



HARIDUS- JA  
TEADUSMINISTEERIUM

**ÜLEVAADE  
HARIDUSSÜSTEEMI  
VÄLISHINDAMISEST  
2017/2018. ÕPPEAASTAL**

**HUVITAV  
KOOL**



HARIDUS- JA  
TEADUSMINISTEERIUM

HARIDUS- JA TEADUSMINISTEERIUM  
VÄLISHINDAMISOSAKOND

# ÜLEVAADE HARIDUSSÜSTEEMI VÄLISHINDAMISEST 2017/2018. ÕPPEAASTAL

TARTU 2018

Koostanud Gerttu Aavik, Reti Anmann, Eve Eisenschmidt, Hanna-Stella Haaristo, Imbi Henno, Kristin Hollo, Ave Härsing, Marten Jakobson, Rita Juhanson, Jaak Jürimäe, Maria Jürimäe, Maie Kitsing, Katrin Kivisild, Hegely Klaus, Andre Koka, Marge Kroonmäe, Sigre Kuiv, Merike Kull, Liia Lauri, Ave Lausing, Aivi Leimann, Jana Liiv, Pille Liblik, Anu Lihtmaa, Mari-Liis Lind, Reelika Luhtaru, Hannely Luik-Stogov, Kaidi Maask, Anne-Mai Meesak, Katre Mehine, Kerli Mooses, Evelin Mäestu, Jarek Mäestu, Katrin Ohakas, Katrin Olt, Agnes Pihlak, Maret Pihu, Virge Prank-Vijard, Margit Puik, Birgit Pung, Pille Põiklik, Paula-Karoliina Põld, Urve Rannaääre, Lennart Raudsepp, Mari Roostik, Einar Rull, Elen Ruus, Anastasia Shipova, Eneli Siirman, Karin Täht, Kätlin Vanari, Marjeta Venno, Ele Vool, Hille Voolaid.

Toimetanud Hille Voolaid  
Kujundanud Lii Ranniku / Ecoprint

© Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond, 2018

ISSN 1736-6267



# Sisukord

Eessõna . . . . .	4	Eesti õpilaste koostöine probleemilahendusoskus PISA 2015 näitel . . . . .	63
<i>Kristin Hollo</i>		<i>Karin Täht</i>	
Ülevaade Euroopa Liidu indikaatoritest . . . . .	5	Eesti ja vene õppekeele koolide 15aastaste õpilaste teadmiste ja oskuste erinevused . . . . .	67
<i>Anu Lihtmaa</i>		<i>Karin Täht</i>	
Statistiline ülevaade Eesti haridussüsteemist . . . . .	7	OECD programmi „Haridus 2030“ pädevuste kirjeldused ja õppekava arenduse seisukohad . . . . .	70
<i>Anu Lihtmaa</i>		<i>Imbi Henno</i>	
Ülevaade temaatilisest järelevalvest koolieelsetes lasteasutustes . . . . .	11	Katselise digipädevuse tasemetöö tulemused . . . . .	74
<i>Elen Ruus</i>		<i>Eneli Siirman</i>	
Ülevaade temaatilisest järelevalvest üldhariduskoolides . . . . .	14	E-ülesandekogud ja diagnostilised testid põhikoolile . . . . .	77
<i>Elen Ruus</i>		<i>Marten Jakobson, Jana Liiv, Ave Lausing, Anne-Mai Meesak, Anastasia Shipova</i>	
Ülevaade koolitus- ja tegevuslubadega seotud järelevalvest . . . . .	18	Diagnostilised testid kui õppimise pulsikell . . . . .	80
<i>Sigre Kuiv</i>		<i>Einar Rull</i>	
Ülevaade järelevalvest kutseõppeasutustes . . . . .	21	Põhikooli matemaatika lõpueksami taustaküsitlus: kas ja kuidas matemaatikaõpetajad saadud tagasisidet kasutavad . . . . .	82
<i>Hille Voolaid</i>		<i>Paula-Karoliina Põld</i>	
Euroopa Koolide Eesti eesistumine . . . . .	24	Loodusteadustega seotud uurimistööd Eesti gümnaasiumites . . . . .	84
<i>Katre Mehine, Maie Kitsing, Eve Eisenschmidt</i>		<i>Imbi Henno, Aivi Leimann</i>	
Õpetajate ja koolijuhtide professionaalsuse ning võrgustiku- töö olulisus Euroopa ühtse haridusruumi kujundamisel . . . . .	28	Erinevad hindamissüsteemid Eesti koolides ja hindamissüsteemi muutusega kaasnevad raskused . . . . .	87
<i>Pille Liblik</i>		<i>Ele Vool, Maria Jürimäe</i>	
Haridus- ja Teadusministeeriumile edastatud pöördumistest . . . . .	30	Hindamisest Valga Põhikoolis . . . . .	90
<i>Hegely Klaus, Hille Voolaid</i>		<i>Hannely Luik-Stogov</i>	
Ülevaade seiret gümnaasiumisse vastuvõtu tingimuste ja korra õiguspärasuse ning asjakohasuse kohta . . . . .	35	Kodused koolitööd võiksid kooli jääda . . . . .	92
<i>Hille Voolaid</i>		<i>Rita Juhanson</i>	
Ülevaade veebilehtede seiret . . . . .	36	Kodused tööd Tartu Erakoolis . . . . .	94
<i>Kaidi Maask</i>		<i>Marjeta Venno</i>	
Ülevaade õpilaste põhikoolist ja gümnaasiumist väljaarvamise seiret . . . . .	37	Koostöö sünnib ühise eesmärgi nimel koos töötades – Poska ja Elleri kooli ühisõppe pilootprojektist . . . . .	97
<i>Katrin Ohakas</i>		<i>Virge Prank-Vijard, Mari Roostik</i>	
Õpilase toe vajaduse määramine ja sobiva toe korraldamine . . . . .	40	Eesti laste ja noorte liikumisaktiivsuse tunnistus . . . . .	99
<i>Agnes Pihlak</i>		<i>Evelin Mäestu, Merike Kull, Kerli Mooses, Maret Pihu, Jaak Jürimäe, Andre Koka, Lennart Raudsepp, Jarek Mäestu</i>	
Õppijat toetavad tugisüsteemid Eesti kutseõppeasutustes . . . . .	42	Eesti keele lisaõppe korraldamisest rändetaustaga õpilastele . . . . .	103
<i>Hanna-Stella Haaristo</i>		<i>Urve Rannaääre, Ave Härsing</i>	
Kutseõppe õppekavarühmade akrediteerimise 2017. aasta tulemused . . . . .	44	Ettevõtlusõppe moodulite rakendamine kutsekoolides . . . . .	106
<i>Marge Kroonmäe, Margit Puik, Reelika Luhtaru</i>		<i>Katrin Kivisild</i>	
Kõrghariduse hindamistulemustest 2017 . . . . .	47	VÕTA rakendamine: mida on õppida Tallinna Ülikooli kogemusest . . . . .	109
<i>Liia Lauri</i>		<i>Mari-Liis Lind</i>	
Tuulte Roosi mudel alushariduse kvaliteedi hindamiseks . . . . .	50	Ülevaade: Euroopa keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaanne . . . . .	112
<i>Birgit Pung, Maria Jürimäe</i>		<i>Pille Põiklik</i>	
Sisehindamine – kooli tõendus põhine juhtimine . . . . .	53	Riskis lastele ja noortele suunatud programmi saatis edu . . . . .	115
<i>Eve Eisenschmidt, Kätlin Vanari</i>		<i>Gerttu Aavik</i>	
PISA 2015 õppetunnid . . . . .	55	Noorsootöös osalenud noorte rahulolu-uuringu tulemused . . . . .	118
<i>Maie Kitsing</i>		<i>Katrin Olt</i>	
Eesti õpilaste loodusainete õppimisega seotud huvide, hoiakute ja motivatsiooni muutused PISA 2006–2015 võrdluses . . . . .	58		
<i>Reti Anmann, Imbi Henno</i>			
Eesti õpilaste tulemuslikkuse seos saavutusmotivatsiooni ja testiärevusega tuginedes PISA 2015 sekundaaranalüüsile . . . . .	60		
<i>Reti Anmann, Imbi Henno</i>			



## Eessõna

Välishindamise aastaraamatu väljaandmisest on saanud kena traditsioon, mida oleme püüdnud aastaid alal hoida. See annab võimaluse vaadata ajas tagasi, mõelda tehtule, arutada ja analüüsida ning seada sihte uuteks arendusteks ja väljakutseteks. Samas annab aastaraamat ka hea ülevaate sellest, millised teemad on olnud prioriteetsed, kus on murekohti ja arenguvõimalusi ning millega võime rahul olla ja mille üle uhkust tunda.

Käesolevast aastaraamatust leiате ülevaate õppeasutuste järelevalve tulemustest ning kutse- ja kõrghariduse akrediteerimisest, saate lugeda PISA ja erinevate uuringute tulemustest ning õppeasutuste tegevuse toetamiseks ellu kutsutud projektidest.

Hoidmaks tasakaalu erinevate välishindamisalaste tegevuste vahel peame õppeasutuste toetamisel väga tähtsaks positiivsete kogemuste ja parima praktika jagamist. Saame lugeda sellest, kuidas tehakse koduseid töid nii Tallinnas Õismäe Vene Lütseumis kui ka Tartus TERA Erakoolis või kuidas hinnatakse õpilasi Valga Põhikoolis ning ka koostööst Tartu Jaan Poska Gümnaasiumi ja Heino Elleri nimelise Tartu Muusikakooli vahel. Huvitavat lugemist leiab kõikidest haridusvaldkondadest.

Tänuõn nad kõigile, kelle toel ja kaasabil on käesolev aastaraamat valminud, ning tarku mõtteid ja sirget vagu kõigile, kes on kündmas hariduspõl du. Ainult meie ühises koostöös saame parandada maailma ja muuta haridusmaastikku viisil, et meie lapsed oleksid rõõmsad ja meie haridus jätkuvalt maailma parimate seas.

### **Kristin Hollo**

Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna juhataja



# Ülevaade Euroopa Liidu indikaatoritest

 **Anu Lihtmaa**, Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakonna nõunik

Strateegiate „Euroopa 2020”, „Eesti 2020” ja Euroopa koostööraamistiku hariduse ja koolituse eesmärgid on järgmised:

- vähendada madala haridustasemega (põhiharidus või madalam) mitteõppivate 18–24aastaste noorte osakaalu nii, et see oleks alla 10% (Eestis alla 9,5%)<sup>1</sup>;
- vähemalt 30–34aastastest omandab kolmanda taseme hariduse;
- vähemalt 95% lastest vanuses neli aastat kuni koolikohustuse alguseni (Eestis nelja- kuni kuueaastased) osalevad alushariduses;

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

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

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

		Eesti		ELi keskmine	2020 eesmärgid	
		2010	2017	2017	Eesti	EL
Alushariduses osalemine (nelja-aastased kuni koolini), osakaal		90,4	92,6 <sup>16</sup>	95,5 <sup>16</sup>	95	95
Madala sooritus-tasemega õpilaste (15aastased) osakaal PISA uuringu järgi	funktsionaalne lugemisoskus	13,3 <sup>09</sup>	10,7 <sup>15</sup>	19,7 <sup>15</sup>		<15
	matemaatika	12,6 <sup>09</sup>	11,2 <sup>15</sup>	22,2 <sup>15</sup>		<15
	loodusteadus	8,3 <sup>09</sup>	8,7 <sup>15</sup>	20,6 <sup>15</sup>		<15
Madala haridustasemega (põhiharidus või madalam) mitteõppivate noorte (18–24aastased) osakaal		11,0	10,8	10,6	9,5*	<10
Eri- ja kutsealase hariduseta täiskasvanute (25–64) osakaal		31,7	28,6		30*	
III haridustasemega noorte osakaal (30–34aastastest)**		40,2	48,4	39,9	40	40
Täiskasvanud (vanuses 26–64) elukestvas õppes, osakaal		11,0	17,2	10,9	20	15
Teadus- ja arendustegevuse investeringute tase, % SKPst		1,58	1,28 <sup>16</sup>	2,03 <sup>15</sup>	3	3

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

Märkused: <sup>09</sup> – 2009, <sup>15</sup> – 2015, <sup>16</sup> – 2016.

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

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

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

Eestis osales 2016. aastal **alushariduses 92,6% nelja- kuni kuueaastastest lastest**, see on madalam tase kui ELi keskmine. Näitaja on viimase viie aasta jooksul tõusnud ning Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) alushariduses osalemise andmete põhjal on alust arvata, et aastaks 2020 saavutatakse sihttase.

**Madala funktsionaalse lugemisoskusega noorte osakaal** 15aastaste noorte hulgas oli Eestis 2015. aastal 10,7% (2009. aastal 13,3%), selles oleme ELi keskmisega võrreldes oluliselt paremas olukorras. ELi keskmist ületame märkimisväärselt ka

matemaatikas ja loodusteadustes. Hoolimata kõrge kohast PISA riikide pingereas ja teiste riikidega võrreldes suurepärase tulemustest on Eesti puhul siiski murettekitav madalal tasemel oskustega õpilaste osakaalu kasv viimase kolme aasta jooksul: funktsionaalne lugemisoskus 2012. aastal 9,1%, 2015. aastal 10,7%; matemaatika 2012. aastal 10,5%, 2015. aastal 11,2%; loodusteadused 2012. aastal 5%, 2015. aastal 8,7%.

**Madala haridustasemega mitteõppivate 18–24aastaste noorte osakaal** on viimase kaheksa aasta jooksul langenud 14,4%-lt 2007. aastal, mis on kõige kõrgem tase aegreas, 10,8%-ni 2017. aastal<sup>3</sup>. Samas näitavad EHISe andmed, et u 20% noortest ei omanda ka seitsme aasta jooksul pärast põhihariduse lõpetamist keskeriharidust, ning Eesti on ainus OECD riik, kus keskerihariduse

<sup>1</sup> „Eesti 2020” eesmärk erineb „Eesti elukestva õppe strateegia 2020” vastava näitaja eesmärgist, mis on 9%.

<sup>2</sup> „Eesti 2020” eesmärk erineb „Eesti elukestva õppe strateegia 2020” vastava näitaja eesmärgist, mis on 25%.

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

omandajate osakaal nooremate hulgas langeb. Endiselt tekitavad ka muret soolised erinevused: madala haridustasemega mitteõppivaid mehi on umbes kaks korda rohkem kui naisi.

**Eri- ja kutsealase hariduseta täiskasvanute (25–64aastased) osakaal** on Eestis 28,6% (2017), mis on hinnanguliselt umbes 200 000 inimest, sh ka need, kes on asunud erialast haridust omandama, kuid on õpingud katkestanud. Strateegias „Eesti 2020“ seatud siht on saavutatud, kuid sama näitaja siht „Eesti elukestva õppe strateegias 2020“ on viie protsendipunkti võrra väiksem number ning selle saavutamisest oleme kaugel. Võrreldes üldkeskharidusega inimestega, kes moodustavad ülalnimetatud rühmas enamuse, on tööturul eriti haavatavas olukorras madala haridustasemega ehk põhi- või keskhariduseta inimesed.

**Kolmanda taseme haridusega 30–34aastaste inimeste osakaalu** sihttase (40%) on Eestis ületatud juba viimasel kaheksal aastal (v.a 2012. aastal – 39,5%) ning osakaal on igal aastal kasvanud. ELis keskmiselt jõuti esimest korda peaaegu sihttasemeni 2017. aastal: sihttase 40%, 2017. aasta osakaal 39,9%. Eesti 2017. aasta tase (48,4%) on aastati konkurentsituult kõrgeim

ja võib vaid loota, et suudame seda jätkuvalt hoida. Noored, kes on 2020. aastal 30–34aastased, on suuresti oma haridusvalikud juba teinud. Nende õpingute edukusest sõltub, kas me võime ka aastal 2020 öelda, et vähemalt 40% meie 30–34aastastest noortest on kõrgharidusega.

**Täiskasvanute (25–64aastased) osalus elukestvas õppes**<sup>4</sup> kerkis 2017. aastal kõigi aegade kõrgeimale tasemele – 17,2%. Varem on osalusmäär olnud aastaid umbes 12% ringis ning 2016. aastal toimus esmane suurem hüpe 15,7%ni. Elukestvas õppes osalemise määr on kasvanud eelkõige mitteformaalõppes osalemise arvel. Eraldi tähelepanu tuleb pöörata arenguvajadustele eri sihtrühmades: eri haridustasemega inimesed, eestlased ja mitte-eestlased, vanuseline ja sooline jaotus.


Alates 2012. aastast on **Eesti teadus- ja arendustegevuste (TA) investeeringute tase** olnud languses: 2,31%-lt SKPst (2011) oleme langenud 1,28%-ni (2016), sh on ettevõtlussektori investeeringud langenud 1,48%-lt 0,68%-le. Aastaks 2020 on seatud eesmärk, et erasektori TA kulutuste osakaal moodustaks vähemalt 2/3 TA kogukulutustest.

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





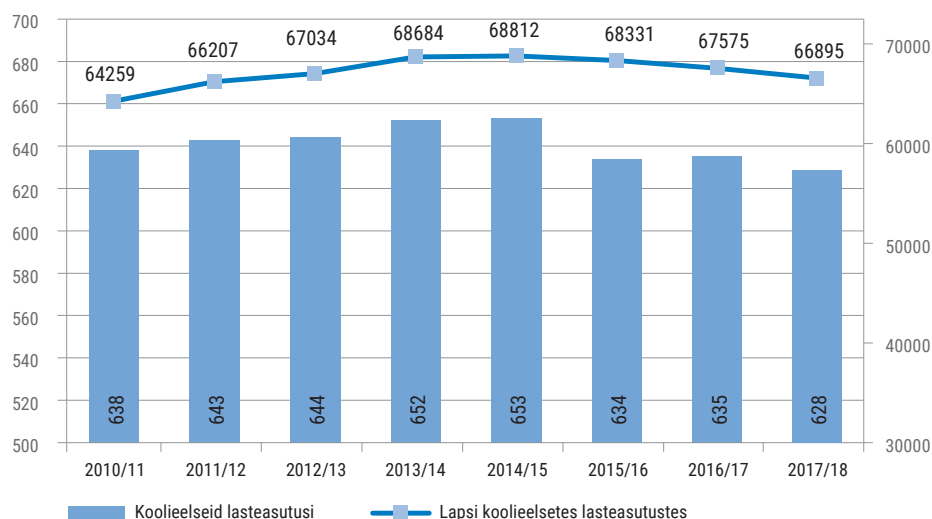
# Statistiline ülevaade Eesti haridussüsteemist

 **Anu Lihtmaa**, Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakonna nõunik

## Alusharidus

2017/2018. õppeaastal tegutses Eestis 628 koolieelset lasteasutust, kus õppis kokku 66 895 last (joonis 1). Neid õpetas 7909 õpetajat, sh ka eesti keele, liikumis-, ujumis- ja muusikaõpetajad, kes töötasid 7550 õpetaja ametikohal. Viimase kaheksa aas-

taga on laste arv koolieelsetes lasteasutustes kasvanud 4,1% ja lasteasutuste arv vähenenud 1,6%. Õpetajate arv on samal ajal kasvanud 8,7% ja ametikohtade arv 7,3%.



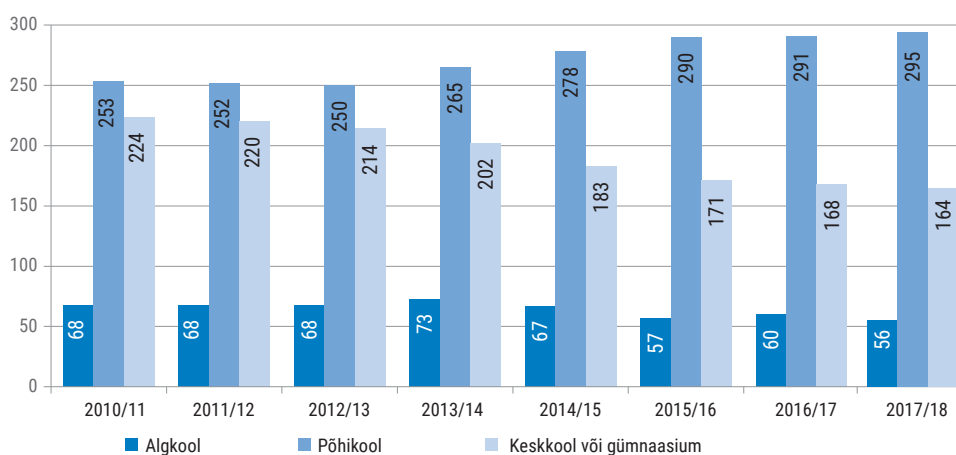
**Joonis 1. Koolieelsed lasteasutused ning lapsed koolieelsetes lasteasutustes õppeaastatel 2010/2011–2017/2018.**

Allikas: Eesti Hariduse Infosüsteem (EHIS)

## Üldharidus

Eestis oli 2017/2018. õppeaastal 515 statsionaarses õppevormis üldhariduskooli<sup>5</sup> ja 15 täiskasvanute gümnaasiumi. Võrreldes eelneva õppeaastaga vähenes statsionaarse õppevormiga koolide arv

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



**Joonis 2. Statsionaarse õppevormiga koolide arv kooli tüübi lõikes õppeaastatel 2010/2011–2017/2018.**

Allikas: EHIS

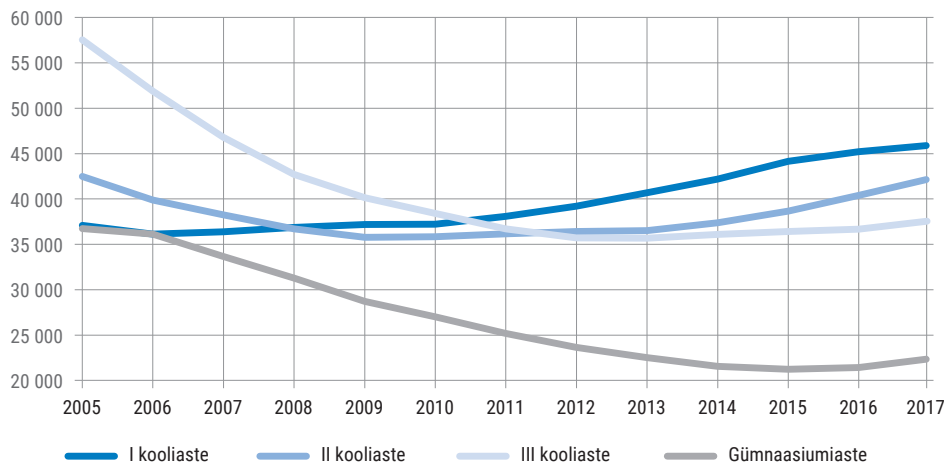
<sup>5</sup> Sh hariduslike erivajadustega õpilaste koolid.



2017/2018. õppeaastal töötas üldhariduskoolides 14 905<sup>6</sup> õpetajat 12 372 õpetaja ametikohal<sup>7</sup>. Õpilasi õppis statsionaarses õppevormis 147 849, mis on 9401 õpilast (6,8%) rohkem kui kaheksa aastat tagasi, s.o õppeaastal 2010/2011. Õpetajate arv kasvas samal ajal 3,6% ja õpetaja ametikohtade arv 3,4%.

Õpilaste arvu muutumisest kooliastmeti viimase kümne aasta

jooksul annab ülevaate joonis 3, kust võib näha, et kõrgemates kooliastmetes on demograafilistest protsessidest tingitud õpilaste arvu langus olnud suurim. Teises ja kolmandas kooliastmes on õpilaste arv viimasel aastal stabiliseerunud ja esimeses kooliastmes jätkub mõõdukas tõus, mis ei suuda siiski kompenseerida viimase 17 aasta jooksul toimunud langust.



**Joonis 3. Õpilaste arvu muutus kooliastmeti 2005–2017, statsionaarne õpe.** Allikas: EHS

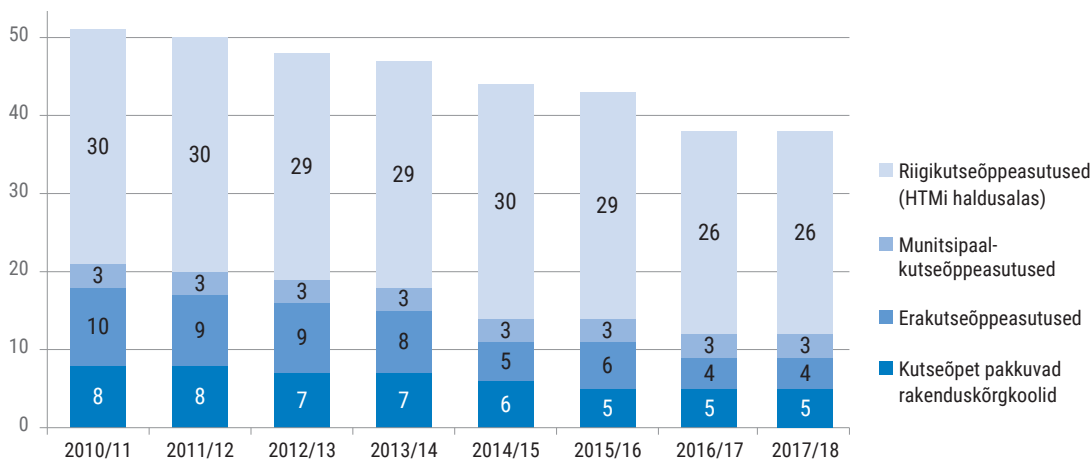
Koolivõrgu kohanemine vähenenud õpilaste arvuga põhi- ja üldkeskhariduse tasemel on kooli pidajatele oluline väljakutse. Sündide arv on olnud regiooniti ebahütlane, mistõttu mõnedes

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

## Kutseharidus

Eestis oli 2017/2018. õppeaastal 33 kutseõppeasutust, neist 26 riigi-, kolm munitsipaal- ja neli erakutsekooli. Kokku oli kutseõpet pakkuvaid koole 38, sest kutseõppe tasemel oli võimalik õppida ka viies rakenduskõrgkoolis (joonis 4). Kutseõppeasutustes töötas

2017/2018. õppeaastal 2062 õpetajat 1322 õpetaja ametikohal<sup>8</sup>. Viimase kaheksa aastaga on õpetajate arv vähenenud 7,3% ja õpetaja ametikohtade arv 22,3%.



**Joonis 4. Õppeasutuste arv, kus saab õppida kutseõppe õppekavadel 2010/2011–2017/2018, õppeaasta alguse seisuga.** Allikas: EHS

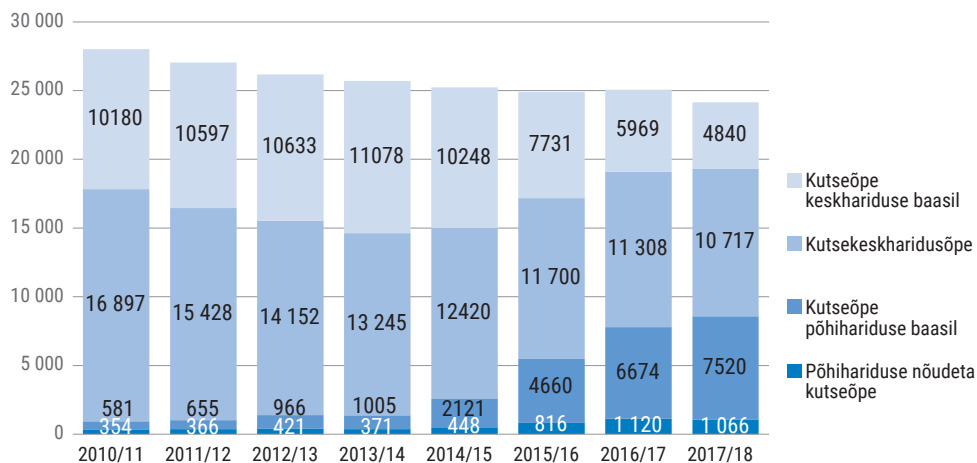
<sup>6</sup> Õpetajate hulka on arvestatud ka Tallinna Balletikooli üldharidusklasside õpetajad.

<sup>7</sup> Õpetaja, klassiõpetaja ja õpiabirühma õpetaja ametikohal töötavate isikute puhul kujuneb õpetaja ametikohtade arv lepingujärgse koormuse alusel või õpetaja nädalas antavate tundide arvu jagamisel 21-ga, kui õpetajale ei ole andmebaasi sisestatud lepingujärgset koormust. Kui tunde annab ka direktor, õppealajuhataja, sotsiaalpedagoog, eripedagoog või koolipsühholoog, kujuneb õpetamisega seotud ametikohtade arv samamoodi.

<sup>8</sup> Vt eelnev märkus üldhariduskoolide õpetajate kohta.

Kutseõpet omandavate õpilaste arv on viimasel kaheksal aastal olnud languses ning jõudnud 28 012 õpilaselt 2010/2011. õppeaastal 24 143 õpilaseni 2017/2018. õppeaastal (langus 13,8%). Suurimat mõju on sellele avaldanud 1990ndate teise poole madal

sündivus. Õppeliikide lõikes<sup>9</sup> (joonis 5) õppisid 2017/2018. õppeaastal ligi pooled (44,4%) õpilastest kutsekeskharidusõppes, sh neljanda taseme kutseõppe esmaõppes.

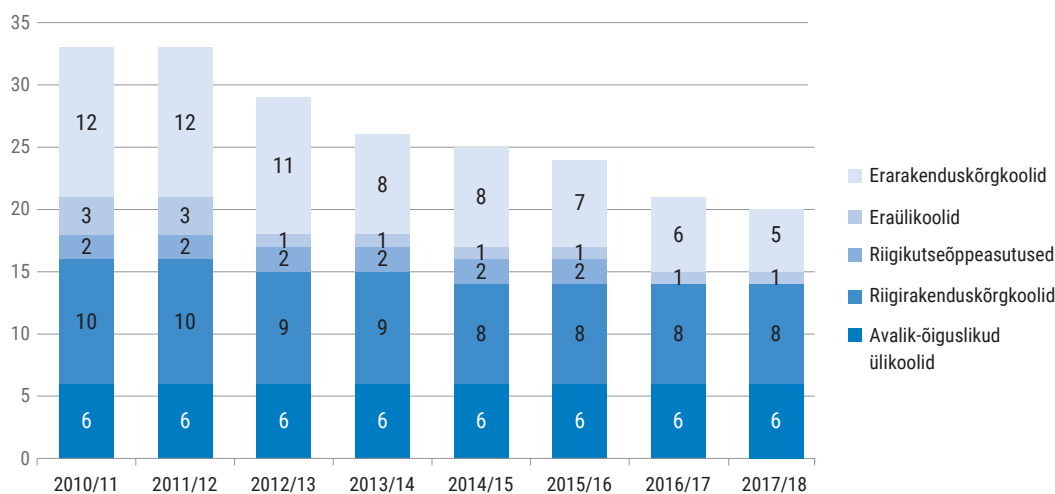


**Joonis 5. Õpilaste arv õppeliikide lõikes õppeaastatel 2010/2011–2017/2018.** Allikas: EHIS

## Kõrgharidus

2017/2018. õppeaastal sai kõrgharidust omandada 20 õppeasutuses, mis omandivormi ja tüübi alusel jagunesid järgmiselt: kuus avalik-õiguslikku ülikooli, üks eraülikool, kaheksa riigi- ja

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

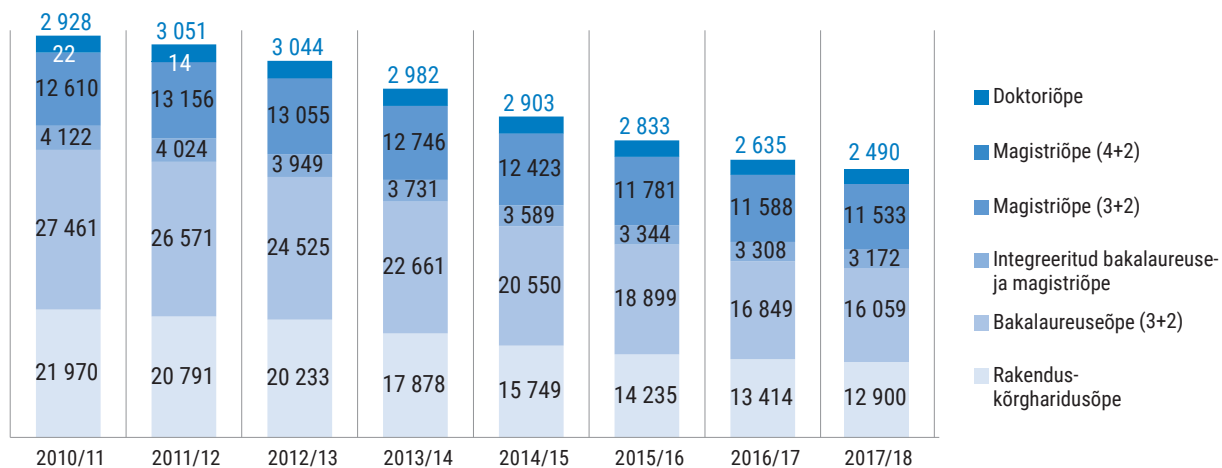


**Joonis 6. Õppeasutuste arv, kus saab õppida kõrghariduse õppekavadel 2010/2011–2017/2018, õppeaasta alguse seisuga.** Allikas: EHIS

<sup>9</sup> Põhihariduse nõudeta kutseõpe (ISCED 2C) = põhihariduse nõudeta kutseõpe + teise taseme kutseõpe + kolmanda taseme kutseõpe.  
Kutseõppe põhihariduse baasil (ISCED 3C) = kutseõppe põhihariduse baasil + neljanda taseme kutseõppe esmaõpe + neljanda taseme kutseõppe jätkuõpe.  
Kutsekeskharidusõpe (ISCED 3B) = kutsekeskharidusõpe + neljanda taseme kutseõppe esmaõpe (kutsekeskharidusõpe).  
Kutseõppe keskhariduse baasil (ISCED 4B) = kutseõppe keskhariduse baasil + viienda taseme kutseõppe esmaõpe + viienda taseme kutseõppe jätkuõpe.

2017/2018. õppeaastal omandas kõrgharidust kokku 46 154 üliõpilast, mis on 1 640 üliõpilast vähem kui aasta tagasi ning 22 959 üliõpilast ehk 33,2% vähem kui kaheksa aastat tagasi (joonis

7). Sealhulgas on doktorantide ja magistrantide arv samal ajavahemikul, s.o alates 2010/2011. õppeaastast, langenud tunduvalt vähem, vastavalt 15% ja 8,7%.



**Joonis 7. Üliõpilaste arv kõrghariduse õppekavadel õppetasemete lõikes õppeaastatel 2010/2011–2017/2018.**

Allikas: EHS

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

# Ülevaade temaatilisest järelevalvest koolieelsetes lasteasutustes

 **Elen Ruus**, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

2017/2018. õppeaastal vaadeldi temaatilises järelevalves nii koolieelsetes lasteasutustes kui ka üldhariduskoolides sisehindamist. Temaatiline järelevalve toimus viies koolieelses lasteasutuses, millest kõik olid munitsipaallasteaiad. Lähema vaatluse all oli see, kuidas käsitletakse sisehindamisel laste kõne arengu toetamist ning asutustes, kus on muukeelseid lapsi, ka eesti keel teise keelena õppe korraldamist.

Järelevalves vaadeldi lasteaia sisehindamissüsteemi tervikuna, kontrolliti, kas lasteaia sisehindamine on pidev protsess, mille eesmärk on tagada laste arengut toetavad tingimused ja lasteaia järjepidev areng. Jälgiti, mil viisil selgitatakse sisehindamisel välja organisatsiooni tugevused ning parendusvaldkonnad, millest lähtuvalt koostatakse arengukava tegevuskava. Samuti vaadeldi, kas lasteaias on sisehindamisel analüüsitud õppe- ja kasvatustegevust ja juhtimist ning hinnanud nende tulemuslikkust.

Nõuded lasteaedades toimuvale sisehindamisele on sätestatud koolieelse lasteasutuse seaduses (KELS). Regulatsioon jätab lasteaiale sisehindamissüsteemi loomisel suure paindlikkuse ning võimaldab lähtuda asutuse eripärast.

Alljärgnevalt on välja toodud üldised järeldused, mida saab lasteaedade sisehindamise kohta teha toimunud järelevalvete põhjal. Eesmärk on anda lasteaedade juhtkondadele ideid ja soovitusi, millele sisehindamisel tähelepanu pöörata.

## Sisehindamise korra kehtestamine

Ainus õigusaktides sisehindamise korrale kehtestatud nõue on, et selle kehtestab direktor. See tähendab, et direktor saab lasteaia vajadustest lähtuvalt moodustada korra loomiseks meeskonna, kaasates vajadusel ka väliseid eksperte, teha koostööd teiste sarnaste lasteaedadega või sama piirkonna õppeasutustega. Samuti saab ta valida sobivad meetodid. Kui korra lõplik versioon on kokku lepitud, kinnitab direktor selle käskkirjaga.

Järelevalvetes selgus, et lasteaedade sisehindamise korra loomisesse olid eelkõige kaasatud õpetajad. Tegemist on hea praktikaga, sest sisehindamise kord peab kajastama lasteaias kehtivat ning rakendatavat sisehindamissüsteemi. Meeskonna kaasamine selle loomisesse annab neile võimaluse oma ideedega protsessi panustada ning juhtkonnale kindluse, et korra rakendajad mõistavad selle olemust.

Järelevalves vaadeldi, milline on olnud pidaja roll sisehindamissüsteemi ja korra loomisel. Mitmete lasteaedade pidajad leidsid, et sisehindamissüsteemi ja seega ka korra loomisel vajavad lasteaiaid autonoomsust.

Soovitame siiski pidajatel kaaluda sisehindamise korra loomise protsessis osalemist, sest sisehindamise tulemusel peaks lasteaed leidma sisendi arengukava ja selle tegevuskava loomiseks. KELSis § 9<sup>1</sup> lg 2 p 2 ja lg 2<sup>1</sup> loovad otsese seose sisehindamise ja arengukava vahel, seega peaks ka pidajal olema vahetu huvi lasteaia sisehindamise korra vastu, sest see on aluseks

arengukava koostamisele.

Järelevalvetes selgus, et lasteaedades peetakse oluliseks sisehindamise kord igal aastal üle vaadata ning vajadusel viia sisse muudatused. Korra muutmisesse kaasati peamiselt õpetajad, harvem teisi töötajaid.

Ühe lasteaia järelevalves tuvastati, et eeltoodud nõuet, mille järgi peab sisehindamise korra kehtestama direktor, oli tõlgendatud viisil, et seda ei pea kohaldama korra muudatuste kehtestamisele. Siinkohal peab märkima, et kui õigusaktides on sätestatud nõuded dokumendi kehtestamisele või menetlemisele, siis peab neid järgima ka dokumendi muutmisel, kui õigusaktides ei ole kehtestatud muid reegleid. See on vajalik õiguskindluse tagamiseks, sest korra muutmise ettepanekuid võivad teha erinevad huvirühmad, kuid kehtima hakkavad ning täitmiseks kohustuslikuks muutuvad üksnes need, mis on õigusaktide kohaselt kehtestatud. Kui lasteaias on kokku lepitud peale õigusaktides kehtestatu täiendavaid reegleid sisehindamise korra kehtestamiseks, tuleb korra muutmisel ka neid järgida, kui ei ole määratud teisiti. Näiteks kui sisehindamise korra kohaselt peab selle muudatused kooskõlastama pedagoogiline nõukogu, tuleb seda nõuet järgida hoolimata asjaolust, et õigusaktides sellist regulatsiooni ei ole.

Kokkuvõttes oli kõigis järelevalves vaadeldud lasteaedades kehtiv sisehindamise kord. Korra loomisesse kaasas direktor eelkõige õpetajaid ja see on hea praktika. Soovitame kaaluda ka teiste huvirühmade kaasamist, et saada sisehindamise tulemusel laiapõhjaline sisend arengukava koostamiseks.

