab lugeda uuringu raporti täistekstist (ptk 1.6).

- Karjääriõppe praktika on kooliti Eestis väga erinev. On vaja välja töötada karjääriõppe ja -teenuste mudel koolides, milles oleks määratud selgelt nii kooli kui Töötukassa ülesanded ja vastutus karjääriteenuste pakkumisel.
- Karjääriteenused koolis ei moodusta ühtset karjäärivalikuid toetavat tervikut ning mitmeid tegevusi ei mõista õpilased karjäärivalikuid toetavatena. Tuleks pöörata tähelepanu karjääriõppe tegevuste selgemale eesmärgistamisele ja mõtestamisele õpilaste jaoks.
- Tuleks pakkuda väiksematele ja maakonnakeskustest kaugemal asuvatele koolidele senisest enam tuge karjääriõppe korraldamisel ja elluviimisel (nt töövarjupäevade ja edasiõppimise võimaluste tutvustuste korraldus, trans-

port), vajadusel koolivälise võrgustike abil, ning tagada, et nende koolide õpilased ei jääks karjääriteenusteta.

- Karjääriteenuste disainis tuleks arvestada senisest enam diferentseerimisega vastavalt nõustatava pädevusele ja potentsiaalsetele karjäärivalikutele. Nõustamise efektiivsuse tõstmiseks tuleks koondada eelinfo õpilase kohta nõustajale. Suurendada tuleks individuaalse karjäärinõustamise kordade arvu minimaalselt kahele korrale üldhariduskooli III astmes ja gümnaasiumiastmes ning tagada venekeelse karjääriteenuse kättesaadavus õpilastele, kes seda vajavad.
- Koolides hinnatakse kõrgelt tööandjaid ja mittetulunduslikke võrgustikke, mis aitavad karjääriõppe tegevusi koolides teostada, kuid puudub ühtne ülevaade nendest organisatsioonidest ning nende toevõimalustest. Koolide, mittetulunduslike võrgustike ning tööandjate vaheline koostöö vajaks süstematiseerimist selliselt, et kõigil oleks selge ülevaade, milliste küsimuste ja tegevustega ja millist organisatsioonist abi saab.

Kokkuvõte

2021. aastal läbi viidud suuremahuline karjääriteenuste uuring võimaldas saada ülevaate olukorrast ja olulisematest kitsaskohtadest karjääriteenuste valdkonnas. Uuringu tulemustest järeldus, et Eesti inimesed tunnetavad vajadust õpingute, elukutse või tööalaste valikute tegemist toetavate karjääriteenuste järele: noortest üle 80% ja täiskasvanutest 64–70% leiavad, et nad vajavad karjääriteenuseid. Suurimaks kitsaskohaks on uuringu tulemuste kohaselt karjääriõppe korraldus ja praktikad Eesti koolides. Juhtumiuuringud näitasid, et koolide praktika on väga erinev ning mõne kooli õpilased võivad jääda karjäärilase toeta, kuna osade koolide võimekus oma õpilastele karjääriteenuste korraldamisel ei ole piisav.

Üks olulisemaid ettepanekuid uuringu tulemustes oligi välja töötada karjääriteenuste pakkumise ideaalmudel koolidele, mis aitaks ühtlustada koolide praktikat ning toeks selgelt välja nii kooli kui ka Töötukassa rolli ja vastutuse karjääriteenuste pakkumisel. Uuringu soovitud ellurakendamine eeldab karjääriteenuste osapooltelt, sh Eesti Töötukassalt ning Haridus- ja Teadusministeeriumilt tihedat koostööd ning ühist panust karjääriteenuste ideaalmudeli kokkuleppimiseks.



Ülevaade Haridus- ja Teadusministeeriumi koostöökohtumistest kohalike omavalitsustega

Mare Tamm

Haridus- ja Teadusministeeriumi õiguspoliitika osakonna järelevalve valdkonna peaekspert

Haridus- ja Teadusministeeriumi (edaspidi *HTM*) järelevalve valdkonna eestvedamisel viidi 2022. aasta esimesel poolel läbi kohtumised kohalike omavalitsustega (edaspidi *KOV*). Kohtumised toimusid koostöövestluse vormis kohapeal. Vestlustel osalesid omavalitsusjuhid, haridusvaldkonna eest vastutavad ametnikud, volikogu esindajad ja ministeeriumi järelevalve valdkonna peaekspertid, osade omavalitsuste vestlustele oli kaasatud ka kolleege teistest osakondadest. Vestluse aluseks oli küsimustik, mille põhjal omavalitsusel oli võimalik oma kogemusi süstematiseerida ning neid hiljem oma töös kasutada. Samasuguses vormis kohtumised toimusid varasemalt 2019. aastal.

Kohtumiste peamine eesmärk oli arendada omavalitsuse ja ministeeriumi koostööd õppeasutuste arengu toetamisel ja kvaliteedi kindlustamisel. Mitmes omavalitsuses olid 2021. aasta sügisel vahetunud valitsuse koosseis ning haridusvaldkonnas tegutsevad inimesed. Vestluste keskmes olid peamiselt õppeasutustega seotud tegevused. Lisaks uurisime, milline on olnud viimasel kolmel aastal omavalitsuste käekäik ning millised on tulevikuplaanid. Soovisime teada, kuidas saavutavad omavalitsused kindlustunde, et nende hallatavates õppeasutustes antav haridus ja selle korraldus on asjakohane ning õpilaste areng võimetekohane.

Taust

KOVide ülesanded ja pädevus haridusvaldkonnas on reguleeritud mitmesugustes seadustes ja määrustes ning omavalitsuse enda poolt loodud õigusaktides. KOVi peamine ülesanne on korraldada vallas või linnas koolieelsete lasteasutuste, põhikoolide, gümnaasiumide ja huvikoolide pidamine. KOV vastutab lasteaedade, alg- ja põhikoolide ning huvikoolide ja osaliselt gümnaasiumide ülalpidamise eest, mis on tema poolt hallatavad asutused, kattes asutuste tegevuskulud (hoonete remont, inventar, õpikute soetamine jm). Munitsipaalkoolide pedagoogide palgad makstakse

välja KOVi eelarvest, kasutades nende ülesannete täitmise toetamiseks riigilt saadavat haridustoetust. Samuti korraldavad nad vajadusel õpilastransporti.

Järgneb ülevaade, millised vahendid õppeasutuse tulemuslikkuse hindamiseks on õppeasutusel ja lasteaedade ning koolide pidajal, millist tuge ja nõu vajavad õppeasutused ja pidaja, et täita oma ülesandeid, ning millisena näeb pidaja järelevalve rolli õppeasutuste välishindamise suures pildis.

Haridusjuhtide hindamine ja areng

Õppeasutuste juhtide arengu toetamist ja juhtimiskvaliteedi tõstmist peetakse üldjoontes oluliseks kõikides KOVides. Peamiselt viiakse juhtidega läbi iga-aastaseid koostöövestlusi ning vähem struktureeritud arenguestlusi, milles juht ise annab esmalt oma tööle hinnangu ja saab pidaja tagasisidet. Arenguestlusi korraldavad pigem suuremad KOVid (nt Tallinn, Harku vald). Vähestel pidajatel on arenguestluse aluseks arengukava täitmine. Väiksemates KOVides peetakse koostöövestlustest olulisemaks igapäevast juhtidega suhtlemist.

Ligi kolmandik KOVidest kasutab juhtide hindamise vahendina osaliselt või täies mahus õppeasutuse juhi kompetentsi-

modelit. Kuigi tänaseks on paljud haridusjuhid kasutanud 360 kraadi tagasiside andmise meetodikat (nt Rakvere linn), nendivad paljud pidajad, et nad ei anna soovitusi juhtidele nende enesearenguks. Peamiselt nähakse juhte kui eksperte, kes oskavad oma arenguvajadusi ise hinnata ja kellele pidaja võimaldab enesetäiendamist vastavalt juhi soovile.

Aktuaalseks teemaks on kindlasti koolijuhtide järelkasv. Antud teemaga tegelevad süsteemselt vähesed KOVid. On siiski pidajaid, kes nt otsivad oma piirkonnas võimekaid noorema põlvkonna haridustöötajaid, suunates neid arenguprogrammidesse, ja toetavad neid koolijuhtideks saamisel.

Koostöö

KOVID teevad oma haridusjuhtidega süsteemset koostööd. Korrapära ja kindlat nõupidamise rütmi on aidanud luua COVID-19 pandeemia ajal distantsil viibimine, kus pidi õppega seotud küsimused üheskoos läbi arutama, kokkulepeteni jõudma ja sarnaste põhimõtete järgi tegutsema. Enamasti korraldavad pidajad juhtidele regulaarseid infotunde. Aktiivselt tegutsevad ka maakondade koolijuhtide

ühendused (nt Rapla maakond). Paljud pidajad osalevad koos õppeasutustega projektides nagu nt Erasmus+, KiVa, Tervist Edendav Kool, Eesti Olümpiakomitee projekt „Sport Koolis“, URBACT-Eesti haridusinnovatsiooni võrgustikus või piirkonna tugiteenuste keskse tagamisega seotud projektides (nt Märjamaa, Tartumaa). Koostööd on tehtud ülikoolidega, nt „Väärtuspõhine vald“ (nt Luunja ja Elva vald).

Õppeasutuste strateegiline areng ja planeerimine

Mitmetel KOVIDel on lisaks arengukavale loodud kokkuvõtavad kontseptsionaalsed haridusvaldkondlikud dokumendid konkreetsete haridusmuutuste läbiviimiseks (nt koolivõrk, ühtne juhtimine). Õppeasutuste arengukavade koostamisse on kaasatud enamik omavalitsusi. Kõige sagedamini on levinud praktika, kus arengudokumentide koostamise lõpufaasis edastatakse see arvamuse andmiseks KOVi haridusosakonnale. Vähem kaasatakse pidajaid dokumentide koostamisse lähtefaasis. Enamasti on arengukavad arutluse all volikogus. Sisehindamise aruandeid tutvustavad haridusasutused KOVIDele siiski vähem ja sageli puudub selgus, kas ja kuidas seda üldse tegema peaks. Pidajad töid välja probleemi, et on juhte, kes ei mõista asutuse arengukava kui juhtimise tööriista ja sisehindamist kui otsest sisendit asutuse lähiaja arenguvajaduste sõnastamisel. Samas selgus, et ka pidajatel jääb sageli juhtide toetamisel selles valdkonnas puudu teadmistest ja võimekusest. Selleks on mõned KOVID teadlikult koolitanud oma asutuste meeskondi (nt Tallinn, Harku vald, Viimsi vald, Pärnu linn).

Vestlustest selgus, et riiklikel rahuloluküsitlustel osalevad pea kõik piirkondade koolid ja saadud tulemused võetakse teadmiseks. Vähesed pidajad teevad tulemustest konkreetseid järeldusi või analüüsivad neid koos juhtidega. Harva tutvustatakse tulemusi valla- või linnavolikogu tasandil. Mitmed piirkonnad (nt Harjumaa vallad) viivad iga paari aasta tagant ise läbi täiendavaid rahuloluküsitlusi oma elanike seas, kuhu on lisatud küsimused haridusteenuse kohta (nt Saue).

Viimastel aastatel on paljudes KOVIDes korrastatud koolivõrku ja viidud ühtse juhtimise alla mitmeid õppeasutusi. Paljusid ootavad muudatused ees lähiajal, kuna paljude jaoks olid siduvaks eelmise haldusreformi käigus sõlmitud ühinemislepingud, mis sätestasid olemasoleva haridusvõrgu säilimise. Prioriteetsed teemad on enamasti sarnased. Nagu öeldud, suurimaks väljakutseks on olemasoleva haridusvõrgu korrastamine ning hoonete rekonstrueerimine ja uute rajamine (kasvava elanike arvuga piirkondades). Hüppelise elanikkonna sissepääsu puhul on laste arvud muutunud prognoosimatuteks ja arengukavades on pidanud muutma või peatama investeeringukavasid. Haridusega seotud tulevikuprognoose arutatakse naaberomavalitsustega siiski vähe, samas tehakse koostööd lasteaiakohtade ja hariduslike erivajadustega õpilaste õppekohtade küsimuses. Vestluste põhjal ei selgunud, kui palju seostatakse KOVi tegevusi haridusvaldkonna arengukavas (tavaliselt 4aastane tsükkel) nt riikliku strateegiaraamistikuga „Eesti 2035“, et ellu viia riiklikke ja kohalikke hariduspoliitilisi otsuseid.

Haridusasutuste õppetaristud on enamikus omavalitsustest renoveeritud ja kaasajastatud. Paljudel KOVIDel seisab veel ees haridusasutustele nõuetekohase ventilatsiooni rajamine, mis on tavapärasest oluliselt keerukam ajaloolistes hoonetes. Digitaristu on KOVIDe sõnul kõikjal kaasaegne ja nõuetekohane, mis loob head eeldused kvaliteetse õppe tagamiseks igas piirkonnas.

Järelevalved ja seired

Teenistuslikku järelevalvet, samuti seireid, teevad KOVID oma õppeasutuste üle üha rohkem, kuid senine praktika on suures plaanis siiski veel tagasihoidlik. Läbiviidud seirete fookuses on olnud haridusasutuste töölepingud, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsioon, dokumendid, õpitulemused, töötasud jm. Mõnel pool viib süsteemset andmete kogumist ja hindamist läbi sisekontroll või audiitorfirma. Teenistuslikku järelevalvet tehakse tagasihoidlikult. Prakti-

kud peavad oluliseks haridusasutusi seeläbi pigem toetada. HTMi poolt läbi viidud järelevalvete või seirete tulemustega KOVID küll tutvuvad, kuid kuna neid tehakse üle-eestiliselt siiski vähe, siis puudub omavalitsustel kogemus. Vestlustest selgus, et KOVIDe valmisolek järelevalveid läbi viia on kasvanud. Selleks soovitakse ennast antud teemal teadlikumalt ette valmistada ja oodatakse HTMi kui partneri jätkuvat tuge.



Haridusnäitajad

Ministeerium on mitmel aastal koondanud ja edastanud kõikidele KOVidele nende piirkonda puudutavaid haridusandmeid (avalikest andmebaasidest). Vestlustest selgus, et konkreetseid järeldusi või otsuseid nende põhjal enamasti ei tehta ning koolijuhtidele personaalset tagasisidet pidaja poolt ei anta. Üksikutes KOVides analüüsitakse kättesaadavaid haridusandmeid regulaarselt ja kavandatakse

vajalikud tegevused mitmesuguste näitajate parandamiseks või taseme hoidmiseks, nagu nt põhikooli ja gümnaasiumi lõpueksamite tulemused.

Järgnevalt valik näiteid headest praktikatest, mida KOVid pidasid oluliseks oma töös välja tuua.

Hea praktika näited lasteaedades ja koolides:

- piirkonna haridusjuhtidele korraldatavad arenguprogrammid ja pikemaajalised õpetajatele suunatud koolitused, õppereisid (nt Jõelähtme vald, Harku vald, Tallinn, Viljandi vald);
- aktiivsed koolijuhtide ja õpetajate aineühendused (nt Rapla vald, Viljandi linn);
- hariduse kvaliteedikokkulepe piirkonnas (nt Tartu linn, Elva vald);
- Montessori pedagoogikal põhineva munitsipaallasteaiarühma loomine (Harku vald);
- kooliperede vaimse turvalisusega seotud tegevused (Rakvere vald);
- regulaarselt tegutsev õpetajate koostöökoda (Viimsi vald).

Hea praktika näited hariduse valdkonnas KOVide tasandil:

- juhtide koostöö- või arenguestluste aluseks kooli arengukava täitmine või struktureeritud vestlused, enesearengu toetamiseks supervisioonid või juhi personaalne arenguprogramm;
- haridusjuhtide ja õpetajate koolitusprogrammide rahastamine;
- õpetajatele korraldatavad iga-aastased motivatsioonipäevad ja konverentsid;
- õpetajate töö- ja palgakorralduse kaasajastamise projektis osalemine (HTMi ja ELVLi projekt);
- haridusjuhtide ja õpetajate toetamiseks loodud nn mento-rite pank, kuhu kuulub kümnekond inimest ja kes pakuvad tuge oma ametis alustajatele (Lääne-Harju vald);
- loodud on hariduse tugiteenuseid pakkuvad keskused või on teenust muul läbimõeldud ja süsteemsel viisil korraldatud;
- õpetajate stipendiumiprogrammid ja lisatoetuse maksimine, nt alustava noore stipendium (Lääne-Nigula vald);
- üldhariduskoolide koostöö teiste piirkonnakoolidega (nt Kihnu vald), kutsehariduskeskustega (nt Kohila vald, Kehtna vald); KOVide koostöö ülikoolidega.

Lähiaja suurimad väljakutsed KOVides:

- lasteaia- ja ka koolikohtade puudus, peamiselt Harjumaal, aga ka teistes kiire elanike arvu kasvuga piirkondades;
- haridusvõrgu korrastamine;
- õpetajate, tugispetsialistide ja haridusjuhtide järelkasv;
- õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsioonile vastavus (nt piirkondades, kus rajatakse uusi koole);
- eesti keele ja eestikeelse õppe tagamine venekeelse õppekeelega koolides;
- sujuva koostöö puudumine koolivälise nõustamismeeskonnaga teatud regioonides (nt otsuste põhjendamatu viibimine, pikad järjekorrad);
- kesksete õpilastele mõeldud tugiteenuste pakumise puudumine piirkonnas;
- Ukrainast saabunud lastele sobiva õppe korraldamine piirkonna koolides.



Ettepanekud ministeeriumile:

- koolivõrgu meetmete puhul rohkem diferentseerimist piirkondlike omapärasid arvestades, nt kasvava elanike arvuga piirkonnad, alla 300 õpilasega koolid, väikekoolid hajaasustuses;
- kaaluda võimalust, et haridusjuhtide töölepingud võiksid olla tähtajalised;
- lisavahendeid väikesaartel töötavate õpetajate tööjõukuludeks;
- õpilase koolilõuna kompenseerimine rohkem kui senise ühe euro ulatuses;
- huvihariduse ja -tegevuse toetuse jätkumine;
- koostatud e-tunnid reaalinetes (Haridus- ja Noorteamet), mida saaks kasutada koolides, kus puuduvad kvalifikatsiooniga aineõpetajad.

Tagasiside ministeeriumile, mis on hästi ja millega jätkata:

- jätkata tuleks ministeeriumi käivitatud programmidega, nagu nt Noored Kooli, koolijuhtide ja KOVi haridusjuhtide arenguprogramm, alustavate koolijuhtide täiendusõpe;
- viimastel aastatel HTMi tulnud olulised algatused mitmesugustel teemadel, nt andekate laste teema, huvi- ja üldhariduse lõiming, õpetajate palgakorraldus, õpetajate järelkasv ja mainekujundus;
- erineva sisuga temaatilised teabepäevad;
- juhendmaterjalid HTMi veebilehel;
- õpilaste kiirtestimise võimalus koolides.

Koostööd KOVide ja HTMi vahel hinnatakse üldiselt heaks. Ministeeriumi nähakse viimastel aastatel pigem toetava ja nõuandva partnerina kui järelevalveasutusena.