## Sisehindamise korra rakendamine

Oma sisult olid järelevalvetes vaadeldud sisehindamise korrad erinevad. See näitab, et lasteaiaid peavad vajalikuks oma kehtivat sisehindamissüsteemi sisehindamise kordades erineval viisil kirjeldada ning sätestavad nõuded erineva põhjalikkusega. See on õigusaktide kohaselt lubatud ning iga lasteaia juhtkond peakski oma organisatsiooni vajadusi analüüsima ja selle järgi sisehindamissüsteemi kavandama ning vastavad reeglid sätestama.

Mitmes järelevalves tuvastati aga, et lasteaias ei järgitud sisehindamist tehes kehtivat korda. Selle selgitamiseks töid juhtkonnad erinevaid põhjendusi, kuid üks peamisi oli põhjus, et kord on vananenud ega vasta enam lasteaia vajadustele. Sellise olukorra tekkides peaks kaaluma korra muutmist. Ühel juhul osutus vananenuks 2016. aastal kehtestatud kord, mis näitab, et ootused sisehindamisele võivad muutuda kiiresti. Ühest küljest on sisehindamise tegemisel oluline järjepidevus. Näiteks on teatud valdkondadest tõenduspõhise ülevaate saamiseks vaja koguda võrreldavaid andmeid pikema aja vältel. Teisest küljest aga peab sisehindamine lasteaia tööd soodustama, seetõttu on oluline pidevalt analüüsida, milline see protsess peab parima tulemuse saamiseks olema, ning vajadusel viia sisse uuendusi.



Üks põhjus, miks lasteaedade sisehindamise korrad olid organisatsiooni tegelike vajadustega võrreldes aegunud, oli see, et mitmed lasteaiaid lähtusid sisehindamise korras kehtetute õigusaktide nõuetest ning piirasid sellega võimalusi luua oma asutuse jaoks sobiv süsteem. Eeltoodust tuleneb, et oluline on end kurssi viia kehtivate õigusaktide nõuetega.

Ühes järelevalves tõi hoolekogu välja probleemi, et nende hinnangul on lasteaia sisehindamise protsess õpetajate jaoks liiga koormav ning takistab muu sisulise tööga tegelemist. Sellises olukorras peaks juhtkond lasteaia sisehindamissüsteemi üle vaatama ning vajadusel kaasama hoolekogu ja töötajad, et luua toimiv kord. Sisehindamise eesmärk on lasteaia tööd hõlbustada, et tagatud oleks laste arengut toetavad tingimused ja lasteaia järjepidev areng. Kui protsess sellist tulemust ei taga, tuleb kaaluda selle muutmist.

Järelevalves leiti ka, et on lasteaedu, kus peetakse vajalikuks kehtestada sisehindamise korra lisana rahuloluküsimustikud. Selline praktika loob ühest küljest lasteaia õiguskindluse rahuloluküsimustike kasutajate jaoks: nad teavad, mil viisil küsitakse huvirühmade arvamust, samuti teavad huvirühmad, kuidas neid kaasatakse. Teisest küljest ilmnis aga probleem, et küsimustikke on vaja muuta tihedamini kui korda. Kui küsimustikud on aga kehtestatud korra osana, peab nende muutmiseks muutma sisehindamise korda.

Kokkuvõttes ilmnis, et lasteaedades ei järgita kehtivaid sisehindamise kordasid täiel määral. Sellest tulenevalt soovitame lasteaedadel avada arutelu selle üle, kas kehtiv sisehindamise süsteem vastab organisatsiooni vajadustele, ning vajadusel seda süsteemi ajakohastada.

## Sisehindamise aruanne

Tulenevalt koolieelse lasteasutuse seadusest peab lasteaed koostama sisehindamise aruande vähemalt üks kord kolme õppeaasta jooksul. Järelevalves selgus, et seda olid lasteaiaid ka teinud. Ilmnis, et lasteaedadel on tavaks koostada peale kolmeaastase ka üheaastaseid aruandeid. Tegemist on hea praktikaga, sest see võimaldab teha kokkuvõtteid ka lühemate perioodide kohta ning nende põhjal omakorda järeldusi kolmeaastase perioodi kohta.

Järelevalvetes selgus, et lasteaedades ei olnud selget süsteemi, kuidas üheaastased ning kolmeaastased aruanded omavahel suhestuvad. Seega soovitame asutuse sees kokku leppida ning vajadusel ka sisehindamise korras reguleerida, mis eesmärgil ja mil viisil aruandeid tehakse, et tagada kogu meeskonna ühtne arusaamine sellest süsteemist. Mõnes lasteaia selgus, et üheaastaseid aruandeid ei olnud KELSis nõuete järgi kooskõlastatud hoolekogu ja lasteasutuse pidajaga. Kuna lasteaiaid koostati aga kolmeaastaseid aruandeid, loeti üheaastased õppeaasta kokkuvõteteks, millele õigusaktidest nõudeid ei tulene. Üheaastaste aruannete koostamiseks võiks organisatsioonis kokku leppida süsteemi. Kuna nende põhjal koostatakse kolmeaastane sisehindamise aruanne, oleks vaja, et need tugineksid samadele alustele ning oleksid ajas võrreldavad. See võimaldab saada ülevaate teatud valdkondade arengust lasteaiaid.

## Tugevused ja parendusvaldkonnad

Koolieelse lasteasutuse seaduse kohaselt tuuakse sisehindamise aruandes välja lasteaia tegevuse tugevused ja parendusvald-

konnad. Need omakorda peaksid olema sisendiks arengukava tegevuskava koostamisel.

Järelevalvetes vaadeldud sisehindamise aruannetes oli tugevuste ning parendusvaldkondade väljatoomise nõue küll formaalselt täidetud, kuid mitmel juhul ilmnis, et aruandest ei selgu, mil viisil need leiti – need ei seostunud aruandes välja toodud andmete ja analüüsiga. Tugevused ja parendusvaldkonnad peaksid ilmnema sisehindamisel analüüsitud andmetest. Sisehindamise aruanne on dokument, kus peaks olema kajastatud protsess, mille käigus need leiti.

Erinevatel huvirühmadel võib olla rohkelt arvamusi selle kohta, millistes valdkondades on lasteaed hea ning mis vajaks täiendamist ning parendamist. Seetõttu peaks juhtkond tagama, et sisehindamise protsessis analüüsitakse lasteaia tegevust süsteemselt ja tõendus põhisel ning leitakse, milliste parendusvaldkondadega tegelemine on asutuse jaoks prioriteet. See tagab, et arengukava tasandil lahendatakse objektiivsete meetoditega leitud parendusvaldkondi. Vastasel juhul võib tekkida olukord, kus arengukavas kajastub vaid see, mida üksikud huvirühmad oluliseks peavad.

## Kõne arengu toetamine

Järelevalves vaadeldi, kas ning mil viisil on lasteaedades sisehindamisel laste kõne arengu toetamist analüüsitud.

Kõigis vaadeldud lasteaedades tegid õpetajad rühma tegevusest aastakokkuvõtte. Nendes analüüsiti mõnel juhul ka keele ja kõne valdkonnas tehtut. Selgus aga, et selliste kokkuvõtete tegemiseks ei ole mitmes lasteaiaid kehtestatud ühtseid reegleid. Kuna kokkuvõtete eesmärk on saada lasteaia tegevusest terviklik ülevaade, soovitame kaaluda ka selle koostamiseks ühtsete aluste kokkuleppimist. See tagab, et iga rühma tegevust analüüsitakse samadest põhimõtetest lähtudes ning kokkuvõtetel on nii omavahel kui ka ajas võrreldavad ja annavad tervikliku ülevaate lasteaiaid.

Mitmed lasteaiaid on ka sisehindamise aruannetes välja toonud andmeid keele ja kõne arengu kohta. Neid andmeid kajastati aruannetes erinevalt, kuid valdavalt oli välja toodud vaid fragmenteeritud ning üldistatud info, mida ei olnud analüüsitud. Kui lasteasutusel on valdkonna kohta tõendus põhine ülevaade, on võimalik selles ka arendustegevusi planeerida.

Keele ja kõne arengu valdkonnas pidasid kõik lasteaiaid oluliseks logopeedi teenuse tagamist. Järelevalvetes selgus aga, et kvalifitseeritud logopeedi teenus ei olnud kõigile lastele kättesaadav. Hea praktikana saab välja tuua, et järelevalves vaadeldud lasteaedades tegid rühmaõpetajad koostööd tugispetsialistidega, said neilt juhiseid ning abi lastega tegelemiseks. Mitmel juhul aga puudus lasteaiaid laiem tõendus põhiste alustele tuginev analüüs tugiteenuste tagamise kohta.

Soovitame lasteaedades sisehindamist tehes analüüsida ka lastele osutatud tugiteenuseid: nende kättesaadavust ja tulemuslikkust.

## Arengukava

KELSis § 9<sup>1</sup> lg 1 kohaselt peab lasteaed koostama koostöös hoolekogu ja pedagoogilise nõukoguga järjepideva arengu tagamiseks arengukava. Kõigis järelevalvetes vaadeldud lasteaedades oli kehtiv arengukava.

Nagu eespool viidatud, peab arengukava sisend tulenema sisehindamisest. Mitmes lasteaias ei olnud seda teadvustatud. See väljendus asjaolus, et arengukavas toodud parendusvaldkonnad ei seonduvad sisehindamisega. Eespool viidati, et KELSIS toodud sisehindamise regulatsiooni eesmärk on tagada, et arengukavas käsitletavat parendusvaldkonnad oleksid leitud objektiivsetel ning tõendus põhistel alustel ning tagaksid, et lasteasutuses lahendatakse esmajärjekorras prioriteetseid probleeme.

Kui arengukavas kajastatud parendusvaldkonnad ei seondu sisehindamisega, tekib küsimus, kas ja mil viisil sisehindamisel leitud parendusvaldkondadega tegeldakse. See omakorda seab küsimuse alla, mis eesmärgiga lasteaias sisehindamist tehakse, kui selle tagajärjel ei algatata muutust. Sisehindamisel parendusvaldkondade tuvastamine ei ole iseenesest eesmärk, vaid moodus saada teada, millega peab lasteaed järgmisel arengukava perioodil tegelema.

### Lasteasutuse õppeaasta tegevuskava

Haridus- ja teadusministri 31.08.2011. a määruse nr 44 „Koolieelse lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuse alaste kohustuslike dokumentide loetelu ja nende täitmise kord“ § 2 p 1 kohaselt on lasteaia tegevuskava lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuse alane kohustuslik dokument. Sama määruse § 4 lg 1 kohaselt on tegevuskava lasteaia dokument, milles määratletakse ühe õppeaasta tegevuskava, lähtudes arengukavast ja õppekavast, õppeaasta üldeesmärkidest ja eelmise õppeaasta sisehindamise tulemustest.

Mitme lasteaia õppeaasta tegevuskava koostamisel ei olnud arvestatud arengukavaga. Õppeaasta tegevuskava peaks olema arengukava rakendusakt, selles peaksid olema planeeritud arengukavas toodud tegevused täpsemalt. Eeltoodud määruse § 4 lg 2 kohaselt määratletakse tegevuskavas lasteaia arengukava valdkondadest tulenevalt eesmärgid, tegevused, vastutajad ja tähtajad. Seega soovitame lasteaedadel pöörata tähelepanu sellele, et õppeaasta tegevuskava koostamisel arvestataks ka arengukavaga.

### Kokkuvõte

Kokkuvõttes leiti, et järelevalve valimis olnud lasteaedades toimub sisehindamine, kuid tuvastati ka mitmeid vastuolusid õigusaktidega.

- Järelevalvetes selgus, et valimis olnud lasteaedades olid olemas kehtivad sisehindamise korrad, kuid neid ei järgitud täiel määral. Õigusaktidega on lasteaedadele jäetud sisehindamise korra loomisel suur paindlikkus, et igas lasteaias oleks võimalik luua organisatsiooni vajadustele kõige paremini vastav sisehindamissüsteem. Nõudeks on aga see, et süsteem peab kajastuma sisehindamise korras. Sisehindamise kord peaks olema dokument, millest iga meeskonna liige saab teada, milline on sisehindamissüsteem ning tema ja kolleegide roll selles.
- Järelevalvete põhjal saab järeldada, et lasteaedade juhtkonnad peaksid oma kehtivaid sisehindamise kordasid analüüsima ning tegema kindlaks, kas need vastavad organisatsiooni tegelikele vajadustele ning tagavad sisehindamise toimumise nii, et see täidab oma eesmärgi.
- Kõigis järelevalve valimis olnud lasteaedades koostatakse sisehindamise aruanne. Lasteaedades on ka praktika koos-

tada iga-aastaseid õppeaasta kokkuvõtteid, mida nimetatakse samuti sisehindamise aruanneteks. Selgus, et organisatsioonides puuduvad selged reeglid ja arusaam, kuidas iga-aastased õppeaasta kokkuvõtted ning sisehindamise aruanne omavahel suhestuvad. Need põhimõtted peaks organisatsioonis kokku leppima ning sisehindamise korras kajastama, et tagada protsessi efektiivne toimimine.

- Sisehindamise tulemusena peaks selguma lasteaia tegevuse tugevused ja parendusvaldkonnad ning koolieelse lasteasutuse seaduse kohaselt tuleb need välja tuua sisehindamise aruandes. Järelevalvetes vaadeldud sisehindamise aruannetes oli tugevuste ning parendusvaldkondade väljatoomise nõue küll formaalselt täidetud, kuid mitmel juhul ilmses, et aruandest ei selgu, mil viisil need leiti, sest need ei seostunud aruandes välja toodud andmete ja analüüsiga. Sisehindamise aruandest peaks nähtuma, kuidas tugevused ja parendusvaldkonnad leiti: milliste andmete põhjal, kuidas toimus analüüs ning mil viisil jõuti järelduseni, et just vastav valdkond on lasteasutuses tugev või vajab parendamist.
- Järelevalvetes kontrolliti, kas sisehindamisel leitud parendusvaldkonnad on jõudnud lasteaia arengukavasse, et tagada nendega tegelemine järgmisel arengukava perioodil. Selgus, et mitmes lasteaias ei järgitud nõuet, et sisehindamise tulemused peaksid kajastuma arengukavas. Puudusid ka põhjendused, miks sisehindamisel tuvastatud parendusvaldkonnad arengukavasse jõudnud ei olnud.

### Soovitused lasteaiale

- Vaadata üle sisehindamise kord ja veenduda, et see vastab lasteaia tegelikele vajadustele ning selle alusel tehakse sisehindamist. Vajadusel uuendada sisehindamise korda, järgides sisehindamise korra kehtestamise nõudeid.
- Kaasata sisehindamise korra uuendamise vajaduse hindamise ning muutumise protsessi kogu meeskond, hoolekogu, lasteaia pidaja ning vajadusel välised eksperdid, teha koostööd teiste sarnaste lasteaedade või teiste sama piirkonna õppeasutustega.
- Kui lasteaias koostatakse sisehindamise vahearundeid, siis määratleda, mis on nende eesmärk sisehindamise süsteemis ning kuidas need suhestuvad sisehindamise aruandega.
- Lasteaia tegevuse tugevuste ja parendusvaldkondade leidmisel tugineda tõendus põhistele alustele ning nende leidmise aluseks olnud analüüs esitada läbipaistvuse ja järjepidevuse tagamiseks sisehindamise aruandes.
- Leppida kokku ühtsed alused, mille järgi õpetajad koostavad rühma tegevuse aastakokkuvõtted.
- Analüüsida sisehindamisel lastele tugiteenuste pakkumist: kas need on tagatud kõigile abivajajatele, milline on nende tulemuslikkus ning mida saab lasteaias teha tulemuslikkuse suurendamiseks.
- Kasutada sisehindamise tulemusi sisendina arengukava koostamisel.
- Arvestada arengukavas esitatud eesmärkide ja arengukava tegevuskavaga õppeaasta tegevuskava koostamisel.

### Soovitused lasteaia pidajale

- Olla teadlik lasteaia sisehindamise süsteemist, tutvuda sisehindamise korraga ning vajadusel teha ettepanekuid selle muutmiseks.
- Toetada lasteaeda arengukava koostamisel ning tagada, et sisehindamise tulemused oleksid arengukava sisendiks.



# Ülevaade temaatilisest järelevalvest üldhariduskoolides

 **Elen Ruus**, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

2017/2018. õppeaasta temaatilise järelevalve prioriteet oli sisehindamine. Selleks et saada täpsem ülevaade valitud teemast, vaadeldi, kuidas käsitletakse üldhariduskoolides sisehindamisel matemaatika õppe tulemuslikkust ja koolist väljaarvamist. Eesmärk oli saada ülevaade koolide sisehindamisest kui terviklikust protsessist, mis tähendab, et esmalt tutvuti järelevalves kooli sisehindamissüsteemiga, mis peaks olema sätestatud sisehindamise korras. Seejärel keskenduti küsimusele, kas sisehindamine on koolis pidev protsess, mille eesmärk on tagada õpilaste arengut toetavad tingimused ja kooli järjepidev areng. Vaadeldi ka, mil viisil on koolis välja selgitatud tugevused ning parendusvaldkonnad, kuidas analüüsitakse sisehindamisel õppe- ja kasvatusgevust ja juhtimist ning hinnatakse nende tulemuslikkust.

Sisehindamise tulemustest lähtudes koostatakse koolides arengukava ning sellest tulenevalt uuriti, mil viisil on sisehindamise tulemused kajastatud kooli kehtivas arengukavas ning üldtööplaanis kui selle rakendusaktis.

Järelevalvet tehti 17 üldhariduskoolis, kus hinnati, mil viisil on neis korraldatud sisehindamine, seda tehti matemaatika õppe tulemuslikkuse ning väljaarvamise küsimuse kaudu. Järelevalvetes vesteldi kooli pidaja, juhtkonna, matemaatikaõpetajate, hoolekogu ning õpilastega. Võimalust järelevalve tegijaga vestlema tulla pakuti kõigile koolipere liikmetele. Samuti vaadeldi dokumente ning Eesti Hariduse Infosüsteemi kantud andmeid.

Käesoleva kokkuvõtte eesmärk on analüüsida järelevalve tulemusi ning tuua selle põhjal välja soovitusel, mida õppeasutustes saaks sisehindamissüsteemi luues või täiendades arvestada.

## Õigusaktides kehtestatud nõuded sisehindamise korrale

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (PGS) § 78 lg 3 kohaselt kehtestab kooli sisehindamise korra direktor, esitades selle enne arvamuse avaldamiseks hoolekogule. Rohkem nõudeid õigusaktid sellele dokumendile ei kehtesta. Eeltoodu tähendab, et igas koolis on võimalus luua oma soovidele ja vajadustele vastav sisehindamise kord, kaasates protsessi vajadusel huvirühmi ja eksperte.

Sisehindamise kord peaks kajastama võimalikult täpselt, kuid siiski vajalikku paindlikkust säilitades koolis kokku lepitud sisehindamissüsteemi. Iga koolipere liige peaks teadma, kuidas tema organisatsioonis sisehindamine toimub, mis on tema roll selles ning kuidas ta protsessi mõjutada saab.

Sisehindamise kord peaks tagama selguse selles, mis on sisehindamise eesmärk ning kuidas seda tehakse. Järelevalvetes leiti mitmel juhul, et sisehindamise korras määratleti küll tegevused ja meetodid, kuid välja ei olnud toodud nende tegevuste eesmärgid. Soovitame koolides kaaluda sisehindamise protsessi eesmärgistamist, et tagada kõigile protsessis osalejatele teadmine, miks seda tehakse. Tihti on kooli sisehindamise protsessi kaasatud kümned inimesed. Selleks et nad kõik töötaksid tulemuslikult

ühise eesmärgi nimel, on oluline selle eesmärk defineerida.

## Koolide praktika sisehindamise korra loomisel

Tulenevalt õigusaktidest peab sisehindamise korra loomise protsessi olema kaasatud hoolekogu. Seejuures on direktoril kohustus hoolekogult sisehindamise korra kohta arvamust küsida. Iseenesest on võimalik, et hoolekogu arvamust ei avalda ning näiteks nõustub vaid neile esitatud projektiga. Mitmes järelevalves vaadeldud kooli hoolekogu osalemine sisehindamise korra loomisel tõendamist ei leidnud. Kui vastava dokumendi, näiteks sisehindamise korra kehtestamisel mingil põhjusel õigusaktides nõutud menetlusprotsessi järgitud ei ole, on seda võimalik parandada, andes vastavale organile võimaluse oma arvamus öelda hiljem, ka dokumendi kehtivuse ajal. Nõude eesmärk on hoolekogu kaasata ning kui see jääb esialgu tegemata, tuleb leida viis saavutada see eesmärk teisel viisil. Kooli juhtkond peab sel juhul tehtud ettepanekuid analüüsima ning tegema järelduse selle kohta, kas on tekkinud vajadus dokumenti muuta või mitte.

Arvamuse avaldamine ei tähenda iseenesest, et juhtkonna jaoks on vältimatult kohustuslik sellega arvestada. Näiteks on võimalik, et erinevate huvirühmade arvamused lähevad vastuollu ning neid kõiki ei ole objektiivselt võimalik arvestada. Sellisel juhul peab aga juhtkond kõiki arvamusi analüüsima, vajadusel koguma andmeid ja küsima arvamust ekspertidelt ning tegema põhjendatud otsuse, kas arvamuse arvesse võtmine on kooli arengu tagamiseks võimalik ja vajalik. Soovitav on arvamuse esitanud ja teistele kaasatud organitele otsust ka põhjendada.

Sisehindamise kord peab reguleerima koolis tegelikult toimuvat sisehindamise protsessi, et tagada kõigile osapooltele õiguskindlus ja -selgus selle korralduse kohta. Samas on see ka ajas muutuv dokument, mis peab vastama kooli tegelikele vajadustele. Seega on soovituslik aeg-ajalt selle muutmise ning ajakohastamise vajadust kaaluda.

Mitmes järelevalves selgus näiteks vestlusel hoolekoguga, et sisehindamise korra projektiga tegeles eelmine koosseis ning seetõttu puudub teadmine, kas ning milliseid arvamusi korra kohta esitati. Hoolekogul on aga võimalik teha direktorile igal ajal ettepanek muuta sisehindamise korda, kui nad vastavat vajadust näevad. Sel juhul peaks direktor tegema põhjendatud otsuse, kas kord vajab muutmist või mitte. Samuti on järjepidevuse tagamiseks soovitatav sisehindamise korra kehtestamisel esitatud arvamused protokollida. See tagab, et toimunud aruteludest säilib ülevaade ning uute muudatuste esitamisel on kõigile osapooltele teada põhjused, miks kord algul sellisel kujul kehtestati.

Kooli juhtkonnal on õigus peale hoolekogu kaasata sisehindamise korra loomisesse ka teisi organeid ning vajadusel kooliväliseid eksperte. Hea praktikana saab välja tuua, et mitmes koolis olid sisehindamise korra koostamisse panustanud õpetajad. Oli kooli pidajaid, kes osalesid kooli sisehindamise korra loomises,





kuid ka neid, kes leidsid, et see oleks liigne kooli autonoomiasse sekkumine. Kuna aga kooli sisehindamise kord sätestab sisehindamise protsessi aluspõhimõtted, mis omakorda annab sisendi arengukava koostamiseks, võiks kooli pidajal olla huvi osaleda protsessis juba alguses.

### Sisehindamise korra rakendamine

Vaadeldud koolides olid sisehindamise korrad olemas, kuid suuremas osas valimisse sattunud õppeasutustes neid ei järgitud. Peamiste põhjustena toodi välja asjaolu, et kord on kooli tegelikke vajadusi arvestades vananenud ja sisaldab liiga ulatuslikku regulatsiooni, mida koolis täies ulatuses järgida ei suudeta. Õigusaktides on aga jäetud koolidele sisehindamissüsteemi loomisel suur paindlikkus. See tähendab, et kool saab ise valida, milline sisehindamise kord kehtestatakse ning millal ja kuidas seda muudetakse.

Õiguskindluse ja -selguse tagamiseks on kõigile huvirühmadele oluline, et koolis ka kokku lepitud süsteeme järgitakse. See tagab, et protsessid toimuvad järjepidevalt ning iga osaline teab oma rolli nendes. Seega, kui kooli sisehindamise kord ei vasta enam organisatsiooni vajadustele, tuleks algatada selle muutmise protsess.

Näiteks ühes koolis selgus, et sisehindamise kord oli juhend eelmise perioodi sisehindamise tegemiseks, see ei reguleerinud järelevalve ajal vaadeldud sisehindamise protsessi. Sel juhul aga ei täida sisehindamise kord oma eesmärki. Sisehindamise kord võiks reguleerida protsessi üldisemalt ja terviklikult. Kui kool vajab konkreetsemat sisehindamise tegevus- või ajakava kas kogu sisehindamise perioodiks või näiteks õppeaastaks, saab selle eraldi kehtestada.

Kui sisehindamine toimub pikema aja vältel samadel alustel, peaks olema protsessis leitud tulemuste põhjal võimalik teha kooli tegevuse kohta ka ulatuslikumaid järeldusi: näha teatud valdkondades tehtud muudatuste pikemaajalist mõju, jälgida protsesse ajas. Seetõttu võib sisehindamise pikaajaline strateegia olla koolile kasulik.

### Sisehindamise protsessi õiguslik raamistik

Õigusaktides ei ole sisehindamise protsessile ulatuslikke nõudeid kehtestatud, koolidele on jäetud selleks suur paindlikkus. PGSi § 78 lg 1 sätestab, et koolis tehakse sisehindamist. Sama säte lisab, et sisehindamine on pidev protsess, mille eesmärk on tagada õpilaste arengut toetavad tingimused ja kooli järjepidev areng. PGSi § 78 lg 2 kohaselt peab kool sisehindamist tegema vähemalt üks kord arengukava perioodi jooksul. Sisehindamise protsessis vaadeldi järelevalves eelkõige, kas see toimub PGSi § 78 lg 1 kohaselt järjepidevalt ning mil viisil leitakse selle alusel kooli tugevused ning arendusvaldkonnad.

### Andmete kogumine sisehindamisel

Koolide jaoks on sisehindamisel oluline tugineda objektiivsetele andmetele. Järelevalvetes vaadeldud sisehindamise korrad nägid ette erinevaid viise andmete kogumiseks. Levinumad andmed õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnas, mida kasutatakse, on eksamite, tasemetööde ning rahuloluküsitluste tulemused. Peale selle kogutakse koolides ka arenguvestluste, tunnivaatluste tulemusi, andmeid õpilaste saavutuste ning tugiteenuste osutamise kohta ja palju muud. See, milliseid andmeid kogutakse, varieerub

ning see on ka loomulik, sest sisehindamisel tuleb lähtuda kooli eripärast.

Mitmes järelevalves selgus aga, et sisehindamisel koguti küll andmeid, mõnel juhul neid ka võrreldi, kuid puudus analüüs, andmete põhjal ei olnud järeldusi tehtud. Sisehindamise tulemusel peab välja selgitama kooli tugevused ning arendusvaldkonnad, millest lähtuvalt koostatakse kooli arengukava. Need tugevused ning arendusvaldkonnad peavad tuginema tõendusmateriale alustele, seega võiks nende aluseks olla sisehindamisel kogutud andmed.

Kui sisehindamisel kogutakse andmeid, tekib osapooltel ka õigustatud ootus, et nende põhjal tehakse objektiivseid järeldusi. Järelevalvetes selgus ka, et mitmed koolid olid andmeid kasutanud valikuliselt. Näiteks oli rahuloluküsitlusi analüüsitud vaid osaliselt ning fragmenteeritult, puudus põhjendus, millistel alustel valik kujunes.

Positiivsena saab välja tuua, et suuremas osas järelevalve valimis olnud koolides peetakse oluliseks riiklikest rahuloluküsitlustest saadud andmete kasutamist. Need küsitlused võimaldavad koolides saada oma tegevuse kohta järjepidevalt samadele alustele tuginevat tagasisidet erinevatelt sihtrühmadelt.

### Kooli tugevused ja arendusvaldkonnad

Järelevalves selgus, et koolid toovad PGSi nõutud tugevused ja arendusvaldkonnad enamasti välja sisehindamise aruandes valdkonnapõhiselt. Mitmes järelevalves selgus aga, et tugevused ja arendusvaldkonnad ei olnud leitud sisehindamisel kogutud andmete analüüsi põhjal, need ei seostunud aruandes esitatuga ning ei selgunud, kuidas need valiti. Samas ei olnud mitmete aruandes käsitletud probleemvaldkondade põhjal kujundatud arendusvaldkondi, ei olnud põhjendatud, miks nende valdkondade parendamist vajalikuks ei peetud.

Sisehindamise tulemusel peaks kool tuvastama arendamist vajavad valdkonnad süsteemselt ning tõendusmaterjaliga. Töötajatel, huvirühmade esindajatel ning kogukonnal võib olla hulgaliselt ideid ja arvamusi selle kohta, mida oleks koolis vaja muuta, täiendada ning arendada. Leidmaks arvamuste paljususest valdkonnad, millega tegelemine peaks olema prioriteet, on vaja teha kõigi osapoolte jaoks selge ja läbipaistev sisehindamine. Selleks tuleks anda huvirühmadele võimalus oma ideid tutvustada, kool peaks koguma objektiivselt vajalikud andmed, neid analüüsima ning tegema järeldused. See võimaldab tuvastada objektiivselt, milliste valdkondade arendamisse on vaja edaspidi suunata ressursse esmajärjekorras.

Positiivne praktika on kajastada tugevused ning arendusvaldkonnad sisehindamise aruandes. Selleks et tagada eeltoodud protsessi läbipaistvus, on soovitatav siiski tuua selgelt välja, kuidas ning milliste andmete põhjal tugevused ning arendusvaldkonnad leiti.

### Sisehindamise aruanne

Vaadeldud koolides koostati sisehindamise tulemuste kajastamiseks aruandeid. Paljud koolid olid sisehindamise korras toonud välja sisehindamise aruande vormi või kehtestanud aruande koostamisele muid nõudeid. Õigusaktides eeltoodud regulatsiooni kehtestatud ei ole, see tähendab, et on vabadus valida, kas ja millisel kujul aruandele reeglid kehtestada. Sellest hoolimata



selgus mitmes järelevalves, et koolides enda kehtestatud nõudeid ei järgitud. Põhjustena toodi välja, et nõuded on vananenud või liialt piiravad.

Mitme kooli sisehindamise kord oli suunatud üksnes aruande koostamisele. Sisehindamise eesmärk peaks olema tagada õpilaste arengut toetavad tingimused ja kooli järjepidev areng. Selleks on vaja seda teha järjepidevalt. Tavaliselt teevad koolid sisehindamise aruande kord arengukava perioodi jooksul. Arengukava perioodid varieeruvad aga suures ulatuses. Kui kooli sisehindamine on suunatud vaid sisehindamise aruande koostamisele, võib see tekitada olukorra, kus praktikas ei toimu sisehindamist aastaid.

Levinud praktika on koostada ka sisehindamise vahearuanded. See on koolile vajalik eelkõige siis, kui arengukava periood on pikk: see võimaldab teha vahetõukuvõtteid, ajakohastada arengukava või selle tegevuskava.

### Matemaatika õppe tulemuslikkuse ja koolist väljaarvamise käsitlemine sisehindamisel

Mitmes koolis oli sisehindamisel käsitletud matemaatika õppe tulemuslikkust ja koolist väljaarvamist. Matemaatika õppe tulemuslikkust hinnati eelkõige tasemetööde ning eksamite tulemuste, samuti õpilaste hinnete põhjal. See on positiivne praktika, sest neid tulemusi saab ajas võrrelda. Mitmes koolis selgus aga, et sisehindamisel olid eeltoodud andmed vaid tabelitena sisehindamise aruandes välja toodud. Nende põhjal ei olnud tehtud analüüsi ega järeldusi.

Sisehindamisel peaks kool saama analüüsitavates valdkondades oma tegevuse kohta tõenduspõhise ülevaate. Selleks on aga peale andmete vaja ka põhjalikku analüüsi, muuhulgas näiteks oleks vaja selgitada välja erinevate muutuste põhjused. Mõnes koolis oli teemat analüüsitud ka põhjalikumalt, näiteks tugiteenuste osutamise kontekstis. Selline sügavam analüüs aitab tuvastada trendide põhjused ning kavandada edaspidiseid parendustegevusi. Hea praktikana saab välja tuua ka matemaatika õppe tulemuslikkuse hindamisel õpetajate koostatud analüüsise, arenguveestluste tulemuste ja muu sellise arvestamist.

Mõnedes koolides oli sisehindamisel käsitletud ka väljaarvamist, kuid seda enamasti vaid põgusalt. Eelkõige olid sisehindamise aruannetes välja toodud koolist lahkunud õpilaste arvud, mõnel juhul ka formaalsed põhjendused. Õpilaste väljaarvamist ülevaate saamiseks tuleks analüüsida, mis on õpilaste lahkumise tegelikud põhjused ning kas ja mil määral saab kool neid mõjutada.

### Arengukava koostamise õiguslik raamistik

PGSi § 67 lg 1 kohaselt koostatakse kooli järjepideva arengu tagamiseks arengukava vähemalt kolmeks aastaks. Arengukavas määratakse kooli arengu eesmärgid ja põhisuunad. Sama sätte lg 2 kohaselt valmistatakse arengukava ja selle muudatused ette koostöös hoolekogu, õpilasesinduse, õppenõukogu ning ekspertidega koolist või väljastpoolt kooli. Säte lisab, et arengukava kinnitab kooli pidaja või tema volitatud isik ja kooli direktor annab selle täitmisest aru kooli pidaja kehtestatud korras. Arengukava ja selle muudatused esitatakse enne kinnitamist arvamuse andmiseks kooli hoolekogule, õpilasesindusele ja õppenõukogule.

### Arengukava koostamine

Mitte kõigis järelevalves vaadeldud koolides ei olnud kehtivat arengukava. Järelevalves ei hinnatud arengukava projekte, sest puudub õiguskindlus, et need sellisel kujul ka kinnitatakse.

Eespool on selgitatud, et sisehindamisel leitud tugevused ning parendusvaldkonnad peaksid olema sisend arengukava koostamisel. Mitmes koolis ei olnud seda aga teadvustatud ning sisehindamise tulemustega arengukava koostamisel arvestatud ei olnud.

Sisehindamise protsess peaks olema suunatud sellele, et leida objektiivselt ning läbipaistvalt, milliste valdkondade parendamisse peaks koolis ressursid järgmisel arengukava perioodil suunama. Kui sisehindamisel leitud parendusvaldkondi arengukavas ei käsitleta, tekib küsimus, kas ning mil viisil nendega tegelda plaanitakse.

Mitmes koolis puudus kooli pidaja kehtestatud kord, mille alusel annab direktor arengukava täitmisest aru. See kord võib sisalduda näiteks arengukavas, direktori ametijuhendis või muus dokumendis ning selle eesmärk on, et kooli pidaja saaks regulaarselt ülevaate arengukava täitmisest. Kooli pidaja peaks olema arengukava täitmise protsessi kaasatud.

### Üldtööplaani õiguslik raamistik

Haridus- ja teadusministri 25.08.2010. a määruse nr 52 „Kooli õppe- ja kasvatusalastes kohustuslikes dokumentides esitatavad andmed ning dokumentide täitmise ja pidamise kord” § 4 kohaselt on üldtööplan dokument, milles määratletakse kooli ühe õppeaasta tegevuskava, lähtudes arengukavast ja õppekavast, õppeaasta üldesmärkidest ja eelmise aasta töö kokkuvõttest.

Seega peaks üldtööplan olema ka arengukava konkreetses rakendusakt.

### Üldtööplan

Mitmetes järelevalves vaadeldud koolides oli üldtööplan arengukava rakendusaktiks, mõnes koolis aga puudus seos üldtööplaani ja arengukava vahel. Üldtööplan peaks konkretiseerima arengukavas toodud laiemaid eesmärgi ning määrama kindlaks, mis osas viiakse need ellu vastaval õppeaastal. Kui arengukava on üldisem dokument, siis üldtööplaanis saab juba määrata täpsemad tegevused ja nende elluviijad.

### Kokkuvõte

- Järelevalves kontrolliti, kas koolides on nõuetele vastavad sisehindamise korrad. Sisehindamise kord on dokument, milles peaks olema välja toodud, kuidas organisatsioonis sisehindamine toimub, et tagada kõigile osapooltele õiguselgus ja -kindlus. See peab tagama, et iga koolipere liige teab, kuidas on sisehindamine korraldatud. Selgus, et formaalselt olid koolidel sisehindamise korrad kehtestatud, kuid mitmetes koolides ei olnud sisehindamise korra loomisesse kaasatud PGSi nõuete järgi hoolekogu ning suuremas osas järelevalve valimis olnud koolides kehtivat sisehindamise korda tegelikkuses ei järgitud.
- Sisehindamise protsessis peaks selguma kooli tugevused ja parendusvaldkonnad. Järelevalvetes vaadeldi, kas ja mil viisil koolid need leidnud on. Selgus, et koolides olid tugevused ja parendusvaldkonnad küll välja toodud sisehindamise aruannetes, kuid sealt ei nähtunud, kuidas ning mille alusel nendeni

jõuti. Sisehindamise tulemusel peaks tuvastama parendamist vajavad valdkonnad süsteemselt ning tõenduspõhiselt. Selgus, et koolides küll kogutakse sisehindamisel erinevaid andmeid, kuid neid ei analüüsita ega kasutata sel eesmärgil, et leida tugevused ja parendusvaldkonnad.

- Eeltoodud tugevuste ja parendusvaldkondade alusel peaksid koolid koostama arengukava. Järelevalves vaadeldi, kas need ka arengukavas kajastuvad. Selgus, et mitmes koolis ei olnud arengukava sisend tulnud sisehindamisest.
- Üldtööplaan peab olema kooli dokument, milles määratakse ühe õppeaasta tegevuskava, lähtudes arengukavast ja õppekavast, õppeaasta üldeesmärkidest ja eelmise aasta töö kokkuvõttest. Järelevalves selgus, et mitmes koolis puudus seos üldtööplaaniga ja arengukava vahel.

### Soovitused koolile

- Vaadata üle sisehindamise kord ja veenduda, et see vastab kooli tegelikele vajadustele ning et selle alusel tehakse sisehindamist. Vajadusel uuendada sisehindamise korda, järgides sisehindamise korra kehtestamise nõudeid.
- Kaasata sisehindamise korra uuendamisse õppeasutuse personal, hoolekogu, kooli pidaja ja muud huvirühmad, et saada sisehindamissüsteemi loomiseks võimalikult laiapõhjaline sisend.

- Anda eeltoodud organitele ja huvirühmadele regulaarselt võimalus avaldada arvamust sisehindamise korra kohta ka korra kehtivuse ajal.
- Dokumenteerida eeltoodud organite ja huvirühmade arvamus, et tagada sisehindamise süsteemi loomisel toimunud arutelude järjepidevus.
- Kooli tugevuste ning parendusvaldkondade määramisel tugineda tõenduspõhiste alustele ning võtta nende aluseks sisehindamisel kogutud andmete analüüs.
- Tuua sisehindamisel leitud tugevused ja parendusvaldkonnad välja sisehindamise aruandes valdkonnapõhiselt ning tagada, et aruandes kajastuks ka nende aluseks olev analüüs.
- Kasutada sisehindamise tulemusi sisendina arengukava koostamisel.
- Tagada, et kooli üldtööplaan oleks muuhulgas ka arengukava rakendusakt.

### Soovitused kooli pidajale

- Osaleda kooli sisehindamise korra loomise ja muutmise protsessis.
- Tagada, et kooli sisehindamise tulemused kajastuks arengukavas.
- Kehtestada kord, mille alusel annab direktor pidajale arengukava täitmisest aru.