Kokkuvõtvalt on KOVide hariduselu väljakutsed täna paljuski sarnased. Eelseisvatel aastatel otsitakse lahendusi koolivõrgu korraldamisel, samuti kaasava hariduse kontseptsiooni ja õpilastele kesksete tugiteenuste pakkumisel. Aina enam tuleb tähelepanu pöörata oma piirkonna õpetajate ja tugispetsialistide järelkasvule ja värbamisele. Hariduselu oluliselt mõjutavate muutuste tõttu on vaja kasvatada haridusjuhtimise võimekust, millega peaks kaasnema läbimõeldud ja süsteemne juhtide toetamine pidaja poolt. Eeloleva õppeaasta märksõnad on kahtlemata ka Ukraina sõjapõgenike lastele hariduse andmine lasteaedades ja koolides, üleminek eestikeelsele õppele ja COVID-19 viiruse mõjudega seotud paindlik õppekorraldus.



Harku valla haridusjuhtide arenguprogramm

Reelika Lõhmus

Harku Vallavalitsuse üldharidusspetsialist

Harku valla haridusvõrk koosneb 15 haridusasutusest, mille hulka kuuluvad seitse lasteaeda, neli põhikooli, üks lasteaed-põhikool, üks huvikool ning üks huvitegevuse ja noorsootöö sihtasutus, mis koordineerib ülevallalist noorsootööd, huviringe ja pikapäevarühmi. Lisaks kuulub meie haridusvõrku ka 2021. aasta 1. septembril avatud riigigümnaasium. Harku valla haridus- ja noorsootöö juhtidel on traditsioon kohtuda kord kuus, kasutades seda võimalust infovahetuseks, igapäevamurede jagamiseks ja lahenduste leidmiseks. Vajadusel kaasame valla poolt ka teisi spetsialiste või tellime koolituse väljastpoolt. 2020. aasta sügisel tõdesime haridus- ja kultuuriosakonna juhatajaga pärast arenguveestluste toimumist, et juhtidel on ootus käia koos sisukamate teemade arutamiseks ja juhendatud praktilisteks kogemuste vahetamiseks-koolitusteks. Samuti nägime, et koostöö mitmesuguste haridusastmete

vahel saaks olla tõhusam ja sisukam. Leidsime, et koostöö arendamist oleks mõistlikum alustada eelkõige just juhtide tasandil, et nende kaudu rakendada häid koostööpraktikaid ka haridusasutuste tasandil. Koostöö arendamine sai meie jaoks mõtteviisi juurutamise tähenduse.

Laste eduka ja sujuva haridustee tagamiseks on oluline terviklik vaade alates lasteaiast kuni gümnaasiumi lõpetamiseni. Kindlaid ja traditsioonideks kujunenud koostööhetki haridusastmete vaheliselt oli pigem vähe ja nägime, et neid võiks olla rohkem. Lisaks oli võrgustikuga liitumas ka uus gümnaasium, mis oli valmis meiega koostööks ning koostöötlemiseks. Näiteks nägime arengukohti tugispetsialistide omavahelises koostöös ja lapsega kokku puutuvate õpetajate vahel igal tasandil, mida on võimalik tõhusamaks muuta.

Koolitusprogrammi algus

2020. aasta sügisel saime kokku vallavalitsuse arendusspetsialisti, personalijuhi ning haridus- ja kultuuriosakonna ametnikega, et leida haridusjuhtidele võimalus ja väljund kooskäimiseks, uute mõtete ning avastuste jagamiseks ja koostöösuhete tõhustamiseks. Selja taga oli pool aastat karme koroonapiiranguid, mis ei lubanud üksteisega kohtuda silmast-silma, et koos arutleda valdkondlike murede, rõõmude ja edasiminekute üle. Lisaks olid vallavalitsuse poolel lühikese aja jooksul vahetunud haridusvaldkonnaga tegelevad ametnikud ja muudatusi oli ka haridusasutuste juhtide seas. 2021. aasta suvel alustasime haridusjuhtide arenguprogrammi, kuhu kaasasime meie valla haridus- ja noorsootöö asutuste juhid ning haridus- ja kultuuriosakonna haridusküsimustega tegelevad spetsialistid. Arenguprogrammi sisu töötasime välja koos asutusevälise koolitajaga, kes tõi pildile vanu ja uusi tõdemusi ning teadmisi, andis võimalusi koos arutlemiseks ja viis läbi huvitavaid meeskonnamänge. Igale tegevusele ja teemale järgnes ka

arutelu. Päeva lõpuks jõudsime järjekordselt tõdemuseni, kui oluline on omavahel avatult suhelda ja kuulata, mida on vestluskaaslasel öelda, ning leida koos lahendused. Kümnest moodulist koosneva koolitusprogrammiga läbisime teemasid alates organisatsiooni juhtimisest, meeskonna kujundamisest kuni mentorluse, *coaching'u* ja mõtestamise meetodikani. Lisaks kuulus arenguprogrammi ühe tegevusena ka omavaheline töövarjutamine. Nii said juhid veeta päeva töövarjuna teises asutuses, nähes ja kogedes eredalt seda, mis seal igapäevaselt toimub. Töövarjuna oli võimalik ka vallas alusharidus- või üldharidusspetsialisti ja osakonna juhatajat varjutada. Omavahelise töövarjutamise positiivne külg avaldus hilisemas arutelus, kus toodi välja neid märkamisi, mida asutuse juht ise ei oskaks muu arutelu käigus välja tuua. Samuti andis see võimaluse ka oma valla siseselt näha, mis kuulub kellegi töölauale ja kui erinev võib olla sama ametikoht teises asutuses.

Harku valla hariduselu tulevik

Harku valla haridusvaldkonna põhieesmärk on pakkuda Eesti parimat haridust. Igapäevatoos näeme, et meie asutused on hariduse pakkumisel eesmärgile orienteeritud, rakendatakse uuenduslikke õppimisviise, haridusasutuse keskmes on laps ja talle sobilik ning vajaliku keskkonna pakkumine,

pidevalt ollakse arenguprotsessis, et kaasas käia haridusuuendustega ning seejuures luua ka parimad võimalused, tingimused ja heaolu lapsega kaasas käivale õpetajale. Teisalt toob haridusmaastiku pidev muutumine ja hüppeline areng kaasa ka vajaduse inforohkuses orienteeruda, leida

parimad praktikad oma asutuse jaoks, suureneva vajaduse probleeme ennetada ning üheskoos sisulised teemad läbi arutada ja leida ühine keel.

Kogu koolitusprogrammi viimane moodul tõi meid Harku valla hariduselu mõtestamise lainele. Kaasasime sinna ka teised haridusmaastiku olulised osapooled ning kutsusime kokku valla koolide õpilased, lapsevanemad, õpetajad ja haridusjuhid mitmesugustest valla haridusasutustest. Eesmärk oli mõtestada, kuidas me näeme hariduse õpipartnereid tulevikus ja nende rolli õpikogukondades. Antud aruteluteemani jõudsimise vahetult enne jõuluaega, mõtiskledes koos juhtidega, mis on järgmise perioodi võtmeküsimus Harku valla hariduselus. Väga väärtuslik ja oluline oli kuulda ühises inforuumis ka teiste osapoolte mõtteid. Kogu päeva jooksul vaatasime küsimust mitmesugustes rollides, täiendasime, täpsustasime ja arutlesime, kuidas ja kuhu edasi liikuda. Õpilase vaatest jäi kõlama, kui oluline on tegelik mõtestamine ja aja võtmine, et suurt pilti näha, mõelda enda jaoks välja vastused olulistele küsimustele ehk miks ja mida ma täna teen ja kuhu see tulevikus mind viib. Värskendav oli kuulda, kui palju tegelikult läheb ka õpilastele korda õpetajate õnnetunne ja ameti väärtus-

tamine. Arutlesime ühiselt, kui suur võimalus on õpilastel mõjutada õpetaja väärtustamist ja ameti kuvandit, jagades positiivseid hetki, kogemusi ja rõõme. Lapsevanema rollist jäi kõlama, kui oluline on nende jaoks koos arutlemine ja võimalus teha seda koos teise lapsevanemaga ehk kelle-gagi, kes jagab sama rolli. Siin on oluline leida nügija, kes kõik kokku kutsuks ja väljundi pakuks. Näiteks korraldada organiseeritud lastevanemate hommikuid, ühiseid rahvakalendri pühade tähistamisi, piknikke ja matkasid või hoopis vanematekogu, lastevanemate kooli. Koostöö võti on omavaheline mõistmine. Õpetaja vaates jäid kõlama mõtted: „Kõik on väärt tunnustamist“ ja „Tänane laps rühmas on homme lapsevanem“. Arengukohana toodi välja kõigile võimaluse loomine töökatsumiseks ehk kaasata kogukonda igapäevatöö korraldamisel. Haridusjuhtide rollist lähtuvalt nähti kõige olulisema arengukohana asutustevahelise ühise e-platvormi ülesehitamist, et tagada lastele sujuv üleminek mitmesuguste haridusastmete vahel. Eesmärgiks seati ka ühiste väärtuste sõnastamine, mis vähendaks omavahelist konkurentsitunnet. Jätakuvalt on oluline omavahelise avatud suhtluse hoidmine ja koos haridusvaldkonna teemade üle arutlemine.

Kokkuvõte

Kuigi haridusjuhtide arenguprogramm jõudis finišisse, jätkub igapäevane töö valla haridusvaldkonna arendamisel ja õpilastele parimate tingimuste loomisel. Koostööpäevalt ja koolitusprogrammist koorunud ideed, mis kajastavad mitmesuguste osapoolte vajadusi ja mõtteid, võtame teekonnale kaasa ja kasutame neid uute eesmärkide seadmisel. Samuti

liigume edasi ka juhtide omavahelise võrgustiku toetamise ja koostöö arendamisega, mõtestades ümber igakuised kohtumised ja praktikate jagamised. On rõõm tõdeda, et Harku vallas on väga head haridusasutused, kus teevad südamega tööd inimesed, kelle eesmärgiks ja lähtekohaks on Harku valla laps ja noor.



Haridusjuhtide arenguprogramm Viljandi vallas

Anne Põldsaar

Viljandi Vallavalitsuse haridus- ja kultuurinõunik

Urmo Reitav

Viljandi Vallavalitsuse haridusspetsialist

Hajaasustusega Viljandi vallas tegutseb 9 kooli ja 11 lasteaeda, mille juhtide hulgas on nii kauaaegseid ja kogenuid kui ka äsja alustanud haridusjuhte. Juhtidel on oluline roll kaasaegse õpikeskkonna kujundajana ja seeläbi ka õpitulemuste mõjutajana.

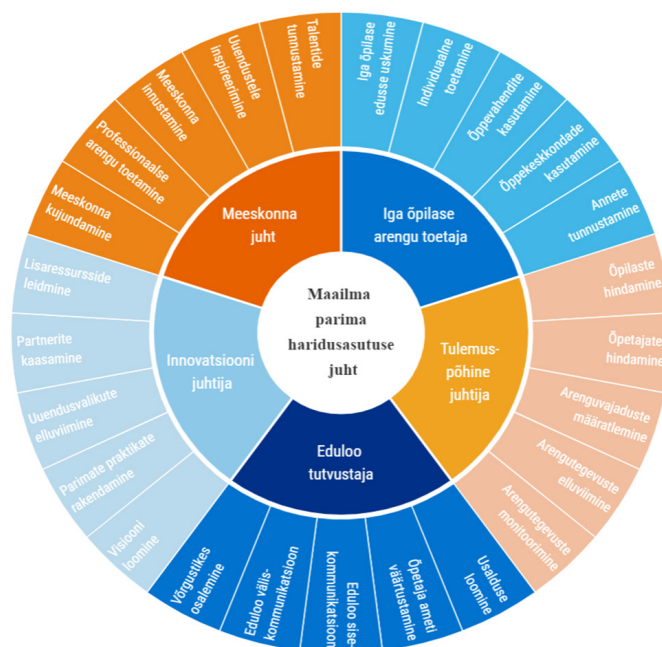
Iga kohaliku omavalitsuse ülesanne on organiseerida haridusasutuste ja -valdkonna korraldamist ning ülalpidamist. Olime näinud ja kogunud, kui mõjusad on arenguprogrammid

alustavatele juhtidele, järelkasvule jne, kuhu tavapärastelt juba tegutsev haridusjuht osalema ei pääse. Suuresti jäävad neist kõrvale õppejuhid ja lasteaedade juhid. Seetõttu leidsime, et meie kui haridusasutuse pidaja ülesanne ja kohustus on toetada süsteemselt oma juhtide arengut ning neid jõustada. Otsustasime 2020. aasta lõpus käivitada valla haridusjuhtidele arenguprogrammi, kus osalevad koolide ning lasteaedade juhid ja õppejuhid. Selleks planeerisime ka valla eelarvesse vastavad kulud.

Haridusjuhtide ootused ja eesmärgid

Meie lähtekohad arenguprogrammi planeerimisel olid haridusasutuse juhi kompetentsimudel, juhtide hulgas läbiviidud vajalike teemade kaardistus ning vajadus viia vallas haridus-

asutuste juhtimine ühtlasemale tasemele. Samuti soovisime aluse panna juhtide õpikogukonnale.



Joonis 1. Haridusasutuse juhi kompetentsimudel.

Allikas: Haridus- ja Teadusministeerium.

Juhtide hulgas läbi viidud kaardistus (joonis 2) tõi esile mitmed valdkonnad, mida ka ise olime pidajana täheldanud, sh muutuste juhtimine, arendustegevuse ja kommunikatsiooni

korraldamine, kaasaegse õpikeskkonna loomine ja õpidisain, personalitöö, juhtimispädevuse ja enesejuhtimise tõhustamine jne.



Seadsime eesmärgiks oma haridusasutuse juhtide enesetõhususe muutuse, mis tugineb nüüdisaegsele õpi- ja juhtimiskäsitustele ning tulemusjuhtimisele. Meie programmi õpiväljundid said sihistatud järgmiselt:

- osalejad mõistavad oma rolli õppimise juhina ning omavad teadmisi, oskusi ja hoiakuid, mis on vajalikud tõhusaks ja edukaks haridusasutuse juhtimiseks;
- osalejad on pühendunud kooli/lasteaia arendamisele keskkonnana, mis toetab maksimaalselt õppijate arengut ja vastab ühiskonna muutuvatele vajadustele.

Joonis 2. Haridusjuhtide poolt välja toodud olulised teemad.

Oluline roll praktikal

Arenguprogrammi läbiviimisel panime suurt rõhku mitmesuguste praktikutega kohtumistele ning nende kogemuste refleksioonile ja rakendamisele. Kaasasime tunnustatud ja edukaid haridusjuhte (Urmo Uibolet, Indrek Lillemägi, Grüüne Ott, Margus Veri, Merle Toompark jt) ning mitmesuguste valdkondade eksperte (Mart Mägi, Mart Soonik, Maria Jürimäe, Kersti Kivirüüt, Viive Einfeldt jt). Meie arengupäevad toimusid esmalt kontaktõppena ja hiljem eriolukorra tõttu veebis. Kohtumised ja arutelud olid alati inspireerivad ja praktilise väljundiga. Teemadena käsitlesime nüüdisaegset õpikäsitust haridusjuhi seisukohast, muutuste juhtimist tänases organisatsioonis, haridusasutuse kommunikatsiooni juhtimist, juhi identiteeti ja enesehoidu, õppekava ja õpidsaini, õppijate kaasamist ja koostöövõimalusi.

Arengupäevadel osalemisega käisid kaasas ka praktilised kodutööd ehk iseseisvad ülesanded, mille eesmärk oli teemade avamine ja kinnistamine. Igal haridusasutusel oli vaja kaardistada oma sise- ja väliskommunikatsiooni kanalid, mille põhjal hiljem koostada kommunikatsiooniplaan. Oma-moodi väljakutseks osutus oma kooli või lasteaia eduloo koostamine ja teistele tutvustamine. Edulugude tutvustamisega oli kõigil üksteiselt palju õppida ja inspiratsiooni saada. Olulisel kohal olid ka mitmesugused teemakohased lugemisülesanded näiteks õppimisest või haridusjuhtimisest.

Toimused sisukad kogemustevahetused, millele järgnesid alati oma õpikogemuse mõtestamine ja refleksioon.

Palju elevust ja vastakaid arvamusi kutsus esile töövarjutamine, mille raames oli igaühel ülesanne varjutada kahte juhti, sh üht koduvallast ja üht väljastpoolt. Varjutamise eesmärk oli õppida teistelt juhtidelt, luua kontakte ja koostöösidemeid. Samuti oli selle väärtuseks saada mõtteainet eneseanalüüsiks ja enesearenguks. Töövarjutamisega käisid kaasas ka kokkuvõtte ja eneseanalüüsi koostamine. Toimus 30 töövarjutamist üle Eesti: Tartus, Tallinnas, Kuressaares, Kohilas, Võsul, Jõgeval, Türil, Rakveres, meie koduvallas jm. Ühises vestlusringis jagasid juhid oma mõtestatud kogemust ja meie saime omalt poolt anda tagasisidet nende õpikogemusele.

Koostöös Haridus- ja Noorteametiga (Harno) tutvustasime ka 360 kraadi tagasiside meetodit, mille järel enamik meie haridusasutustest osalesid hindamisprotsessis, sh ka paljud juhid. Testi- ja konsultatsioonifirma Tripod viis juhtide hulgas läbi juhi isiksuseküsimumstiku, kus lisaks põhiomadustele hinnati ka kümnet spetsiifilisemat ja käitumuslikku isiksusejoont, mis on juhtimises oluliste kompetentsidega seotud. Mõlemad tagasisidevormid andsid hea sisendi ka kevadel toimunud haridusjuhtide arenguveestlustele.



Juhtide tagasiside

Tagasiside juhtidelt on olnud igati edasiviiv ja toetav.

„Arenguprogramm on andnud mitmeid võimalusi. Ainuüksi 360 tagasiside andis väärtusliku tagasiside enda tööle. Töövarjutamine andis võimaluse tutvuda teiste asutuste juhtide tööga, milleks seni pole töörutiinis aega leidnud. Ja kindlasti koostööprojektid.”

„Suhted, võrgustik, sidemed.”

„Teadmine, et nii palju on veel õppida, ja samas tean nüüd, kellelt küsida.”

„Mul on hea meel, et selline programm on ellu kutsutud. Käsitletud teemad olid sisukad, asjakohased, olulised, piisava mahuga.”

„Hea arutleda kolleegidega sisulistel teemadel, et teada ka teiste vaateid ja suundumusi. Mitmeid häid nippe olen saanud.”

„Soovin, et programm jätkuks ka edaspidi.”