# Ülevaade koolitus- ja tegevuslubadega seotud järelevalvest

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

Koolitus- ja tegevuslubade järelevalve aluseks on põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (PGS) ning erakooliseadus (EraKS). Kehtivate õigusaktide kohaselt väljastatakse koolitusloa (erakooli puhul tegevusloa) esmakordsel taotlemisel luba kehtivusega kuni viis õppeaastat. Tähtajalise loa kehtivuse jooksul tehtava järelevalve eesmärk on kontrollida, kas õppeasutuse tegevus on kooskõlas loa taotlemise ajal esitatud dokumentidega ning seaduses sätestatud nõuetega. Kui järelevalves ettekirjutusi ei tehta või need täidetakse tähtajaks, on koolil võimalik saada uus luba tähtajatult.

2017/2018. õppeaastal tegutses tähtajalise koolitus- või tegevusloa alusel 48 üldhariduskooli, nendest 33 era- ja 15 munitsipaalkooli. Alates 01.09.2017 teeb riiklikku ja haldusjärelevalvet õppeasutustes õppe- ja kasvatustegevuse üle ainult Haridus- ja Teadusministeerium. Järelevalvet tehti seitsmes munitsipaal- ja 13 erakoolis. Maakondade lõikes oli järelevalvete arv järgmine: Harjumaal viis, Ida-Virumaal kolm, Lääne-Viru-, Põlva-, Tartu- ja Võrumaal kaks ning Pärnu-, Rapla-, Saare- ja Viljandimaal üks. Kolmes erakoolis tehti järelevalvet, et kontrollida eelmise tegevusloa järelevalves tehtud ettekirjutuste tegelikku täitmist. Järelevalves tehti ettekirjutusi kõikidele koolidele.

## Põhikiri ja põhimäärus

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

Ettekirjutusi põhikirja või põhimääruse täiendamiseks või selles sätestatu järgimiseks tehti 11 koolile. Ühel koolil oli kooli pidaja jätnud põhikirja kinnitamata, selle oli kinnitanud direktor. Samuti oli kolmel juhul jätnud kooli pidaja põhikirja muudatused enne kinnitamist arvamuse andmiseks kooli nõukogule, õppenõukogule ja/või õpilasesindusele esitamata. Ühel juhul tegutses kool aadressil, mida põhikirjas märgitud ei olnud.

Ettekirjutus, et põhikirjas on kajastamata PGSiis nõutavad andmed, tehti neljale koolile – nimetatud nõue tuleneb EraKSi § 6 lg 1 p-st 16. Näiteks olid põhikirjas märkimata statsionaarne või mittestatsionaarne õpe, koolis toimuva õppekavavälise tegevuse korraldamise alused, esimese õpilasesinduse valimise kord ning õpilaskonna poolt õpilasesinduse põhimääruse heakskiitmise kord.

Kolmes koolis ei vastanud põhikirjas sätestatud vaheajad tegelikule olukorrale koolis, kuna põhikiri viitas ministri määrusega kehtestatud vaheaegadele, kuid tegelikult rakendati koolis määrustest erinevaid vaheaegu. Kahele koolile tehti ka ettekirjutus täiendada põhikirjas sätestatud kooli nõukogu ülesandeid. Kahel juhul ei olnud põhikirjas sätestatud klassitäituvuse piinorm kooskõlas kooli arengukavas märgituga. Samuti esines kahel juhul koolides eksimusi õpilaste koolist väljaarvamisel, omavahelid

vastuolus põhikiri ning lapsevanemaga sõlmitud leping.

Ühes koolis oli jäetud põhikirjas sätestamata õppemaksuga seonduv ning kahel juhul ei lähtunud õppemaksust vabastamisest ja õppemaksu soodustuste andmisel põhikirjas kehtestatud. Näiteks ilmnis lapsevanematega sõlmitud lepingutest, et õppemaksu soodustusi oli antud põhikirjas sätestatud erinevatel alustel. Seega ei vastanud tegelik olukord põhikirjas kehtestatud ning koolile tehti ettekirjutus põhikirja täiendada. Ühel juhul oli kooli pidaja põhikirjaga pannud direktorile ülesandeid, mis õigusaktide järgi on pidaja enda pädevuses.

Samuti tehti põhikirja jaoks ettekirjutusi asjaajamiskeele, kooli lõpetamise tingimuste, nõukogu koosseisu, nõukogu ülesannete ning õpilaste nädalakoormuste kohta.

Kokkuvõttes tehti järelevalve tulemusena ettekirjutusi nii selle kohta, et kooli pidaja järgiks kehtestatud põhikirja, kui ka selle kohta, et põhikiri või põhimäärus viidaks kooskõlla tegeliku olukorraga.

## Arengukava

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

Kahele koolile tehti ettekirjutus finantsressursside kohta esitatavate andmete täiendamiseks arengukavas. Samuti tehti koolidele ettekirjutusi arengukavasse erakooli põhitegevuse ja -idee iseloomustuse, kooli arengusuundade või kooli tegevusega kaasnevate riskide vältimise võimaluste lisamiseks. Eelnevalt nimetatud punktide arengukavas kajastamise nõue tuleneb EraKSi-st.

## Õppekava ja õppekorraldus

Õppekava koostamisel peavad nii era- kui ka munitsipaalkoolid lähtuma põhikooli ja gümnaasiumi riiklikest õppekavadest. Ettekirjutusi õppekava ja selle täitmise kohta tehti 19 koolile. Munitsipaalkooli õppekava kinnitab kooli direktor ja erakooli õppekava kooli pidaja. Ühes munitsipaalkoolis oli õppekava kooli direktoril kinnitamata ning ühes erakoolis kooli pidajal kinnitamata. Kuues koolis ei olnud õppekava muudatusi arutatud enne nende kinnitamist kooli hoolekogu (erakoolis nõukogu), õppenõukogu ja/või õpilasesindusega.

11 koolis tehti ettekirjutus õppekava vastavusse viimiseks riikliku õppekavaga, enamikul juhtudel oli õppekava kooskõlla viimata 01.09.2014 jõustunud põhikooli riiklikus õppekavas tehtud muudatustega.

Ühes erakoolis ei leidnud kinnitust kooli õppekava täitmine ning ühtlasi oli kool võtnud õpilasi vastu klassidesse, milles õppe korraldamiseks puudus koolil luba. Kolmes erakoolis ja ühes



munitsipaalkoolis ületas õppetundide arv PGSi kehtestatud suurimat lubatud nädala õppekoormust: näiteks olid õppetundidena kooli tunniplaani märgitud täiendavad võõrkeeletunnid, mille puhul oli tegemist nn kohustusliku huvitegevusega. Selline õppekorraldus ei ole õiguspärase, kuna huvitegevuses osalemine on õpilastele vabatahtlik. Kohustuslikud tunnid toimusid riikliku õppekavaga kehtestatud nõutavast ainetundide miinimumarvust väiksemas mahus ühes erakoolis.

Üheksas koolis ei olnud direktor kehtestanud päevakava ning ühes koolis ei vastanud kinnitatud päevakava nõuetele. PGSi § 25 lõike 6 kohaselt kehtestab direktor kooli päevakava, mis kajastab õpetegevuste ning kooli õppekava toetavate õppekavaväliste tegevuste, nagu pikapäevarühmas, ringides ja stuudiotest korraldatavate tegevuste järjestust ja ajalist kestust.

Kahes koolis esines olukord, kus vahetundide pikkus ei olnud kooskõlas õigusaktides või kooli õppekavas ja kodukorras kehtestatud. Samuti ei olnud kahes koolis tunniplaan kooskõlas kooli õppekavaga.

Kahes koolis ei olnud koduõppel õppivatele lastele koostatud individuaalseid õppekavasid.

Ühes koolis ei tuvastatud õppekavaga seonduvaid puudusi.

## Tugiteenuste tagamine

PGSi § 37 lõike 2 kohaselt tagatakse vajaduse korral õpilasele koolis tasuta vähemalt eripedagoogi, logopeedi, psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenus, mille rakendamiseks loob võimalused kooli pidaja ning teenuse rakendamist korraldab direktor.

Ettekirjutusi seoses tugiteenuste tagamisega õpilastele tehti kahele munitsipaalkoolile ja 12 erakoolile. Mitmes koolis esines olukord, kus puudusi esines eripedagoogi (sh logopeedi), psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenuse osutamises, mõnedel juhtudel puudus teatud ametikohal töötavatel isikutel nõuetele vastav kvalifikatsioon või esines olukord, kus koolis puudus vastav ametikoht ja kooli pidaja ei olnud sõlminud ka lepingut tugiteenuse ostmiseks.

Õpilasele vajaliku toe väljaselgitamiseks ja rakendamiseks täidetakse koolis õpilase individuaalse arengu jälgimise kaart ning direktori kohustuseks on määrata koolis isik, kes vastutab selle täitmise eest (PGS § 46 lg 7). Nimetatud isik oli kahes koolis määramata.

Samuti on PGSi järgi direktoril ülesanne määrata haridusliku erivajadusega (HEV) õpilase õppe koordineerija, kelle ülesanne on korraldada koolisisest meeskonnatööd, mida on vaja õppe ja arengu toetamiseks, ning koordineerida koolivälises võrgustikutöös osalemist. HEV-õppe koordineerija oli määramata kahes koolis.

## Pedagoogide kvalifikatsiooni vastavus nõuetele

Üks koolitus- ja tegevusloa saamise tingimus on kooli pidaja kinnitus direktori, õppealajuhataja ja nõuetele vastava kvalifikatsiooniga õpetajate olemasolu kohta. Nõuded direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsioonile on kehtestatud haridus- ja teadusministri 29.08.2013. a määruses nr 30 „Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded“. Pedagoogilise personali kvalifikatsiooni mittevastavuse kohta kehtestatud nõuetele tehti ettekirjutus viies munitsipaalkoolis ja 12 erakoolis, enamasti puudus õpetajatel

nõutav tasemeharidus ja/või õpetajakutse.

PGS lubab direktoril sõlmida tähtajalise töölepingu kuni üheks aastaks isikuga, kellel on vähemalt keskharidus, kui õpetaja vaba ametikoha täitmiseks korraldatud konkursil ei leita õpetajat, kelle kvalifikatsioon vastaks nõuetele. Sellisel juhul korraldab direktor aasta jooksul uue avaliku konkursi. Oluline on siinkohal märkida, et alates 01.02.2018 on õigusaktides tehtud muudatus ning õpetajaid tööle võttes tuleb arvestada, et koolis töötavate kvalifikatsiooninõuetele vastavate õpetajate arv peab nende õppe- ja kasvatustegevuse mahust lähtuvalt olema piisav, et tagada kooli õppekavas määratud õpiesmärkide täitmine ning õpitulemuste saavutamine (PGS § 74 lg 9).

Õpetajatega, kelle kvalifikatsioon ei vastanud nõuetele, olid tähtajalised lepingud sõlmimata kolmes koolis ning mitmes koolis ei olnud korraldatud avalikku konkursi nõuetele vastavate õpetajate leidmiseks. Puudusi õpetajate andmete kandmisel Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) esines seitsmes koolis, näiteks oli tehtud märke nõuetele vastavuse kohta, aga tegelikult kvalifikatsioon nõuetele ei vastanud või ei olnud EHISesse kantud andmed kooskõlas koolis olevate dokumentidega.

## Kodukord

PGSi § 68 järgi kehtestab direktor kooli kodukorra ja see on õpilastele ning koolitöötajatele kohustuslik. Kooli kodukord ja selle muudatused esitatakse enne kehtestamist arvamuse andmiseks kooli hoolekogule (erakoolis nõukogule) ja õpilasesindusele. Järelevalves selgus, et 14 kooli kodukord ei vastanud nõuetele. Ühel koolil kodukord puudus, ühel juhul ei olnud direktor seda kinnitanud ning kuuel juhul ei olnud kodukorda enne selle kinnitamist kooli nõukogule, õppenõukogule ja/või õpilasesindusele arvamuse andmiseks esitatud.

Kõige enam, kokku seitsmes koolis, oli kodukorras sätestamata hoiule antud esemete hoiustamise ja nende tagastamise kord. Kuue kooli kodukorras oli kehtestamata õpilastele kohalduva päevakava osa vanematele teatavaks tegemise kord. Kahel juhul puudus kodukorrast tugi- ja mõjutusmeetmete rakendamise teavitamise kord ja jälgimiseeadmestiku kasutamise kord. Muuhulgas tuleb kodukorras sätestada õpilaste ja koolitöötajate vaimset või füüsilist turvalisust ohustavate olukordade ennetamise, neile reageerimise, juhtumitest teavitamise ja nende juhtumite lahendamise kord. Kahe kooli kodukorras oli see sätestamata. Samuti oli ühel juhul kodukorras kehtestamata kooli rajatiste ja ruumide õppekavavälises tegevuses kasutamise kord, ühel juhul õpilaspileti kasutamise kord ja samuti ühel juhul tugi- ja mõjutusmeetmete rakendamisest teavitamise kord.

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

Viie kooli kodukord oli koostatud ja kinnitatud nõuete järgi ning vastas ka sisult PGSi § 69 lg 2.

## Üldtööplaan

PGSi § 70 lg-s 1 kehtestatu järgi on kooli üks kohustuslik dokument üldtööplaan, milles määratakse kooli ühe õppeaasta tegevuskava, lähtudes kooli arengukavast ja õppekavast, õppeaasta üldeesmärkidest ja eelmise aasta töö kokkuvõttest. Õppenõukogul on kohustus kinnitada kooli üldtööplaan iga õppeaasta alguseks. Kuues koolis ei vastanud üldtööplaan oma sisult kehtestatud



nõuetele, näiteks puudus mitmel juhul üldtööplaani seos arengukava, õppekava ja õppeaasta üldeesmärkidega ja eelmise aasta kokkuvõttega, määramata olid tegevused, ülesanded, vastutajad ja/või tähtajad. Mitmes koolis ei olnud õppenõukogu õppeaasta alguses üldtööplaani tähtajaks kinnitanud. Samuti esines juhtumeid, kus üldtööplaani oli kinnitanud kooli pidaja või direktor, kuigi õigusaktide järgi on kinnitamise kohustus õppenõukogul.

13 koolis üldtööplaani seoses puudusi ei tuvastatud.

## Lepingud

Erakooli pidaja peab sõlmima lepingud õpilase või tema seadusliku esindajaga EraKSi §-s 17 kehtestatud korras. Kümnes erakoolis ei olnud kooli pidaja lepinguid sõlmides või koostades lähtunud õigusaktidest. Seitsmel juhul oli vormistamata lepingu kohustusliku lisana õppekava ning kolmes koolis ei olnud järgitud nõuet, et leping sõlmitakse hiljemalt kümme päeva enne esimese õppemaksu tasumise tähtaega, kuid mitte hiljem kui kümme päeva enne õppetöö algust.

Samuti esines juhtumeid, kus lepingutes oli märkimata õpingute alustamise aeg, õppe maht, õppe kestus, õppetöö koht, õppemaksu tagastamise alused ja kord, lepingu muutmise alused ja kord, õppemaksu arvestamise meetod, õppemaksu tagastamise alused ja kord, õppemaksu tasumise tähtaeg. Ühel juhul oli lepingus sätestatud, et kooli pidaja võib tõsta õppemaksu õppeaasta keskel, kuid EraKSi kohaselt ei muudeta õppemaksu õppeaasta jooksul.

Ühes koolis esines olukord, kus õpilase koolist väljaarvamine kooli pidaja ja lapsevanema vahel sõlmitud lepingus ja kooli põhikirjas ei olnud omavahel kooskõlas.

Lepingud lastevanemate ja kooli pidaja vahel puudusid kas täielikult või osaliselt kahes erakoolis.

## Nõukogu tegevus

Nõukogu (nimetatakse ka hoolekogu, kolleegium) tegevuses esines puudujääke 13 koolis. Kooli nõukogu koosseis oli kinnitamata viies koolis ning kahes koolis ei vastanud kinnitatud koosseis nõuetele, kahel juhul oli õpetajate esindatus nõukogus väiksem ja ühel juhul neist oli lastevanemate esindatus nõukogus suurem EraKSi kehtestatud. Kolmes koolis toimusid nõukogu koosolekud harvem, kui kooli põhikirja või õigusaktid seda ette näevad.

Nõukogu ülesanne on anda arvamus kooli õppekava kehtestamiseks ja muutmiseks ning kooli põhimääruse või põhikirja kehtestamiseks ja muutmiseks, kuid neljas erakoolis ei olnud nõukogu neid ülesandeid täitnud. Viiel juhul oli nõukogul kinnitamata õppealajuhataja, õpetajate, tugispetsialistide ning teiste õppe- ja kasvatusalal töötavate isikute ametikohtade täitmiseks korraldatava konkursi kord – nimetatud nõue tuleneb PGSist.

EraKSi kohaselt on kooli nõukogul kohustus kehtestada erakoolist väljaarvamise tingimused, ühes koolis ei olnud nõukogu nimetatud tingimusi kehtestanud. Ühtlasi tehti nõukogule ettekirjutusi ka teiste põhikirjast tulenevate ülesannete täitmise kohta, näiteks ei olnud nõukogu kuulanud direktori ülevaadet arengukava täitmise, õppetegevuse, kooli eelarve, kooli pidaja majandusaasta aruande ja vahearuanete kohta, ei olnud avaldanud arvamust arengukava põhikirja jt nõutavate dokumentide kohta, ei olnud esitanud kooli õppekava muudatusi kooli pidajale kinnitamiseks.

## Õppenõukogu tegevus

Õppenõukogu peab oma tegevuses lähtuma haridus- ja teadusministri 23.08.2010. a määrusest nr 44 „Kooli õppenõukogu ülesanded ja töökord“. Seitsmes koolis esines puudusi õppenõukogu protokollide vormistuses, protokollid olid allkirjastamata või puudus neis nõutud informatsioon. Kahes koolis oli õppenõukogu tegevus õppeaastaks kavandamata ning kolmel koolil oli veebilehel avaldamata info õppenõukogu koosolekute toimimise kohta. Kuues koolis ei olnud õppenõukogu tegevusse kaasatud õpilasesinduse esindajaid.

11 koolis ei olnud õppenõukogu täitnud talle õigusaktidega määratud ülesandeid, näiteks ei olnud õppenõukogu arutanud läbi kooli arengukava ja kooli õppekava ning nende muudatusi ega esitanud arvamust nende kohta, ei olnud õppeaasta lõpus arutanud õppe- ja kasvatusetegevuse tulemusi ega olnud teinud selle kohta ettepanekuid, ei olnud avaldanud arvamust sise- ja välishindamise tulemuste kohta ega teinud ettepanekuid meetmete rakendamiseks. Esines ka juhtumeid, kus õppenõukogus oli kinnitamata klassitunnistuse vorm ja kooli üldtööplan.

Neljas koolis ei täheldatud puudusi õppenõukogu töös.

## Ettekirjutused teistes valdkondades

Puudusi leiti järelevalves veel mitmetes valdkondades peale eelnevalt nimetatute. Üheksas koolis ei olnud direktor korraldanud õpilasesinduse valimisi ega kinnitanud õpilasesinduse põhimäärust. Oluline on märkida, et direktoril tuleb luua õpilastele võimalus moodustada õpilasesindus.

Kuues koolis oli tegemata sisehindamine ning neljas puudus sisehindamise kord. Samuti oli mitmeid koole, kus direktor ei olnud teinud nõukogule ja/või õppenõukogule ülevaadet kooli õppetegevusest ja majanduslikust seisundist ning õppemaksust laekunud raha kasutamisest, arengukava ja õppekava täitmisest ning sisehindamise tegemisest.

Viies koolis ei olnud korraldatud arenguveestlusi õpilastega ning ühtlasi oli kahes koolis kinnitamata arenguveestluste kord.

Neljas koolis ei olnud direktor koolitöötajate koosseisu kinnitanud, kahes puudusid töötajate ametijuhendid, kahes puudus eestikeelne dokumentatsioon. Samuti esines veel puudusi koduõppe korraldamises, koolis ei olnud toimunud lastevanemate koosolekuid, kehtestamata olid palgakorralduse põhimõtted, kooli vastuvõtmise ja koolist väljaarvamise kord.

Puudusi esines koolides ka direktori käskkirjade vormistamises ning õpilasraamatu ja klassipäevikute täitmisel.

## Kokkuvõte

- 2017/2018. õppeaastal tehti koolitus- või tegevusloapõhised järelevalvet seitsmes munitsipaal- ja 13 erakoolis.
- Endiselt on koolides probleemiks leida direktor, õppealajuhataja ja õpetajad, kelle kvalifikatsioon vastaks nõuetele. Selle kohta tehti ettekirjutusi enamikus koolides. Mitmetes koolides esines ka puudusi õppetöö korralduses ja õpilastele vajalike tugiteenuste tagamises, samuti ületas mitmes koolis õppetundide arv suurimat lubatud nädala õppekoormust.
- Järelevalves leiti seadusega vastuolus olevaid ning arendamist vajavaid valdkondi kõikides koolides.

# Ülevaade järelevalvest kutseõppeasutustes

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

Seisuga 01.09.2017 oli Eestis 33 kutseõppeasutust, neist omandivormi järgi 25 riigi-, kolm munitsipaal- ning viis erakutseõppeasutust.

## Avalduste ja pöördumiste lahendamine

Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonda edastati õppeaasta jooksul kümme pöördumist, mis olid seotud seitsme õppeasutuse tegevusega. Seda on märkimisväärselt vähem võrreldes eelmise õppeaastaga, kui tuli lahendada 34 kaebust 14 õppeasutuse kohta. Kaks kaebust olid seotud rahulolematusega selle üle, kuidas õpilaste kooli vastuvõtt on korraldatud. Kutseõppeasutusse vastuvõtt on reguleeritud haridus- ja teadusministri 28.08.2013. a määrusega nr 25 „Õpilase kutseõppeasutusse vastuvõtu kord”. Mõlemas koolis oli lähtunud õpilaste vastuvõtul määruses kehtestatud, kuid rahulolematust põhjustasid õpingute alustamise nõuded. Pöördujate hinnangul ei olnud need piisavalt selgelt lahti kirjutatud ega olnud ka aja- ja asjakohased.

Kaks kaebust, mõlemad ühest koolist, olid seotud juhtimisega, kus koolijuhile heideti ette liigset autokraatiat ning vähest koostööd kollektiiviga, rahul ei olnud asutuse tööõhkkonna ega mikroklimega. Tekkinud olukorda ning selle põhjusi, aga ka kavandata tegevusi olukorra lahendamiseks arutati koolijuhiga toimunud arenguveestlusel.

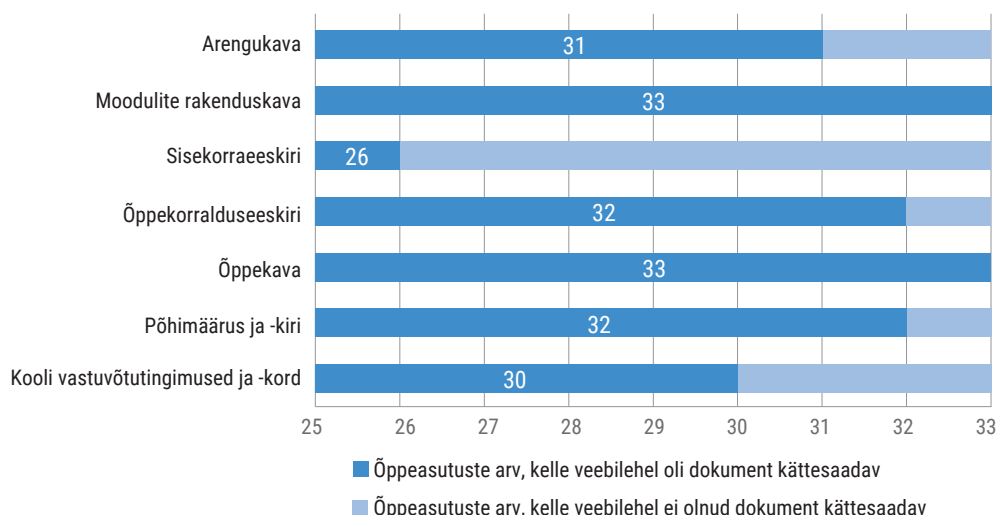
Ühes õppeasutuses ei olnud rahul õpetaja hindamismeetoditega, ühes eksamikorraldusega ja ühes oli segadus dublikaadi väljastamisega.

## Kohustuslike dokumentide kättesaadavus kutseõppeasutuste veebilehtedel

Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond korraldas 2018. a kevadel kutseõppeasutuste veebilehtede seire, kontrolliti kohustuslike dokumentide, nagu arengukava, moodulite rakenduskava, kooli vastuvõtutingimuste ja -korra ning õppekorraldust reguleerivate dokumentide, sealhulgas kooli põhimääruse, õppekavade ning õppekorralduseeskirja (ÕKE) ja sisekorraeskirja kättesaadavust kooli veebilehelt.

Kutseõppeasutuse seaduse § 6 lg 5 alusel peab kooli direktor avalikustama kooli veebilehel asutuse arengukava. Sama seaduse § 25 lg 6 alusel peab kool oma veebilehel avalikustama kooli vastuvõtutingimused ja -korra ning õppekorraldust reguleerivad dokumendid, sealhulgas kooli põhimääruse, õppekavad, õppekorralduseeskirja ja sisekorraeskirja. Haridus- ja teadusministri 28.08.2013. a määruse nr 23 „Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja pidamise kord” § 6 lg 6 kehtestab kohustuse avalikustada kooli veebilehel moodulite rakenduskava.

Seisuga 14.04.2018 vaadati üle kõigi 33 kutseõppeasutuse veebilehed. Õppeasutustele, mille veebilehelt ei leitud nõutud dokumente, saadeti meeldetuletus koos tähtajaga dokumentide avaldamiseks. Esmakontrolli järel olid nõutavad dokumendid kättesaadavad 21 koolil 33st. Kõikide koolide veebilehed avanesid.



**Joonis 1. Kohustuslike dokumentide kättesaadavus kutseõppeasutuste veebilehtedel.**



## Kooli vastuvõtutingimused ja -kord

Kooli vastuvõtutingimused ja -kord peavad olema avaldatud nii õppekorralduseeskirjas kui ka kooli veebilehel. Veebilehel ei olnud kolmel kutseõppeasutusel piisavalt infot vastuvõtutingimuste kohta, sh millised dokumendid tuleb esitada ning kas ja millistele kriteeriumitele kandidaat peab vastama. Ühel veebilehel oli info, et vastuvõtutingimused avalikustatakse 30. aprillil. Vastuvõtutingimused ja -kord polnud õppekorralduseeskirjas haridus- ja teadusministri 28.08.2013. a määruse nr 23 „Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja pidamise kord“ § 7 lg 2 ja lg 4 nõuete kohaselt avaldatud kolmel koolil. Kahel neist polnud vastuvõtutingimused ja -kord ÕKE osa, vaid kinnitatud eraldi direktori käskkirjaga ning ühel koolil puudus õppekorralduseeskiri tervikdokumendina.

## Põhimäärus/põhikiri

Põhimäärus/põhikiri polnud avaldatud ühe kutseõppeasutuse veebilehel.

## Õppekavad

Õppekavad olid avalikustatud kõigil koolidel, kuid ühe kooli õppekavad polnud kooli veebilehel, vaid veebilehel oli viide Eesti Hariduse Infosüsteemi õppekavade juurde.

## Õppekorralduseeskiri

Õppekorralduseeskiri ei olnud kättesaadav ühe kooli veebilehel.

## Sisekorraeeskiri

Sisekorraeeskiri oli nõuetele mittevastav seitsmel koolil. Ühel neist oli sisekorraeeskiri avaldatud õppekorralduseeskirja lisana, kuid haridus- ja teadusministri 28.08.2013. a määruse nr 23 „Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate

kohustuslike dokumentide nõuded ja pidamise kord“ § 7 lg 2 alusel ei ole sisekorraeeskiri õppekorralduseeskirja osa. Nimeetatud määruse lg 4 alusel kinnitab õppekorralduseeskirja kooli nõukogu, sama määruse § 15 lg 6 kohaselt kinnitab sisekorraeeskiri direktor.

Ühes õppeasutuses peeti sisekorraeeskirjaks töötajate töökorraldusreegleid ning ühes õppeasutuses õppekorraeeskirjas õpilase kohustusi selgitavat lisa. Sisekorraeeskiri ei reguleeri õppekasvatustööd ja arendustegevust, vaid kehtestab üldised nõuded koolimajas viibimisele, nt ruumide kasutamisele, käitumisele kooli territooriumil.

## Moodulite rakenduskava

Moodulite rakenduskava oli avalikustatud kõigi kutseõppeasutuste veebilehtedel kas eraldi dokumendina või õppekava osana.

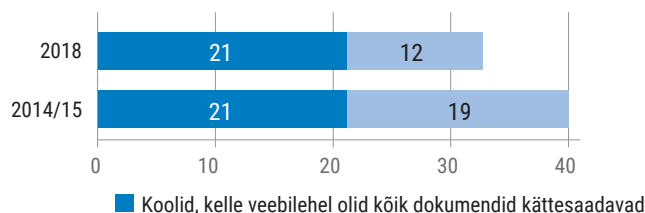
## Arengukava

Arengukava ei olnud kättesaadav kahe kooli veebilehel, ka oli ühe kooli arengukava avaldatud kinnitamata kujul. Õppeasutuste teavitamisel selgus, et arengukavad olid uuendamisel.

## Veebilehtede seire võrdlus 2014/2015. õppeaastal toimunud seirega

Kui 2014/2015 seires kontrolliti 40 kutseõppeasutuse dokumentide kättesaadavust, siis aastal 2018 oli kutseõppeasutusi 33. Mõlema seire puhul olid aluseks kutseõppeasutuse seaduse § 6 lg 5 ja § 25 lg 6 ning haridus- ja teadusministri 28.08.2013. a määruse nr 23 „Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja pidamise kord“ § 6 lg 6.

2014/2015 veebilehtede seires tuvastati, et kogu vajalik info/dokumendid olid kättesaadavad 21 õppeasutuse veebilehel 40st. 2018 oli kogu vajalik info kättesaadav 21 koolis 33st.



## Joonis 2. Dokumentide kättesaadavuse võrdlus kahe seire vahel.

### Vastuvõtutingimused ja -kord

Kui 2014/2015. õppeaastal polnud vastuvõtuinfo kooli veebilehelt kättesaadav ühe kooli puhul, kuna kooli veebileht ei avanenud, siis 2018 polnud veebilehel avaldatud piisavat vastuvõtuinfot kolme kutseõppeasutuse veebilehel. Näiteks polnud ühel veebilehel informatsiooni, millised dokumendid on vaja kandideerimiseks esitada ning millised tingimused peab kandidaat täitma (nt eelnev haridustase).

### Põhimäärus/põhikiri

2014/2015 polnud põhimäärused/-kirjad leitavad seitsme õppeasutuse veebilehelt, kuid peale märgukirja lisasid dokumendi veebilehele veel neli kooli ning üks palus pikendust dokumendi uuendamiseks, ehk kokkuvõtvalt jäi sel hetkel info kättesaamatuks kolme kooli puhul. 2018. aastal polnud põhimäärus/-kiri avaldatud ühe kutseõppeasutuse veebilehel.

## Õppekavad

2014/2015 seire ajal polnud õppekavad kättesaadavad kolme kooli veebilehel, millest üks avalikustas oma õppekava peale märgukirja ning üks palus tähtaja pikendust.

2018 olid õppekavad avalikustatud kõigil kutseõppeasutustel, kuid ühel polnud info veebilehe osa, vaid veebilehel oli viide Eesti Hariduse Infosüsteemi, kus õppekavad olid kättesaadavad.

## Õppekorralduseeskiri

2014/2015 polnud õppekorralduseeskiri kättesaadav kolme kooli veebilehelt, millest peale märgukirja üks palus pikendust ja üks avalikustas õppekorralduseeskirja kohe. 2018 polnud õppekorralduseeskiri kättesaadav ühe kutseõppeasutuse veebilehel.

## Sisekorraeeskiri

2014/2015 ei olnud sisekorraeeskiri kättesaadav 14 õppeasutuse veebilehel. Kolme kooli puhul oli sisekorraeeskiri avaldatud õppekorralduseeskirja lisana ning mitmes õppeasutuses oli sisekorraeeskiri all mõistetud hoopis personali töökorraldusreegleid. 2018 oli sisekorraeeskiri puudu või nõuetele mittevastav seitsme kooli puhul, millest ühe puhul oli sisekorraeeskiri avaldatud õppekorralduseeskirja lisana ning ühe puhul oli sisekorraeeskiri all mõistetud personali töökorraldusreegleid.

## Moodulite rakenduskava

2014/2015 polnud moodulite rakenduskava avaldatud üheksa õppeasutuse veebilehel, tähtajaks ei avaldanud moodulite raken-

duskava kuus asutust ning üks palus tähtaja pikendust veebilehe uuendamise tõttu. 2018 olid rakenduskavad olemas kõigi õppeasutuste veebilehtedel.

## Arengukava

2014/2015 polnud arengukava kättesaadav viie kooli veebilehel, millest kahel oli arengukava uuendamisel. 2018 oli arengukava puudulik kolme kutseõppeasutuse veebilehel, millest ühel oli veebilehel avaldatud vaid arengukava sisukord ning üks teavitas, et arengukava on uuendamisel.

## Kokkuvõte

2018. aastaks oli kutseõppeasutuste arv võrdluses 2014/2015 seirega langenud 40 asutuselt 33-le. Võttes arvesse koolide arvu vähenemist, võib järeldada, et dokumentide kättesaadavus kutseõppeasutuste veebilehtedel oli kahe seire ajal võrdlemisi sarnane.

Kõige probleemsem on jätkuvalt sisekorraeeskirjade avalikustamine. 2014/2015 puudus sisekorraeeskiri veebilehelt 14 koolil ning 2018 seitsmel koolil.

Oluliselt oli paranenud moodulite rakenduskava kättesaadavus, sest kui varasema seire ajal puudus see üheksa kooli ning peale teavitust kuue kooli veebilehelt, siis viimase seire ajal oli moodulite rakenduskava leitav kõikide koolide veebilehtedelt.

Märgatav paranemine on toimunud ka põhimääruse/-kirja kättesaadavaks muutmisel: kui esimese seire ajal oli see dokument puudu kolme kooli veebilehelt, siis viimase seire ajal polnud põhimäärust/-kirja avalikustatud vaid ühe kutseõppeasutuse veebilehel.



# Euroopa Koolide Eesti eesistumine

- \* **Katre Mehine**, Haridus- ja Teadusministeeriumi üldharidusosakonna nõunik
- \* **Maie Kitsing**, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik
- \* **Eve Eisenschmidt**, Tallinna Ülikooli hariduskorralduse professor

## Euroopa Koolid

Euroopa Koolid on Euroopa Liidu (EL) valitsustevaheline organisatsioon, mille lõi 1957. aastal ELi liikmesriigid ja Euroopa Komisjon, kes on Euroopa Koolide põhikirja konventsiooni<sup>10</sup> lepinguosalised. Euroopa Koolide süsteem on ainulaadne liikmesriikidevaheline ning liikmesriikide ja Euroopa ühenduste vaheline koostöövorm, mille puhul teadvustatakse täielikult liikmesriikide vastutust õpetuse sisu ja oma haridussüsteemi korraldamise ning oma kultuurilise ja keelilise mitmekesisuse eest. Euroopa Koolide süsteemi aluseks on konventsiooni<sup>11</sup> kohaselt õpetajate lähetamine ELi liikmesriikidest ning süsteemi aluspõhimõte on võimaldada emakeelset õpet<sup>12</sup>. Euroopa Koolide peamine eesmärk on anda ELi ühenduste teenistujate lastele ühtset mitmekeelset ja mitmekultuurilist haridust. Kõik Euroopa koolid rakendavad ühtset Euroopa Koolide põhikirja konventsiooni alusel välja töötatud EB (*European Baccalaureate*) õppekava, mis võimaldab õpilastel tõrgeteta ühest koolist teise liikuda. EB õppekava hõlmab õppeprogramme eelkoolist kuni keskkooli lõpuni, mis on jaotatud kolmeks kooliastmeks: eelkool (*nursery*), noorem kooliaste (*primary*) ja vanem kooliaste (*secondary*). Euroopa Koolide küpsustunnistuse omanikel on õigus astuda mis tahes ELi liikmesriigi territooriumil asuvasse ülikooli samadel tingimustel kui selle liikmesriigi samaväärse kvalifikatsiooniga kodanikud. Sellisena aitavad Euroopa Koolid suurendada Euroopa avaliku teenistuse atraktiivsust.

Euroopa Koolide õpilased jaotatakse kolme kategooriasse: I kategooria – ELi institutsioonide ja agentuuride töötajate lapsed (õppemaksu tasub Euroopa Komisjon); II kategooria – ELi ühendusväliste organisatsioonide töötajate lapsed, nt NATO (õppemaksu tasub eraldi kokkulepete alusel vastav organisatsioon); III kategooria – eraisikute lapsed (õppemaksu tasub lapsevanem).

Peale I tüübi<sup>13</sup> Euroopa koolide tegutsevad süsteemis alates 2005. aastast ka akrediteeritud Euroopa Koolid, nn II<sup>14</sup> ja III<sup>15</sup> tüübi Euroopa koolid. Euroopa Koolide süsteemi avamise eesmärk

akrediteeritud Euroopa Koolide loomise teel ELi liikmesriikidesse on lähendada riiklike haridussüsteeme ja Euroopa Koolide süsteemi, edendada Euroopa Koolide kontseptsiooni liikmesriikide territooriumil ning toetada juurdepääsu Euroopa Kooli õpingutele ja küpsustunnistusele. Kuigi vastutus akrediteeritud Euroopa Kooli ülalpidamise ja pakutava õppetöö kvaliteedi ees on liikmesriigil, on akrediteeritud Euroopa Koolid kohustatud järgima Akrediteeritud Euroopa Koolide konventsiooni ning Euroopa Koolide süsteemi reguleerivaid alusmääruseid ja dokumente. Akrediteeritud Euroopa Koolid on seotud Euroopa Koolide süsteemiga akrediteerimislepingu kaudu. Akrediteerimislepingu pikendamise tingimus on iga kolme aasta tagant Euroopa Koolide inspektorite tehtud audit ja kuratooriumis heakskiidetud auditi raport. Akrediteeritud Euroopa Koolid on vähemalt kahel viimasel aastal kohustatud järgima üksnes Euroopa Koolide õppekava, kindlustades seeläbi õpilastele teadmised ja oskused, mis on vajalikud küpsuseksamite läbimiseks ning Euroopa bakalaureuseõppe lõputunnistuse saamiseks.

Euroopa Koolide süsteemi kuulus 2017/2018. õppeaastal 27 kooli 13 liikmesriigis, kokku ligikaudu 34 200 õpilast. I tüübi Euroopa kooli<sup>16</sup> on kokku kuues ELi liikmesriigis<sup>17</sup> 13 ja neil on oma asukohariigis avaliku sektori asutuse staatus. Akrediteeritud Euroopa Kooli on kokku 14<sup>18</sup>, sh Eestis tegutsev akrediteeritud Tallinna Euroopa Kool.

2017/2018. õppeaastal õppis I tüübi Euroopa koolides ligikaudu 27 000 õpilast, sh 253 Eesti õpilast. Akrediteeritud Euroopa Koolides õppis 2017/2018. õppeaastal ligikaudu 7 200 õpilast, sh 212 Tallinna Euroopa Koolis. I tüübi Euroopa koolides töötas 2017/2018. õppeaastal 15 Eesti riigi lähetatud õpetajat ja koolijuhti.

Akrediteeritud Tallinna Euroopa Kool (TEK) loodi 2013. aastal. Kooli asutamise ajendiks oli vajadus pakkuda haridusvõimalusi 2012. aastal Tallinnas tegevust alustanud Euroopa Liidu IT

<sup>10</sup> <https://www.riigiteataja.ee/akt/941629>.

<sup>11</sup> Konventsiooni artikli 3 lõige 2 ja artikli 25 lõige 1.

<sup>12</sup> Eesti sektsioon avati Brüsseli IV Euroopa Koolis 2016. aasta septembris. Selle ajani õppisid Eesti õpilased Euroopa Koolides SWALSi (Students Without a Language Section) õpilastena ehk ilma emakeelse sektsioonita. Selle ajani õppisid eesti õpilased kõiki õppeaineid valitud keelesektisiooni järgi kas inglise, prantsuse või saksa keeles, vaid emakeeleõpe oli kõigile eesti õpilastele tagatud ühes õppetunnis päevas.

<sup>13</sup> I tüübi Euroopa kooli loomise otsustab ühehäälselt Euroopa Koolide kuratoorium.

<sup>14</sup> II tüübi Euroopa kooli saab luua ELi liikmesriik juhul, kui selles riigis tegutseb (alustab tegutsemist) mõni ELi agentuur. Sellise institutsiooni töötajate lapsed kuuluvad nn I kategooriasse ja nende õppemaksu tasub Euroopa Komisjon.

<sup>15</sup> III tüübi Euroopa kooli võib luua mistahes liikmesriik, selleks ei pea riigis olema ühtegi ELi institutsiooni. Euroopa Komisjon kooli ei finantseeri, kõik kulud katab kooli pidaja.

<sup>16</sup> Alicante, Brüssel I (Uccle + Berkendael), Brüssel II (Woluwe), Brüssel III (Ixelles), Brüssel IV (Laeken), Frankfurt, Mol, Bergen, Karlsruhe, München, Varese, Luxembourg I ja Luxembourg II.

<sup>17</sup> Belgia, Holland, Saksamaa, Itaalia, Hispaania ja Luksemburg.

<sup>18</sup> Strasbourg ja Manosque Prantsusmaal, Parma ja Brindisi Itaalias, Dunshaughlin Iirimaa, Heraklion Kreekas, Helsinki Soomes, Tallinn Eestis, Hague Hollandis, United Kingdom Ühendkuningriikides, Copenhagen Taanis, Differdange Luksemburgis, Bad Vilbel Saksamaal ja Brussels-Argenteuil Belgias.

Agentuuri (EU-LISA<sup>19</sup>) töötajate lastele, aga ka üldisemalt laiendada rahvusvaheliselt tunnustatud õppekavadel põhineva võrkeelse hariduse võimalusi Eestis. TEK-i loomine ja ülalpidamine on Euroopa Koolide konventsiooniosaliseks olemise tõttu riigi kohustus ja vastutus. TEK on ainuke kool Eestis, mis rakendab EB õppekava. 2017/2018. õppeaastal õppis TEKis 212 õpilast, neist 173 põhikooli- ja gümnaasiumiastmel ning 39 lasteaia.

1. septembril 2018 kolis Tallinna Euroopa Kool 1900. aastal ehitatud, kuid tänaseks täielikult renoveeritud hoonetesse Tehnika tänavale Balti jaama lähistel. Uues õppehoones on ruumi 600 õpilasele (vt <https://tes.innove.ee/en/new-school-building/>).

## Euroopa Koolide kuratoorium

Euroopa Koolide kõrgeim otsustusorgan on kuratoorium, mis ühendab liikmesriike, Euroopa Komisjoni ning lapsevanemate, töötajate ja muude sidusrühmade<sup>20</sup> esindajaid. Iga ELI liikmesriik nimetab kuratooriumisse ministri tasandil esindaja, kelle vastutusalasse kuulub riiklik haridus ning kellel on õigus võtta liikmesriigi valitsuse nimel siduvaid kohustusi. Igal kuratooriumi liikmel, sealhulgas komisjonil, on üks koht ja üks hääl. Kuratoorium tuleb presidendi ehk eesistuja kutsel kokku kaks korda õppeaastas, detsembris ja aprillis, ning käsitleb kogu süsteemiga seotud strateegilisi, pedagoogilisi ja üldpoliitilisi küsimusi:

- Euroopa haridussüsteemi üldpõhimõtted;
- põhikirjad ja eeskirjad;
- I tüüpi koolid:
  - koolide/keeleseksioonide avamine/sulgemine,
  - õpilaste vastuvõtmise põhimõtted (õpilaste kategooriad),
  - uute ametikohtade loomine,
  - koolide autonoomia raamistik kindlaksmääramine;
- Euroopa Koolide ja peasekretäri büroo üldelarve vastuvõtmine;
- põhikirjakohased ametisse määramised;
- Euroopa Kooli õpingute ja küpsustunnistuse;
- koolide akrediteerimine;
- süsteemi tulemuslikkuse hindamine.

Kuratooriumi pädevuses on delegeerida teatavate otsuste vastuvõtmine inspektorite nõukogudele (iga liikmesriik nimetab inspektorite nõukokku kaks inspektorit – noorema kooliastme ning vanema kooliastme inspektori), pedagoogilisele ühiskomiteele, eelarvekomiteele (igal liikmesriigil oma esindaja) ning haldusnõukogudele.

Kuratooriumi vastu võetud või muul viisil lõplikult koostatud dokumendid avaldatakse veebilehel [www.eurasc.eu](http://www.eurasc.eu).

Euroopa Koolide konventsiooni kohaselt toetab Euroopa Komisjon liidu nimel Euroopa Koolide eelarvet rahaliselt. Euroopa Koolide sissetuleku suurim osa (aastal 2017 ligikaudu 60%) kasutatakse kohapeal palgatud õpetajatele ja haldustöötajatele palga maksmiseks, lähetatud õpetajatele liikmesriikide poolt makstavatele palkadele lisatasu maksmiseks ja üldkuludeks<sup>21</sup>. Teine oluline osa sissetulekust saadakse liikmesriikidelt (aastal 2017 ligikaudu 18%), kes maksavad Euroopa Koolidesse lähetatud õpetajatele ja teistele töötajatele töötasu. Ülejäänud tulu moodustavad maksed

teistelt ELI asutustelt ja äriühingutelt, kelle töötajate lapsed käivad nendes koolides (ligikaudu 14%, nn II kategooria õpilased), samuti III kategooria lapsevanemate makstavad õppetasud ja maksud (ligikaudu 8%).

## Eesti eesistumine

Euroopa Koolide eesistuja on igal aastal eri liikmesriigi esindaja ning ringlus toimub liikmesriikide omakeelsete nimede tähestikulise järjekorra alusel. Liikmesriik võib saada kuratooriumi eesistujariigiks alles pärast seda, kui Euroopa Koolide konventsiooniga ühinemise dokumentide Luksemburgi valitsusele hoiuandmisest on möödunud kolm aastat.

Eesti on Euroopa Koolide süsteemiga seotud alates 2004. aastast, kui ühineti Euroopa Liiduga ja eesti keelest sai üks Euroopa Liidu ametlikest keeltest. 2005. aastal ühines Eesti Euroopa Koolide põhikirja konventsiooniga ning 12 aastat hiljem oli Eestil esimest korda võimalus olla Euroopa Koolide eesistujariik. Eesti eesistumine algas 2017. aasta 1. augustil ja kestis 2018. aasta 31. juulini. Eesti võttis eesistuja rolli üle Saksamaalt ning andis selle aasta pärast edasi Kreekale.

Euroopa Koolide Eesti eesistumise meeskonda kuulusid Eesti delegatsiooni juhi ja kuratooriumi presidendina Haridus- ja Teadusministeeriumi üldharidusosakonna nõunik Katre Mehine, inspektorite nõukogu juhina välishindamisosakonna nõunik Maie Kitsing, eelarvekomitee juhina rahandusosakonna finants ekspert Kristel Mägi ning Tallinnas toimunud Euroopa Koolide kuratooriumi koosoleku korraldajana Euroopa Liidu ja välissuhete osakonna peaeexpert Katrin Piller. Euroopa Koolide küpsuseksamite välishindamise juht (*Chairman of the Baccalaureate*) oli Eve Eisenschmidt Tallinna Ülikoolist.

Euroopa Koolide eesistumise prioriteetide püstitamisel on Euroopa Koolide süsteemis tavaks teha koostööd eesistujakolmikuga, kuhu kuuluvad kuratooriumi president, peasekretär ja Euroopa Komisjoni esindaja. Järgepidevuse tagamiseks on oluline jätkata tööd eelmiste eesistujariikide seatud eesmärkide saavutamiseks.

Eesti seadis eesistumise ajal eesmärgiks tagada Euroopa Koolide süsteemi jätkusuutlikkus ja ühtsus ning säilitada koolide hea maine ja õppetöö kõrge kvaliteet. Üha enam globaliseerivas maailmas, kus inimestel on vaja mitmekülgseid teadmisi ja oskusi, et kohaneda ja olla edukas kiiresti muutuv keskkonnas, tuleb elukestva õppe raames rõhku panna nii hariduse sisu kui ka koolide juhtimismeetodite ja -struktuuride moderniseerimisele.

### Euroopa Koolide Eesti eesistumise kolm esmatähtsat eesmärki olid

- 1) täiustada peasekretäri bürood ja koolide juhtimisstruktuure,
- 2) tagada pidev pedagoogiline areng,
- 3) kasutada õppetöös eesmärgipäraselt IKTd.

Eesistujana seadis Eesti fookusesse digipädevuse kui üldpädevuse arendamise õppeainete üleselt ning digitaalse õppevara kvaliteedi ja selle kättesaadavuse tagamise nii õpilastele kui ka õpetajatele. Eesti eesistumise ajal alustati Euroopa Koolide

<sup>19</sup> [https://europa.eu/european-union/about-eu/agencies/eu-lisa\\_et](https://europa.eu/european-union/about-eu/agencies/eu-lisa_et).

<sup>20</sup> Euroopa Patendiamet (EPO), Euroopa Investeerimispank (EIB), Euroopa Liidu Intellektuaalomandi Amet (EUIPO) ja Euroopa Keskpank (ECB).

<sup>21</sup> Euroopa Koolide peasekretäri büroo hoonetega seotud kulud, koristus- ja hoolduskulud, IT- ja pedagoogilise abi kulud koolides.

ühtse IKT raamdokumendi koostamist, kinnitati uus IKT õppekava ning koostati Euroopa Koolide IKT strateegiaplaan 2018–2022. Juhtimisstruktuuri ümberkorraldamine ja täiustamine hõlmas nii Euroopa Koolide peasekretäri büroo kui ka koolijuhtide toetamist uute ametikohtade loomise ja olemasolevate ümberstruktureerimise teel. Euroopa Koolide pideva pedagoogilise arengu tagamiseks ja süsteemi arendamiseks keskenduti Euroopa Koolide õppekava reformide jätkamisele, mille keskmes oli Eesti eesistumise ajal Euroopa Koolide keelepoliitika ja üldpädevuste raamdokumendi koostamine.

Eesti korraldas eesistujana kaks kuratooriumi koosolekut, kaks inspektorite nõukogu, kaks eelarve komiteed ja rohkem kui 70 erinevat koosolekut.

## Euroopa Koolide küpsuseksamid

Euroopa Koolide küpsuseksami edukalt sooritanud õpilased saavad kooli lõputunnistusena Euroopa bakalaureuse diplomi (*The European Baccalaureate Diploma*<sup>22</sup>), mis on ametlikult valitsuste tunnustatud ja mis võimaldab astuda liikmesriikide ülikoolidesse. Sellist diplomit võib välja anda vaid Euroopa Koolide süsteemi kuuluv õppeasutus. Küpsuseksami korraldus on väga põhjalikult reguleeritud (vt „The European Baccalaureate Handbook: A Guide for European Baccalaureate Candidates“<sup>23</sup>) ja sellesse protsessi on kaasatud palju ELi liikmesriikide eksperte (vt „Regulations for the European Baccalaureate“<sup>24</sup>). Keeleeksami puhul on kaasatud eksperdid kõigist liikmesriikidest, teiste ainete puhul on valdavalt eksperdid Inglismaalt, Saksamaalt, Belgiast ja Prantsusmaalt. Eksami ajakava ja kaasatud eksperdid kinnitab Euroopa Koolide kuratoorium. Üks põhiline printsiip on küpsuseksamite harmoneerimine: kõikide õpilaste hinded peavad olema kujunenud võrdsel alusel.

Küpsuseksami struktuur on kujunenud erinevate riikide praktikate põhjal, aga eelkõige mõjutatuna Prantsusmaa, Belgia, Saksamaa jt Kesk-Euroopa riikide praktikatest. Küpsuseksam koosneb kolmest osast: 20 punkti annavad viimase õppeaasta jooksvad hinded, 30 punkti eeleksamid, mis sooritatakse jaanuaris, ja 50 punkti põhieksamid, mis toimuvad juunis ja juulis. Eeleksamid on koostanud iga kooli õpetajad ja harmoneeritud keelesektsoonide üleselt, st kõik õpilased ühes koolis teevad sama eksami, olenemata keelest, milles nad õpivad. Eeleksami puhul hindab õpetaja ise oma õpilaste töid.

Põhieksameid sooritab iga õpilane kaheksa: viis kirjalikku eksamit ja kolm suulist eksamit. Kirjalike põhieksamite ülesanded on kõikides Euroopa Koolide süsteemi koolides samad ja koostatakse keskselt koordineerituna. Selleks saavad kõik õpetajad eksamiülesandeks esitada omapoolsed ettepanekud, mille põhjal valdavalt eksamitööd koostatakse. Iga aine eksami korraldust, sh eksamiülesannete koostamist koordineerib üks liikmesriigi poolt nimetatud inspektor. Eksami koostamisele kaasatakse eksperte

liikmesriikidest vastutava inspektori soovitusel. Alates 2016. aastast hindavad eksamitööde vastavust õppekavale ja kokkulepitud printsiipidele eesistuja riigi leitud ülikoolide eksperdid (*University observation*), Eesti eesistumise aastal Tallinna ja Tartu Ülikooli haridusvaldkonna õppejõud.

Kirjalikeks eksamiteks peab õpilane esiteks tegema oma emakeele eksami, teiseks valitud võõrkeele eksami, kolmandaks matemaatika (samamoodi nagu Eesti süsteemi puhul kas kitsas või lai) ja seejärel kaks õpilase valitud ainet. Kirjalikke eksameid hindavad nii iga õpilase oma aineõpetaja kui ka üks välisekspert. Kuigi kõiki eksamitöid sooritavad õpilased paberil, toimub hindamine elektrooniliselt – alates 2017. aastast skaneerivad koolid kõik eksamitööd elektroonilisse süsteemi, milles toimub tööde parandamine. Olenemata elektroonilisest süsteemist kogunevad väliseksperdid siiski ühte kooli, kus toimub eksamite parandamine ja koosolek, et ühiselt arutada eksamitöö kvaliteedi üle ning teha ettepanekuid järgmiseksksamiperioodiks. Tänu elektroonilise keskkonna kasutusele võtmisele on võimalik lahendada ka probleem, et esimene hindaja on õpilase oma õpetaja. Elektroonilises süsteemis saab tööde hindamise jagada juhuslikkuse printsiibi alusel süsteemis töötavate õpetajate vahel.

Suuliste eksamite ülesanded koostab iga õpetaja oma õpilastele ise ja esitab vastutavale inspektorile kinnitamiseks. Üks suuline eksam on emakeel, teiseks valikuks võib olla võõrkeel, ajalugu või geograafia ja kolmandaks ülejäänud ained (matemaatika, filosoofia, kolmas võõrkeel, bioloogia, keemia või füüsika). Suulisi eksameid hindavad õpilast õpetav õpetaja ja üks välisekspert mõnest liikmesriigist. Suulised eksamid kordavad paljuski kirjalikke eksameid. Olenemata sellest, et suulised eksamid on unikaalsed ja neid on vähestes liikmesriikide süsteemides, on paljude ekspertide arvamus, et suulist eksamit on mõistlik korraldada eelkõige keeltes. Tegemist on väga ressursimahuka eksamiga, kus mõnel juhul võib ühe-kahe õpilase eksamiks sõita ekspert näiteks Inglismaalt Hispaaniasse.

Eksamisessiooni ajal on iga kooli juurde määratud üks inspektor (*vice-chairman*), kes jälgib eksamite toimimist ja hindab nende vastavust regulatsioonidele. Põhjaliku raporti koostab ka eksamite korraldamise eest vastutav keskne üksus (vt „Report on European Baccalaureate 2017“<sup>25</sup>). Selles raportis on ülevaade eksamitulemustest, kust iga kool saab enda kohta ka võrdlevat informatsiooni. Raport on avalikult kättesaadav.

Küpsuseksamite juhi (*chairman*) ülesanne on külastada koole, vaadelda eksameid ja koostada eksamisessiooni kohta raport. Küpsuseksami juhi amet on roteeruv, igal aastal on uus esimees eesistuvast riigist, seetõttu on ka raportite fookus üsna erinev. Eesti eesistumise fookuses oli õppimise ja õpetamise kvaliteet, sh võtmepädevuste integreerimine õppekavasse ja digipädevuste arendamine, seetõttu keskenduti küpsuseksamite vaatlemisel samadele aspektidele. Vaatluse all olid eelkõige õppekava arendamise põhieesmärgid Euroopa koolis, sh kuidas on võtme-

<sup>22</sup> <https://www.eurc.eu/en/European-Schools/European-Baccalaureate>.

<sup>23</sup> [https://www.eurc.eu/Documents/BAC\\_Handbook-en.pdf#search=Report%20of%20the%20Chairman%20of%20the%202016%20European%20Baccalaureate%20Examining%20Board](https://www.eurc.eu/Documents/BAC_Handbook-en.pdf#search=Report%20of%20the%20Chairman%20of%20the%202016%20European%20Baccalaureate%20Examining%20Board).

<sup>24</sup> <https://www.eurc.eu/BasicTexts/2014-11-D-11-en-5.pdf>.

<sup>25</sup> <https://www.eurc.eu/Documents/2017-10-D-1-en-5.pdf#search=Report%20of%20the%20Chairman%20of%20the%202017%20European%20Baccalaureate%20Examining%20Board>.

pädevused integreeritud õppesse ja eksamiülesannetesse (vt „Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning 2018”<sup>26</sup>) ning kuidas muuta eksamite süsteemi efektiivsemaks.

Eesti ülikoolide ekspertide arvamusele toetudes ja ka hinnates eksamiülesandeid Bloomi taksonoomia alusel on eksamiülesanded kõrgemat kognitiivset võimekust hindavad. Hinnates võtmepädevuste arvestamist õppekavades, on kindlasti Euroopa Koolide lõpetajate tugevaimaks pädevuseks võõrkeeled, kodanikupädevuse ja kultuurilise teadlikkuse kujunemine. Eksamiülesanded eeldasid erinevate riikide majanduse, geograafia ja kultuuri tundmist ning globaalsete trendide mõistmist. Eestiga võrreldes on oluliselt vähem Euroopa Koolide süsteemis tähelepanu pööratud digipädevuse, õpioskuste ja ettevõtlikkuse kujunemisele. Vajakajäämised nendes valdkondades on teadvustatud ja selleks on kavandamisel ka lahendused, näiteks on kavas eeleksam asendada projektitööga, mille raames õpilased saavad nimetatud võtmepädevusi demonstreerida, st neile pööratakse ka õppeprotsessis rohkem tähelepanu. Kavandatakse muutusi ainekavades ja õpetajatele vastavaid koolitusi.

### **Euroopa Koolide õppekava on liikmesriikide kokkulepe ja õppekavaarendus on konsensuslik, st muutused õppekavas kinnitavad kuratooriumis kõik liikmesriigid.**

See eeldab iga riigi esindajalt ka oma arusaamadest loobumist kompromissi leidmise eesmärgil. Seetõttu on muutused Euroopa Koolide süsteemis suhteliselt aeglased. Euroopa Koolide süsteemis on inspektoritel nii õppe kvaliteedi hindaja kui ka õppesisu ja -korralduse arendaja roll, koolide autonoomia on üsna piiratud. See on tekitanud olukorra, kus sageli kohapeal ei võetagi täiel määral vastutust õppetöö kvaliteedi ja küpsuseksamite korraldamise ning õpilase toetamise eest. Eelkõige kannatavad need õpilased, kes on vähem võimekad ja kelle eesmärk ei ole jätkata õpinguid kõrgkoolis.

Eesti eesistujariigina soovib Euroopa Koolide sekretariaadil suurendada koolide autonoomiat ning anda neile rohkem vastutust. Süsteemi kaasajastamiseks soovitatakse koostada pikemaajalised strateegiad ja välja töötada nn teekaart eesmärgini jõudmiseks. Vajalike muutuste strateegiline planeerimine aitaks süsteemil end paremini kujundada senisest enam koolisüsteemiks, mis toetaks iga õppija arengut.

---

<sup>26</sup> <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.





# Õpetajate ja koolijuhtide professionaalsuse ning võrgustikutöö olulisus Euroopa ühtse haridusruumi kujundamisel

✱ **Pille Liblik**, Haridus- ja Teadusministeeriumi üldharidusosakonna asejuhataja

2009. aastal seadis ja 2015. aastal täpsustas Euroopa Liidu Nõukogu hariduse ja koolituse valdkonna strateegilises koostööraamistikus „Education and Training 2020“ ühised eesmärgid: võimaldada kõikidel haridustasanditel elukestvat õpet ja õpiliikuvust, parandada hariduse kvaliteeti, edendada võrdseid võimalusi, sotsiaalset sidusust ja kodanikuaktiivsust ning suurendada loovust ja innovaatsilisust, sh ettevõtlikkust. Raamistiku rakendamiseks moodustati aastateks 2016–2020 töörühmad, kuhu kuuluvad nii Euroopa Liidu liikmes- kui kandidaatriikide ja Komisjoni liikmed, lastevanemate, õpilaste, tööandjate, ametiühingute jt huvirühmade esindusorganisatsioonid.

Üldhariduse töörühm (*Working Group of Schools*, edaspidi WGS) on eksperthinnangute ja eri riikide kogemuste põhjal koostanud üldised poliitikasoovitused nelja omavahel tugevalt seotud põhiteema elluviimiseks liikmesriikides: 1) kooli kvaliteedi ja arengu toetamine; 2) õppija arengu toetamise järjepidevus; 3) õpetaja professionaalsus; 4) võrgustike tegevused ja ressursikasutus. Esimese kahe teema kohta perioodil 2016–2017 valminud poliitikasoovitused on kirjeldatud trükises „Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2016/2017. õppeaastal“. 2017–2018 töötas WGS välja poliitikasoovitused õpetajate ning koolijuhtide arengu ja võrgustikutöö edendamiseks.

## Õpetajate valmidus õppida, koolijuhi valmidus õpetaja arengut toetada ja hinnata

Enamik liikmesriike seisab silmitsi kolme väljakutsega: õpetajakutse maine ja atraktiivsus, õpetaja valmisolek olla ise õppija, õpetajaskonna vananemine. Koolist loovad õppiva organisatsiooni väliselt respektieritud ning ise oma ametit väärtustav õpetaja ja strateegiliselt mõtleval koolijuht. Nüüdisaegne kaasav õpikeskkond ei kujune iseenesest. Selle loovad koolijuhi eestvedamisel õpetajad, kes ei ole end isoleerinud ainekeskse õpetamise argipäeva ja väärtustavad enam kui kontrollimise eesmärgil ülekantavad aineteadmised. Kool koostöise organisatsioonina vaatab peale sihtide seadmise ka perioodiliselt tagasi ja annab ise oma saavutustele hinnangu ning planeerib selleks aega koos kooli partneritega. Sel viisil kujundab kool ise tõendatud teadmise õppekvaliteedi tasemest ja sellest, et koolis tehtav on järjepidev ja et koolil on kriitilised sõbrad, kes heas mõttes sunnivad haridusinnovatsioonile – mõtestama õpetamist ja kasvatust uuel viisil ja ajakohaseid võimalusi kasutada.

Eesti riiklikes õppekavades nimetatud alusväärtused saavad tegelikkuseks ainult siis, kui igas koolis teeb koolijuht tulemusliku õppimise korraldamiseks tarku otsuseid kohapealse kontekstis. See eeldab koolijuhi asjatundlikkust nii õpetajate värbamisel kui ka tema suutlikkust hinnata õpetajate õppimis- ja arenemisvajadust. Iga õpetaja on õppija, kelle õpimotivatsiooni on vaja toetada

erinevatel viisidel, sh kasutades näiteks Erasmus+ programmi võimalusi. Senine õpirände suunatud Erasmus programmi sihtühm oli pigem õpilastele ja üliõpilastele, kuid Erasmus+ aastatel 2018–2025 osasaajate arvu on kavas suurendada sel määral, et rahvusvahelise õppimise kogemus oleks kättesaadav kolmandikule õppijatest. Erasmus+ peab oluliseks, et rahvusvahelisest koostööst ja õpetajate õpirändest saaksid osa kõikide ainete õpetajad, mitte ainult võõrkeeleõpetajad.

Professionaalne õpetaja väärib tunnustamist kui pedagoogika ekspert ning tema tööd peab enam usaldama ning tunnustama. Eestis üldtunnustatud koolide ja õpetajate autonoomia ei ole kaugelt tavapärane kõikides Euroopa Liidu riikides. Samas vajavad ka Eestis koolijuhi ja õpetajad autonoomia rakendamiseks ja haridusinnovatsiooni elluviimiseks julgustamist. Professionaal suudab muutunud olukorda analüüsida ja selles kohaneda ning vajadusel juurde õppida – see tähendab pidevat professionaalset arengut. Samuti suudab ta motiveerida oma õpetajaid olema paindlik ja kaasav muutunud olukorras, kus õpilaste ja vanemate ootused koolile ei ole enam võrreldavad näiteks kümne aasta tagustega.

Kolleegidele mitmetest riikidest on avaldanud muljet Eesti kogemus korraldada õpetajate täiendusõpet. Väga oluliseks peetakse seda, kuidas me arendame õpetamiseks ja kooli juhtimiseks vajalikke pädevusi nüüdisaegse õpikäsituse järgi. Samuti on tunnud huvi selle vastu, kuidas me innustame koolide suhtlemist partneritega ning kuidas me leiame uusi partnereid. Seda toetab raamistikuna eeskätt elukestva õppe strateegia 2020 programm „Pädevad ja motiveeritud õpetajad ja haridusasutuste juhid“ ning algatus Huvitav Kool. Alates 2018. aastast on õpetajatel ja tugispetsialistidel võimalik taotleda riiklikku stipendiumi enesetäiendamiseks ning selleks vajadusel võtta ka tööst vaba semester. Eesti hariduse suundumist veel suurema usaldusruumi poole kinnitab kavatsus loobuda põhikooli lõpueksamitest ja usaldada kooli õpilaste saavutuste hindamises. Kool ja õpetaja on eksperdid, kes on loonud õpilastele sobiva õpikeskkonna, korraldanud õpet laste arengu vajaduste järgi, ja neid peab usaldama selles, et nad on suutelised õpilaste arengut toetama, andma tagasisidet õpitulemuste omandamisele ja seda ka saama.

## Võrgustik tähendab osalejate aktiivset panust ja jätkusuutlikkust

Võrgustiku mõte hariduses on muutumas tavapäraseks ja kõikides liikmesriikides tunnustavad koolid ja õpetajad võrgustike ja koostöö vajalikkust. WGS töörühm on seisukohal, et liikmesriikides peab olema võimalikult sarnane arusaam võrgustiku olemusest. Selleks et lähitulevikus osaleda võrdsete partneritena Erasmus+ programmis, on vaja mõtestada, mille poolest erineb partnerlus või klaster võrgustikust. Kui partnerluses lepib rühm osalejaid



ressursside või kogemuste jagamises kokku ja tegutseb selleks määratud perioodil (nt koolide osalemine koostööprojekti) ning kui klastrid seovad samas piirkonnas või valdkonnas tegutsejaid (nt õpetajate ainetepõhised ühendused või maakondlikud koolijuhtide ühendused), siis võrgustik eristub nendest mitme tunnuse põhjal.

Võrgustiku tulemusliku toimimise eeldus on ühine eesmärk, millesse kõik võrgustikulikmed panustavad kokkulepete järgi. Iga võrgustiku liige peab nägema koostööst kasu endale, kuid samas märkama ja tunnustama ka partneri kasu ning olema valmis oma kogemust jagama. Toimiva võrgustiku üks tunnus on see, et selle liikmed on valmis ja avatud enda tööd hindama ja vastu võtma hinnanguid. Võrgustiku toimima hakkamiseks on vaja aega ja on võimalik, et algne partnerite ring muutub, kuid eesmärgid peavad olema püsivad ning tulemus peab olema tõenduspõhine. Liikmesriigid on üksmeelel selles, et võrgustikutöö ei tohi takerduda bürokraatiasse halvas ja halvavas mõistes. Oluliseks tulemuseks peetakse seda, kui mingi võrgustiku väljundit või saavutust saab arvestada riikliku poliitika kujundamises. Eestis on nn õpetajate ja koolijuhtide programmi kaudu jagatud võrgustikesisese koostöö

kujunemiseks Euroopa Sotsiaalfondi raha, kuid järgnevat uurimist vääriks see, mil määral on seniste toetuste kaudu välja kujundatud jätkusuutlikult toimivad võrgustikud.

## Kokkuvõte

2016–2018 tehtud WGS soovitude koostamisel kujunesid kaks tihedalt seotud teemat, mis loovad paremad eeldused Euroopa ühise haridusruumi kujunemiseks üldhariduses ja millega tegeleb WGS järgmisel kahel aastal: tugevdada üldhariduse kvaliteedi tagamise süsteeme ja ergutada õpirännet selleks, et süvendada hariduse innovatsiooni ja tõhusust; parandada õpetamise kvaliteeti ja asjatundlikkust ning toetada õpetaja ja koolijuhi professionaalset arengut ning tõsta õpetaja ameti mainet. Teemade raames analüüsitakse õppimist ja õpetamist toetavate andmete kogumise ja kasutamise asjakohasust ning kogutud andmete põhjal hariduspoliitiliste otsuste tegemist ja nende jagamist, samuti analüüsitakse õpetajate ja koolijuhtide karjääri nüüdisaegseid võimalusi ja pädevuste hindamist. Eesti kontekstis seondub see testide ja eksamite arendusega, õpitulemuste, õpetajate ja koolijuhtide hindamise, õppekavade ja õpetajakoolituse ajakohastamisega.

## Kasutatud kirjandus

„European ideas for better learning: the governance of school education systems. The final report and thematic outputs of the ET2020 Working Group Schools“ (2018), European Commission Directorate-General Education, Youth, Sport and Culture, Schools and Multilingualism. [https://www.dcu.ie/sites/default/files/edc/pdf/european\\_ideas\\_for\\_better\\_learning.pdf](https://www.dcu.ie/sites/default/files/edc/pdf/european_ideas_for_better_learning.pdf).

Bjerkestrand, O. Ettekanne „Mid-term evaluation of Erasmus+ and the future programme. Meeting of Director Generals for Schools“, 13.–14. märts 2018, Sofia.

Teutch, M. Ettekanne „ET2020 Working Group Schools. Challenges and Vision. Meeting of Director Generals for Schools“, 13.–14. märts 2018, Sofia.

Ettekanded ET2020 Working Group on Schools seminaril Brüsselis, 23.–24.02.2017:

Marco Kools, Analyst, Policy Advice and Implementation Division, Directorate for Education and Skills, OECD „Schools as learning organisations: the role of teachers and school leaders“. Ettekande aluseks on OECD väljaanne „What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers“. <http://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>.

Jonathan Allen, Ecorys. Developing the teaching professions – the role of teachers and school leaders.

Petra Goran, European Commission „A whole school approach to inclusion: the role of teachers and school leaders. Results from the work of the ET2020 Working Group on Schools 2014/15“.

Marco Snoek, Prof, PhD Educational Sciences Amsterdam University „Supporting teachers in innovative schools“.

Kay Livingston, Prof, University of Glasgow, ATEE „The Association for Teacher Education in Europe: its role and mission“ ja ülevaade õpetajakoolituse viimastest analüüsides. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02619768.2016.1135531?needAccess=true>.

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

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

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



# Haridus- ja Teadusministeeriumile edastatud pöördumistest

✿ **Hegely Klaus**, Tartu Ülikooli kirjandus- ja teatriteaduste üliõpilane

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

Käesolevas ülevaates on kaardistatud 2016/2017. ja 2017/2018. õppeaastal Haridus- ja Teadusministeeriumi (HTM) välishindamisosakonda laekunud lastevanemate, õpilaste ning teiste huvipoolte esitatud kirjalikud ja suulised kaebused. Eesmärk on tuua välja levinumad probleemid ning võrrelda saabunud pöördumisi 2016/2017. õppeaastal edastatutega. Analüüsist on välja jäetud teabe või nõu küsimise eesmärgil laekunud pöördumised.

Pöördumised on liigitatud õppeasutuse tegutsemise vormi järgi (koolieelne lasteasutus, üldhariduskool, kutseõppeasutus)

ning on jagatud järgmisteks valdkondadeks: juhtimine, personalitöö, õppe- ja kasvatustegevus, ressursid ning muud teemad, mis nimetatud valdkondade alla ei liigitunud.

## Õppeaastal 2016/2017 esitatud pöördumised

2016/2017. õppeaastal laekus HTMi välishindamisosakonda 257 kaebust. Koolieelsete lasteasutuste kohta esitati 51, üldhariduskoolide kohta 172 ja kutseõppeasutuste kohta 34 pöördumist (tabel 1).

**Tabel 1. Pöördumiste koguarv 2016/2017. õppeaastal.**

Valdkond	Koolieelne lasteasutus	Üldhariduskool	Kutseõppeasutus	Kokku
Juhtimine	25	55	6	86
Personalitöö	8	9	6	23
Õppe- ja kasvatustegevus	10	86	19	115
Ressursid	0	1	0	1
Muud teemad	8	21	3	32
<b>Kokku</b>	<b>51</b>	<b>172</b>	<b>34</b>	<b>257</b>

Allikas: HTMi dokumendikaust.

Tabelist 1 nähtub, et enim esitati kaebusi õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnast (115), järgmine valdkond oli juhtimine (86), millele järgnesid muud teemad (32). Personalitöö valdkonnast laekus 23 pöördumist, ressursside valdkonnast üks.

### Juhtimine

Juhtimise valdkonnast esitati pöördumisi kokku 86, nendest 25 koolieelsete lasteasutuste, 55 üldhariduskoolide ning 6 kutseõppeasutuste kohta.

Enamasti puudutasid laekunud kaebused asutuse juhi isikomadusi ning kvalifikatsiooni, juhi või juhtkonna vastu võetud otsuseid, juhi ja töötajate omavahelist suhtlust, dokumentide haldamist ning direktori ametikoha täitmiseks korraldatud konkurssi. Samuti liigituvad siia näiteks asutuse kodukorraga seonduv ning tugiteenuste korraldamine.

Enim esines kaebusi üldhariduskoolide kohta. Peamine probleemkoht oli rahulolematuse koolijuhi suhtlusoskuse ning juhtimisstiiliga. Lasteaedades osutus probleemseks juhi oskus lahendada töötajate ning lastevanemate vahelisi konflikte. Kutseõppeasutustest esitatud kaebused olid seotud rahulolematusega direktori juhtimisstiiliga.

### Personalitöö

Personalitöö valdkonnast laekus koolieelsete lasteasutuste kohta kaheksa, üldhariduskoolide kohta üheksa ning kutseõppeasutuste kohta kuus, kokku 23 avaldust.

Pöördumised olid peamiselt seotud direktori, õpetaja või tugispetsialisti kvalifikatsiooniga, aga ka õpetajate ametikohade täitmisega, töötajate tööaja ning -koormuse arvestamise ja palgakorraldusega, välja toodi kollektiiviseseid konflikte.

### Õppe- ja kasvatustegevus

Avaldusi laekus selles valdkonnast 115, millest kümme koolieelsete lasteasutuste, 86 üldhariduskoolide ning 19 kutseõppeasutuste kohta.

Probleemkohtadeks üldhariduskoolide õppe- ja kasvatustegevuses osutusid hindeliste tööde ja eksamite korraldamine, e-kooli kasutamine, individuaalsete õppekavade koostamine, klassikursuse kordamine, konsultatsioonide andmine ja õppetöö korraldamine. Pöördumisi laekus ka õppekoormuse ja ainetundide kohta. Eraldi võib välja tuua hariduslike erivajadustega (HEV) lapse/õpilase õppekorralduse, mille kohta laekus kaebusi nii koolieelsetest lasteasutustest kui üldhariduskoolidest. Koolieelsetest lasteasutustest laekus veel pöördumisi koolivalmidustest

koostamise kohta. Kutseõppeasutuste kohta esitati pöördumisi, mis olid seotud kutseksamite või praktikakorraldusega.

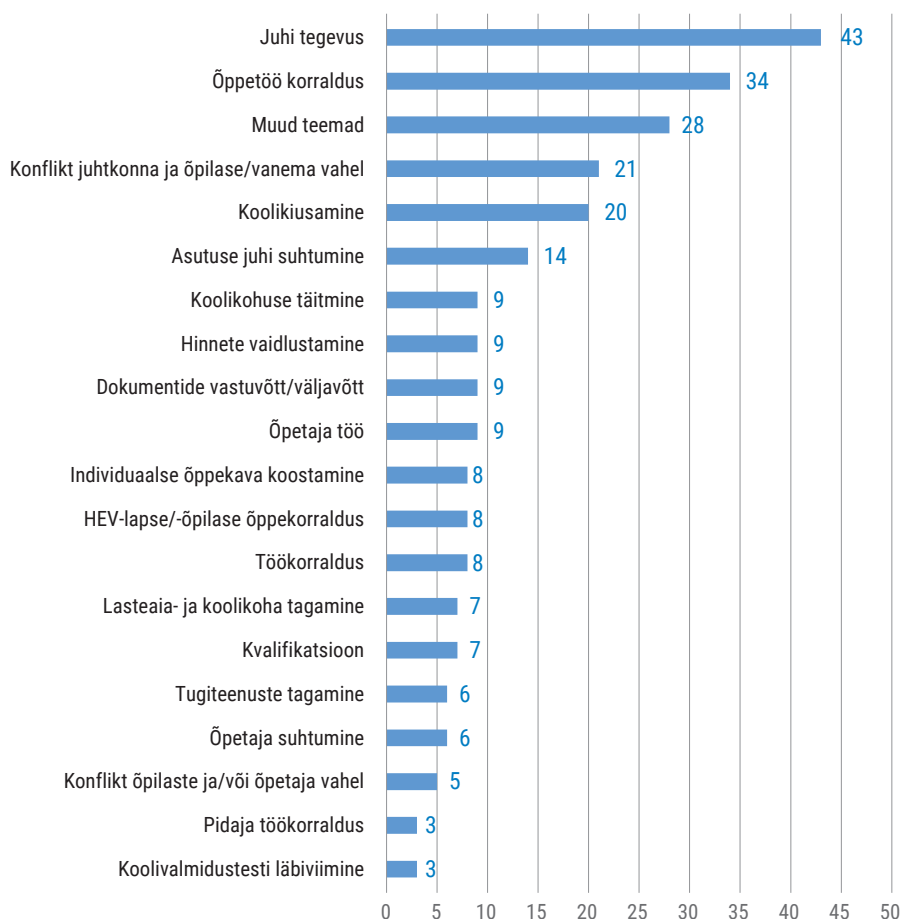
## Ressursid

Ressursside valdkonda kuulub asutuse territooriumiga seonduv, näiteks ruumide suurus ning sobivus õppe- ja kasvatustöök. Üldhariduskoolide kohta laekus ressursside valdkonnas üks kaebus eksamiruumi pärast.

## Muud teemad

Muude teemade all on hoolekogu ja õppenõukogu töö ning pidaja töökorraldus, nt lasteaia- ja koolikohtade määramine, bussitranspordi korraldamine ja koolide ümberkorraldamine. Koolieelsetest lasteasutustest laekus kaheksa, üldhariduskoolidest 21 ning kutseõppeasutustest kolm pöördumist.

Joonisel 1 on esitatud üksikasjalikum ülevaade esitatud pöördumistest.



### Joonis 1. Ülevaade ministeeriumisse esitatud pöördumistest.

Allikas: HTMi dokumendikaust.