Kokkuvõte

Usume, et pea kaks aastat kestnud arenguprogramm täitis oma eesmärgi. Õppisime koos oma juhtidega, sest ka pidajana saime rohkem teavet nende vajadustest ja plaanidest, kogesime koostööst rõõmu, saime ühiselt käivitada uusi algatusi jpm. Meie omavaheline suhtlemine ja koostöö on muutunud avatumaks, tõhusamaks ja sügavamaks. Julgetakse mõelda erinevalt, võtta riske muutuste elluviimisel, teha omavahelist koostööd ning oma tegevust rohkem

hinnata. Meie lasteaedade ja koolide nähtavus on märkimisväärselt parem, jagatakse oma edulugusid ja tehakse ühisprojekte. Selline omavaheline koosõppimine lõi väga hea pinnase valla haridusvaldkonna arenguks ja uute arendustegevuste jätkamiseks, rääkimata juhtide pädevuse kasvust. Leiame, et haridusjuhtide toetamine ja jõustamine on üks kohaliku omavalitsuse ülesannetest ning soovime seda Viljandi vallas kindlasti jätkata.

Lääne-Harju vallas tegutsetakse hästi toimiva ühise haridusruumi nimel

Merle Kodu

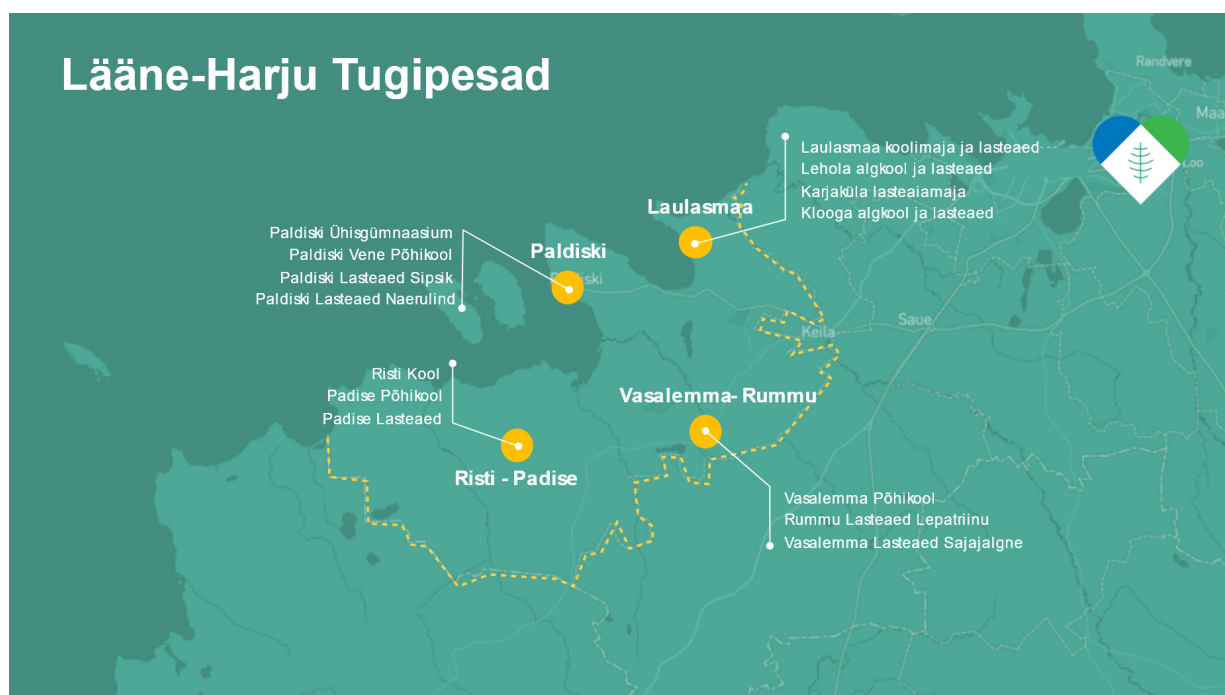
Lääne-Harju valla haridus-, kultuuri- ja noorsootöö osakonna nõunik

Lääne-Harju vald on omavalitsusena viieaastane ja seega väga noor. Haridusasutuste argipäevade taustal toimub pidev arendustöö, et käia ühte sammu muutustega ja tulla toime raskustega. Valla mitmesuguste, omanäoliste piirkondade haridusasutuste professionaalseks arenguks on vaja luua kõigile haridustöötajatele jätkuõppe kultuur ja praktika. Õpetajate ja tugispetsialistide puuduse leevendamine vajab koostööd asutuste vahel ning selles osas saavad vallas töötavad haridusjuhid palju kaasa aidata.

Üksteiselt õppimise võimalus. Igal aastal keskendume mingile kindlale haridustöötajate sihtgrupile. Ühise õpikogukonnana toimivad juba valla haridusasutuse juhid, õppejuhid, huvijuhtid ja tugiteenuste koordineerijad. Uuel õppeaastal pöörame tähelepanu klassijuhatajatele kui sidusisikutele lastevanemate, õpilaste, tugitiimi, juhtkonna ja aineõpetajate vahel. Läbiviidavate õpiürituste abil on hõlmatud võimalikult palju koolide ja lasteaedade meeskondadesse kuuluvaid töötajaid, et suurendada liitmõju haridusvõrgustis-

kus ja aidata kaasa elujõuliste õpikogukondade tekkimisele. Loomingutingimused tähenduslikuks õppimiseks, kasutades osalejate teadmisi ja kogemusi. Mõtestame üheskoos ametirolli, otsime uusi lahendusi probleemidele, vaatleme seoseid ja interaktsioone. Alati on võimalik saada teada midagi uut ja olulist enda kohta ning õpitakse, kuidas suhelda teistega uuel ja paremal moel: inimestega, kes on erinevad, või kuidas meeskonnas tõhusalt töötada. Taotleme osalejate kõrget kaasatust, kasutades õpikeskset lähenemist, ja jagame parimaid praktikaid.

Lasteaedade ja koolide arengukavad on uuendatud. Asutuse arengukava koostamine on protsess, mis nõuab juhtlaku palju koostööd. Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskus toetas ja võimendas haridusjuhte arengukava koostamisel ja elluviimise algatamisel. Keskenduti üldistele arengu kavandamise oskustele, nüüdisaegsele õpikäsitusele nurgakividele ja nende rollile arengukavas, organisatsiooni väärtustele visiooni alusena ja muudatuste juhtimisele.



Joonis 1. Lääne-Harju tugipesad.



Lääne-Harju tugipesad. Tugiteenuste kättesaadavus valla lõikes oli veel kolm aastat tagasi ebahütlane. See pani ebavõrdsesse olukorda paljud perekonnad ja lapsed, kes ei saanud vajalikke teenuseid piisavalt või olid loobunud teenustele minemisest, sest need asusid liiga kaugel ning olid perekonnale liiga suureks koormuseks. Tugiteenused puudusid nii mõneski lasteaia ja koolis täiesti, spetsialistide kvalifikatsioon ei vastanud seaduses sätestatule, lapsed ei saanud asjatundlikku abi või oli see killustatud. Info jäi pidama ühe asutuse ringi ning üleminekul ühelt kooliastmelt teisele tuli alustada algusest. Tugipesade teenuse arendamist on toetanud Praxis ja mitmed ESFi projektid.

Tugipesadega alustati septembrist 2020. Igas pesas on nii koolid kui ka lasteaia ning tugispetsialistid ristikasutuses. Näiteks Vasalemma lasteaed Sajajalgne, Vasalemma Põhikool ja Rummu Lasteaed Lepatriinu on ühes tugipesas, spetsialistide ametikohti on kokku viis. Tugispetsialistidele on kohandatud tööruumid ning soetatud vahendid tänapäevaseks paindlikuks töökorralduseks. Kasutusele on võetud Harno Kliendihaldussüsteem KHS/KOV, mis võimaldab reaalajas ülevaadet toevajadusega lastele osutatavatest teenustest ning aitab planeerida uue kooliaasta ressursivajadust. Veel suurema mõjususe saavutamiseks oleme käivitamas haridus- ja sotsiaaltööspsialistide valdkonnaülest integreeritud koostööd. **Uudsus:** Vallavalitsuse juurde ei ole loodud eraldi struktuuriüksust. Tugispetsialistid töötavad oma kogukonnas, kooli koosseisus, ja teenindavad mitut piirkonna asutust. **Terviklikkus:** Lapse haridusteel puudutavad juhtimisotsused on terviklikumad, kiiremad ja kogukonna/piirkonna eripärasid arvestavad. Kliendihaldussüsteemis kajastub info lapsele osutatavatest teenustest lasteaia kooli lõpetamiseni. **Võrgustikutöö:** Tugipesa asutused saavad üheskoos leida lahendusi lapse arengu ja õpitee

toetamiseks. Võrgustikutöö toimib ka teenusepakkujatega väljaspoolt valda.

Vastastikku kasulik mentorlus. Oleme loonud oma vallas tingimused koolitatud mentorite võrgustiku toimimiseks. Peame oluliseks, et mentorid saaksid professionaalselt toetada alustavaid õpetajaid ning vajadusel ka omavahel järjepidevalt kogemusi vahetada. Ühe osana toimivast võrgustikust koolitati õppejuhte, et nad õpetajate kogukonnast vastutajana saaksid mentoreid ja menteesid oma juhtimistasandilt kõige paremini toetada. Loodud on mentorite pank, kuhu kuulub 15 koolitatud mentorit üle valla. Vald toetab mentorite panust lisatasuga.

Haridus kui terviklahendus. Üha enam räägitakse vajadusest terviklikuma haridusmudeli järele, mis arvestaks ja seoks senisest rohkem kokku koolipingis õpitu ja kogetu muul ajal ja väljaspool kooli, näiteks huvikoolis, digikeskkonnas, kinosaalis, noortekeskuses või spordiklubis omandatuga. Tallinna Ülikooli Haridusinnovatsiooni keskuse arenguprogramm valla koolide õppejuhtidele ja huvijuhtidele on andnud tõuke õppekavade arendamiseks. Eesmärgiks on uute sihtide integreerimine koolide õppekavadesse, sh mitteformaalõppe kaudu, mis arvestavad nüüdisaegset õpikäsitust ja 21. sajandi väljakutseid haridusele.