## Kokkuvõte

- 2016/2017. õa probleemsem valdkond oli õppe- ja kasvatustegevus. Avaldusi laekus näiteks õppetöö korralduse, hindamise põhimõtete ning koolivalmidustesti tegemise, samuti õpetajate õpetamismeetodite kohta, probleeme tekitas ka õpetajate ning õpilaste vaheline suhtlus. Samuti esitati pöördumisi nii koolieelsetes lasteasutustes kui üldhariduskoolides HEV-lapse/-õpilase õppetöö korraldamise kohta.
- Juhtimise valdkonnas olid pöördumised seotud juhi isikomaduste või töökorraldusega, nt tugiteenuste tagamine.
- Personalitöös esitati kaebusi pedagoogide kvalifikatsiooni, õpetajate tööaja ja -koormuse ning kollektiivisestest konfliktide kohta.
- Ressursside valdkonnast esitati üks kaebus, mis oli seotud eksamiruumiga.
- Muude teemade alla liigituvad pöördumised, mis olid seotud peamiselt pidaja töökorraldusega, näiteks lasteaia- ja koolikohtade tagamine ning bussitranspordi ja toitlustamise korraldamine. Laekus ka kaebusi koolide ümberkorraldamise või hoolekogu töö pärast.

## Õppeaastal 2017/2018 esitatud pöördumised

2017/2018. õppeaastal laekus HTMi välishindamisosakonda 365 avaldust. Koolieelsete lasteasutuste kohta esitati 53, üld-

hariduskoolide kohta 302 ja kutseõppeasutuste kohta kümme pöördumist (tabel 2).

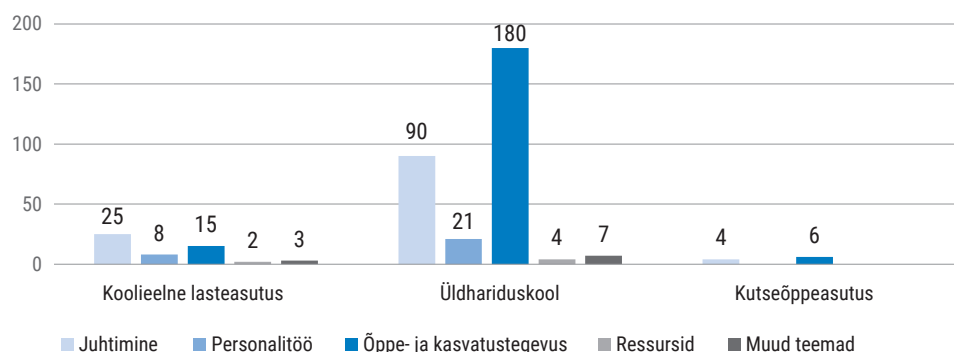
**Tabel 2. Pöördumiste koguarv 2017/2018. õppeaastal.**

Valdkond	Koolieelne lasteasutus	Üldhariduskool	Kutseõppeasutus	Kokku
Juhtimine	25	90	4	119
Personalitöö	8	21	0	29
Õppe- ja kasvatustegevus	15	180	6	201
Ressursid	2	4	0	6
Muud teemad	3	7	0	10
<b>Kokku</b>	<b>53</b>	<b>302</b>	<b>10</b>	<b>365</b>

Allikas: HTMi dokumendikaust.

Tabelist 2 nähtub, et probleemsem valdkond oli õppe- ja kasvatustegevus (201 pöördumist). Õppeasutuse juhtimise kohta laekus 119 kaebust, personalitöö kohta esitati pöördumisi (29) peamiselt õpetajate kvalifikatsiooni või töötajate töölepingute pärast. Ressursside valdkonnas esitati kuus avaldust ning need olid seotud

õppeasutuse territooriumi turvalisuse ja korrashoiuga, samuti ruumide õppetöök sobivusega. Muude teemadena esitati näiteks järelevalvemenetluse ning pidaja töökorralduse, sealhulgas toitlustuse ning transpordi korraldamise kohta kümme pöördumist. Ülevaade pöördumistest valdkonniti on esitatud joonisel 2.



**Joonis 2. 2017/2018. õppeaasta pöördumised valdkonniti.**

Allikas: HTMi dokumendikaust.

### Juhtimine

Juhtimise all on kajastatud avaldused, mis seonduvad õppeasutuse juhi või juhtkonna otsuste ja tegemistega, juhi isikuomadustega ning asutuse töökorraldusega. Kokku esitati juhtimise kohta 119 pöördumist, millest 25 puudutasid koolieelsete lasteasutuste, 90 üldhariduskoolide ja 4 kutseõppeasutuste tööd.

Juhtimise pärast esitatud pöördumised hõlmasid koolitöötajate puhkusearvestust, rahulolematust õppeasutuse juhi tööülesannete täitmisega ja juhtimismeetoditega, rahaliste vahendite kasutamise ja korrupsioonikahtlustusi. Kaebusi laekus näiteks koolijuhi kvalifikatsioonile mittevastavuse ja juhtimisstiili kohta. Töökorralduse alla liigituvad asutuse kollektiivi igapäevast tööd mõjutavad juhtkonna ja juhi otsused. Juhtimise all on kajastatud veel ka asutuste kodukorraga seonduv, näiteks kooli kodulehel olev informatsioon ja e-kooli rakendamine. Kaebusi

direktori juhtimisstiili ja tööülesannete täitmise kohta esines palju koolieelsetes lasteasutustes. Põhimureks koolides olid juhtkonna otsused, mis mõjutasid koolitöötajate, õpetajate ja õpilaste igapäevatööd ning töö- ja õppekeskkonna turvalisust. Kutseõppeasutustes esitati kaebusi vastuvõtukomisjoni otsuste ja dokumentide haldamise kohta, mitu kaebust oli ka direktori suhtlusoskuse ja kooli üldise töökorralduse pärast.

### Personalitöö

Personalitöö valdkonnas esitati 29 avaldust: kaheksa koolieelsetest lasteasutustest ja 21 üldhariduskoolidest.

Enim laekus avaldusi asutuse pedagoogide kvalifikatsiooni, personali töö tasustamise ning koormuse arvestamise ja töötajate töölevõtmise ning töölt vabastamise kohta. Suurimaks probleemiks koolieelsetes lasteasutustes osutus õpetaja kvalifi-

katsiooniga seonduv. Kollektiivisised konfliktid ning töötajate töölevõtmine või töölt vabastamine olid probleemiks nii koolieelsetes lasteasutustes kui üldhariduskoolides.

### Õppe- ja kasvatustegevus

Siin valdkonnas laekus 201 avaldust, millest 15 olid koolieelsete lasteasutuste, 180 üldhariduskoolide ning 6 kutseõppeasutuste kohta.

Koolieelsetest lasteasutustest laekus pöördumisi õppemetoodika, rühma laste arvu ning keelekümbuse pärast, aga ka näiteks matkade korraldamise kohta.

Üldhariduskoolidest esitati pöördumisi koolikohustuse täitmise ning hindamise, koolivaheaegade, õppenõukogu otsuste vaidlustamise ning kiituskirja või lõputunnistuse väljastamise kohta, samuti konfliktide pärast õpilaste ja õpetajate vahel. Avaldusi laekus ka õppevahendite rahastamise ning konsultatsioonide korralduse kohta. Suur osa pöördumistest seostusid individuaalse õpekava rakendamisega, HEV-lapse/-õpilase õppetöö korraldusega ning HEV-õpilaste vastuvõtuga. Kutseõppeasutustest laekus kaebusi eksamikorralduse ning vastuvõtukomisjoni tegevuse kohta.

### Ressursid

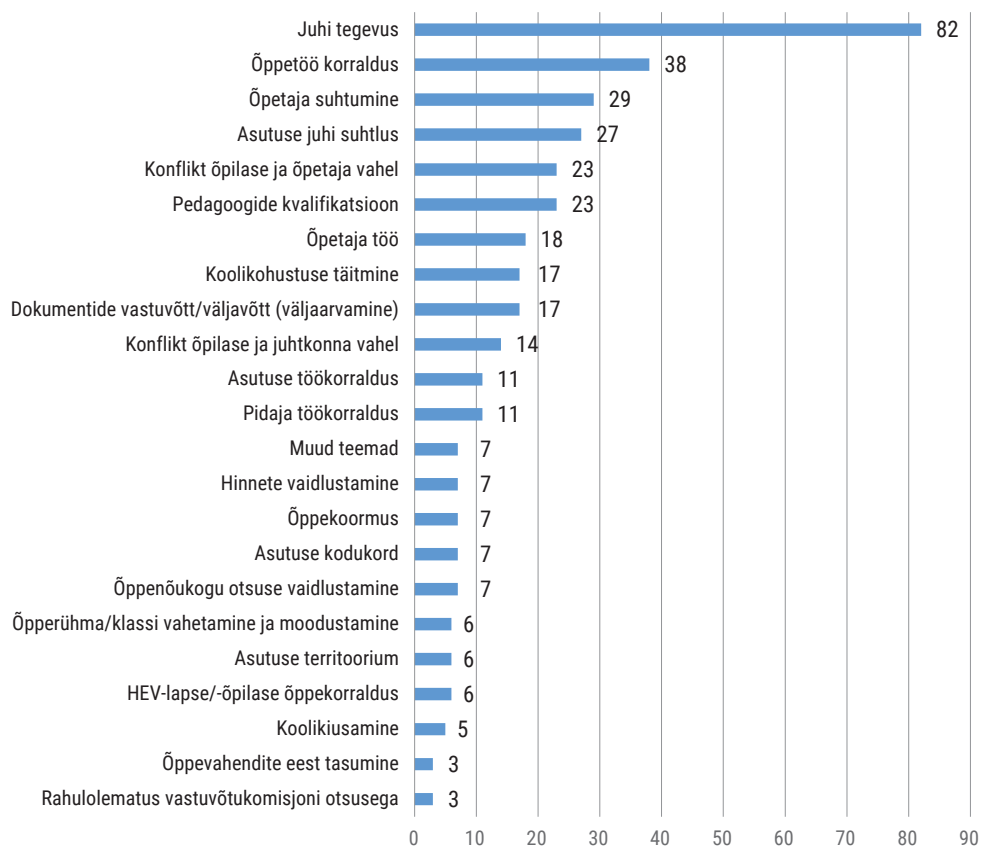
Ressursside valdkonnas esitati kokku kuus pöördumist, millest koolieelsetest lasteasutustest laekus kaks ning üldhariduskoolidest neli kaebust.

Koolieelsetest lasteasutustest esitati kaebusi asutuste ruumide korrashoiu ning turvalisuse kohta. Probleeme tekitasid ruumide madal temperatuur, ehitustegevus ning ohtlikud mööbliesemed. Üldhariduskoolides tekitasid probleeme asutuse territooriumil teostatavad remonttööd. Mitmed pöördumised edastati Terviseametile, kuna HTMil puudub pädevus teha tervisekaitse-nõuetest lähtuvat kontrolli.

### Muud teemad

Muude teemade all on käsitletud hoolekogu ning õppeasutuste pidajate töökorraldust, näiteks bussitranspordi ning toitlustamise korraldamist ja rahastamist. Üksikuid pöördumisi laekus koolide ümberkorralduse kohta. Koolieelsetest lasteasutustest laekus kolm ja üldhariduskoolidest seitse pöördumist.

Üksikasjalikum ülevaade pöördumistest on esitatud joonisel 3.



**Joonis 3. Ülevaade ministeeriumisse esitatud pöördumistest.**

Allikas: HTMi dokumendikaust.

## Kokkuvõte

- 2017/2018. õppeaastal osutus probleemsemaks valdkonnaks õppe- ja kasvatustegevusega seonduv. Kaebusi esitati enim õpetaja töömeetodite, suhtlemisoscuse ning kvalifikatsiooni kohta. Samuti põhjustasid probleeme õppekorralduse põhimõtted, õppetöö koormus ning HEV-lapse/-õpilase õppetöö korraldamine.
- Juhtimisvaldkonnas laekus enim kaebusi õppeasutuse juhi tööülesannete täitmise kohta, samuti juhtkonna otsuste ja tegevuste üle, mis reguleerivad õppeasutuste igapäevast toimimist.

- Personalitöös esitati kaebusi näiteks õpetajate ning koolitöötajate kvalifikatsiooni kohta ning töötajate tööaja arvestamise kohta.
- Ressursside valdkonnas esines probleeme õppeasutuse ruumide ja territooriumi tervisekaitsenõuetele vastavuse pärast.

## Õppeaastatel 2016/2017 ja 2017/2018 esitatud pöördumised võrdlevalt

Õppeaastatel 2016/2017 ja 2017/2018 laekus HTMi 622 pöördumist: 104 koolieelsete lasteasutuste, 474 üldhariduskoolide ja 44 kutseõppeasutuste kohta (tabel 3).

Tabel 3. Pöördumiste koguarvud kahel õppeaastal.

Valdkond	Koolieelne lasteasutus		Üldhariduskool		Kutseõppeasutus		2016/2017	2017/2018	Kokku
	2016/2017	2017/2018	2016/2017	2017/2018	2016/2017	2017/2018			
Juhtimine	25	25	55	90	6	4	86	119	205
Personalitöö	8	8	9	21	6	0	23	29	52
Õppe- ja kasvatustegevus	10	15	86	180	19	6	115	201	316
Ressursid	0	2	1	4	0	0	1	6	7
Muud teemad	8	3	21	7	3	0	32	10	42
<b>Kokku</b>	<b>104</b>	<b>474</b>	<b>44</b>	<b>257</b>	<b>365</b>	<b>622</b>			

Allikas: HTMi dokumendikaust.

Tabelist 3 on näha, et nii 2016/2017. kui ka 2017/2018. õppeaastal oli probleemsem valdkond **õppe- ja kasvatustöö**, mille kohta laekus 316 avaldust. Enamjaolt esitati avaldusi töötajate ja õpilaste või nende eestkostjate vaheliste konfliktide kohta, samuti õpetamismeetodite ja hindamise, koolikiusamise, õppetöö korralduse ning vaimse ja füüsilise turvalisuse kohta. Pöördumisi esitati HEV-lapse/-õpilase toetamise ning õppetöö korraldamise kohta.

Järgmine valdkond, mille kohta laekus arvukalt kaebusi, oli **juhtimine**, seda nii 2016/2017. kui 2017/2018. õppeaastal. Kokku laekus kahel õppeaastal 205 pöördumist õppeasutuste juhtimise valdkonnast. Rahulolematust avaldati direktori või juhtkonna töö ja asutuse üldise töökorralduse pärast, samuti kodukorra, kooli- või lasteaiajuhi isikuomaduste ja tugiteenuste kättesaadavuse kohta.

Arvukalt laekus kahel õppeaastal kaebusi **personalitöö** pärast (52). Peamiselt olid need seotud õpetajate kvalifikatsiooni, personalivaheliste arusaamatuste ning töötajate tööle võtmise ja töölt vabastamisega, samuti töötajate tööaja ning töökoormuse arvestamisega.

**Ressursside** kohta laekus 2016/2017. õppeaastal üks pöör-

dumine, 2017/2018. õppeaastal kuus. Probleemseks osutusid ruumide ja territooriumi haldus ja korrahoold ning turvalisuse puudumine ehitustegevuse tõttu.

**Muude teemade** kohta oli 2016/2017. õppeaastal 32 ning 2017/2018. õppeaastal kümme pöördumist. Enamasti seostusid need kooli pidaja töökorraldusega, näiteks bussitranspordi ning toitlustamise korraldamisega, kuid ka näiteks gümnaasiumiosa ümberkorraldamisega ning lasteaia- ja koolikohtade määramisega.

HTMi välishindamisosakonda laekunud avalduste põhjal võib järeldada, et samamoodi nagu 2014/2015.–2015/2016. õppeaasta kokkuvõtetes välja toodu puhul tuleks rohkem tähelepanu pöörata õppeasutustes järgmistele valdkondadele:

- koolitöötajate suhtlusoscuse arendamine;
- õppe- ja kasvatustegevuse korraldus, sh dokumentatsiooni vormistamine;
- HEV-lapse/-õpilase õppetöö korraldamine;
- vaimse ja füüsilise ning õpi- ja kasvukeskkonna turvalisuse tagamine;
- õpilase ja lastevanemate kaasamine õppekavade koostamise ning arendamise protsessi.



# Ülevaade seirest gümnaasiumisse vastuvõtu tingimuste ja korra õiguspärasuse ning asjakohasuse kohta

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

Haridus- ja Teadusministeerium korraldas 18.12.2017–18.01.2018 seire gümnaasiumisse vastuvõtu tingimuste ja korra õiguspärasuse ning asjakohasuse üle.

Seire põhjuseks oli asjaolu, et gümnaasiumisse oli kahe viimase õppeaasta võrdluses võetud vastu üha enam põhikooli puudulike teadmiste ja oskustega lõpetanud õpilasi (38 õppeasutuses 2016. aastal 27, 2017. aastal 48 õpilast). See võib tähendada riski, et õpilased ei ole valmis gümnaasiumi õppekaval õppimist alustama ning vajavad gümnaasiumi lõpetamiseks tõhusamat toetamist.

Seire eesmärk oli selgitada välja, kas gümnaasiumisse vastuvõtu tingimused ja kord on koolis õiguspärane ning kuidas toetatakse gümnaasiumisse puudulike hinnetega vastu võetud õpilaste arengut.

## Seire tulemused

### Õpilaste vastuvõtt

- Haridus- ja teadusministri 19.08.2010. a määruse nr 43 „Õpilase kooli vastuvõtmise üldised tingimused ja kord ning koolist väljaarvamise kord“ § 2 lõige 2 sätestab, et kool avalikustab kooli vastuvõtu tingimused ja korra kooli veebilehel.

Vastuvõtukord oli avalikustatud 31 õppeasutuse veebilehel, kättesaadav ei olnud seitsme õppeasutuse veebilehel.

- Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 27 lõike 5 kohaselt valmistab kooli vastuvõtu tingimuste ja korra eelnõu ette kooli direktor ning see esitatakse enne kehtestamist hoolekogule arvamuse andmiseks.

Vastuvõtukord oli kehtestatud õiguspäraselt 36 õppeasutuses. Ühes koolis ei olnud nõukogu andnud oma arvamust ning korda ei olnud kehtestanud ei direktor ega kooli pidaja, ühes koolis kehtestati kord seire tegemise ajal.

- Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 27 lõige 3 kehtestab, et gümnaasiumi vastuvõtmise eeldus on põhiharidus või sellele vastav välisriigis omandatud haridus. Kõigil on võrdne õigus konkureerida gümnaasiumi astumiseks. Gümnaasiumi vastuvõtmisel võib hinnata isiku teadmisi ja oskusi, kuid vastuvõtutingimused peavad põhinema objektiivsetel ja eelnevalt avalikustatud kriteeriumidel.

Gümnaasiumisse vastuvõtu kord oli kooskõlas õigusaktides sätestatuga 37 õppeasutuses, ühes õppeasutuses sisaldas kord vaid tingimusi, vastuvõtukord puudus.

17 kooli vastuvõtutingimustes oli sätestatud, et puudulike hinnetega õpilasi vastu ei võeta, kuid tegelikult võeti. Koolijuhid põhjendasid puudulike hinnetega õpilaste vastuvõttu sellega, et vastuvõtukatsete ajal ei olnud teada, et õpilasel võib tulla põhikooli lõputunnistusele puudulik hinne.

### Gümnaasiumisse vastu võetud õpilaste arengu toetamine

Õppeasutustest küsiti täiendavalt, milliseid tugimeetmeid on rakendatud õpilastele, kelle lõputunnistusel oli puudulik hinne.

- 75 õpilasest toetati 67 õpilast: 4 õpilasele oli rakendatud täiendavat õpiabitundi; 4 õpilasele individuaalset õppekava; 42 õpilasele aineõpetaja konsultatsioone; 17 õpilasele muid toetusmeetmeid, näiteks õppenõustaja, psühholoogi teenust.

### Õpijõudlus

75 õpilasest 23 õpilasel olid gümnaasiumiosas puudulikud kursehinded õppeaines, mille hinne põhikooli lõputunnistusel oli olnud puudulik.

- Lõuna piirkonnas (Tartu- ja Jõgevamaa) lahkus gümnaasiumist puudulikega vastu võetud 13 õpilasest kuus.
- Lääne piirkonnas (Pärnu-, Saare- ja Viljandimaa) lahkus üks õpilane, kaks õpilast jäid 10. klassis klassikursust kordama.
- Põhja piirkonnas (Harju-, Rapla-, Lääne-, Hiiumaa- ja Järvamaa) lahkus üks õpilane koolist elukohavahetuse tõttu, kolm õpilast lahkusid omal soovil. Üks 2017. aastal vastu võetud õpilane seire ajal puudulikult hinnatud õppeaines ei osalenud, tema puhul kavandati vestlus vanematega ja arutelu õppenõukogus.
- Ida piirkonnas (Ida- ja Lääne-Virumaa) lahkus üks õpilane koolist omal soovil, üks õpilane jäi 10. klassis klassikursust kordama, üks arvati välja edasijõudmatuse tõttu.

### Kokkuvõte

- 38 koolist 17s oli vastuvõtukorras kehtestatud, et puudulike hinnetega õpilasi gümnaasiumisse vastu ei võeta, samal ajal oli tegelikult võetud vastu ka puudulike hinnetega õpilasi. Koolijuhide selgituste kohaselt toimuvad gümnaasiumisse vastuvõtukatsed, testid või vestlused kevadel, kui pole veel teada, milliste hinnetega lõpetab õpilane põhikooli.
- Kolmandikul õpilastest, kes on võetud gümnaasiumisse vastu puuduliku hindegga põhikooli lõputunnistusel, on raskusi õpijõudlusega gümnaasiumis.
- Enamlevinud õpiabina kasutatakse aineõpetaja konsultatsioone, väga vähe on individuaalset lähenemist õpilase arengu toetamisel.

### Soovitused õppeasutustele

- Vaadata üle vastuvõtutingimuste ja korra asjakohasus, et see oleks kooskõlas määruses kehtestatu ja koolis tegelikult toimuva vastuvõttuga.
- Mõelda läbi õpilastele rakendatavad tugimeetmed ning analüüsida süsteemselt rakendatavate tugimeetmete tõhusust ja mõjusust.



# Ülevaade veebilehede seirest

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

Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna eksperdid korraldasid käesoleva aasta veebruarist maini õppeasutuste veebilehede seire, et selgitada, kas õppeasutuste veebilehtedel on kättesaadavad dokumendid, mille avalikustamise kohustus tuleneb õigusaktidest, ja juhtida õppeasutuste tähelepanu puudustele juhul, kui neid esines.

Õppeasutuste veebilehtedel avalikustatav informatsioon on sätestatud koolieelse lasteasutuse seaduses (KELS), põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (PGS) ning haridus- ja teadusministri 23.08.2010. a määruses nr 44 „Kooli õppenõukogu ülesanded ja töökord“.

## Koolieelsete lasteasutuste veebilehed

KELSi kohaselt korraldab koolieelse lasteasutuse pidaja arengukava avalikustamise avaliku teabe seaduse alusel lasteasutuse tegevuse kajastamiseks peetaval veebilehel (KELS § 91 lg 4). Samuti avalikustatakse lasteasutuse veebilehel kodukord (KELS § 92 lg 3).

Korrektset olid nõutavad dokumendid avalikustatud kõigi Tallinna ja Tartu linna ning Saaremaa lasteasutuste veebilehtedel.

Seires selgus, et enam oli eksitud arengukavade avalikustamise nõude vastu. Õppeasutuste juhtide ja pidajatega suheldes selgus, et paljudel lasteasutustel on koostatud uus arengukava, kuid pidaja ei olnud seda veel kinnitanud. Põhjused tulenesid üldjuhul aasta algul jõustunud haldusreformist. Lasteasutuse kodukord oli nõuetekohaselt avalikustatud Tallinna ja Tartu linna ning Hiiu-, Tartu-, Lääne-, Lääne-Viru-, Pärnu-, Saare- ja Viljandi-maa lasteasutuste veebilehtedel. Teistes maakondades ei olnud mõningate lasteasutuste veebilehtedel kodukorrad avalikustatud. Mõne lasteaed-põhikooli veebilehel oli avalikustatud kooli kodukord, kuid puudus lasteaia kodukord. Paaris maakonnas olid nõutavad dokumendid avalikustatud kohaliku omavalitsuse kodulehel. Oli ka lasteasutusi, millel ei olnud oma veebilehte ning nõutavad dokumendid ei olnud avalikustatud ka asutuse pidaja veebilehel. Õppeasutuste tähelepanu juhiti kohustusele avalikustada veebilehel nõutud dokumendid.

## Üldhariduskoolide veebilehed

PGSi kohaselt avalikustab üldhariduskool kooli õppekava, põhimääruse, arengukava, kodukorra, õpilaskodu kodukorra, kooli vastuvõtu tingimused ja korra ning kooli üle haldusjärelevalvet teostavate asutuste kontaktandmed oma veebilehel (PGS § 55 lg 2 ja § 69). Lähtudes haridus- ja teadusministri 23.08.2010. a määrusest nr 44 „Kooli õppenõukogu ülesanded ja töökord“ avalikustatakse kooli veebilehel ka informatsioon õppenõukogu koosolekute toimumise kohta.

Seires selgus, et kõige suuremad erinevused esinesid veebilehtedel õppenõukogu koosolekute kohta informatsiooni avalikustamisel ning kõige levinum puudus oli selle informatsiooni esitamata jätmine. Koolide veebilehtedel tuleks avalikustada vähemalt õppenõukogu koosolekute toimumise ajad, kuid võib lisada ka täiendavat informatsiooni olenevalt koolis kokku lepitud töökorraldusest ja välja kujunenud tavadest.

Paljude üldhariduskoolide veebilehtedel oli avalikustamata kooli arengukava või oli avalikustatud lõppenud kehtivusega arengukava. Arengukavade kehtestamist ja avalikustamist on mõjutanud haldusreform, kuid koolijuhtide ja kooli pidajate kinnitusele avalikustatakse uued arengukavad hiljemalt sügisel. Puudusi täheldati ka haldusjärelevalvet teostavate asutuste kontaktandmete ja kooli vastuvõtukorra avalikustamises.

Esiletõstmist vääriivad Tartu linna ja Tartumaa üldhariduskoolid, kus veebilehtedel olid nõuetekohaselt avalikustatud kõik dokumendid.

Välishindamisosakonna eksperdid jälgivad ka edaspidi, et õppeasutuste veebilehtedel oleksid avalikustatud dokumendid, mille kohustus tuleneb õigusaktidest.

## Soovitused õppeasutuste juhtidele

- Avalikustada kooli veebilehel informatsioon õppenõukogu koosolekute toimumise aja ja teema kohta.
- Pöörata tähelepanu, et kooli kodulehel oleks avalikustatud õppekava üldosa koos ainekavadega.
- Märkida kooli veebilehel haldusjärelevalve tegijana Haridus- ja Teadusministeerium ning avalikustada kontaktandmed: Munga 18, Tartu 50088; e-posti aadress hm@hm.ee; telefon 735 0222. Soovitame vältida konkreetsetele inimestele viitamist, sest aja jooksul toimuvad muudatused nii välishindamiskspertide koosseisus kui ka töökorralduses.



# Ülevaade õpilaste põhikoolist ja gümnaasiumist väljaarvamise seirest

 **Katrin Ohakas**, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna ekspert

Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond korraldas 01.05.–31.05.2018 seire õpilaste põhikoolist ja gümnaasiumist väljaarvamise kohta.

## Seire eesmärk

2015/2016. õppeaastal arvati kõigist Eesti põhikoolidest, kus õpitakse statsionaarses õppes riikliku õppekava järgi, enne kooli lõpetamist õpilasi välja 2048 ja 2016/2017. õppeaastal 1961 korral. Gümnaasiumitest (statsionaarne õpe riikliku õppekava järgi) arvati enne keskkooli omandamist õpilasi välja 2015/2016. õppeaastal 2046 ja 2016/2017. õppeaastal 1776 korral.

Seire eesmärk oli selgitada välja, millistel põhjustel on õpilased enne kooli lõpetamist välja arvatud põhikooli 8. ja 9. klassist ja gümnaasiumi 11. ja 12. klassist ning kas välja arvatud õpilased vajasisid enne koolist lahkumist õppetöös tuge ning milliseid tugi-meetmeid koolid õpilaste toetamiseks rakendasid.

Eesmärk oli ka juhtida koolijuhtide ja õpetajate tähelepanu sellele, et õpilaste väljaarvamise põhjustele, nende analüüsimisele ja järelduste tegemisele tuleb pöörata suurt tähelepanu.

## Seire tulemused

### Põhikoolist väljalangevus

Põhikoolide valimis oli 26 kooli, kust 2015/2016. ja 2016/2017. õppeaastal oli III kooliastmest välja arvatud üheksa või enam õpilast. Koolidel paluti esitada 2016/2017. õppeaastal 8. ja 9. klassidest välja arvatud õpilaste (kokku 209 õpilast) koolist lahkumise põhjused ning info õpitulemuste ja rakendatud tugimeetmete kohta.

Esitatud andmetest selgus, et

- 1) 119 õpilast (57%) vahetas kooli;
- 2) 44 õpilase puhul (21%) oli tegemist kolimisest tingitud kooli-vahetusega;

- 3) 18 õpilast (8,5%) lahkus põhikoolist 17aastaseks saamisel;
- 4) 14 õpilast (6,5%) lahkus mõjuva põhjuseta puudumiste tõttu 17aastaseks saamisel (põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (PGS) § 28 lõike 1 punkti 5 alusel);
- 5) 4 õpilast (2%) jätkas õpinguid hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste koolis.

Muudel põhjustel (vahetusõpilane, karistusasutuses karistuse kandmine, põhjus teadmata) lahkus kümme õpilast.

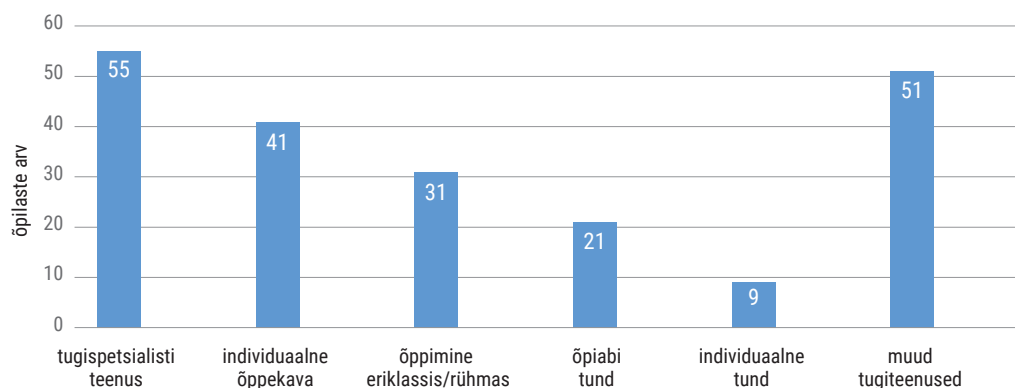
Teise kooli mineku põhjustena toodi välja vene õppekeelega kooli üleminek, nõustamiskomisjoni soovitusel kas täiskasvanute gümnaasiumisse või teise kooli õppima asumine, eelmisse kooli tagasimine, erakooli, kodukohakooli või gümnaasiumiastmega kooli õppima asumine.

Vaadeldud koolidest ühel õppeaastal välja arvatud 8. ja 9. klassi õpilastest lahkus 32 õpilast (15% välja arvatutest) kas omal soovil 17aastaselt või arvati välja 17aastaselt koolikohustuse mittetäitmise tõttu. Neist 11 (5% välja arvatutest) ei jätkanud koolide andmetel väljaarvamise järel õpinguid.

Koolidelt küsiti dokumente, millega olid määratud tugiteenu-seid õpilastele, kes hiljem välja arvati. Tugiteenuste rakendamine oli dokumenteeritud 48 (23%) õpilasele. Koolidest esitatud and-mete järgi rakendati tugiteenuseid aga suuremale arvule õpilas- test, kokku 73 (35%) õpilasele.

Koolidest saadetud hinnetelehtede põhjal tuvastati, et 83 õpilasel (40% välja arvatutest) oli hinnetelehel kokkuvõtivate hin- nete hulgas „puudulikud“ või „nõrgad“ hinded. Neist 24-le polnud rakendatud koolis ühtki tugiteenust.

Õpilastele pakutud tugiteenustest annab ülevaate joonis 1. Muude tugiteenustena olid märgitud kohustuslikud konsultat- sioonitunnid, vestlused erinevate koolitöötajatega, ümarlaud ja käitumise tugikava rakendamine.



**Joonis 1.** Tugiteenuste rakendamine põhikooliõpilastele.

83 õpilasest, kelle hinnetelege kokkuvõtivate hinnete hulgas oli „puudulikke“ või „nõrku“ hindeid, oli 51-l märgitud Eesti Hariduse Infosüsteemis (EHIS) väljaarvamise põhjuseks üleminek teise kooli, 13-l väljaarvamine ja 12-l, et õpib mujal. Nende 83 õpilase väljaarvamise täpsustatud põhjustena olid koolid märkinud 38 juhul teise kooli minekut, 14 juhul õpilase 17aastaseks saamist, 12 juhul põhjuseta puudumist, 9 juhul kolimist ja 3 juhul HEV-õpilaste kooli minekut.

Seires küsiti koolidelt ka infot välja arvatud õpilaste edasiõppimise kohta. 128 õpilase (61%) puhul märgiti, et õpilane jätkas õpinguid, 22 õpilase (10,5%) puhul, et õpilane ei õppinud edasi, 59 õpilase (28%) kohta andmed puudusid.

### Gümnaasiumist väljaarvamine

Gümnaasiumite valimis oli 44 kooli, kust 2015/2016. ja 2016/2017. õppeaastal oli gümnaasiumi 11. ja 12. klassist välja arvatud 12 või enam õpilast.

Koolidel paluti esitada 2016/2017. õppeaastal 11. ja 12. klassist välja arvatud õpilaste (kokku 486 õpilast) koolist lahkumise põhjused ja info rakendatud tugimeetmete kohta.

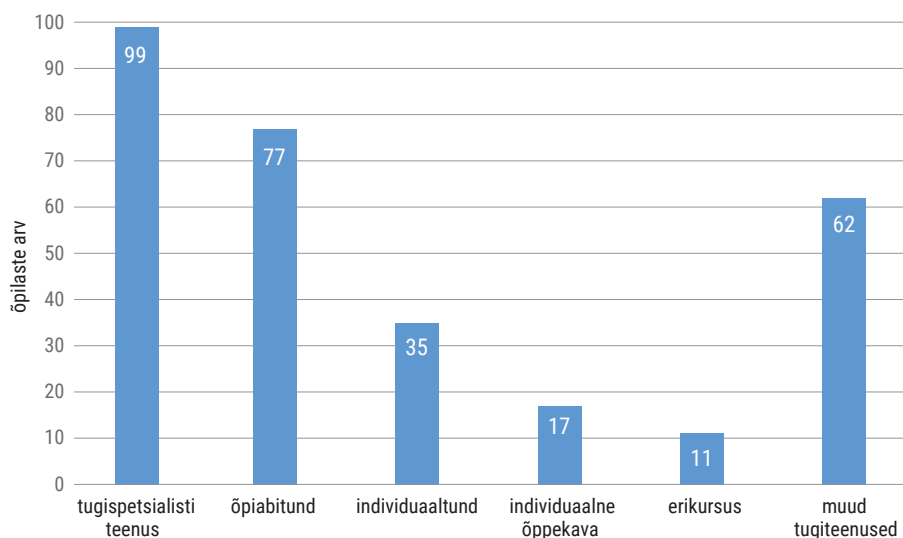
Koolid esitasid andmed väljaarvamise täpsustatud põhjuste kohta:

1) 213 õpilast (44%) läks teise kooli (täiskasvanute gümnaasium

(162 õpilast), kodulähedasem gümnaasium, erakool, vene emakeelega õpilane vene õppekeelega kooli, eelistatunasse gümnaasiumisse, ühiselamuga mitteharjumine);

- 2) kolimise tõttu vahetas kooli 36 õpilast (7%);
- 3) 137 õpilase (28%) kohta olid koolid märkinud lahkumise põhjuseks raskused õppetöös;
- 4) 89 õpilast (18%) lahkus õppetöös mitteosalemise tõttu;
- 5) kolme õpilase (7%) puhul oli lahkumise põhjuseks kodukorra raske rikkumine;
- 6) 34 õpilast (7%) lahkus muudel põhjustel (tervislikud, perekondlikud, õpingute katkestamine tööle mineku tõttu, vahetusõpilased).

Seires paluti koolidelt dokumente, millega välja arvatud õpilastele oli määratud tugiteenuseid. Kokku esitati koolidest dokumendid 32 õpilasele (6,5% välja arvatud õpilastest) rakendatud tugiteenuste kohta. Tugiteenuseid olid koolide andmetel rakendatud aga suuremale arvule õpilastele – 178 õpilasele (37%). Koolidest esitatud andmetel rakendatakse õpilastele erinevaid tugiteenuseid (joonis 2). 62 õpilasele rakendatud muude tugiteenustena olid märgitud vestlused kooli töötajatega, õppenõustamine, probleemvestlused, tugiõpilase määramine, konsultatsioon, õpiedukuse pidev kontroll.



### Joonis 2. Tugiteenuste rakendamine gümnaasiumiõpilastele.

Koolidest saadud hinnetelegendelt nähtus, et 294 õpilasel (60%) oli „puudulikke“ kursusehinneid, neist 126 õpilasele ei olnud märgitud ühtki rakendatud tugiteenust.

294 õpilasest, kelle kursusehinnete hulgas oli „puudulikke“, olid

- 1) 157 märgitud EHISes omal soovil lahkunuks;
- 2) 55 oli märgitud väljaarvatuks;
- 3) 41 väljaheidetuks;
- 4) 41 õpilase puhul olid märgitud muud põhjused – lahkumine välismaale, õpib mujal – või jäetud põhjus täpsustamata.

Nende 294 õpilase puhul olid koolid märkinud väljaarvamise täpsustatud põhjustena

- 1) 126 juhul raskusi õppimises;
- 2) 90 juhul teise kooli üleminekut;
- 3) 86 juhul õppetöös mitteosalemist;
- 4) 10 juhul kolimist;
- 5) 1 juhul kodukorra rasket rikkumist.

Koolide andmetel jätkas õpinguid 318 õpilast (65%) kas täiskasvanute gümnaasiumis, teises gümnaasiumis või kutsekoolis.

Õpinguid ei jätkanud 31 õpilast (6%) ja andmeid polnud 79 õpilase kohta (16%).

## Kokkuvõte

### Põhikool

- 40%-l välja arvatud õpilastest esines enne koolist väljaarvamist raskusi õppetöös. Seega on III kooliastmes üheks koolist lahkumise põhjuseks õppimisega seotud probleemid.
- Kolmandik õppimisega raskustes olnud õpilasi ei saanud tugiteenuseid, kuigi PGSi § 46 lõike 5 kohaselt annab kool õpilasele, kellel tekib takistusi koolikohustuse täitmisel või mahajäämus õpitulemuste saavutamisel, üldist tuge, mis kujutab endast õpetaja pakutavat individuaalset lisajuhendamist, tugispetsialistide teenuse kättesaadavust ning vajaduse korral õpiabitundide korraldamist individuaalselt või rühmas.
- 17aastaseks saamise järel (sh ka mõjuva põhjuseta õppetundidest puudumine) põhikoolist lahkunute osakaal välja arvatud õpilaste arvust on suur – 15% valimi koolidest välja arvatud 8. ja 9. klassi õpilastest.
- Põhikooli III kooliastmest välja arvatud õpilastest 11% ei jätkanud väljaarvamise järel õpinguid. Infot polnud koolidel 28% välja arvatud õpilaste õpingute jätkamise kohta.

### Gümnaasium

- Koolide andmetel 46%-l, hinneteletehede põhjal 60%-l välja arvatud õpilastest esines kas õpiraskusi või ei osalenud nad piisavalt õppetöös. Seega saab järeldada, et gümnaasiumist

lahkumise ja koolivahetuse üks olulisem põhjus on õppetöoga toimetulematus.

- Kolmveerand kooli vahetanud õpilastest asus väljaarvamise järel õppima täiskasvanute gümnaasiumis.
- Mitte kõikidele õppimisega raskustes olevatele õpilastele ei rakendata koolis tugiteenuseid. Koolide andmetel ei tulnud õppimisega toime 46% välja arvatud õpilastest, kuid tugiteenuseid rakendati 37%-le õpilastest. Õpilaste hinneteletehdedelt selgus, et 60%-l välja arvatud õpilastel oli raskusi õppetöös, nendest 43% ei saanud koolist ühtki tugiteenust.
- Vähesel määral rakendatakse gümnaasiumis tugiteenusena individuaalset õppekava (17 õpilasel) ja erikursusi (11 õpilasel).
- Gümnaasiumites dokumenteeritakse vähesel määral õpilastele tugiteenuste määramist ja rakendamist. Vaid 32 õpilasele rakendatud tugiteenused olid dokumenteeritud, kuigi koolidest esitatud andmetel rakendati tugiteenuseid 178 õpilasele.

## Soovitused õppeasutustele

- Dokumenteerida õpilasele tugiteenuste määramine, sätestades perioodi, mille jooksul tugiteenust rakendatakse, ja määrates aja, kuna tugiteenuse rakendamise tulemuslikkust hinnatakse.
- Sisehindamisel koguda õpilaste väljaarvamise andmeid ja neid analüüsida, tuues välja iga õpilase kohta väljaarvamise põhjused ja võimalikud parendustegevused, et vähendada õpilaste väljaarvamist enne põhi- või keskkariduse omandamist.



# Õpilase toe vajaduse määratlemine ja sobiva toe korraldamine

✿ Agnes Pihlak, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna ekspert

1. veebruarist 2018 jõustusid põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muudatused, mille eesmärk oli muuta tuge vajavate õpilaste õppekorraldus paindlikuks ja õpilasest lähtuvaks. Teema aktuaalsuse raames on tõstatunud ka muud küsimused, millele selles artiklis keskendutakse.

## Paindlikkus, individuaalsus ja vajaduspõhisus

Üks suuremaid sisulisi muutusi on üleminek diagnoosi- ja kategeoriseerimisepõhiselt lähenemiselt toe vajaduse määratlemisele. Uus lähenemine võimaldab arvestada enam õpilase individuaalsusega ja pakkuda talle sellest lähtuvalt tuge. Selleks peab kool esmalt välja selgitama, milline on õpilase vajadus toe järele. Kui üldisest toest (õpetaja individuaalne lisajuhendamine, tugispetsialisti tugi, vajadusel õpiabi) ei piisa ja selle abil mahajäämuse või õpiraskuste ületamine ei too edusamme, kaasatakse koolivälise nõustamismeeskond, kes annab soovitusi tõhustatud ja eritoe rakendamiseks ning ka nõuandeid, kuidas õppekorralduslikult lapsest lähtuvalt õpet korraldada. Koolivälised nõustamismeeskonnad on välja kujunenud varasematest nõustamiskomisjonidest, kes andsid soovitusi sobiva klassi või õppekava valikuks. Tänaestesse nõustamismeeskondadesse on kaasatud haridus-, sotsiaal- ja tervishoiuvaldkonna spetsialistid. Esialgu jätkavad koolivälise nõustamismeeskonnana Innove Rajaleidja keskuste spetsialistid, kes hindavad õpilase toe vajadust ja annavad õppekorralduslikke soovitusi. Samas on näiteid ka headest praktikatest, kus haridus- ja sotsiaalvaldkonna teenuste integreerimine kohaliku omavalitsuse tasandil on väga hästi õnnestunud ja mida loodetavasti õnnestub teenuste korraldamisel eeskujuks võtta.

Muudatusega on antud koolijuhile võimalus komplekteerida klasse ja korraldada õpet paindlikumalt. Näiteks oli väga levinud, et väikeklassi soovitude saanud õpilane õppis ühes eraldatud ruumis, kus võis olla kuni neli last, kes ei puutunud koolis teistega kokku. Selliselt jäi väga vähe võimalusi arendada nende õpilaste sotsiaalseid oskusi, ühtlasi ei pruukinud kõnealused neli õpilast omavahel kokku sobida. Peale tavaklasside saab vajaduse järgi moodustada ka õpiabi-, tasemerühmi või eriklasse. Jälgima peab vaid seda, et tõhustatud tuge saavate õpilaste arv ei ületaks 12 ja erituge saavate laste arv ei oleks suurem kui kuus õpilast rühma või klassi kohta. Ka õpiabirühmade komplekteerimisel on koolil nüüd vabad käed: kui varem ei tohtinud seal õppida üle kuue õpilase, siis nüüd saab moodustada rühmad vajaduse järgi (jälgides siiski eespool mainitud rühma suuruse arvu).

Koolide jaoks on ka töö dokumentidega lihtsustunud. Iga õpetaja ja tugispetsialist teavad, et tuge vajavate õpilaste puhul tuleb jälgida nende arengut ja planeerida lähtuvalt konkreetsest õpilasest tema õppetööd. Need tegevused eeldavad nii individuaalse arengu jälgimise kaardi täitmist kui ka individuaalse õppekava koostamist. Tegemist on mahukate dokumentidega, mille täitmiseks kulub rohkelt aega. Enne jõustunud seadusemuudatust

pidi näiteks õpiabitunnis käivale lapsele koostama mõlemad dokumendid, nüüd saab aga õppesisu, -koormuse, -korralduslikud ja -keskkonda puudutavad kohandused fikseerida individuaalse arengu jälgimise kaardil. Individuaalne õppekava tuleb koostada juhul, kui õpilast kaasatakse klassi õppetöösse vähesel määral, kui tema õppekava erineb teiste omast, kui õppeaega muudetakse või kui talle on antud kooliväliselt nõustamismeeskonnalt soovitus vähendada või muuta õpieesmärke.

## Täiendava toe korraldamisest

Õpilasele täiendava abi pakkumist ei saa jätta vaid kodu korraldada, esmase üldise toe peaks õpilasele mahajäämuse tekkimisel tagama siiski kool. Väljaspool kooli pakutav tugi võiks aga olla korraldatud koostöös kooliga või kooli soovitude kohaselt, et tagatud oleks lapse areng ühtsel eesmärgil.

Õpilastele tulemusliku toe pakkumiseks peab koolides olema paigas protsess, kuidas toimida juhtudel, kui õpilasel tekib mahajäämus või õpiraskus õppetöös – kelle poole õpetaja saab pöörduda, kui tema töö õpilase toetamisel ei ole olnud tulemuslik, millist tuge peale ainetundide õpilastele veel saab pakkuda ja kuidas tagada õpilase toimetulek ainetundides. Et õpetajad ei jääks oma küsimustega õpilase toetamises üksi, on soovitatav läbi mõelda tugispetsialistide töökorraldus: õpetaja nõustamine ainetundides sobilike eripedagoogiliste meetodite rakendamisel võib olla tulemuslikum kui tugispetsialisti tunniplaani täitmine vaid õpilaste õpiabitundidega. Samuti võib kaaluda varianti, kus kooli tugispetsialist viibib ja toetab õpilasi ainetunnis, kui samast klassist on määratud õpiabisse mitu õpilast. Tugispetsialisti ainetunnis viibimine vähendab õpilastes teistest eraldatuse tunnet ja samas on sellisel vajadusel tagatud tugi ka õpilastele, kes muidu õpiabitunnis ei käi. Õpiabitundide korraldamisel on aga soovitatav vaadata üle õpilaste primaarsed lüngad teadmistes, et oleks tagatud ainealaste raskuste ilmnedes esmane tugi just konkreetsete oskuste kujunemises.

Unustada ei tohiks ka kooli peamist partnerit – lapsevanemat. Vanem tunneb oma last kõige paremini, mistõttu on väga oluline hoida vanemaga kontakti ja vajadusel kindlasti teda kaasata tekkinud küsimuste lahendamisse või uute ideede rakendamisse. Möödunud õppeaasta jooksul on välishindamisosakonna poole pöördunud mitmeid vanemaid, kel on tekkinud kooliga konflikt oma lapse toe korraldamise teemal. Enamiku taoliste juhtumite lahenduseks on ümarlaua korraldamine koos koolivälise neutraalse (kas kooli pidaja või näiteks Rajaleidja keskuse) esindajaga, kus üheskoos räägitakse arusaamatused selgeks ja püütakse leida lahendused edaspidiseks. Infoliikumine ja tulemuslik koostöö tagavad kõikide osapoolte teadlikkuse, mille abil saab tagada süsteemse õpilase toetamise. Erinevate otsuste tegemisse peab olema kaasatud lapsevanem ja eakohaselt ka õpilane ise. Nii





väärtustavad ka välishindamisosakonna eksperdid erinevate kaebuste ja probleemide lahendamisel koostööd, kaasates alati kõik asjassepuutuvad osapooled.

### Tugispetsialistide töökorraldusest

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega tagatakse vajaduse korral õpilasele koolis tasuta vähemalt eripedagoogi, logopeedi, psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenus (PGSi § 37 lg 2). Segadust on tekitanud õigusakti lisandunud lauseosa „vajaduse korral“, mille kohta on tulnud koolidelt küsimusi, et kui vajadust ei ole, siis kas teenust ei peagi parasjagu sel hetkel tagama. Päris selliselt ei saa aga seadust tõlgendada. Koolis peab olema selge, kes on see isik, kes selgitab välja ja määratleb, kas, millist ja millises mahus tuge õpilane vajab. Toe vajaduse määratlemisele peab järgnema efektiivne õpilase toetamine. Kogu protsess peaks ideaalis toimuma sujuvalt ja venitamata, et tagada kiire abi raskustes õpilasele.

Koolides, kus arvatakse, et neil tuge vajavaid õpilasi ei ole, peab siiski olema valmisolek hinnata, mille tõttu on õppetöös maha jäänud õpilasel tekkinud raskused ja kuidas saab neid kõige efektiivsemalt toetades ületada. Kui koolis ei ole ühtegi tugispetsialisti, siis kes on see isik, kes oskab hinnata õpilase mahajäämuse ja õpiraskuste tekkimise põhjuseid ja toe vajadust? Levinud arvamus on, et seda võiks teha haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija (HEVKO), kuid kas HEVKO, kes tihti on mõne muu valdkonna esindaja, oskab tuvastada õpilase hariduslikku erivajadust ja määratleda, milline tugi oleks sel juhul kõige tõhusam? PGSi § 46 lõikest 3 lähtudes on HEVKO peamine ülesanne õpetajat toetada ning juhendada haridusliku erivajaduse väljaselgitamisel ja teha ettepanekuid edaspidiseks, mitte aga raskusi välja selgitada.

Kuigi esmane õpilase mahajäämuse ja õpiraskuse märkaja on tihti klassijuhataja, siis hindamine, mis täpsemalt õpilasele raskusi valmistab ja millist tuge ta raskuse ületamiseks vajab, saab ikka olla vaid tugispetsialisti ülesandeks. Koos muutunud põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega jõustus 21.02.2018 ka haridus- ja teadusministri määrus nr 4 „Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord“, kus on väga täpselt määratletud kõigi nelja tugispetsialisti ülesanded. Kindlasti tasub määrust hoolikalt lugeda ja võtta seda vajadusel eeskujuks oma kooli tugisüsteemi töökorra uuendamisel. Nii saab eelnevat kokku võttes öelda, et kuigi alati ei pruugi olla vajadust õpilasele tugiteenuseid pakkuda, siis alati peab koolil olema valmisolek õpilase abi- ja toetusvajaduse väljaselgitamiseks ning õpilase arengu ja toimetuleku hindamiseks. Seda kõike oskab vast aga kõige professionaalsemalt teha koolis töötav või teenust pakkuv tugispetsialist.

Järjest enam on pöördumisi ka tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuete tõttu. Haridus- ja teadusministri 29.08.2013. a määruse nr 30 „Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded“ kohaselt on nii kooli eripedagoogi, logopeedi kui ka psühholoogi kvalifikatsiooninõudeks erialane magistriraad või sellele vastav kvalifikatsioon või eripedagoogi/logopeedi/psühholoogi kutse. Koolis töötava sotsiaalpedagoogi

kvalifikatsiooninõudeks on erialane kõrgharidus või sotsiaalpedagoogi kutse. Sotsiaalpedagoogi erialane kõrgharidus võib olla omandatud sotsiaaltöö- või sotsiaalpedagoogikaalase tasemeõppe õppekava järgi.

Tihti on tõstatunud küsimus, mida mõista määruses mainitud „või sellele vastava kvalifikatsiooni“ all. Levinud eksiarvamus on, et kui näiteks varem õpetajana töötanud isik on läbinud mitmeid hariduslike erivajadustega seonduvaid koolitusi, siis võiks tema kvalifikatsioon vastata eripedagoogi omale. Tegelikult viitab jutumärkides olev lauseosa Vabariigi Valitsuse 06.06.2005. a määrusele nr 120 „Eesti Vabariigi kvalifikatsioonide ja enne 20. augustit 1991. a antud endise NSV Liidu kvalifikatsioonide vastavus“, mille kohaselt viiakse varem omandatud kvalifikatsioonid vastavusse praeguste haridustasemetega. Nii saab ka varem omandatud kvalifikatsioonide põhjal hinnata, kas inimese haridustase vastab kehtivatele nõuetele.

Tugispetsialistide kutse omandamise kohta leiab rohkem informatsiooni nende valdkonna kutse andjate (Eesti Eripedagoogide Liit, Eesti Logopeedide Ühing, Eesti Sotsiaalpedagoogide Ühendus, Eesti Psühholoogide Liit) kodulehekülgedelt.

Tugispetsialistide olulisusest rääkides väärib mainimist asjaolu, et alates sellest aastast saavad värskest erialase kõrgharidusõppe lõpetanud tugispetsialistid taotleda haridusametisse tööle asudes lähtetoetust. Toetust makstakse neile, kes töötavad kas õpetajana üldharidus- või kutsekoolis või tugispetsialistina üldhariduskoolis vähemalt 0,5 ametikohaga.

### Õpe peab olema tulemuslik ja kvaliteetne

Tuge vajavate õpilaste õppekorraldus on prioriteetne teema, mistõttu vaadeldakse seda eraldi ka ministeeriumi välishindamisosakonnas. 2018. aasta kevadest on ametis ekspert hariduslike erivajadustega laste/õpilaste õppe valdkonnas, kes lahendab koolieelsete lasteasutuste, üldhariduskoolide ja ka kutseõppeasutustega seotud kaebusi ja pöördumisi, nõustab koole ja kooli pidajaid selles valdkonnas ning osaleb järelevalve tegemises.

Peale eelnevate ülesannete jälgitakse aga ka seda, et koolid tõesti pakuksid õpilastele vajalikku tuge. Eesti Hariduse Infosüsteemi kantakse nii koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel kui ka koolis tegelikult rakendatavad tugimeetmed. Et võrrelda, kas kool on taganud õpilasele toe koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel kohaselt, saavad nii kooli pidaja kui ka Haridus- ja Teadusministeerium seirata seda EHISe abil. Kui tugimeetmed ei ole vastavuses koolivälise nõustamismeeskonna soovitusetega, selgitatakse välja põhjused ja nõustatakse kooli. Vajadusel algatatakse järelevalve, mille tulemusel on võimalik teha koolile ja pidajale täitmiseks kohustuslik ettekirjutus soovitusel järgimiseks. Infosüsteemis kajastuvate andmete seire, mille eesmärk on märgata probleeme ja neid ennetavalt lahendada ja koolivälise nõustamismeeskondadega infot vahetada, on ministeeriumi välishindamisosakonna ekspertide üks ülesandeid. Erilise tähelepanu all on just tuge vajavate õpilaste õppekorraldus, et tagada kõikidele õpilastele võrdsed võimalused ja abi.



# Õppijat toetavad tugisüsteemid Eesti kutseõppeasutustes

 **Hanna-Stella Haaristo**, Mõttekoda Praxis haridusvaldkonna juht

Haridusest väljalangevuse vähendamine on üldine väljakutse peaaegu Euroopas, sest ilma keskhariduse või kutsealase kvalifikatsioonita inimestel, eriti just noortel, on suur risk jääda töötuse, vaesuse ja sotsiaalse tõrjutuse lõksu. Statistika järgi on õppetöö katkestajate osakaal Eestis kõrgeim just kutsehariduses, kus igal aastal katkestab õpingud ligi 5000 õpilast, mis on keskmiselt 20% kõikidest samal tasemel õppijatest. Õppijate toetamiseks ning katkestamise vähendamiseks sätestati Eestis 2013. aastal kutseõppeasutuse seaduses kooli ühe kohustusena õpilasele tugiteenuste, sealhulgas karjääriteenuse, õpiabi, eri- ja sotsiaalpedagoogilise ning psühholoogilise teenuse kättesaadavuse tagamine. Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmetel on aga tugispetsialistid tööl vähem kui pooltes kutseõppeasutustes ning tugispetsialistide arv on aasta-aastalt vähenenud. Kuna need andmed ei pruugi anda tegelikku ülevaadet tugiteenuste pakkumisest ja kättesaadavusest kutsehariduses, tellis Haridus- ja Teadusministeerium (HTM) mõttekojalt Praxis analüüsi, mille eesmärk oli koostada ülevaade tugiteenuste pakkumisest Eesti kutseõppeasutustes ning hinnata tugiteenuste rakendamise tulemuslikkust õppeprotsessis, sh katkestamist vähendava meetmena. Eesmärgi saavutamiseks koostati kirjanduse ülevaade, tehti põhjalik dokumendianalüüs ning küsitleti kutseõppeasutuste töötajaid (juhtkonna esindajaid, õpetajaid ja tugispetsialiste).

## Tugiteenuste pakkumine ja korraldus

Praxise analüüs näitab, et kutseõppeasutuste lähenemine tugiteenuste pakkumisele ja korraldusele on küllaltki erinev. On õppeasutusi, kus tugiteenuste süsteem on läbimõeldult planeeritud ja süsteemselt juhitud, ja ka koole, kus tegeletakse teenuse korraldamisega individuaalselt siis, kui selleks peaks vajadus tekkima. EHISes kajastuv statistika tugispetsialistide olemasolu kohta kutseõppeasutustes ei peegelda täiel määral tegelikku olukorda sellest, kas ja kuidas on tagatud õpilaste toetamine koolis. Praxise uuringu järgi on kutseõppeasutustes tööl rohkem sotsiaalpedagooge, kui ametlikud arvud näitavad, samuti pakuvad tugiteenuseid karjääri- ja õpiabispetsialistid. Kutseõppeasutustes peetakse tugisüsteemi osaks erinevaid teenuseid ja tegevusi, mille eesmärk on õpilasi toetada, mitte ainult neid tugiteenuseid, mis on seaduses loetletud. Tugiteenuste osutamisega on sageli seotud erinevad ametikohad koolis: keskne roll on peamiselt rühmajuhatajatel, samuti õpetajatel. Tugivõrgustikku kuuluvad sageli ka õpilaskodu töötajad, huvijuhid, raamatukogutöötajad, kooliõed, tugiõpilased jt, kuid neid ametlik statistika ei kajasta, vähemalt mitte tugisüsteemi osana. Tugispetsialistid on siinse uuringu järgi koolis kohapeal tööl 20 kutseõppeasutuses. Kokkuvõtvõlt võib Eesti kutseõppeasutuste lähenemised tugiteenuste korraldamisele ja pakkumisele uuringu tulemuste järgi jagada neljaks tüübiks.

1. Tugiteenuseid pakuvad õpetajad. Õppeasutuses kohapeal tugispetsialiste tööl ei ole ja enamasti on dokumentides viidatud, et õpilasi toetavad probleemide ilmnemisel erinevad õpetajad (tihti ka kursusejuhataja rollis). Sageli on dokumentides mainitud, et tugiteenused tagatakse kokkuleppel direktoriga (mis võib tähendada pikka infoahelat, olenevalt kooli suuruselt). Tugiteenuseid osutatakse vajaduse ilmnemisel ka väliste partnerite abil (nt Rajaleidja või teised teenuse osutajad). Selline lähenemine on iseloomulik umbes veerandile kutseõppeasutustest.
2. Tugiteenuseid pakuvad koolis määratud tugisõpikud. Tugisõpikud on peale õpetaja ja rühmajuhataja näiteks ka õpilaskodu kasvatajad, huvijuhid, kooliõed, raamatukogutöötajad, noortejuhid jt. Tugiteenuseid osutatakse vajaduse ilmnemisel ka väliste partnerite abil (nt Rajaleidja). Selline lähenemine on iseloomulik neljale kutseõppeasutusele.
3. Tugiteenuste pakkumiseks on koolis palgatud tööle tugispetsialist. Nendes koolides on rühmajuhatajate ja õpetajate kõrval tööl näiteks sotsiaalpedagoog või psühholoog. Sageli võib üks inimene täita ka mitme erineva tugispetsialisti rolli korraga. Kõiki erinevaid tugispetsialiste pole kooli tööle võetud, sest nende järele ei nähta kas (juhtkonnas) vajadust või tuntakse vajadust, kuid puuduvad vahendid spetsialisti palkamiseks. Peale palgatud tugispetsialistide on enamasti tugisüsteemis oluline roll ka rühmajuhatajatel, õpetajatel jt määratud tugisõpikutel. Selline lähenemine on iseloomulik umbes kolmandikule kutseõppeasutustest.
4. Tugiteenuseid pakub erinevatest tugispetsialistidest koosnev meeskond. Neis koolides on terviklikum, läbimõeldud tugisüsteem, tööl on erinevad tugispetsialistid ja moodustatud on tugiteenuseid osutav meeskond, kus igaühel on selge roll ja vastutus. Sageli on koolis loodud eraldi struktuuriüksus, mis tugiteenuseid koondab ja pakub (näiteks nõustamiskeskus, tugiteenuste osakond, tugiteenistus). Selline lähenemine on iseloomulik umbes kolmandikule kutseõppeasutustest.

Kirjeldataud neli lähenemist ei ole kindlasti iga kutseõppeasutuse puhul täpselt ühesugused. Tugisüsteem ja tõlgendus sellest on koolides väga erinev. Edasist uurimist vajab see, kuidas kättesaadavad erinevad tugiteenused õpilastele tegelikult on ning kuidas koolides kättesaadavust mõistetakse ja mõõdetakse. Samuti on eelnevalt kirjeldatud mudelite puhul oluline silmas pidada ja edasi analüüsida teenuse kvaliteedi tagamist, sest paljudel juhtudel on tugiteenuse osutamine pandud töötajate õlule, kel tegelikult vastavat kvalifikatsiooni ei ole. On arusaadav, et erinevad tugisõpikute määratud inimesed koolis tahavad anda oma parima õpilaste toetamiseks, kuid tugiteenuse kvaliteedi ja tulemuslikkuse tagamiseks on oluline ka tugispetsialistide erialane ettevalmistus.



## Tugisüsteemide tugevused ja väljakutsed

Suurem osa küsitluses osalenud juhtkonna esindajatest, õpetajatest ja tugiteenuste pakkumisega seotud spetsialistidest annavad pigem positiivse hinnangu oma kooli tugisüsteemile. Kõige sagedamini leitakse, et õpetajad oskavad märgata väljalangemisohtu sattunud õpilasi (73% on nõus), tugisüsteem on üles ehitatud õpilaste probleemide varasele märkamisele (65% on nõus) ja tugisüsteemi iseloomustab erinevate osapoolte koostöö (62% on nõus). Teisalt ollakse mitme aspekti puhul ka kriitilised. Näiteks 41% kõigist vastanutest leiab, et nende kooli tugisüsteem pigem ei toeta õpetajat tema igapäevatoos ja 33% pole nõus väitega, et õpetajad on teadlikud tugisüsteemi võimalustest ja oskavad neid kasutada. 37% vastanutest ei pea oma kooli tugisüsteemi terviklikuks ja 31% hinnangul pole see hästi juhitud.

Õpilaste valmisolekut tugispetsialistide abi kasutada ning õpetajate valmisolekut ja teadlikkust tugispetsialistide kaasata ja nendega koostööd teha peavad koolide töötajad (juhtkonna esindajad, õpetajad ja tugiteenuste osutamisega seotud isikud) väga oluliseks teguriks tugiteenuste pakkumisel. Õpilaste ja õpetajate valmisolekut peetakse üheks kõige enam toetavaks teguriks tugisüsteemide edukas rakendamises ja samas nende puudumist ka üheks kõige takistavamaks teguriks tugiteenuste pakkumises. Väga oluliseks teguriks peetakse ka tugispetsialistide kaasamist toetavat õppekorraldust koolis, õpperühmade suurust ja juhtkonna julgustavat hoiakut tugispetsialistide abi kasutamiseks. Tugiteenuste pakkumises üheks kõige suuremaks takistuseks peavad koolide töötajad aga tugispetsialistide vähesust õpilaste arvu silmas pidades ning ebapiisavat rahastust tugispetsialistide palkamiseks.

Tugisüsteemide kaardistuse tulemused viitavad sellele, et sageli pole tugiteenused õppeasutustes süsteemselt ja terviklikult juhitud, mis peegeldub peamiselt järgmistes kitsaskohtades.

- Õppeasutuste töötajad pole piisavalt teadlikud koolis pakutavatest tugiteenustest. Küsitluse järgi on sageli ühe kooli töötajad erineval teadmisel selle kohta, kas ja missugust tugiteenust nende koolis pakutakse (nt juhtkonna sõnul teenust pakutakse, kuid õpetajate hinnangul mitte). Ligi kolmandik küsitluses osalenutest hindas, et õpetajad pigem ei ole teadlikud tugisüsteemi võimalustest. Kuna õpetajatel on oluline roll õpilaste vajaduste märkamises, on õpetajate teadlikkus tugisüsteemi võimalustest ja nende toetamine tugiteenuste pakkumises kriitilise tähtsusega.
- Info tugiteenuste kohta on hajutatud erinevate dokumentide vahel ja sageli ka vastuoluline, vajalik info õppijale või tema perele on harva kooli veebilehelt leitav. Vaadeldud dokumentides (õppekorralduseeskirjad, arengukavad jt kättesaadavad dokumendid) ja kutseõppeasutuste veebilehtedel on enamasti tugisüsteemi ja -teenuseid vähe kirjeldatud ja/või erines kooli dokumentatsioonis kirjeldatu veebilehel kirjeldatust. Mõnel juhul olid dokumendid raskesti leitavad ja väheste koolide veebilehtedel oli antud korralik ülevaade tugiteenustest ja võimalustest, mida koolis õpilastele (aga ka nende vanematele) pakutakse või kelle poole probleemi korral pöörduda tuleks. Seetõttu on keeruline mõista, millises allikas esitatud informatsioon peegeldab tegelikku olukorda tugiteenuste kohta.
- Kui ka koolis on olemas strateegia katkestamise vähendamiseks, pole kooli töötajad sellega sageli kursis. Kuigi enamiku õppeasutuste puhul leiti, et mingisugune strateegia katkesta-

mise vähendamiseks on koolil olemas, siis dokumendianalüüs näitas, et koolide arengukavades on õpingute katkestamist ja/või tugiteenuseid küll sageli mainitud, aga väga erineval määral ja ulatuses. Mõningatel juhtudel on seda tehtud põhjalikumalt, paljuski aga põgusalt ja napisõnaliselt. Seetõttu on keeruline hinnata, kuivõrd on tegemist läbimõeldud tervikliku strateegiaga.

Kõiki seaduses nimetatud tugiteenuseid peetakse oma koolis pigem tulemuslikuks katkestamise vähendamises. Kõige kõrgemini hinnatakse eripedagoogilise teenuse ja veidi madalamalt psühholoogilise teenuse tulemuslikkust. Nende tugiteenuste kõrval peetakse väga tulemuslikuks rühmajuhatajate (grupijuhendaja, klassijuhatajate) süsteemi koolis. Grupijuhendaja on see, kes märkab problemaatilist õpilast, nõustab teda, vajadusel võtab ühendust õpilase perekonnaga, aitab õpilasel õpivõlgnevustega tegeleda, vajadusel kaasab teised tugispetsialistid või õpetajad, kuid jääb ikkagi osaks meeskonnast, kes õpilasega tegeleb. Teisteks olulisteks tugitegevusteks või põhimõteteks, mis katkestamise vähendamisel tulemuslikkuse on taganud, peetakse individuaalset lähenemist õppijale; süsteemseid tegevusi ja koostööd, tihedat ja kiiret infovahetust ja tegutsemist; vanemate/perekonna kaasamist; varajast katkestamisohus õpilase märkamist; õige eriala leidmise toetamist ja samuti koostööd kohaliku omavalitsusega.

## Soovitusi tugisüsteemide arendamiseks ja õppijate toetamiseks

Kutseõppeasutustes tuleb süstemaatiliselt seirata ja analüüsida õpilaste probleeme, vajadusi ning kooli enda võimalusi ja kitsaskohti tugiteenuste tagamises ning luua sellele tuginedes terviklik tugiteenuste pakkumise strateegia. Selles tuleb keskenduda ennekõike õpilase arengu mitmekülgsele toetamisele tugiteenuste abil ning fookuses peab olema probleemide tekkimise ennetamine, ennekõike sobiva ja võimete kohase õppekava toetamine. Strateegial peab olema selge eesmärk, sõnastatud tulemused ning läbimõeldud ja rakendatavad tegevused, selles peavad olema esile toodud erinevate osapoolte ülesanded, vastutus ja koostöö. Tagatud peab olema kooli töötajate, ennekõike õpetajate teadlikkus kooli tugiteenuste süsteemist ja erinevatest võimalustest õpilaste toetamises. Seejuures on vajalik soodustada ja suurendada töötajatevahelist koostööd tugiteenuste pakkumises – oluline on nii juhtkonna ja tugispetsialistide kui ka õpetajate ja tugispetsialistide vaheline tihe koostöö ja kiire infovahetus (seejuures tuleb kaasata tugispetsialistide meeskonnakoolitustele). Samuti on oluline tunnustada rühmajuhatajaid tugisüsteemi keskse osana, toetada õppeasutusi tugispetsialistide ametikohtade loomises (sh rahastamismudeli kaudu), tagada neile täiskoormusega töö ja õiglane töötasu ning koguda infot nende kohta EHISes. HTMiil on siin oluline roll kutseõppeasutuste innustamises ja toetamises kirjeldatud strateegia loomisel, juhtimisel ja elluviimisel (nt pakkuda seonduvaid koolitusi, luua abistavad juhendmaterjalid, väärtustada ja hinnata strateegia olemasolu ja toimivust tulemusrahastamise otsuste tegemises või akrediteerimises).

Pikemalt saab lugeda nii analüüsi tulemustest, järeldustest kui ka soovitustest analüüsi aruandest, mis on leitav nii HTMi kui ka Praxise veebilehtedel.

# Kutseõppe õppekavarühmade akrediteerimise 2017. aasta tulemused



- Marge Kroonmäe**, Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri kutseõppe hindamisjuht
- Margit Puik**, Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri kutseõppe hindamiskoordinaator
- Reelika Luhtaru**, uuringu „Praktika ja töökohapõhise õppevormi kitsaskohtade ja arendusvaldkondade analüüs“ autor

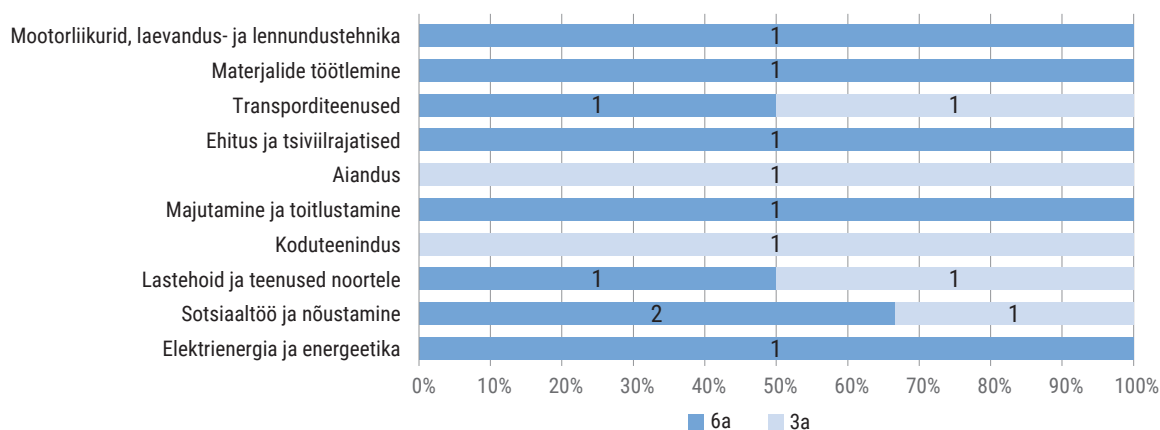
## Aastal 2017 akrediteeritud koolide õppekavarühmadest 64% said täisakrediteeringu

Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuur (EKKA) korraldas 2017. aastal 14 kooli õppekavarühma akrediteerimist kuues kutseõppeasutuses ja kümnes erinevas kutseharidusstandardis määratletud õppekavarühmas (ÕKR): Järvamaa Kutsehariduskeskuse elektrienergia ja energeetika ning sotsiaaltöö ja nõustamise ÕKR; Valgamaa Kutseõppekeskuse sotsiaaltöö ja nõustamise, lastehoiu ja teenuste noortele, koduteeninduse, majutamise ja toitlustamise ning transporditeenuste ÕKR; Haapsalu Kutsehariduskeskuse sotsiaaltöö ja nõustamise ning lastehoiu ja teenuste noortele ÕKR; Hiiumaa Ametikooli aianduse ning ehituse ja tsiviilrajatiste ÕKR; Kehtna Kutsehariduskeskuse transporditeenuste ning mootorliikurite, laevandus- ja lennundustehnika ÕKR ning Ida-Virumaa

Kutsehariduskeskuse materjalide töötlemise (klaas, paber, plast, puit) ÕKR. Kõikides nimetatud koolide õppekavarühmades oli seni õigus õppetööd läbi viia kolm aastat, seega taotlesid koolid 2017. aastal nende õppekavarühmade kordusakrediteerimist.

Kutsehariduse hindamisnõukogu on 24.05.2017 ning 01.12.2017 ja 19.12.2017 istungitel vastu võtnud kokku 14 akrediteerimisotsust ning teinud ettepanekud haridus- ja teadusministrile õppetöö läbiviimise õigust pikendada kooli õppekavarühmas kuueks aastaks kokku üheksal ja kolmeks aastaks kokku viiel juhul (vt joonis 1).

Kutsehariduse hindamisnõukogu protokollid on kättesaadavad EKKA kodulehel <http://ekka.archimedes.ee/kutsehariduse-hindamisnõukogu-istungite-protokollid/>. Hindamisdokumendid (õppekavarühmade ja hindamiskomisjonide aruanded) ning akrediteerimisotsused on avalikustatud EKKA andmebaasis.



Joonis 1. Akrediteerimisotsused 2017.

Akrediteerimisel oli hindamiskomisjonide tähelepanu all, kuivõrd on õppekavarühmas arvestatud eelmise komisjoni ettepanekutega ning mis parendustegevusi on hindamisperioodil rakendatud õppeprotsessi kvaliteedi tagamiseks. 14st kooli õppekavarühmast üheksas leidsid hindajad, et areng on olnud märgatav ja õppekavarühm on väärt täisakrediteeringut kuueks aastaks.

Näiteks on õppekavadel üha enam rakendatud töökohapõhist õppevormi ja paindlikku õppekorraldust, mis võimaldab täiskasvanud õppijatel töö kõrvalt õppida ja tõstab seeläbi õpimotivatsiooni. Akrediteeritud õppekavarühmades on komisjonid esile tõstnud üha aktiivsemat koostööd kohalike ettevõtjatega, mida töökohapõhise õppe rakendamine eeldab, samuti praktikute kaasamist

õppetöösse.

Näiteks on Järvamaa Kutsehariduskeskuse elektrienergia ja energeetika õppekavarühmas koostöös energeetika valdkonna ettevõtetega valminud Eestis ainulaadne biogaasijaama operaatore õppekava. Sama kooli sotsiaaltöö ja nõustamise ÕKR hindamiskomisjon tõi esile, et tööandjad on kaasatud nii õppekavade planeerimisse kui ka rakendatud kutseõpetajatena õppeprotsessis, mida õppijad väga kõrgelt hindavad. Samuti on Järvamaa KHK õppekavarühmi hinnanud komisjonid tugevusena esile tõstnud, et kool on kõiki praktikakohti eelhinnanud määratletud kriteeriumide alusel. Üks kriteerium on vajaliku arvu juhendajate olemasolu, kellel on vähemalt kolmeaastane tööstaaz ja kes on läbinud või



lääbimas juhendajate koolitust. Valgamaa Kutseõppekeskuse sotsiaaltöö ja nõustamise ning lastehoiu ja teenuste noortele ÕKR hindamiskomisjon tõi esile, et peamine viimaste aastate areng on olnud töökohapõhise õppe rakendamine ning õpe on korraldatud paindlikuna, et võimaldada töötavatel täiskasvanutel oma töökohas õppida. Kool pakub õpet tööandjate juures kohapeal, kaasates ka eriala praktikud kutseõpetajatena.

EKKA on analüüsinud 2017. aastal akrediteeritud koolide õppekavariühmade hindamiskomisjonide aruannetes esile tõstetud tugevusi ja parendusvaldkondi.

Kuigi 2017. aastal akrediteeritud õppekavariühmad olid väga erinevatest valdkondadest, saab hindamisaruannete põhjal välja tuua peamised tugevused, mida komisjonid olid erinevate õppekavariühmade puhul esile tõstnud. Õppekavariühmades on üha enam rakendatud töökohapõhist õpet oma alal töötavatele õppijatele, kaasates valdkonna praktikuid õppetöösse (Valgamaa KÕK, Haapsalu KHK sotsiaaltöö ja nõustamise ning lastehoiu ja teenuste noortele ÕKRid, Ida-Virumaa KHK materjalide töötlemise ÕKR). Õppetöö korraldus on paindlik, mille tulemuseks on kõrgelt motiveeritud õppijad (Järvamaa KHK elektrienergia ja energeetika, sotsiaaltöö ja nõustamise ÕKR). Õppekavariühmal on püsivad koostööpartnerid valdkonnas praktikaettevõtetenä ja õppekavade arendamisel (Kehtna KHK transporditeenuste ning mootorliikurite, laevandus- ja lennundustehnika ÕKR, Valgamaa KÕK majutamise ja toitlustamise ÕKR). Komisjonid on tunnustanud juhtõpetaja rolli õppekavariühma tulemuslikul eestvedamisel ja arendamisel (nt Hiiumaa Ametikooli ehituse ja tsiviilrajatiste ning Valgamaa KÕK majutamise ja toitlustamise ÕKRis). Kuigi valdkonna praktikud on kutseõpetajatena väga hinnatud, pööravad komisjonid mitmel juhul kooli tähelepanu sellele, et õppekavariühmas on koolis olemas vaid üks või kaks põhiõpetajat, kellele on kuhjunud kogu vastutus õppetöö planeerimise, korraldamise ja tegemise eest, seetõttu on töökoormus suur ning personali jätkusuutlikkus ei ole tagatud.

Töökohapõhise õppevormi ja paindliku õppekorralduse rakendamises vajavad koolides tähelepanu parendusvaldkonnad, mis erinevate õppekavariühmade puhul on hindamisaruannetes välja toodud.

Hindamiskomisjonid on mitmel puhul koolide tähelepanu osutanud vajadusele vaadata üle ja kohendada õppekava moodulite rakenduskavad õppevormile vastavaks eelkõige praktikamahtude erisuses.

Kui kool ei ole töökohapõhise ja koolipõhise õppe praktikakohti eelhinnanud, puudub kindlus, kas kõiki õpiväljundeid on võimalik töökohtadel omandada. Samuti on vajalik, eriti töökohapõhise õppe puhul, et ettevõtete praktikajuhendajate koolitused saaksid regulaarselt ja sisuliselt toimima.