Vaimne tervis on fookuses. Tänavu uuendatakse kõikide valla haridus- ja huviasutuste kriisiplaanid. Pandeemia-aastad on suurendanud õpilaste vaimse tervise probleeme sedavõrd, et ka nende riskide hindamine ja reageerimine on vajalik kriisiplaanidesse kirjutada. Mõni aasta tagasi see teema nii päevakorral ei olnud. Koostöös haridusasutuste ja valla kriisikomisjoniga viiakse oktoobris läbi esimene ühine kriisiõppus.

Kokkuvõte

Täna toimunud ja eesisevate arendustegevuste ja õpisündmuste eesmärk on muuta oma kooli või lasteaia kesket mõtteviisi kogu vallale suunatud vaateks ja hari-

dusasutuste kooskõlastatud tegevuseks, et muuta ühine haridusruum kui tervik paremini toimivaks. Kooli ja valla juhtimismeeskonnad on selles ühises õppes ühtviisi olulised.

Ennetustöö Rakvere vallas muudab maailma

Monica Jaanimets

Rakvere valla haridus- ja noorsootöönõunik

3. mai 2021 oli esimene tööpäev Rakvere valla sotsiaalkaitse ennetustöö spetsialistil Eneli Baumannil. Tööülesanneteks uues ametikohas olid probleemsete elanikkonnagruppide monitoorimine, riskigrupi sattumise põhjuste väljaselgitamine, sotsiaalsete riskide maandamismeetmete väljatöötamine ja valdkonnaülene ennetustöö. Olulisel kohal oli ka valdkondlike projektide koostamine ja koordineerimine. „Ma väga loodan, et oma tegevusega suudan vähendada probleemidesse sattuvate inimeste arvu ning seeläbi tuua kasu valla elanikele,“ nentis Eneli.

Väike väljavõte Rakvere Valla Sõnumitest, juuni 2021: „Ma saan teha midagi head selleks, et kogukonnale, kus ma ka ise elan.“ Eneli elab Rakvere vallas, mistõttu see töö omab tema jaoks suurt tähendust. Eneli on õppinud rakenduspsühholoogiat ning seetõttu oskab inimesi paremini mõista ning aru saada mitmesugustest inimtüüpidest. „Inimesed on kõik erinevad ning sellest tulenevalt ka abivajaduse põhjused,“ nentis spetsialist. Ennetusalased teadmised on ta omandanud vabatahtliku töö kaudu, milleks on kadunud inimeste otsimine maastikul. „Olen pea kuus aastat selles valdkonnas vabatahtlikuna toimetanud ning see on päris tihti viinud mu mõtted ennetuse peale. Ma leian, et ennetus on väga tähtis ning sellele tuleb pöörata märksa rohkem tähelepanu, et vältida suurematesse probleemidesse sattumist. Võime märgata ning julgus abi pakkuda võiks ja peaks olema meis kõigis,“ arutles Eneli.

Hetkel näeb ta, et inimeste vaimne tervis on väga tugevalt kannatada saanud. Mure korral on kindlasti abi selle jagamisest. „Minu nägemus on see, et kui inimesed omandavad vajalikud sotsiaalsed oskused probleemidega toime tulemiseks, on kergem tagasilöökidega hakkama saada.“ Hetkel on Eneli seadnud eesmärgiks tegeleda eelkõige noortega, kes on pikalt pidanud olema eemal koolist, sõpradest ja huviringidest. Paljudel noortel on tekkinud motivatsioonipuudus. Siiski järgneb igale langusele tõus. „Kogu aeg ei saagi seilata laineharja tipul,“ tõdes ennetustöötaja. „Tuleb õppida, kuidas toime tulla ka languse korral.“

Väga palju teeb ennetustöö spetsialist koostööd koolide, lasteadeade ja noortekeskustega. Koostöös on algatatud mitmeid projekte. 2021/2022. õppeaastal alustati pilootprojektiga Uhtna Põhikoolis. Selle projekti raames tuli alguses kaardistada hetkeolukord ning noorte seas viidi läbi uuring. Projekti sisu pani paika ja tegevusi viis läbi nõustaja koostöös kooliga. Eesmärk oli saavutada, et noored oleksid elu-

jaatavad ja vaimselt terved. Selleks oli kindel siht õpetada noortele oskust endasse vaadata (minapilt, emotsioonide juhtimine, enda aitamine, pingeliste olukordadega toime tulemine) ja analüüsida suhteid eakaaslastega (konfliktilahenduse ja teistega arvestamise oskus, abi küsimine ja pakkumine, meeskonnatöö). Projekti olid kaasatud õpetajad ja vanemad. Neile õpetati oskust endasse vaadata, suhtlust lastevanematega, kolleegidega, oma lastega ning seda, kuidas toetada ja hoida laste ja ka enda vaimset tervist. Õppeaasta lõpus viidi taas läbi küsitlus ning oli näha, et see oli endaga kaasa toonud positiivseid muutusi. Saades nähtust julgust, et järjepidev töötubade läbiviimine viib oodatud tulemuseni, otsustati 2022/2023. õppeaastal alustada selle projekti täiendatud versiooniga kõigis Rakvere valla koolides. Et suurt plaani ellu viia, liitusime veel ühe projektiga, niinimetatud Islandi mudeliga. Viimati nimetatud projekti rahastuse toel saab valla neljas koolis sotsiaalsete oskuste õppe projektiga alustada.

Noorteni proovime jõuda mitmesuguseid teid pidi. Teist aastat järjest oleme korraldanud valla malevates vestlusringides noortele. See on andnud neile võimaluse peale väsitavat tööpäeva nõustaja juhendamisel enda pingeid maandada ning ühtlasi esitada anonüümselt küsimusi ja tõstatada neid huvitavaid teemasid enne vestlusringi algust.

Veel üks väljavõte Rakvere Valla Sõnumitest, august 2021: Millised olid kõige huvitavamad töövälised tegevused malevas? Liisbet: „Kindlasti olid õhtused ringid väga toredad, kuna saime kõik koos mitmesuguseid teemasid arutada. Lisaks külastasid meid ka mitmesuguste valdkondadega seotud inimesed, nagu näiteks terapeut, kes viis malevlastega läbi lõõgastavaid harjutusi.“

Samalaadseid vestlusringide oleme korraldanud eelmisest aastast alates ka meie noortekeskustes. Nii mõnigi noor on pärast vestlusringis osalemist leidnud, et ta tahaks üks ühele suhelda nõustajaga ning jagada oma mõtteid/muresid. Ja noortel ongi võimalus pöörduda nõustaja poole ka individuaalselt ja seda tema jaoks tasuta, sest teenuse eest tasub vald. Vestlusringid ja nõustamisi viib läbi eespool nimetatud nõustaja Kristiina Isand-Savinski, kes oskab noortega väga hea kontakti saavutada. Kuna huvi ja vajadus oli suur, kaasasime vestlusringide läbi viima ka eripedagoogi.

Sotsiaalkaitse ennetustöö spetsialist reageerib ennetavalt ka infole, mis jõuab valda mitmesuguste kohalike inimeste



kaudu. Kui meil on teada, et mõnda peret on tabanud kaotus, lein, tragöödia, siis pakume abi ja nõustamist. On palju noori, kes ei taha ega julge abi saamiseks ise pöörduda, küll aga on nad valmis abi vastu võtma, kui seda pakutakse.

Oma panuse laste ja noorte jaoks on andnud ka vallaülesed tugispetsialistid – psühholoog ja eripedagoog. Nõu ja abi saavad nii lasteaias kui koolilapsed, õpetajad ja lapsevanemad. Eripedagoogi juhendamisel on regulaarselt käima lükatud kvisioonid valla haridusasutuste töötajatele.

2022. aasta alguses toimus valla suurimas lasteaias, Sõmeru Lasteaed Pääsusilmas vanemluskoolitus „Imelised Aastad“ valla lapsevanematele. Kindlasti plaanime ka selle koolitusega jätkata, kuna huvi oli üllatavalt suur ning nii mõnedki vanemad, kes oleksid soovinud osaleda, jäid kahjuks kohtade kiire täitumise tõttu grupist välja.

Lisaks noortele on meil mitmeid projekte ka eakatele, kes tegelikult kipuvad olema suureks tugisambaks noortele. Oleme liitunud Vabatahtlike Seltsiliste projektiga. Seal saavad eakale olla vabatahtlikuks seltsiliseks noored alates 16. eluaastast. See on noore jaoks väga hea võimalus suhelda kellegagi, kes võiks talle pakkuda vanavanema asendusena tuge ja mõistmist. Sellest võidavad mõlemad pooled. Hea

koostöö on valla ka Päästeameti ning Politsei- ja Piirivalveametiga.

Ühisprojektid ning infovahetus on väga olulised kogukonna üldise terviku ja koostöö tagamisel. Ka maakondlikul tasemel on Lääne-Viru leitud, et ennetusega tegelemine on väga oluline ning käimas on „Integreeritud tugiteenused koolist väljalangemise ennetamiseks“ projekt, kus ka Rakvere vald osaleb.

Ennetustööd tähtsustab ka vastvalminud maakondlik sotsiaalteenuste analüüs „Lääne-Viru maakonna ülene sotsiaalteenuste arendamise vajaduse analüüs ja KOVide koostöös teenuste tagamise mudeli disain“, mille kohaselt on ennetusel suur roll ning sihipärane tegevus aitab ennetada vaimse tervise probleemide esinemise sagedust. Rakvere valla kogemus kinnitab, et kuigi ennetuse teemal räägitakse üsna palju nii maakondlikul kui riigi tasandil, ei jõua sellega tegeleda, kui eraldi ametikohta ei ole.