Parendusvaldkondadest on hindamiskomisjonid mitmel puhul märkinud, et õppetöös ei kasutata e-õpet ega ole kasutatud ka Hariduse Infotehnoloogia Sihtasutuse keskkonnas olevaid valdkonna jaoks koostatud õppematerjale. Praktikute kutseõpetajad vajavad ilmselt selles osas juhendamist.

Põhikohaga kutseõpetajate stažeerimine on jätkuvalt kitsaskoht, kutseõpetajad ei ole stažeerimas käinud või toimub see õpetaja enda initsiatiivil, kuid süsteemne stažeerimisplaan puudub.

2017. aasta hindamisaruannetes torkab silma, et töökohapõhises õppes või täiskasvanud töötavatele õppijatele ei ole võimaldatud välispraktikat või puudub neil huvi selliste võimaluste

vastu. Ka ei ole kutseõpetajatel, sh praktikutel olnud võimalusi osaleda välisprojektides või välisettevõtetes stažeerida.

Enamikus koolides kogutakse küll tagasisidet erinevatel huvirühmadelt, kuid tähelepanu vajab tagasiside tulemuste teraviklik analüüs ja kasutamine parendustegevuste planeerimises.

Akrediteeritud õppekavariühmades on koolid koostanud mitmeid uusi õppekavu, kuid kõikidele õppekavadele ei ole leitud õppijaid, nii on „tühjad õppekavad“ uute õppijate ootel. Komisjon on sel juhul soovitanud töökohapõhise õppevormi kõrval kaaluda mittestatsionaarset õppevormi või siis tasemeõppe asemel täiskasvanute tööalast koolitust.

Enamikus akrediteeritud õppekavariühmades on jätkuvalt väljakutseks praktikakorralduse parandamine: süsteemset lähenemist vajab praktikakohtade eelhindamine, praktikakohapoolsete juhendajate koolitamine, praktika eesmärgistamine, ettevõtetega koostöö praktika kestel ning õpiväljunditest lähtuv praktika hindamine.

### **2017. aasta sügisel valmis SA Innove uuring „Praktika ja töökohapõhise õppevormi kitsaskohtade ja arendusvaldkondade analüüs“.**

Uuringus vaadati viimasel kolmel aastal kutsehariduse õppekavariühmade hindamisaruannetes toodud aspekte kutseõppe praktika ja töökohapõhise õppe rakendamise kvaliteedi kohta. Uuringus lähtuti ka OSKA (tööjõu ja oskuste vajaduse seire- ja prognoosisüsteem) valdkondlikest tulemustest ning valdkonnad jaotati OSKA valdkondade järgi. Vaadeldavad valdkonnad olid

- 1) info- ja kommunikatsioonitehnoloogia;
- 2) metsandus ja puidutööstus;
- 3) arvestusala;
- 4) metalli- ja masinatööstus;
- 5) sotsiaaltöö;
- 6) keemia-, kummi-, plasti- ja ehitusmaterjalitööstus;
- 7) tervishoid;
- 8) energeetika ja kaevandamine.

Uuringu kokkuvõttest nähtub, et kutsehariduses liigutakse praktika arendamise ja töökohapõhise õppega küll jõudsalt edasi, kuid see sõltub paljuski kutsekooli piirkonnas tegutsevatest ettevõtetest. Väga hea tulemus töökohapõhises õppes on saavutatud Valgamaa Kutseõppekeskuses, kus hooldustöötaja, tegevusjuhendaja ja lapsehoidja õppekavad toimivad õpipoisiõppena ja nii tööandjatel kui ka õppuritel on õppe vastu tekkinud usaldus. Töökohapõhist ehk õpipoisiõpet nähakse ette ka teistes valdkondades, nt plastitööstuses ja metsanduses. Selle eelduseks on olnud hea koostöö tööandjatega, kellega koos on koostatud õppekava, neid kaasatakse praktikutena õppesse ja õppuritele pakutakse praktikakohta ning õppe läbimisel ka töökohta. Sujuva koostöö on tinginud ka töötajate puudus teatud valdkondades ning ettevõtted näevad kooli tuge töötajate leidmisel ja koolitamisel. Kindlasti on vaja kasutada veelgi rohkem võimalusi, et rakendada üha enam töökohapõhist õppevormi. Eestvedajatena selles näevad tööandjad õppeasutusi, kes peavad aktiivselt kaasa tööandjaid ja arvestama õppurite, sh täiskasvanud õppurite vajaduste ja võimalustega.

Praktika on oluline osa kõikides õppekavades, kuid teatud erialade puhul võib probleeme valmistada õppuritele praktikakoha leidmine, näiteks joonistusid siinkohal välja arvestusala ja infotehnoloogia erialad. Selle põhjused võivad olla erinevad,





ühena neist on toodud piirkonna eripärad, kus kooliga samas piirkonnas ei ole piisavalt valdkonna ettevõtteid, kus praktikat sooritada. Teiseks olulisemaks põhjuseks on toodud tööandjate usaldamatus praktikantide suhtes, eriti suuremat täpsust ja vastutust nõudvatel ametikohtadel. Nende eelarvamuste ületamiseks on vaja koolidel teha tihedamat ja sisulisemat koostööd just tööandjatega. Tööandjate panus õppekavade arendusse annaks ka õppuritele paremad eeldused tööelus hakkama saamiseks ning samas kasvaks tööandjate usaldus õppe kvaliteedi vastu. Uuringus vaadeldud koolidest on tööandjatega õppekavade arendamises tihedalt koostööd teinud Võrumaa Kutsehariduskeskus, kuid ka seal tunnetavad tööandjad, et neid võiks veelgi rohkem kaasata ja pakkuda ka paindlikumat täienduskoolitusvõimalust praktikajuhendajatele.

Tasemeõppelt oodatakse jätkuvalt head teoreetiliste baas-teadmiste õpetamist, kuid senisest enam on ootus, et teooriat seostatakse praktiliste, reaalsete ja terviklike tööprotsessidega. Praktikakorraldus vajab pidevat uuendamist ja märksõnaks on jällegi koostöö – koostöö kooli ja ettevõtte praktikajuhendajate vahel, koostöö õppekava meetodikute ja tööandjate vahel, koostöö ja tugi õppuritele kõigilt osapooltelt. Praktikakorralduse puhul tuli uuringust välja, et osade õppekavade puhul toimib praktika ja ettevõtetega koostöö suurepäraselt, sest piirkonnas on olemas vastavad ettevõtted, kuid osade õppekavade puhul on märgatud olulisi puudusi, kuna piirkonnas ei ole valdkonna ettevõtteid. Näiteks Ida-Virumaa Kutsehariduskeskuses teeb keemilise töötuse ja kaevandamise õppekavarühm ettevõtetega tihedat ja mitmekülgset koostööd, kuid samas on IT valdkonna erialade puhul hindamisaruandes koostöö välja toodud pigem nõrkusena. See probleem toetab OSKA raportites toodud soovitus moodustada kutsekoolidest kompetentsikeskused ning rohkem toetada praktikat ka väljaspool piirkonda või maakonda.

Kitsaskohtadena on välja toodud vähest praktikute kaasamist õppetöös teatud erialadel ning õpetajate vähest stažeerimist. Praktikud, keda õppetöösse kaasatakse, tunnevad vajadust saada enam koolitust ja juhendamist. Koolitusi soovivad ka praktikajuhendajad ettevõtetes, et mõista, mis ootused on praktilisel saavutatavatele õpiväljunditele. Koostöö erinevate osapoolte vahel peab toimuma regulaarselt ja olema süsteemne.

Praktikasüsteemi ja töökohapõhise õppe kohta saab kõikide analüüsitud kutseõppe valdkondade üleselt välja tuua järgnevad tugevused ja parendusvaldkonnad.

- Koolides on praktikakorraldus kehtestatud kas õppekorraldus-eeskirjas või eraldi dokumendina. Praktikapäeviku täitmiseks

kasutatakse erinevaid mooduseid, kuid kõige jälgitavam on siiski veebipõhine igapäevane või nädalase tsükliga päeviku täitmine, mis annab võimaluse kooli praktikajuhendajal vajadusel kohe sekkuda.

- Koolid on õppekavade arendusse partnerina kaasanud eriala-organisatsioonide ja tööandjaid, kuid akrediteerimiskomisjonide hinnangul peaks koostöö ja tagasiside toimuma regulaarselt ja süsteemselt ning olemasolevate partnerite ringi võiks laiendada, kas piirkonnast või maakonnast väljapoole või välismaale.
- Õppurid otsivad praktikakohad endale valdavalt ise ja ettevõtteid tunnustatakse eelnevalt erinevatel viisidel. Soovitusena on toodud, et ettevõtete eelhindamine ja sobivaks praktikakohaks tunnustamine peaks olema koordineeritud ja järgima ühtseid põhimõtteid.
- Praktikajuhendajate koolitust on toimunud seni vähe, kuid tööandjad ootavad koolitust. Koolituste teemana on toodud välja praktika õpiväljundite mõistmine ja praktika hindamine. Oluliseks peetakse ka koolitust kooli ja ettevõtte praktikajuhendajatele koos, et ühtlustada arusaama praktikast ja praktika hindamisest. Praktikaettevõtted eelistavad koolituskohana oma ettevõtet.
- Õppekavasid saaks paljudel juhtudel rakendada töökohapõhises õppevormis, kuid see eeldab tööandjatega aktiivsemat koostööd (õppekavade loomine, õppevormi tutvustamine ja õppurite leidmine). Nii OSKA raportid kui ka akrediteerimisaruanded on teinud konkreetsete valdkondade all ettepanekuid minna üle töökohapõhisele õppele ning protsessi algatajaks peaks olema koolid.
- Õppekavad, kus õpivad valdavalt täiskasvanud, peaksid olema paindlikumad õppe- ja praktikakorralduses. Ühelt poolt, liiga suurt praktika mahtu ei ole töötavatel täiskasvanutel võimalik teha, kui töötamise ja õpitava valdkond ei kattu; teisalt võiks praktika olla sooritatud ka oma töökohas.
- Kulukate praktikabaaside tõhusama kasutamise eesmärgiga ning arvestades piirkondade erinevusi ettevõtete valdkondades on mitmes aruandes tehtud ettepanek luua kompetentsikeskused ja valdkonnad koolide vahel ära jagada.

Kokkuvõtteks on heameel tõdeda, et koolide tagasiside hindamiskülastustele on jätkuvalt positiivne. Komisjone tunnustatakse põhjaliku eeltöö ja sisukate vestluste eest. Õeldakse, et asjatundlike ekspertide tagasisidest ja soovitustest on koolil kindlasti kasu. Näiteks on üks kutseõpetaja arvanud, et kooli võiks külastada isegi sagedamini, sest „komisjon andis kinnituse, et teeme õiget asja; hea on tõdeda, et professionaalne komisjon on õpetaja tööst huvitatud ja ega siis tööõõmgi tulemata jää“.





# Kõrghariduse hindamistulemustest 2017

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

2017. aastal korraldas Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuur (EKKA) õppekavagruppide kvaliteedihindamist esimesel ja teisel kõrgharidusastmel ning kõrgkoolide institutsionaalset akrediteerimist. 2017. aasta sügisel alustati õppekavagruppide hindamisega doktoriõppe tasemel.



Õppekavagruppide kvaliteedihindamine kõrghariduse esime-

sel ja teisel astmel toimus 8 õppekavagrupis ja 11 kõrgkoolis. Nüüdseks on õppekavagrupi kvaliteedihindamine tehtud kokku 27 õppekavagrupis. 2018. aasta sügisel hinnati veel usuteaduse õppekavagruppi ja sellega on kõik õppekavagrupid esimese ringi hindamised läbinud. Pikem sisuanalüüs õppekavagruppide hindamistulemustest on kättesaadav EKKA kodulehel<sup>27</sup>.

**Tabel 1. Õppekavagrupi kvaliteedihindamise otsused õppekavagruppide ja hindamisotsuste lõikes (2017–2018).**

<b>Riigikaitse</b>	KVÜÖA RAK, MAG					
<b>Ajakirjandus ja infolevi</b>	TLÜ BAK, MAG	TÜ RAK, BAK, MAG				
<b>Ärindus ja haldus</b>	EMÜ BAK, MAG	EEK Mainor RAK, MAG				
<b>Kunstid</b>	TÜ RAK, BAK, MAG	TLÜ RAK, BAK, MAG	EEK Mainor RAK	Euroakadeemia RAK	Tartu Kõrgem Kunstikool RAK	EKA BAK, MAG
<b>Matemaatika ja statistika</b>	TÜ BAK, MAG	TLÜ BAK				
<b>Arhitektuur ja ehitus</b>	EKA INT, MAG	TTK RAK	TTÜ RAK, BAK, INT, MAG	EMÜ BAK, INT, MAG		
<b>Muusika ja teatrikunst</b>	TÜ RAK, BAK, MAG	EMTA BAK, MAG	TLÜ BAK, MAG			
<b>Tervishoid</b>	TLÜ MAG					

EKKA kõrghariduse hindamiskoostöö otsus:

-  järgmine hindamine toimub seitsme aasta pärast;
-  järgmine hindamine toimub seitsme aasta pärast, otsusele on seatud kõrvaltingimus.

Institutsionaalse akrediteerimise läbisid Eesti Kunstiakadeemia ja Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia. Mõlemad ülikoolid hinnati nõuetele vastavaks kõigi nelja hindamisvaldkonna lõikes (organisatsiooni juhtimine ja toimimine; õppetegevus; teadus-, arendus- ja/või muu loometegevus; ühiskonna teenimine) ja akrediteeriti seitsmeks aastaks.

Ka institutsionaalse akrediteerimise esimese ringi on nüüdseks läbinud peaaegu kõik kõrgkoolid – 2018. aasta sügisel tehti veel EEKBL Kõrgema Usuteadusliku Seminari ja Eesti Metodisti Kiriku Teoloogilise Seminari hindamised. Vahekokkuvõtte institutsionaalse akrediteerimise tulemustest on kättesaadav EKKA kodulehel<sup>28</sup>.

## Doktoriõppe kvaliteedihindamine

Doktoriõppe kvaliteedihindamist korraldab EKKA alates 2017. aastast. Ülikoolidel on kohustus läbida doktoriõppe kvaliteedi hindamine vähemalt kord seitsme aasta jooksul. Hindamisel on vaatluse all õppekava ja õppekavaarendus, ressursid, õppe- ja teadustegevus, õppejõud ning doktorandid. Kuigi doktoriõppet käsitletakse teemana ka teaduse evalveerimisel, on doktoriõppe seis ja areng kesksel kohal just kvaliteedihindamises, eesmärgiga anda soovitusi õppe kvaliteedi tõstmiseks ja efektiivsemaks muutmiseks.

2017.–2018. aastal osales doktoriõppe hindamistel 58 eksperti 16 riigist. Kõige enam eksperte osales Soomest (13), Ühendkuningriigist (8), Saksamaalt (6) ja Rootsist (6). Komisjoni hindamisaruande põhjal võtab hindamisotsused vastu EKKA kõrghariduse hindamiskoostöö.<sup>29</sup>

<sup>27</sup> Õppekavagruppide kvaliteedi hindamine 2012–2016. <http://ekka.archimedes.ee/wp-content/uploads/OKH-tulemused-final-long.pdf>.

<sup>28</sup> Udam, Maiki; Seema, Riin; Mattisen, Heli (2015). Eesti kõrgharidus institutsionaalse akrediteerimise tulemuste taustal ehk Mida juhid peaksid teadma. Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 3(1), 2015, 80–102.

<sup>29</sup> Doktoriõppe hindamisotsused ja -aruanded: <http://ekka.archimedes.ee/hindamisotsused-ja-aruanded-doktoriope/>.

**Tabel 2. Doktoriõppe kvaliteedi hindamise otsused õppekavagruppide ja hindamisotsuste lõikes (2017–2018).**

Meditsiin	TÜ		
Sport	TÜ		
Humanitaaria	TÜ	TLÜ	
Keeled ja kultuurid	TÜ	TLÜ	
Usuteadus	TÜ		
Tehnika, tootmine, tehnoloogia	TÜ	TTÜ	EMÜ
Informaatika ja infotehnoloogia	TÜ	TLÜ	TTÜ
Matemaatika ja statistika	TÜ		
Arhitektuur ja ehitus	TTÜ		
Füüsikalised loodusteadused	TÜ	TTÜ	TLÜ
Põllumajandus, metsandus, kalandus	EMÜ		
Veterinaaria	EMÜ		

EKKA kõrghariduse hindamiskoostöö otsus:

- järgmine hindamine toimub seitsme aasta pärast;
- järgmine hindamine toimub seitsme aasta pärast, otsusele on seatud kõrvaltingimus;
- järgmine hindamine toimub vähem kui seitsme aasta pärast.

Vahekokkuvõttes võib välja tuua järgmised teemad, mida väliskeskkonnas Eesti doktoriõppe probleemkohtadena näevad ning mille kohta soovitusi jagatakse. Kuigi kõik teemad ei puuduta tingimata kõiki ülikooli ja õppekavagruppe, on teatud ühiseid jooni võimalik välja tuua.

### Doktorikraadi väärtustamine ühiskonnas

Ülikoolide jaoks on väljakutse doktorikraadi vähenenud väärtustamine Eesti ühiskonnas ja tööturul. Doktorikraadil on väga vähenenud mõju tööerakendumisel väljaspool akadeemilist keskkonda. Ülikoolid peaksid üheskoos välja töötama plaani, kuidas suurendada doktorikraadi väärtust väljaspool akadeemiat.

### Koostöö ettevõtetega, tööstusdoktorantuuri

Liialt vähenenud on tööstuspraktika ja tööstusdoktorantuuri võimaluste kasutamine. Samas aitaks see tõsta doktorikraadi väärtust väljaspool akadeemiat ja võimaldada ülikoolidele täiendavat sissetulekut koostööprojektidest ettevõtetega. Ülikoolid peaksid töötama välja süsteemsed meetmed, mis ajendavad doktorante tegema osa doktoritööst väljaspool ülikooli. Üks soovitus tööstusdoktorantuuri populariseerimiseks on maksuvabastuse mudeli väljatöötamine tööandjatele, kes võtavad tööle doktorante.

### Doktoriõppe rahastamine

Riiklikus teadus- ja arendustegevuse finantseerimissüsteemis on probleemiks rahastuse üldine tase ning konkurentsipõhise rahastuse ebaproportsionaalselt kõrge osakaal võrreldes baasfinantseerimisega. Kokkulepitud arengueesmärkide saavutamiseks oleks vajalik tõsta konkurentsipõhise rahastuse arvelt baasfinantseerimise osakaalu. Eksperdid näevad, et aastaks 2020 tuleks

tõsta TAL investeringute osakaal avaõiguslikes ülikoolides 1%-ni SKPst.

Rahastus puudutab ka ülikoolide taristu säilitamist ja arendamist. Hetkel on laborid väga hästi varustatud, kuid nende taseme säilitamiseks ja uuendamiseks vahendid puuduvad, sest mõne aasta pärast pole enam võimalik senisel tasemel Euroopa Liidu vahendeid kasutada. Ülikoolid peaksid üheskoos kavandama keskmise ja pikema perspektiiviga meetmed taristu uuendamiseks.

### Doktoranditoetus

Doktoranditoetus on Eesti üldist elukallidust arvesse võttes liiga madal. See on toonud kaasa n-õ hobidoktorantide pealekasvu, kes käivad õpingute kõrvalt majanduslikel põhjustel ka täiskohaga tööil ning kellel pole seetõttu võimalik piisaval määral teadustööga tegeleda. Madala toetuse tõttu on doktoranditoetustele keeruline värvata ja hoida neil alal parimaid üliõpilasi. Kõigile doktorantidele tuleks tagada riigi keskmise palga tasemel sissetulek. Doktoriõppe kohtade planeerimisel on soovitatav arvestada ülikooli kasutuses olevate ressurssidega, sh võimalusega luua doktorantidele nooremteaduri ametikohti ja kaasata neid teadusprojektidesse.

### Õppeaeg

Nominaalajaga (neli aastat) lõpetamine on doktoriõppes väga haruldane. Nii mõnelgi juhul on ülikool seadnud eesmärgiks doktoritöö kaitsmise „4+2“ aastaga. Õpingute venimisel on mitmeid põhjuseid, sh vajadus teha õpingute kõrvalt täiskoormusega tööd, mis ei ole ilmingimata doktoritöö valdkonnaga seotud. Samas pikenevad õpingud kohati ka nendel doktorantidel, kes töötavad nooremteadurina väga ambitsioonikate uurimisprojektide



juures. Doktorantide õpetamiskoormus on kohati liiga kõrge ning bakalaureuse- ja magistritööde juhendamise perioodil seiskub nende uurimistöö nädalateks. See aga mõjutab õpingute õigeaegset lõpetamist. Doktoritööde peamine fookus peab olema doktorandi teadustöö ning õppekavajuhid peavad tagama selle järjepidevuse. Rahvusvahelised eksperdid soovivad kaasata põhijuhendaja kõrval ka kaasjuhendaja, et tagada doktoritöö kaitsmiseks nõutava arvu publikatsioonide valmimine ettenähtud nelja aasta jooksul.

## Õppevormid

Doktoritööõppekavades on soovitatav mõnevõrra vähendada kohustuslike ainekursuste hulka ja kujundada õppetöö rohkem vastavaks individuaalsetele vajadustele. Aastapikkune ainekursuste maht oleks õigustatud vaid siis, kui muidu paljulubavatel doktorantidel puuduksid teadustöö alustamiseks vajalikud eelteadmised.

## Rahvusvahelistumine

Ülikoolidel on soovitatav pöörata veelgi enam tähelepanu rahvusvahelistumisele, tõeses nii üliõpilaste kui õppejõudude mõlemasuunalist mobiilsust. Suurim takistus välisdoktorantide värbamisel ja hoidmisel on ingliskeelse inforuumi ebapiisavus. Välisdoktorantide vastuvõtu edendamiseks peab ülikooli kodulehel pakkuma paremat ingliskeelset infot ning inglise keeles pakutavate kursuste hulk peab olema senisest suurem. Lõpetajate rahvusvahelise konkurentsivõime tõstmiseks on soovitatav välja uurida, millised takistused mõjutavad doktorantide õpikogemuse rahvusvahelistumist, ning töötada välja proaktiivsed meetmed kaasavama õpikeskkonna loomiseks. Eesmärgiks tuleks seada see, et erinevate kultuuride integratsioon ja mitmekesine õpikogemus muutuksid doktorantide jaoks kollegiaalse ja arutelusid ärgitava õpikeskkonna igapäevaseks osaks.

Arenguruumi nähakse ka (välis)doktorantide värbamisprotsessis. Hetkel ei ole doktorantide värbamispraktika sageli läbipaistev, mis võib ülikoolide jaoks tuua kaasa parima kvalifikatsiooniga kandidaatide võimaliku kaotuse. Soovitatav on iga riiklikult rahas-

tatud doktoritööõppekava aegsasti rahvusvaheliselt turustada, tuues välja uurimisprojektile spetsiifilised kohustuslikud ja soovituslikud kriteeriumid. Kandidaate peaks hindama instituudi doktoritööõppekomitee läbipaistvalt avalikustatud kriteeriumide ja pakutavate kohtade järgi.

## Nõuded doktoritöö publikatsioonidele

Doktoritöö kaitsmiseks on ülikoolidevahelise kokkuleppe järgi vajalik kolme teadusartikli olemasolu rahvusvahelise levikuga eelretsenseeritavas ajakirjas. See on pigem kvantitatiivne kui kvalitatiivne nõue. Nõuded artiklitele peaksid olema paindlikumad ning keskenduma enam nende kvaliteedile.

## Doktorikoolid

Doktorikoolide jätkusuutlikkusele kujutab võimalikku ohtu Euroopa Liidu finantseerimise lõppemine. Soovitatav on rahastamismudel üle vaadata, et tagada doktorikoolide võrgustiku jätkusuutlik toimimine ajaks, kui Euroopa tõukefondide toetus lõpeb.

Et parandada doktorikoolides osalevate ülikoolide vahelist koostööd, peaks partnerülikoolide ühistegevuste jaoks vajalik rahastamine toimuma õiglastel alustel. Doktorikoolidele tuleks anda ka võimalus töötada välja ühised kursused, mida võiksid võtta osalevate ülikoolide e-õppe üliõpilased. E-õppe komponendi lisamine koostööle hoiaks ära nappide ressursside dubleerimise ja võimaldaks tagada erikursustel üliõpilaste kriitilise massi.

## Akadeemilised töötajad

Et tagada võrdväärne areng nii doktorantide juhendamises kui ka teadustöös, peaks õppejõudude koormuses olema tasakaalustatult esindatud nii õpetamis- ja teadustegevus kui ka innovatsiooni komponendid. Õppejõudude värbamis- ja edutamispoliitika peaks peegeldama suutlikkust ja tulemuslikkust kõigis eelnimetatud aspektides.

Doktoritööõppe kvaliteedihindamine jätkub veel üheksas õppekavagrupis 2018. aasta lõpuni.<sup>30</sup>

<sup>30</sup> <http://ekka.archimedes.ee/korgkoolile/oppekavagrupi-kvaliteedi-hindamine/ajakava-2/>.

# Tuulte Roosi mudel alushariduse kvaliteedi hindamiseks

✿ **Birgit Pung**, Tartu Lasteaed Pääsupesa õppealajuhataja

✿ **Maria Jürimäe**, Tartu Ülikooli õppekavateooria assistent ja haridusuuenduskeskuse peaspetsialist

Kvaliteetne alusharidus mõjutab laste sotsiaalset ja enesekohast arengut, edasist õpivõimekust ja osalemist elukestvas õppes (Alushariduse ja lapsehoiu..., 2014; Anders *et al.*, 2012) ning toob mitmekülgset kasu kogu ühiskonnale (Glenn-Applegate, Justice, & Kaderavek, 2016).

2016. aastal algatas Eesti Alushariduse Juhtide Ühendus koos partneritega Tartu Ülikoolist ning Läti, Kreeka, Portugali ja Horvaatia lasteaadadest rahvusvahelise Erasmus+ projekti „Quality 3C-Child (*cheerful, courageous, creative child*)?“, mille eesmärk on välja töötada lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuse valdkonna kvaliteedi hindamise kriteeriumid, mis sobiksid just lasteaadade ja konkreetsete rühmade sisehindamiseks ning diskussiooni algatamiseks personali ja vanematega.

„Quality-3C Child“ projektis ja selle andmete põhjal valminud magistritöös (Pung, 2018) analüüsitakse alushariduse kvaliteeti kolme suurema valdkonnana: sisend, väljund ja protsess. See kolme teguriga mudel on lihtsa ülesehitusega ning seetõttu hõlpsasti mõistetav nii lasteasutuse töötajatele, sh nt õpetaja abidele, kui ka lapsevanematele.

## Tuulte Roosi mudel

Projekti „Quality-3C Child“ käigus töötati välja lasteaia kvaliteedi hindamiseks nn Tuulte Roosi mudel, milles on 12 tegurit, mis on liigitatud kolme suuremasse valdkonda: sisend, väljund ja protsess.

## SISENDI kvaliteet

Sisendi kvaliteet (nimetatud ka kui struktuurne ja õpikeskkonna kvaliteet) on kõik see, mida lastele lasteaias pakume: õppekava, õppevara, füüsiline õpikeskkond ja õpetajad/personal.

Õppekava võib hõlmata erinevaid riikliku ja kohaliku tasandi raamdokumente ja eeskirju ning ka konkreetse lasteasutuse õppekava (Alushariduse ja lapsehoiu..., 2014).

Õppevara/õppematerjalid on lasteaia kontekstis eelkõige erinevate mängude ja mänguasjade valik, aga ka mitmesugused muud õppematerjalid: raamatud, loodusteaduste uurimise vahendid, kunsti-, muusika- ja liikumisvahendid. Kvaliteetne õppevara aitab õppetööd edukalt teha (Bowe, 2015).

Füüsiline õpikeskkond on ruum, milles õppimine aset leiab: nii rühmaruum, õueala kui ka laiem õpikeskkond (Laevers, 2004; Smidt & Rossbach, 2016). Füüsiline keskkond peaks olema stimuleeriv, pakkuma lastele valikuid erinevates tegevus- ja õpikeskustes, seda peaks olema võimalik kohandada ja perioodiliselt muuta (*ISSA's Definition of Quality...*, s.a.; Cornali-Engel, 1995).

Õpetajate ja personali kvalifikatsioon ja oskused on neljas kvaliteeditegur, mille olulisust rõhutatakse nii teoreetilistes materjalides kui ka poliitikadokumentides (Alushariduse ja lapsehoiu..., 2014; *ISSA's Definition of Quality...*, s.a.; Laevers, 2004; Broström *et al.*, 1995; Cornali-Engel, 1995).

Rahastamine ja ressursid määravad samuti sisendi kvaliteeti, ent sellesse mudelisse projektigrupp neid aspekte eraldi teguritena ei lisanud põhjusel, et tegemist on tasandiga, mis ei sõltu konkreetsest lasteaiaast.

## VÄLJUNDI kvaliteet

Väljundi kvaliteet hõlmab kõike seda, mis alushariduse tulemusena laste teadmistes, oskustes ja käitumises ilmneb. Võime pakkuda lastele suurepäraselt sisendit, ent kas see tagab automaatselt selle, et lapsed teavad, oskavad, suudavad? Üldharidust hinnatakse traditsiooniliselt just väljundi kaudu, ent see suund tungib üha enam ka alusharidusse.

Väljundi kvaliteedis saab esitleda järgnevaid tegureid: laste teadmised, oskused, tööd ja käitumine (Laevers, 1995, 2004).

Lisategurina saab välja tuua kõike eespool hõlmavat koolivalmidust (Alushariduse ja lapsehoiu..., 2014), mis on aga oluline väljund vaid lasteaia lõpuperioodil, seega ei saa seda kasutada näiteks sõimerühmade kvaliteedi hindamisel. Seetõttu ei kasutata koolivalmidust Tuulte Roosi mudelis eraldi tegurina.

## PROTSESSI kvaliteet

Just protsessi tegurid näitavad, millised muutused toimuvad lapses õppetegevuse käigus (Laevers, 1995). Protsessi kvaliteediga on seostatud lasteasutuse tegevus (Glenn-Applegate *et al.*, 2016), pedagoogiline tegevus (Alushariduse ja lapsehoiu..., 2014), õppetegevuse hindamine ja kavandamine, õpetamismeetodid (Anders *et al.*, 2012; *ISSA's Definition of Quality...*, s.a.).

Protsessi kvaliteeti saab hinnata laste algatuse ja kaasaarastuse tegurite kaudu (Laevers, 2004). Broström jt (1995) väärtustavad laste initsiatiivi ja kaasatust. Seetõttu soovivad nad õpetajatel luua rühmaruumis olukordi, kus lapsed saavad ise otsustada, pakkuda neile valikuvõimalusi ja erinevaid väljakutseid (Sheridan & Samuelsson, 2013). Tähtis on, et lastel oleks lasteaias piisavalt võimalusi tegutseda iseseisvalt ning loovalt ka täiskasvanu juhendamiset (Broström *et al.*, 1995).

Laste kaasatus väljendub samuti protsessi kvaliteedis: kaasatud inimene tunneb sisemist motivatsiooni tegevusi tehes ning seeläbi rahulolu, et tegevusi lõpule viia, nende juurde taas tagasi pöörduda ja nii aste-astmelt üha meisterlikumaks saada (Laevers, 1995).

Oluline õppeprotsessi iseloomustav tegur on ka laste motivatsioon ja rõõm. Laevers (1995) rõhutab, et laste heaolu ja kaasatus mõjutab lasteasutuse kvaliteeti.

Neljas protsessi tegur on suhted ja suhtlemine, mis sisaldavad õpetajate väärtuseid, õpetajate ja laste vahelisi suhteid ja suhtlemist, suhtlemist lapsevanematega (Alushariduse ja lapsehoiu..., 2014; Anders *et al.*, 2012; *ISSA's Definition of Quality...*, s.a.). Õpetajate ja laste omavahelistel kvaliteetsetel suhetel ja kom-

munikatsioonil on oluline mõju lapse arengule (Laevers, 2004). Samuti on oluline suhtlemine peredega ja lapsevanematega ning nende osalus lasteasutuse töös (Alushariduse ja lapsehoiu..., 2014).

Oluline protsessi iseloomustav tegur on ka lapsest lähtuv ja pedagoogiline töö. Kuna see seostub mudelis toodud erinevate protsessi kvaliteedi aspektidega, kuid samas ka sisendiga, eriti õppekeskkonna, õppekava ja õpetaja oskustega, on see nn katus-tegur, mida mudelis eraldi välja toodud pole.

### Kelle pädevuses on hinnata lasteasutuse kvaliteeti?

Glenn-Applegate jt (2016) töid välja, et varem on lasteasutuse kvaliteedi kohta lapsevanemate arvamusi ja tõlgendusi vähem uuritud kui lasteasutuse töötajate omi.

„Quality-3C Child“ projektis loodud mudeli kasutamisel kaastakse hindamisprotsessi ka lapsevanemad ja seda kahel tasandil. Mudel võimaldab allolevaid tegevusi.

1. **Kaardistada** õpetajate, juhtkonna ja vanemate arusaamu ja väärtushinnanguid, seda, milliseid tegureid nad kvaliteedi juu-

res oluliseks peavad. See omakorda loob aluse diskussiooniks, arvamuste jagamiseks ning jagatud arusaamade tekkeks.

2. **Hinnata konkreetsete rühmade kvaliteeti.** Siinjuures pole eesmärgiks „konkreetne ja objektiivne mõõtmine“, vaid just tendentside nägemine ja nende üle arutlemine. Näiteks miks näevad ühe rühma lapsevanemad selle rühma erinevaid kvaliteeditegureid paremas valguses kui sama rühma õpetajad ja teises rühmas vastupidi? Kelle arvamusel sarnaneb rohkem juhtkonna vaade? Miks? Just see viimane, MIKS-küsimus on Tuulte Roosi mudeli kasutamise juures oluline.

### Mudeli kooskõla erinevate lähenemistega

Erinevate lähenemiste ja hindamismudelite võrdlemiseks on koostatud tabel 1. Tabelis olevad teoreetilised alused põhinevad järgnevatel allikatel: alushariduse kvaliteedi raamistik (2014), ISSA standard (s.a.), Laevers (1995, 2004), Nguyen, Oliver, ja Priddy (2009). Tärniga on märgistatud tegurid, mida on erinevates teoreetilistes raamistikutes peetud oluliseks, ent mida mudelis ei kasutata.

**Tabel 1. Teooria analüüsist lähtuvalt moodustunud kvaliteedi hindamise tegurid.**

Tegurid	Laevers (1995)	Laevers (2004)	ISSA	Kvaliteedi-raamistik	IPO (2009)
<b>SISEND</b>					
1. Õppekava	x	x			x
2. Õppematerjalid	x	x		x	
3. Füüsiline keskkond	x	x	x	x	x
4. Õpetaja kvalifikatsioon ja oskused	x	x	x	x	x
* KOV/riiklik rahastamine					x
* Riikliku tasandi dokumendid				x	
<b>VÄLJUND</b>					
5. Laste teadmised	x	x		x	x
6. Laste oskused	x			x	
7. Laste tööd	x				
8. Laste käitumine	x			x	
* Koolivalmidus				x	
<b>PROTSESS</b>					
9. Laste algatus	x	x	x		x
10. Laste kaasahaaratus	x	x	x		
11. Laste motivatsioon ja rõõm	x	x	x	x	
12. Suhted ja suhtlemine	x		x	x	
* Lapsest lähtuv	x		x		
* Pedagoogiline töö			x	x	

Märkus: \* – lähtuvalt teoriast tekkinud tegurid, mis erinevatel põhjustel ei kajastu töös kasutatavas mudelis – kas põhjusel, et need on riikliku tasandi tegurid –, haaravad vaid teatud eärühma (koolivalmidus) või sisaldavad endas juba mitmeid teisi tegureid nende koosmõjus.

### Mudeli testimine ja tulemused

Mudeli testimise esimese etapi tulemusi analüüsitakse põhjalikumalt Birgit Punga magistritöös (Pung, 2018). Uuringu valimi määras projekti „Quality 3C-Child“ meeskond, igast esindusriigist olid kaasatud ühe projekti osaleva lasteasutuse töötajad (personal, juhtkond, tugispetsialistid) ja lapsevanemad. Üldvalimi moodustasid 575 uurimuses osalenud lasteasutuse töötajat ja lapsevanemat. Ankeedi täitjatel paluti alushariduse kvaliteeti hinnata Tuulte Roosi 12 kvaliteediteguri alusel viiepallisel Likerti skaalal, kus 1 tähendas „pole üldse oluline“ ja 5 „väga oluline“. Andmete analüüsimisel arvatati iga uurimuses osalenud riigi

vastajate gruppide protsentuaalsed hinnangud. Gruppide võrdlemiseks kasutati mitteparameetrilist Mann-Whitney U võrdlustesti. Käesoleva artikli maht lubab lühidalt välja tuua vaid olulisemad tulemused.

Kui vaadeldi eri riikide lasteasutuse töötajate ja lapsevanemate vastuseid 12 Tuulte Roosi küsimusele, siis ilmnes, et Kreeka valimi puhul ei eristu olulisi erinevusi. Horvaatias hindasid töötajad sisendit kõrgemalt (91,1%) kui lapsevanemad (81,8%).

Eesti lapsevanemate ja lasteasutuse töötajate hinnangute vahel leiti oluline erinevus väljundi teguri puhul, mida hindasid

lapsevanemad olulisemaks kui lasteasutuse töötajad. Mudeli väljundi kõikides kategooriates ilmsid statistilised erinevused,

mida hindasid lapsevanemad kõrgemalt võrreldes lasteasutuse töötajatega. Tulemusi selgitab tabel 2.

**Tabel 2. Eesti lapsevanemate ja lasteasutuse töötajate väljundi kategooriate statistilised erinevused.**

Eesti	Lapsevanemad %	Lasteasutuse töötajad %	p	U-statistik
Väljund	83,7	59,2	,001**	359,5
5. Laste teadmised	80,7	52,6	,005**	413,0
6. Laste oskused	81,9	47,4	,004**	404,0
7. Laste tööd	84,7	57,9	,007**	431,0
8. Laste käitumine	87,5	79	,033*	487,0

Märkus: p – olulisustõenäosus, \* –  $p < 0,05$ , \*\* –  $p < 0,01$ .

**Lätis** leiti oluline erinevus mudeli kahes osas. Esiteks sisendi puhul, mida hindasid lasteasutuse töötajad kõrgemalt (97,3%) võrreldes lapsevanematega (91,7%). Protsessi puhul hindasid lasteasutuse töötajad seda kõrgemalt (98,2%) võrreldes vanematega (93,3%). **Portugali** uuritavate hinnangute vahel leiti üks oluline erinevus. Laste motivatsiooni ja rõõmu hindasid töötajad 96,6% ulatuses, ent lapsevanemad hindasid tegurit maksimaalselt (100%).

Maailmas on kasutusel mitmeid alushariduse ja rühmaruumi erinevate aspektide kvaliteedi hindamisinstrumente, ent vähe on selliseid, mis sobiksid kasutamiseks nii vanematele, õpetajatele kui ka personalile ja mille kasutamine ei eeldaks spetsiaalset ettevalmistust ega nõuaks palju ajaressurssi. Just sedalaadi instrumendi loomine ja katsetamine erinevate riikide lasteasutades seati projekti peamiseks eesmärgiks (Quality-3C Child, s.a.), esialgsed testimised näitavad, et mudel on selleks otstarbeks sobiv.

## Kasutatud kirjandus

Alushariduse ja lapsehoiu kvaliteediraamistiku peamised põhimõtted (2014). [https://www.hm.ee/sites/default/files/euroopa\\_komisjoni\\_alushariduse\\_ja\\_lapsehoiu\\_kvaliteediraamistik.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/euroopa_komisjoni_alushariduse_ja_lapsehoiu_kvaliteediraamistik.pdf).