Lõpetuseks võib ju öelda, et sotsiaalkaitse ennetustöö spetsialisti ametikoha loomine oli valla arengukavas välja toodud sotsiaalvaldkonna ühe kitsaskoha lahendamine. Tegelikult mõtleme praegu, et kuidas me üldse enne hakkama saime.

IT Akadeemia kogemus IT-õppe edendamisel tööandjate, haridusasutuste ja riigi koostöös

Signe Ambre

Haridus- ja Noorteameti IT Akadeemia programmijuht

IT Akadeemia on Eesti riigi, ettevõtjate ja ülikoolide ning kutsekoolide koostööprogramm, mis sai alguse aastal 2012 info- ja telekommunikatsioonisektori (edaspidi *IKT*) vajadusest kvalifitseeritud tööjõu järele.

IT Akadeemia toimib koostööplatvormina, mille kaudu jõuavad ettevõtjate ja ühiskonna vajadused IKT valdkonna haridusse ja teadusesse. Programmi partnerid on Ida-Virumaa Kutsehariduskeskus, Tallinna Polütehnikum, Tartu Rakenduslik Kolledž, Tallinna Tehnikaülikool, Tallinna Ülikool, Tartu Ülikool, Eesti Infotehnoloogia ja Telekommunikatsiooni Liit (edaspidi *ITL*, IKT ettevõtete esindusorganisatsioon), Haridus- ja Teadusministeerium (edaspidi *HTM*) ning Haridus- ja

Noorteamet, kus asub programmi tegevmeeskond, kellel on koordineeriv ning programmi strateegilist juhtimist toetav roll.

Programmi juhib juhtkomisjon, kuhu kuuluvad HTMi, Majandus- ja Kommunikatsiooniministeeriumi ja ITLi esindajad, sh moodustavad ettevõtjate esindajad vähemalt poole juhtkomisjoni koosseisust. Nõuandvate ekspertidena on juhtkomisjoni töösse kaasatud osalevate haridusasutuste juhid. Kutse- ja ülikoolid viivad tegevusi ellu, lähtudes programmi eesmärkidest, juhtkomisjoni otsustest ning rahastuse mahudest.

IT Akadeemia aastatel 2012–2020

IT Akadeemia esimesel perioodil (2012–2015) oli põhifookuses IKT kõrghariduse edendamine, sh rahvusvaheliselt konkurentsivõimelisemale tasemele viimine, IKT kõrghariduse populariseerimine ja mahu kasvatamine ning kõrgkoolide ja ettevõtete vaheliste koostöömodelite väljatöötamine ja rakendamine.

Aastatel 2016–2020 olid peamisteks eesmärkideks IKT-valdkonna kõrghariduse kvaliteedi tõstmine ja mahu kasvatamine bakalaureuse- ja magistriõppes. Samuti alustati erialaspetsiifiliste IKT-oskuste edendamise toetamist kõrghariduses IKT-välistel erialadel.

Sellel perioodil said ülikoolid suurema otsustusvabaduse ja vastutuse valida õppetöö kvaliteedi tõstmiseks ja õppekavade arendamiseks sobivaimad lähenemised. IT Akadeemia roll oli ülikooli toetada, seada tulemustele kvalitatiivsed ja kvantitatiivsed eesmärgid ning neid monitoorida. Seatud eesmärkide saavutamist hinnati mh läbi mitmesuguste indikaatorite, millest sõltus ülikoolide tulemusrahastus. Tulemusrahastust mõjutanud elementide ja nende osakaaludega saab tutvuda tabelis 1.

Õppetöö kvaliteedi edendamiseks ja tööjõuturu ootustele vastavuse tagamiseks toimusid ülikoolide ja tööandjate koostöös mitmed olulised arendused: tööandjate suurem kaasatus õppekava nõukogudesse ning õppekavade arendusse, mh töötati välja vastav meetoodika; toimusid ühised seminarid ettevõtjate ja õppejõududega ning viidi läbi mitmesuguseid koostööprojekte ettevõtetega; arendati välja tööstusmagistrantuuri.

Õppe vajadustele vastavust ja õppega rahulolu jälgiti tudengite ja lõpetajate tagasiside kaudu, mis oli ja on oluliseks sisendiks õppekava arendusvajaduste määratlemisel. Lisaks viidi läbi uuringud, kus analüüsiti vilistlaste ja nende vahetute juhtide ehk ettevõtjate hinnanguid ülikoolist saadud teadmiste ja oskuste vastavuse kohta tööturu vajadustega. Uuringute tulemustest lähtuvalt viisid ülikoolid sisse õppekava muudatusi, hakkasid rakendama uusi õpimetoodikaid jne.





Kõrghariduse kogemuse kandmine IKT kutseharidusse ja teadusesse

Aastatel 2018 ja 2019 käivitati kõrghariduse edendamisele lisaks tegevused IKT-alase teadusvõimekuse kasvatamiseks, kutsehariduse edendamiseks ning informaatikaõpetajate järelkasvu tagamiseks. Selle aja jooksul on IT Akadeemia toel kolmes ülikoolis kaasatud enam kui 150 uut IKT vald-

konna teadlast. Kutsehariduses on fookuses kutsekeskhariduse tasemel tarkvaraarendaja ja IT-süsteemide spetsialisti õppekavade arendus, õppetöö kvaliteedi tõstmine, koostöö töömaailma ning ülikoolidega. Ka teaduses ja kutsehariduses on väga tihe koostöö ettevõtjatega.

Tabel 1. Aastatel 2016–2020 IT Akadeemia programmis kõrghariduse tegevuste toetamisel tulemusrahastuses kasutatud indikaatorid ja osakaalud.

Eesmärk	Alameesmärk	Indikaator	Tulemusrahastuse osakaal (%)		Hinnangu andja
1. Eesti pakub IKT kõrgharidust heal, rahvusvaheliselt konkurentsivõimelisel kvaliteeditasemel ja lõpetajate teadmised/oskused vastavad parimal viisil tööjõuturu ootustele.	1.1 Rahvusvahelisel tasemel ja tööandjate poolt aktsepteeritud õppekavad, mis on piisavalt praktilised ja vastavad majanduse vajadusele.	Õppekavad on kaasaegsed, vastavad majandusarengu ja tööandjate vajadusele.	20	Kokku 40	Juhtkomisjoni hinnang vastavalt raportite ja küsitluste andmetele.
	1.2 Õppetöö kvaliteedi jätkuv tõus.	Õppejõud on rahvusvahelise kogemusega. Õppijad ja lõpetajad on rahul õppe kvaliteediga.	15		
	1.3 IKT kõrghariduse lõpetajate teadmised ja oskused vastavad tööjõuturu vajadustele.	Tööandjate tagasiside.	5		
2. Eesti IKT kõrgharidus-tasemete lõpetajate arv vastab parimal viisil riigi majandusarengu tagamise vajadustele.	Lõpetajate arvu, sh IKT spetsialistide arvu tõstmine.	Nominaalajaga lõpetanute osakaal sisseastunutest.	5	Kokku 30	EHISE andmed ja EMTA päringu alusel antav hinnang.
		Lõpetajate osakaal sisseastunutest.	20		
		Õppe lõpetanud välismaalaste Eestisse tööle jäämise osakaal.	5		
3. Raamtingimus.		Ülikoolisiseselt instituudi/teaduskonna õppetegevuseelarve tõus (tegevustoetuse ja muud tulud).	30	Kokku 30	Ülikoolide eelarvete alusel koostatav hinnang.



IT Akadeemia järgmise perioodi eesmärgid

Kuna IKT sektor kasvab ning järjest olulisemaks muutub IKT suurem kasutuselevõtt ka teistes valdkondades, siis on jätkuvalt väga suur puudus ettevõtete vajadustele vastavate tead-

miste ja oskustega inimestest ning IKT haridus- ja teadussüsteem vajab täiendavaid ressursse. Nii on partnerite koostöös sõnastatud IT Akadeemia järgmise perioodi eesmärgid:

1. Eesti haridussüsteem tagab Eesti vajadustele vastavate IKT oskuste ja teadmistega spetsialistide olemasolu.

Eesti IKT ettevõtete liikumine kõrgemal lisandväärtusel põhinevale ärimudelile, kus fookuses on uudsed tooted ja teenused, tugineb kõrgetasemelistele erialaspetsialistidele.

2. Eestis pakutav IKT-haridus ja teadus on kõrgel tasemel ja kestlik.

Kestlikult areneva ja kvaliteetse IKT kõrghariduse ning teadus- ja arendustegevuse aluseks on konkurentsivõimelised töötingimused ülikoolides ning Eestiga pikaajaliselt seotud akadeemiliste töötajate piisava arvu olemasolu.

3. Erinevad elualad on kaetud erialaspetsiifilisi IKT-kompetentse omavate spetsialistidega.

Riigi olemasolevate ressursside tõhusam kasutamine ja ühiskonna toimimine põhineb laialdasel ja läbimõeldud IKT kasutamisel mitmesugustel elualadel, mis eeldab igas valdkonnas spetsialistide olemasolu, kes oskavad tellida, arendada ja rakendada IKT-lahendusi.

Toodud kolm suurt eesmärki jagunevad omakorda kaheksaks alameesmärgiks, mille täitmine eeldab konkurentsivõimeliste IKT spetsialistide (sh doktorikraadiga) arvu kasvu, mis põhineb kvaliteetsel ja tänapäevasel õpetamisel ning kõrgetasemelisel teadus- ja arendustööl. IKT võimaluste ärakasutamiseks teistel elualadel tuleb edaspidi senisest enam tähelepanu pöörata erialaspetsiifiliste IKT oskuste õpetamisele muudel erialadel ning täiendkoolitusele ja ümberõppele.

IT Akadeemia edutegurid

Fokuseeritus ühiskonna jaoks olulisele valdkonnale

IT Akadeemia panustab IKT valdkonna haridusse, mis aitab tööjõuturule tulla pädevatel spetsialistidel ja juhtidel. IKT teaduses uute teadlaste kaasamine loob õppejõudude järelkasvu ning on eelduseks kvaliteetse kõrghariduse pakkumisele.

Teadlased ja valdkonna spetsialistid aitavad ettevõtetel jõuda kõrgema lisandväärtusega teenuste ja toodeteni. See mõjutab positiivselt Eesti majanduskasvu ning meie kõikide heaolu.

Koostööne arendusplatvorm

IT Akadeemias toimib osapoolte koostöö, kus eesmärgid on ühiselt sõnastatud ja mõtestatud ning nende saavutamisse panustab suur võrgustik. Selline koos kavandamine, tegevuste elluviimine ja tulemuste jälgimine ning analüüs tähendavad, et kaasatud on paljude inimeste kompetents

ning lai vaade, mis ei ole võimalik üksiku kooli või õppekava tasandil. IT Akadeemia tegevustesse on kümne aasta jooksul panustanud mitusada inimest, kes on mõjutanud ja mõjutavad tuhandete noorte haridust.

Tugev partner töömaailma vajaduste ja ootuste esindamiseks

Kutse- ja kõrgkoolide eesmärk on anda noorele inimesele haridus, millega ta saab töömaailmas edukalt hakkama. Seda ei ole võimalik teha, kui ei ole teada, millised on tööandjate ootused vilistlase teadmistele ja oskustele. Seega on haridusse panustava programmi äärmiselt oluliseks lüliks

väga tugev partner valdkonna esindusorganisatsiooni näol, kes kaasab oma liikmesettevõtteid tööjõuturu vajaduse selgitamiseks, ning ettevõtetel on valmidus kaasa lüüa ja ühiskondlikult panustada laiemalt kui ainult oma ettevõtte või asutuse kitsast vaatest lähtuvalt.



Haridusasutuste pidev arendustöö

IT Akadeemia partnerid – kolm ülikooli ja kolm kutseõppeasutust –, panustavad seatud eesmärkide saavutamisesse ja seeläbi pakutava hariduse kvaliteedi tõusu. Õppekavade arendus, uute õpimetoodikate rakendamine, õpetajatele

täiendusvõimaluste pakkumine, õppija toetamine õpiteel, kaasaegse õpikeskkonna loomine ning ettevõtjate kaasamine õppetöö läbiviimisel on vaid mõned näited, mis vajavad pidevat süsteemset lähenemist.

Hariduspoliitiline tugi ja järjepidevus

Programmi eesmärgid ja tegevused on kooskõlas riiklike strateegiate ning hariduspoliitiliste eesmärkidega. Tulemuste saavutamine võtab aega, selle eelduseks on stabiilne

rahastus, millega arvestades on ülikoolidel ja kutsekoolidel võimalik kavandada ka pikaajalisi tegevusi ning võtta vastavaid kohustusi.

Keskse koordinaatori olemasolu ja programmi tegevjuhtimine

Koostöise platvormi toimimine eeldab tegevjuhtimise, keskse koordineeri ja tugiüksuse rolli olemasolu, et korraldada süsteemset ja põhjalikku ettevalmistustööd. Nii on võimalik strateegilist juhtimist ja juhtkogu otsuste langetamist toetada läbi partnerite seisukohtade kaardistamise ja nende üldistamise, sisuliste materjalide ettevalmistamise.

Eesmärkide seadmiseks ning tulemuste jälgimiseks on olulised ka IKT kutse- ja kõrghariduse ning teadus- ja arendustegevuse seire, samuti mitmesuguste valdkondlike uuringute ja analüüside tellimine ja teostamine. Keskse koordinaatori rolliks on ka tehniliste ülesannete lahendamine, mh hangete läbiviimine, finantsaruandluse kontroll jne.

Tõrva valla koolidele paremad infotehnoloogilised võimalused Greendice'i ja partnerite toel

Lauri Drubinš

Tõrva valla projektijuht

Marianne Sokk

Tõrva valla avalike suhete spetsialist

2021. aastal, keset COVID-19 pandeemia ja distantsõppe kõrghetke, võttis Tõrva vallavalitsusega ühendust ettevõtte GreenDice OÜ, tundes huvi, kuidas Tõrva vallavalitsus on suutnud tagada distantsõppele olevate õppurite arvutipargi vajadused ning millised väljakutsed valla ees on. Tõrva vald oli just õpilastele jaganud mitmeid arvuteid nii päriseks kui ka distantsõppe ajal kasutamiseks, samuti soetanud laste-aedadele tahvelarvuteid ja koolidele mitmesuguseid infotehnoloogilisi vahendeid, kuid nentisime ka fakti, et meie asutustel on siiski enam kui 12 aasta vanused arvutipargid. Vestlusest arenes välja tänaseks juba kaheetapiline koostöö, mille raames GreenDice kaardistas valla arvutiparkide olukorra ning on koostöös oma partneritega välja vahetanud olulise osa Tõrva valla haridusasutuste arvutipargist.

Möödunud aasta mais vahetas GreenDice koos heade partneritega Tõrva valla kolme kooli – Ala Põhikooli, Riidaja Põhikooli ja Ritsa Lasteaed-Algkooli – arvutid ning monitorid uuemate vastu. Kokku vahetati välja 20 arvutit ja 28 monitori, 10 arvutit said vahemälude uuendused ning utiliseerimisele läks 18 arvutit ja 14 monitori. Eelmise aasta lõpus üllatas ettevõtte Ala Põhikoolis õppivaid vähekindlustatud perede lapsi seitsme sülearvuti ja kõrvaklappide komplektiga.

Käesoleval aastal koostöö jätkus ning GreenDice OÜ kinkis koostöös ettevõttega Inchcape Hummuli Põhikoolile üle 12 lauaarvuti komplekti ning 6 sülearvutit. Tegemist ei ole ühekordse projektiga, vaid GreenDice jääb tehnikaparki haldama ning vajadusel vahetab aja möödudes seadmed välja. Oma osa said ka Tõrva Linnaraamatukogu, Tõrva Avatud Noortekeskus ning noortetoad Ritsus, Hummulis ja Riidajas. Lisaks külastas ettevõtte ka tuttavaks saanud Ala Põhikooli ning andis sinna lisaks kaks lauaarvutikomplekti ja kaks projektorit.

Hummuli Põhikooli direktor avaldas tänu ettevõtmise eestvedajatele. „Meie õpilastel ja õpetajatel on väga vedanud, et meil on sellised heategijad. Tänapäeva õppetöö lahutamatuks osaks on IT-vahendid. Raamatud kestavad aastakümneid, kuid arvutid jäävad paraku ruttu vanaks ja aeglaseks,”

rääkis kooli direktor ning sõnas, et aegunud on ka nende arvutiklassi tehnika, mistõttu rõõm on eriti suur. „Meie kooli lapsed hakkavad valikainete näol õppima arvuti kasutamist kohe esimeses klassis. Lisaks on meil liitklassid ning oleme paigutanud sülearvuteid aineklassidesse, et õpetajad saaksid laste jaoks tunde põnevamaks teha või kiirematele lisaülesandeid anda. Hetkel puudusid meil lisaarvutid veel algklasside ruumides. Nüüd saavad ka nemad oma klassidesse arvutikohad.”

GreenDice'i idee autor ja tegevjuht sõnas, et ettevõtte eesmärk on luua teadlikku arvutitehnika tarbimiskultuuri, mis panustaks mitmesuguste ühiskonnagruppide arengusse. „Meie jaoks on oluline teadvustada, et arvutitehnikat ostes tuleks valida tooted, mis oleksid head ja kvaliteetsed ning mis suudaksid pakkuda väärtust mitmesugustele sihtgruppidele rohkem kui kümme aastat. See on oluline, sest nii saame viia korraliku arvutitehnika kõigi inimesteni maailmas,” sõnas GreenDice'i tegevjuht. IT-seadmed, mis enam väärtust ei loo, suunatakse materjalide taaskasutusse. Sellega populariseeritakse rohe- ja ringmajandust tehnikatoodete näitel.

GreenDice suunab oma liikmeid tarbima ja soetama jätkusuutlikke tooteid, lisaks annab oma panuse, et õpetada organisatsioonides töötavaid inimesi asju hoidma. Iga purunenud seadme taga on tulevikus üks kurb nägu.

Ajale jalgu jäänud tehnikapark seab koolidele piirid asjakohase hariduse pakkumiseks. Tõrva vallavalitsus on väga tänulik GreenDice OÜ-le, kes on andnud suure panuse Tõrva valla hariduselu IT-valdkonna edendamisse.

Projektidest, millele GreenDice on koos enda partneritega öla alla pannud, saab lähemalt lugeda veebilehelt greendice.ee.

Videokokkuvõtte 2021. aasta heateost: www.youtube.com/watch?v=hWCnAltX2HU.



Pildil GreenDice'i idee autor ja tegevjuht Argo Alaniit, Inchcape Motors Eesti OÜ IT juht Evelyn Raamat, Tõrva vallavanem Mairo Ruusmann, abivallavanem Helen Elias ja Hummuli Põhikooli noored.



HARIDUS- JA
TEADUSMINISTEERIUM