Anders, Y., Rossbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231–244.

Bowe, A. G. (2015). The development of education indicators for measuring quality in the English-speaking Caribbean: How far have we come? *Evaluation and Program Planning*, 48, 31–46. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2014.08.008>.

Broström, S., Hännikäinen, M., DE Jong, M., Rubinstein Reich, L., & Thyssen, S. (1995). The child's perspective - An extended view of what constitutes quality. In F. Laevers (Eds.), *An Exploration of the Concept of Involvement as an Indicator for Quality in Early Childhood Care and Education* (pp. 34–41). Edinburgh: Scottish CCC.

Cornali-Engel, I. (1995). The quality of preschool education in French-speaking Switzerland and the concept on involvement. In F. Laevers (Eds.), *An Exploration of the Concept of Involvement as an Indicator for Quality in Early Childhood Care and Education* (pp. 7–12). Edinburgh: Scottish CCC.

Glenn-Applegate, K., Justice, L., & Kaderavek, J. (2016). How Do Caregivers Select Pre-schools? A Study of Children With and Without Disabilities. *Child & Youth Care Forum*, 45(1), 123–153.

ISSA standards. ISSA's Definition of Quality Pedagogy. *Competent Educators of the 21st Century* (s.a.). <http://www.issa.nl/sites/default/files/Quality-Principles-final-WEB.pdf>.

Laevers, F. (2004). Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument. <https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>.

Laevers, F. (1995). *An Exploration of the Concept of Involvement as an Indicator for Quality in Early Childhood Care and Education*. Edinburgh: Scottish CCC.

Nguyen, K. D., Oliver, D. E., & Priddy, L. E. (2009). Criteria for Accreditation in Vietnam's Higher Education: Focus on Input or Outcome? *Quality in Higher Education*, 15(2), 123–134.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual K-3*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.

Pung, B. (2018). Lapsevanemate ja lasteasutuse töötajate hinnangud lasteasutuse kvaliteedile Euroopa Liidu viie liikmesriigi näitel. *Publitseerimata magistritöö*: Tartu Ülikool.

Quality-3C Child (s.a.). <https://3cchild.wordpress.com/home/>.

Sheridan, S., Giota, J., Han, Y.-M., & Kwon, J.-Y. (2009). A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 142–156.

Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2013). Preschool a source for young children's learning and well-being. *International Journal of Early Years Education*, 21(2–3), 207–222.

Smidt, W., & Rossbach, H.-G. (2016). Educational process quality in preschools at the individual child level: findings from a German Study. *Early Child Development and Care*, 186(1), 78–95.





# Sisehindamine – kooli tõenduspõhine juhtimine

✿ **Eve Eisenschmidt**, Tallinna Ülikooli hariduskorralduse professor

✿ **Kätlin Vanari**, Tallinna Ülikooli Haridusinnovatsiooni keskuse juhataja

## Kõik algab eesmärkidest

Eestis on valitud tee, kus koole usaldatakse ja koolidel on suur autonoomia. Kooli järjepidev areng on tagatud arengu kavandamise ja sisehindamisega ehk enesehindamisega, mis on omavahel tihedalt seotud. Nii strateegiline planeerimine kui tulemuste hindamine on oma olemuselt sarnased tervikvaated organisatsioonile. Kui strateegiline planeerimine tähendab liikumist üldiselt üksikule, alustades ühiskonna vajadustest ja ootustest ning lõpetades konkreetsete tulemusnäitajatega, siis tulemusi hinnatakse üksikult üldisele liikudes: alustatakse saavutatud tulemuste väljaselgitamisega ning lõpetatakse aruandega, milles analüüsitakse tulemuste seost eesmärkidega. Sisehindamise aruanne on selles protsessis üks vahekokkuvõte, mis on aluseks uuele arengukavale, uutele sihtidele. Sisehindamisel on koolidel abiks juhendmaterjal „Sisehindamine – tõenduspõhine koolijuhtimine”, vt <https://www.hm.ee/et/sisehindamine>. Juhendmaterjal selgitab sisehindamise protsessi, alustades ja lõpetades arengueesmärkide seadmisega. Kõiki etappe illustreerivad konkreetsete tegevusjuhised ja kommenteeritud näited.

Protsess algab eesmärkide seadmisega. Arengukava on aluseks õppeasutuse kolme kuni viie aasta tegevustele. Arengukava eesmärgid näitavad õppeasutuse strateegilisi valikuid ja otsuseid. Realistlik ja jõukohane on saavutada üks kuni kolm õppe- ja kasvatusprotsessist lähtuvat põhieesmärki, mille poole liikumist toetavad teiste valdkondade eesmärgid. Kui kooli põhieesmärk on seotud õppija arengu toetamisega erinevates aspektides, siis toob see kaasa muutused nii õppesisus ja õpikäsitusel, õpetajate töös, õppekorralduses, kooli keskkonnas kui ka juhtimises. Sellest tulenevalt on üldjuhul alaeesmärgid jaotatud valdkondade vahel, nt eestvedamine ja juhtimine, personaliarendus, ressursid ja koostöö huvirühmadega. Eesmärgi ei pea seadma kõigis alamvaldkondades, kui vastav õppe-kasvatustöö eesmärk seda ei eelda. Pärast arengukavaperioodi lõppemist ei ole sisehindamisel vaja käsitleda neid valdkondi, mis pole arengukavas eesmärgistatud.

## Tõenduspõhine juhtimine

Tõenduspõhine juhtimine seob arengu kavandamise ja tulemuste hindamise tervikuks. Tõenduspõhine juhtimine tähendab, et kõik tehtud otsused ja valitud tegevused on põhjendatud usaldusväärsete faktidega, miks üks või teine valik on tehtud. Tõendeid kogutakse süsteemselt nii organisatsiooniuelses kui ka töötaja tasandil. Juba arengukava tulemusnäitajaid ja tegevusi kavandades on vaja mõelda, mis näitab kõige paremini liikumist soovitud muutuse poole ja kes andmeid kogub. Iga õpetaja peaks eesmärkide järgi olema andmekogumisprotsessi kaasatud.

Tulemusnäitajad iseloomustavad saavutatud eesmärki lühidalt ja selgelt. Eesmärgi täitmine tähendab tulemusnäitaja saavutamise püüdlust. Tulemusnäitajad võimaldavad ka koolidel ja kooli

pidajatel kooli toimimist seirata ning end ajas ja teiste koolide ja pidajatega võrrelda.

Tulemus- ja tegevusnäitajate kohta koondab andmeid haridus- ja teadusinfo veebivärv **HaridusSilm**, mille abil on võimalik õppeasutuste tulemuslikkust võrrelda

- aastate lõikes, st näitajaid võrreldes saab analüüsida muutusi ja nende põhjuseks olevaid tegevusi. Tuleb arvestada, et erinevatel aastatel võivad näitajaid mõjutada kooli tegevusest sõltumatud sisemised ja välised tegurid (nt koolide liitmine, muutused seadusandluses);
- teiste koolidega, sh teise õppekeelega koolidega, st saab analüüsida koolide tegevusi ja nõrkusi, sarnasusi ja erinevusi. Selline võrdlus annab alust vastastikuseks õppimiseks ja parimate praktikate jagamiseks. Koolil tasub arendada koostööd sarnaste koolidega, kellel on paremad näitajad selles aspektis, mida soovitakse ka ise parandada. Võrdluskoolide valimisel tuleb arvestada, et need oleksid võrreldavas aspektis võimalikult sarnased;
- oma piirkonna / kohaliku omavalitsuse keskmisega, st saab alust eesmärkide seadmisega ja/või oma kooli eripära määratlemiseks.

Andmete kogumine on pidev ja selleks on erinevaid meetodeid. Osa andmeid tekib kooli igapäevasest tegevusest (nt koosolekute protokollid, kirj vahetus), osa kogutakse spetsiaalselt näitaja hindamiseks (nt küsitluse tulemused, temaatilised analüüsid). Enimkasutatavad andmekogumismeetodid koolis on

- kooli toimimise dokumentide vaatlus: alusdokumendid (nt põhikiri/põhimäärus), strateegilised dokumendid (arengukava, õppekava), korralduslikud dokumendid (korrad, töökavad), statistilised dokumendid (registrid EHISes, päevikud Stuumiumis, eKoolis), protokollid, otsused, analüüsid (töötajate ja õpilaste küsitluste analüüsid, riskianalüüs), kirjad;
- õppetegevuse seire (tunnivaatlused, vahetunni vaatlused, individuaalsed vaatlused, õpilaste tööd, jooksvad hinnangud ja hinded, õppijate eneseanalüüsid);
- õppetegevuse dokumentide vaatlus (õpilaspäevik, õpilase individuaalse arengu kaart, käitumise tugikava, hindamismudelid);
- õpitulemuste mõõtmine (riiگیksamid, lõpueksamid, taseme-tööd, kokkuvõttev hindamine, testid, kontrollitööd jne);
- küsitlused: ankeetküsitlus, intervjuu, fookusrühmad, ümarlauad, vestlusringid.

Seega, igal sammul tuleb mõelda, kas see tegevus viib meid eesmärkidele lähemale ja mis tõendab seda.

## Sisehindamise aruande koostamine

Sisehindamisel kogutakse pidevalt asjakohaseid andmeid ja analüüsitakse õppeasutuse arengukavas püstitatud eesmärkide täitmist ja ressursside kasutamist, et leida tegevused ja parandamist vajavad valdkonnad. Sisehindamine on pidev protsess

– igal aastal koostatakse tegevusaruandeid või temaatilisi aruandeid, kus jälgitakse näitajaid ja tegevuste tulemusi, tehakse kokkuvõtteid aasta saavutustest ning järeldusi edasiste tegevuste kavandamiseks. Nii annavad tegevusaruanded sisendi kogu arengukavaperioodi sisehindamiseks.

Koolil on kohustus koostada sisehindamise aruanne vähemalt üks kord arengukavaperioodi jooksul, soovitatavalt arengukava kehtimise viimasel aastal ja võtta aruanne ehk eneseanalüüs aluseks uue arengukava koostamisel.

Sisehindamise protsessi sisukaks ja tulemuslikuks tegemiseks on oluline kogu protsess läbi mõelda. Selleks koostab õppeasutus oma sisehindamise korra, milles määratletakse

- kooli sisehindamise eesmärk;
- sisehindamise olulisemad tegevused, tähtajad või perioodid;
- sisehindamise korraldus, vastutajad ja nende ülesanded;
- sisehindamise aruande koostamise põhimõtted ja ülesehitus.

Sisehindamise protsessi kavandades on oluline planeerida aega ettevalmistuseks, aruande koostamiseks, vormistamiseks, kinnitamiseks ja esitamiseks. Sisehindamise kord ei tohiks jääda üksnes planeerimise vahendiks, vaid seda tuleb järgida ka kogu protsessi käigus tõendus põhisel.

Ettevalmistuse ajal otsustatakse, millistel meetoditel sisehindamist tehakse ehk kuidas kogutakse andmeid ja huvirühmade hinnanguid õppeasutuse toimimisele. Ettevalmistused sisehindamiseks algavad eelmise sisehindamisaruande kinnitamise järel, mil uue perioodi arengukava koostades tuleb otsustada,

- a) milliseid andmeid ja kuidas neid pidevalt kogutakse, kuidas tagatakse tegevus- ja tulemusnäitajate kohta kogutud kvantitatiivsete andmete säilimine moonutamata kujul;
- b) milliseid andmeid ja kuidas kogutakse sisehindamise aruande vormistamise eel, kuidas kogutud kvalitatiivseid andmeid ja kujundatud hinnanguid säilitatakse.

Sisehindamise aruande koostamisel on mõistlik kujundada ülesehitus õppeasutuse eesmärkide loogika järgi. Senise sisehindamise praktika käigus on kasutusel erinevaid soovituslikke vorme, kuid olulisem on jälgida, et sisehindamise aruanne kajastaks

nii sisehindamise protsessi kui ka tulemusi. Üldjuhul koosneb sisehindamise aruanne kolmest osast: sissejuhatav osa, põhiosa ja kokkuvõttev osa.

Sissejuhatavas osas esitatakse õppeasutuse lühikirjeldus, eripära selgitus ning sisehindamise protsessi lühikirjeldus. Põhiosa on soovitatav üles ehitada õppeasutuse püstitatud eesmärkide ja alaeesmärkide kaupa. Iga eesmärgi juures esitatakse soovitud tulemus, seatud sihid. Kirjeldatakse nende saavutamiseks tehtud olulisemaid tegevusi ja tulemusi, mis tõendavad eesmärgi suunas edenemist. Tulemustest annavad parema ülevaate tabelid ja joonised, kus on esitatud andmed vähemalt kolme perioodi (õppeaasta, semester) kohta. Põhiosa sidususe tagamiseks võib vajadusel välja tuua täiendavaid andmeid tulemusnäitaja kõrval, et tõendada paremusvaldkondade või tugevuste olulisust. Kokkuvõttes osas on andmed aruande esitamise ja kinnitamise kohta. Aruandes on oluline ka näidata selle arutelu juhtkogudes.

### Sisehindamise tulemuste rakendamine

Pärast hoolekogu arutelu on soovitatav aruanne esitada kooli pidajale, kes võib korraldada arutelud kõikide tema territooriumil asuvate lasteaedade ja koolide aruannete kohta selleks otstarbeks loodud hariduskomisjonis, lasteaia- ja koolijuhtidest vm ekspertidest koosnevas kogus. Pidajapoolsele kooskõlastusele eelnevad arutelud aitavad luua terviklikku haridusruumi ning muuta õpilaste liikumised järgmistesse kooliastmetesse sujuvamaks. Samuti aitab üldpilt kavandada ressursse järgmiseks arengukava perioodiks.

Õppeasutuse sisehindamine ja arengukava on omavahel tihedalt seotud ning ühest kasvab välja teine. Arengukava koostamisel võetakse arvesse eelmise perioodi sisehindamise aruande põhijäreldused ja riigi ning kooli pidaja prioriteetid. Arengukava rakendamise viimasel aastal koostatakse sisehindamise aruanne, et vaadata tagasi arengukavas seatud eesmärkidele ja nende saavutamisele. Sellest sisehindamisest saab omakorda uus sisend järgmisele arengukavale. Asjakohane ja koostöös välja töötatud arengukava toetab sisehindamist ning asjakohane ja koostöös tehtud sisehindamine aitab kaasa uuele arengukavale.



# PISA 2015 õppetunnid

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

## Koolikiusamine, õpilaste õppeedukus ja kuuluvustunne on omavahel seotud

- Eesti on PISA 2015s osalenud riikide hulgas kiusamisindeksi alusel koostatud riikide pingereas 12. kohal.
- Eestis esineb kiusamist rohkem poiste hulgas, sama olukord on uuringus osalenud teistes riikides.
- Koolides, kus kiusamine on sage, on õpilaste õppeedukus kehvem ja kuuluvustunne väiksem.
- Kiusamine on levinum koolides, mis on õpilaste sõnul kehva distsipliiniga ning kus õpetajate ja õpilaste vahelised suhted on halvad.

Kiusamine, mis mõjutab õpilase keskendumisvõimet, võib negatiivselt mõjuda õppeedukusele. Koolides, kus kiusamine on levinud, saavad õpilased loodusainete testis keskmiselt 47 punkti vähem kui koolides, kus kiusamine on vähelevinud.

Kiusamise all kannatamine on üks tõsisemaid stressivorme, mille all lapsed kannatavad. Pikemaajaline kokkupuude kortisooliga (stressihormoon) võib muuta aju ehitust ja talitlust. Muutustest tulenevad kahjulikud tagajärjed on tõsisemad murdeas noorte puhul, kuna keha on sel arenguperioodil stressiga toimetulekul eriliselt tundlik.

Õpetajad saavad kiusamist vähendada, luues toetava ja empaatilise õhkkonna klassis ning koolis tervikuna. Vähesel määral kiusamisega koolides kaldusid õpilased rohkem teadma koolireeglitest, uskuma, et need reeglid on õiglased, ja neil olid õpetajatega positiivsed suhted. Töötades struktureeritud hea distsipliiniga keskkonnas, tunnevad õpilased end turvaliselt, süvenevad töösse ning käituvad vähem riskantselt.

PISA andmed näitavad ka, et õpilased, kes õpivad koolides, kus õpetajaid tajutakse ebaõiglastena, on 12 protsendipunkti võrra tõenäoliselt kiusamise ohvrid kui sellistes koolides, kus ebaõiglust ei tajuta.

## Kool saab õpilaste sotsiaal-majanduslikust taustast põhjustatud mahajäämist vähendada

- OECD riikides umbes üks kolmandik erinevustest loodusainete testi sooritustes on seletatav haridusressursside võrdse jaotusega. Võrdsema ressursi jaotusega ühiskondades on ka õpilaste tulemused keskmiselt kõrgemad.
- Sageli on sotsiaal-majanduslikult heal järjel koolides tugev pakkuvamad õppekeskkonnad ja kvaliteetsemad vahendid, mis viitab sellele, et koolid tihti võimendavad, mitte ei kompenseeri õpilaste koduseid tingimusi. Eestis, Iisraelis, Lätis, Macaus (Hiina), Montenegros, Norras ja Tuneesias saavad ka kehvema sotsiaal-majandusliku taustaga lapsed ligipääsu õpikeskkonnale ja vahenditele, mille kvaliteet on sarnane või isegi parem nende laste võimalustega, kes õpivad heal järjel koolides.
- Õpilaste sooritusel loodusainetes on keskmiselt paremad, kui nad õpivad koolides, kus on efektiivsed õpikeskkonnad (kohandatud ja juhendav õpetamine, hea distsipliin ning reaalinete kohalkäimise kohustus).

## Koolide ressursid ja tegevus mõjutab õpilaste õppedukust

- Õpilaste sotsiaal-majanduslikust taustast tulenevat soorituste ebavõrdsust saab leevendada, kui kindlustatakse kord nii õppetundides kui ka koolis tervikuna, õpetamismetoodika on hea, õpetajad on nõuetele vastava kvalifikatsiooniga ning head õppevahendid on kättesaadavad kõigile.
- Eesmärgistatud ressursside jaotamine sotsiaal-majanduslikult kehvemal järjel koolidele mitte ainult ei leevenda ebavõrdsust ennast, vaid tõstab ka õpilaste loodusainete sooritustaset.

PISA 2015 tulemused näitavad, et kõikide riikide ja majanduskeskkondade lõikes on variatsioonid loodusainete testis kõige rohkem mõjutatud õpilaste individuaalsetest erinevustest (53%), kuid suur roll on ka koolil. Soorituste variatsioonid koolide vahel moodustasid 26% ja koolisüsteemide vahel 22%. Õpilastel läheb reeglina hästi, kui nad on õppimist soodustavas keskkonnas – hea tunnidistsipliiniga ja avatud suhtlusega klassiruumis. Kui õpilased tunnevad, et neid koheldakse õiglaselt ja hästi, on nende koolirõõm suurem ja õppeedukus parem. Koolides, kus puudumist on vähem, on õpilastel ka paremad testitulemused. Kutsetunnistusega õpetajad, hea laborivarustus ja tundides katsete tegemine ning huviringid, kus õpilased saavad ise katsetada, mõjutab õpilaste testitulemusi samuti positiivselt.

PISA leidis ka, et õppemetoodika sotsiaal-majanduslikult paremal ja halvemal järjel koolide vahel on drastiliselt erinev. Näiteks 69 riigist 37 riigil on individuaalne lähenemine ja paindlik õpetamine kasutusel just paremal järjel koolides. 39 riigis ja majanduskeskkonnas on paremal järjel koolides distsipliin parem kui kehvemal järjel koolides. Eestis, Norras ja Soomes on distsipliin paremal ja kehvemal sotsiaal-majanduslikul järjel koolides samasugune. Võrdsed võimalused huviringides osaleda toetavad samuti heade tulemuste saavutamist.

## Õpilaste meeskondliku probleemilahenduskuse hindamine

- PISA koostööl põhineva probleemilahenduse hindamiseks tehtud test on esimene rahvusvaheline selletaoline test maailmas.
- Hindamises osalesid ligikaudu 125 000 õpilast 52 riigist ja majanduspiirkonnast.

PISA 2012 uuris õpilaste võimet individuaalselt probleeme lahendada. Individuaalne probleemilahendus on tänapäeva ühiskonnas oluline, kuid sama oluline on ka rühmas töötamise ja kollektiivse probleemilahendamise oskus, mis on vajalik nii töökeskkonnas kui ka eraelus. Rühmas töötamisel on mitmeid kasutegureid: kollektiiv saab kasutada suurt hulka erinevaid arvamusi ja kogemusi, liikmetevaheline sünergia viib uute efektiivsete lahendusteni ning tööjaotust saab korraldada tõhusamalt. Koostööl on ka oma komistuskivid: peale ülesannete ebaefektiivse jaotamise või- vad suhtekonfliktid ja kehv suhtlus viia rühma lagunemiseni või



oluliselt halvema tulemuseni kui maksimaalselt võimalik.

Teiste inimestega koostöö ei ole kõigi jaoks loomulik oskus, kuid see on õpitav. PISA 2015 hindas esimest korda rühmas töötamise ja kollektiivse probleemilahendamise oskust.

### Koostööl põhineva probleemilahenduse hindamise tulemused

- Kõige kõrgema keskmise punktisumma said Singapuri ja Jaapani õpilased. Eesti oli riikide järjestuses kuues.
- OECD riikides keskmiselt suudavad 28% õpilastest lahendada ainult lihtsamaid koostõiseid probleeme.
- Eestis, Hongkongis, Jaapanis, Koreas, Macaus (Hiina) ja Singapuris oli vähem kui üks kuuest õpilasest madala sooritusega kollektiivses probleemilahendamises.
- 8% OECD riikide õpilastest suutsid lahendada kõrgema raskustasemega ülesandeid.

Koostööl põhinevas probleemilahendamises oli tüdrukute sooritus oluliselt parem kui poistel. OECD riikides oli tüdrukute punktisumma keskmiselt 29 punkti kõrgem kui poistel. PISA 2012 hinnatud individuaalse probleemilahenduse testis said poisid keskmiselt rohkem punkte.

Igas riigis ja majanduspiirkonnas on õpilastel positiivne suhtumine koostöösse. Nii oli ka Eestis.

Enamikus riikides väärtustavad poisid meeskonnatööd rohkem kui tüdrukud, mis tähendab, et nad nõustusid tihedamini, et nad eelistavad rühmas töötamist üksi töötamisele, et rühmatöö viib paremate tulemusteni ja on efektiivsem. Mida rohkem väärtustatakse suhteid ja rühmatööd, seda parem ollakse grupiviisilises probleemilahendamises. Õpilased, kellel on head suhted vanemate ja õpetajatega, ning kes tunnevad, et neid on õiglaselt koheldud, on koostõises probleemilahendamises võimekamad.

### Testimise seos õpilaste enesetunde ja sooritusvõimega

- Keskmiselt 70% õpilastest õpivad koolides, kus standardiseeritud teste ei kasutata või kasutatakse ainult üks või kaks korda aastas. Õpetajate loodud testide ja hindamisskaaladega hinnatakse vähemalt üks kord kuus rohkem kui 60% õpilastest.
- Testidega seotud ärevus on laialt levinud: 59% õpilastest muretseb testide sooritamise pärast ja 66% muretsevad halbade hinnete saamise pärast.
- Testiärevus ja loodusainete soorituse tase ei ole seotud testide tegemise sagedusega.
- Eesti õpilaste testiärevus oli madal.

Standardiseeritud testid/tasemetööd aitavad mõõta õpilaste edasiminekut ja anda kasulikku infot, millele toetudes saab hariduspoliitikat kujundada. Liigne testimine võib aga survestada õpilasi ja õpetajaid liialt keskendumisele ainult testideks õppimisele, samuti võib liigne testimine viia õpilasi ärevuseni, mis ei aita neil materjali omandada. Eriti on see n-ö kõrge panusega testide puhul nii (testid, mis määravad õpilase käekäigu edasisel kooliteel).

Vastupidi levinud arvamusele ei ole testide sagedus seotud testiärevusega. OECD keskmise järgi on neil, kes kord kuus teste teevad, sama palju ärevust kui neil, kes neid vähem sooritavad.

Üks võimalik seletus on see, et ärevust tekitab testide sisu, mitte sagedus: keerukus, keskkond, ajapiirang jne. Need tegurid

omakorda koos õpilase võimekuse, enesekindluse, motivatsiooni ja õpioskustega loovad soodsa pinnase ärevuseks. Õpilased tunnevad vähem ärevust, kui õpetaja neid aitab või nende jaoks õppeprotsessi kohandab. Ka vanemad saavad oma laste ärevust testimise ees vähendada.

### Millistes riikides ja koolides on kehvema sotsiaal-majandusliku taustaga õpilased edukad?

- Kanadas, Taanis, Eestis, Soomes, Saksamaal, Hongkongis, Iirimaa, Jaapanis, Koreas, Hollandis, Norras, Singapuris, Sloveenias ja Vietnamis on rohkem kui 30% kehvemal sotsiaal-majanduslikul järjel 15aastastest õpilastest akadeemiliselt edukad. Eesti on riikide järjestuses neljandal kohal.
- Koole, kus õpilased on akadeemiliselt edukamad, iseloomustab hea kord tunnis, mis võimaldab õpilastel õppimisele keskenduda ja õpetajatel sobivas tempos õpetada.
- Enamik õpilastest, kes PISA testis vähe punkte saavad, on kehvema sotsiaal-majandusliku taustaga.

Akadeemiliselt edukate laste (tippsooritajate) määr sõltub otseselt riigi PISA testi keskmistest tulemustest. Seal, kus tulemused on üldiselt kõige madalamad, on ka kõige väiksem osakaal edukaid õpilasi.

OECD riikide hulgas olid kõige edukamad õpilaste sooritustaseme tõstmises Saksamaa, Iisrael, Jaapan, Norra, Poola, Portugal, Sloveenia ja Hispaania. Riigid, kes suurendasid tippsooritajate õpilaste osakaalu, tegid seda kas tulemuste keskmise tõstmise kaudu või vähendasid sotsiaal-majandusliku tausta mõju tulemustele. Koolide omapära, mitte ainult riiklik hariduspoliitika, on samuti suure tähtsusega. Kõik õpilased saavad kasu, kui tunnis on kord, kuid kõige rohkem võidavad sellest kõige nõrgemad õpilased. Õpilaste puudumiste vähendamine samuti üks oluline tegur.

### Millised faktorid on seotud loodusainete õpetajate töörahuloluga?

- Loodusainete õpetajad, kes väitsid, et nende eesmärk peale keskhariduse lõpetamist oli saada õpetajaks, on oma karjääri- valiku ja tööga rohkem rahul kui need, kes väitsid, et õpetajaks saamine polnud nende eesmärk.
- Loodusainete õpetajad, kes teevad oma kolleegidega koostööd ja osalevad professionaalset arengut toetavates tegevustes, on oma tööga rohkem rahul kui need, kes ei osale.
- Tunni kord seostub selgelt sellega, kas õpetajad on oma tööga rahul või mitte.

Töökeskkond, kus on vajalikud ressursid õpetamiseks ja positiivne töökliima, soodustab töörahulolu. Karjäärimotivatsioonist üksi ei piisa, kui teised tegurid on puudu või kui nad takistavad õppeprotsessi. Näiteks puudujäägid õpperessurssides (õppevahendid, ruumid) ja õpilaste käitumisprobleemid võivad õpetajate töörahulolu vähendada. Õpetajatel meeldib töötada kollegiaalses ja toetavas keskkonnas. Osalemine tegevustes, mis toetavad professionaalset arengut, aitavad samuti kaasa õpetaja töörahulolule, kuid õpilaste taust ja klassi koosseis ei mõjuta õpetajate töörahulolu.

Õpetajate töörahulolu on positiivselt seotud teguritega, mille puhul on teada, et nad tõstavad ka õpilaste sooritustaset, nagu näiteks kollegiaalsus ja positiivne õhkkond koolis.



## Ootuspäraselt on interneti kasutamine 2015. aastal võrreldes 2012. aastaga suurenenud

- Kolme aastaga suurenes 15aastaste interneti kasutamise aeg OECD riikides keskmiselt 21 tunnilt nädalas 29 tunnile.
- 2015. aastal väitsid sotsiaal-majanduslikult kehvemal järjel õpilased, et nad veedavad nädalas umbes kaks tundi rohkem internetis kui neist paremal järjel õpilased.
- Igas koolisüsteemis said kõige kõrgemad punktisummad PISA loodusainete testis need õpilased, kes kasutasid interneti keskmisel määral. Kõige vähem ja rohkem internetis käivate õpilaste tulemused jäid neile alla.

15aastaste interneti kasutamine on suurenenud koolipäevade arvelt ning see on tõusnud igas riigis ja majanduspiirkonnas. Hoolimata sellest et interneti kasutamine tõusis igas riigis, on

kasutusmäärad riikide vahel suured. Jaapanis ja Koreas on õpilased vähem kui 20 tundi nädalas arvutis ja enamiku sellest ajast nädalavahetusel.

Enamikus OECD riikides pole majanduslikult paremal või kehvemal järjel olevates koolides internetikasutuses lõhet. Näha on trendi, et kehvematest oludest lapsed kasutavad interneti rohkem: 2015. aastaks kasutasid nad interneti keskmiselt kaks tundi rohkem kui heal järjel õpilased ja pigem koolipäevade arvelt.

Kuigi PISA andmed ei tõesta põhjuslikkust, siis uuringu tulemused viitavad, et õpilased, kes on rohkem internetis, saavad loodusainete testis vähem punkte. Interneti rohke kasutamine hajutab tähelepanu ja takistab võimet infot seostada. On hüpotees, et madalama akadeemilise saavutusega õpilased on rohkem internetis õppetöö igavuse tõttu.

## Kasutatud kirjandus

OECD (2018). How has Internet use changed between 2012 and 2015?. PISA in Focus, 83.

OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/1e912a10-en.pdf?expires=1533788781&id=id&accname=guest&checksum=F431B050C4ED706BD95D09FED926252D>.

OECD (2018). What do science teachers find most satisfying about their work? PISA in Focus, 81. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/3e711a23-en.pdf?expires=1533788962&id=id&accname=guest&checksum=051F588749D0238083E4768E3D233E22>.

OECD (2018). In which countries and schools do disadvantaged students succeed? PISA in Focus, 80. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/66e037e8-en.pdf?expires=1533789087&id=id&accname=guest&checksum=1913C4A74D93A96C8BEAA6D63510748B>.

OECD (2017). Is too much testing bad for student performance and well-being? PISA in Focus, 79. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/2109a667-en.pdf?expires=1533789150&id=id&accname=guest&checksum=88C60C29C9173E20AE463035659B3704>.

OECD (2017). Collaborative problem solving. PISA in Focus, 78. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/cdae6d2e-en.pdf?expires=1533789220&id=id&accname=guest&checksum=376C13666D98DA97ED29CD2C25FDF019>.

OECD (2017). How do schools compensate for socio-economic disadvantage? PISA in Focus, 78. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/a77ee9d5-en.pdf?expires=1533789365&id=id&accname=guest&checksum=72DEFDDA71F208745F191D844FABBA84>.

OECD (2017). Does the quality of learning outcomes fall when education expands to include more disadvantaged students? PISA in Focus, 75. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/06c8a756-en.pdf?expires=1533789452&id=id&accname=guest&checksum=F9711AE3741920F49AF4583EBB5CF1F3>.

OECD (2017). How much of a problem is bullying at school? PISA in Focus, 74. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/728d6464-en.pdf?expires=1533789514&id=id&accname=guest&checksum=84C3E33D16B987DF99DD332F7D29C6D7>.





# Eesti õpilaste loodusainete õppimisega seotud huvide, hoiakute ja motivatsiooni muutused PISA 2006–2015 võrdluses

✳️ **Reti Anmann**, Peetri Lasteaed-Põhikooli bioloogia ja loodusõpetuse õpetaja  
✳️ **Imbi Henno**, Haridus- ja Teadusministeeriumi üldharidusosakonna peaekspert

Toetamaks muudatusi loodusteaduste õpetamisel ja õppe toetamisel haridussüsteemis on asjakohane uurida, millised tegevused aitavad tõsta õpilaste motivatsiooni ja kujundada nende hoiakuid loodusteaduste väärtustamisel. Eesti õpilased on edukalt osalenud neljas PISA uuringus. Kuna PISA 2006s ja 2015s oli uuringute põhivaldkonnaks loodusteadused, siis on võimalik hinnata õpilaste loodusteadusliku soorituse ja huvide, hoiakute ja motivatsiooni muutusi üheksa aasta lõikes ning näidata, millised mõjufaktorid mõjutavad loodusteadustes kõige enam Eesti õpilaste akadeemilist edukust loodusteadustes.

PISAs nähakse õpilase hoiakuid loodusteadusliku kirjaoskuse võtmekomponendina, sest kõik akadeemilise saavutusega seotud sisemised, välised, saavutustele ja tulevikule suunatud motivatsioonilised ning hariduslikud ja kutse-eelistused mõjutavad, kuidas õpilased loodusteadusi õpivad ning milliseid karjäärivalikuid teevad (OECD, 2006). Erinevad uurijad on näidanud, et 14. eluaastaks kujuneb suuremal osal õpilastest välja huvi loodusteaduste vastu (Ormerod & Duckworth, 1975; Tai, Qi Liu, Maltese & Fan, 2006). Samas on paljude OECD riikide probleemiks õpilaste üldine, eriti tüdrukute vähene huvi loodusteaduste vastu (Bøe et al., 2011).

PISAs moodustatakse õpilase huvide ning hoiakute hindamise mõõdikud (standardiseeritud koordnunnusteks ehk indeksid) tuginedes taustaküsimustele (OECD, 2007). Autorid analüüsisid, mil määral need koordnunnused kirjeldavad Eesti õpilaste keskmist loodusteaduslikku sooritust ja seda nii sooti, õppekeelele kui ka saavutustasemeti.

PISA uuringud on näidanud, et **enesetõhusus** aitab suurendada õpiedukust. Kui PISA 2006s OECD riikides keskmiselt tähistas enesetõhususe indeksi suurenemine ühe ühiku ehk standardhälbe võrra soorituspunktide muutust vähemalt 27 punkti, siis kuulus Eesti nende riikide hulka, kus seos oli eriti tugev – 42 punkti (Henno, 2010). PISA 2015s aga enam nii tugevat seost Eesti õpilaste enesetõhususe ja parema soorituse vahel ei täheldatud. Eesti õpilaste sooritus paranes 16 punkti (OECD keskmine 17 punkti), kui indeksi väärtus tõusis ühiku võrra (OECD, 2016). Eesti positsioneerus sellise seose tugevusega riikide järjestuses 35. kohale (PISA 2006s 9. kohale). Seega on viimase üheksa aasta jooksul enesetõhususe mõju Eesti õpilaste paremale sooritusele loodusteadustes vähenenud.

PISA 2015s aga ilmnesisid kogu riigi tasandil tugevaimad seosed sisemise motivatsiooni ja parema soorituse vahel. Koordnunnuse **huvi suurte teemade õppimise vastu** ühikulise kasvuga paranes eesti õpilaste keskmine sooritus 25 punkti ja koordnunnuse **loodusteaduste õppimise meeldivuse** indeksi ühikulise kasvuga 24 punkti (OECD keskmised samad) (OECD, 2016). Võrreldes

PISA 2006. aasta uuringuga on olukord natuke paranenud, sest kõnealuste indeksite puhul ilmnes siis nõrgem seos sooritusega.

PISA 2015s mõõdeti ka saavutusmotivatsiooni. PISA 2015s, kui vastav indeks suurenes ühe ühiku võrra, paranes Eesti õpilaste sooritus 18 punkti (OECD keskmine 16 punkti). Sellise seose tugevusega positsioneerus Eesti 21. kohale (OECD, 2016).

Nii PISA 2006s kui ka 2015s mõõdeti õpilaste instrumentaalset (välist) motivatsiooni. PISA 2006s mõjutas Eesti õpilaste edukust loodusteaduste tähtsustamine tulevaste õpingute ja elukutsevaliku seisukohalt palju vähem kui teiste riikide õpilaste edukust (Henno, 2010). Seos ei ole tugevnenud oluliselt ka PISA 2015 uuringus – vaid 7 punkti (OECD, 2016).

Kokkuvõtvalt saab üldistada, et loodusteaduslikku sooritust silmas pidades olid kogu riigi tasandil uuritud indeksitest kõige suurema kirjeldusjõuga koordnunnused **enesetõhusus** (3,9%), **sisemine motivatsioon** (5,8%) ja **loodusteaduste õppimise meeldivus** (7,6%).

Järgnevalt analüüsisid autorid sooti, õppekeelele ja saavutustasemeti hoiakuliste ning hinnanguliste koordnunnuste seoseid sooritusega. Ilmnes, et tüdrukute soorituse paranemine seostus kõige enam saavutusmotivatsiooniga ja poistel huviga suurte teemade vastu (kasv vastavalt 23 ja 26 punkti). Õppimise meeldivuse seos sooritusega sooti ei erinenud. Küll aga paranes enesetõhususe indeksi ühikulise kasvuga poistest (12 punkti) enam Eesti tüdrukute sooritus (18 punkti). Eriti suur sugudevaheline erinevus ilmnis saavutusmotivatsiooni puhul. Selle indeksi ühikulise kasvuga paranes Eesti tüdrukute keskmine sooritus 23 punkti ja poistel vaid 13 punkti. Sugudevaheline seose tugevus erinevus ilmnis ka välise motivatsiooni puhul – vastavalt 5 ja 9 punkti (Henno ja Anmann, 2017).

Võrdlus õppekeelele näitas, et kõigi vaadeldavate koordnunnuste seos keskmise sooritusega oli tugevam eesti õppekeelele õpilaste puhul. Suurim erinevus ilmnis välise motivatsiooni puhul.

Eri õppekeelele poiste ja tüdrukute võrdlemine tõi välja veelgi ilmekamaid erisusi. Kõige tugevam seos sooritusega ilmnis eesti õppekeelele poiste puhul, kui nad olid enam huvitunud suurtest teemadest (kasv 26 punkti). Eesti õppekeelele tüdrukute puhul paranes sooritus 21 punkti ja vene õppekeelele poiste ja tüdrukute puhul 19 punkti.

Mõlema õppekeelele keskmisel tasemel õpilaste ja tippsooritajate huvi suurte teemade vastu ja enesetõhususe seos tulemuste vahel oli sama tugevusega.

Kokkuvõttena saab välja tuua, et PISA 2015s kogu riigi tasandil ilmnesisid kõige tugevamad seosed loodusteadusliku soorituse (eriti just eesti õppekeelele õpilaste soorituse) ja sisemise motivatsiooni ning õppimise meeldivuse vahel. Samas tuleb rõhutada,





et rahvusvahelises võrdluses mõjutas sisemine motivatsioon ja õppimise meeldivus Eesti õpilaste sooritust vähem kui teiste edukate riikide õpilaste sooritust. Tuleb rõhutada, et eesti õppekeelelega õpilaste edukust mõjutasid hoiakulised ja motivatsioonilised aspektid enam kui vene õppekeelelega õpilaste edukust.

Ilmnes veel, et kõik PISA 2015s välja pakutud teemad huvitasid Eesti õpilasi vähem kui OECD keskmist õpilast. Kui PISA 2006s meeldis eesti tüdrukutele loodusaineid rohkem õppida, siis PISA 2015s oli olukord muutunud vastupidiseks ja nüüd meeldis loodusaineid õppida pigem poistele. Eesti tippsooritajad nõustusid ka alasooritajatest vähem, et vaevanägemine loodusainete õppimisel on seda väärt, kuna omandatud teadmised aitavad hiljem neid tulevases töös.

Negatiivse ilminguna tuleb tõdeda, et võrreldes 2006. aastaga ja teiste edukate riikidega oli Eesti õpilase tajutud enesetõhusus muutunud märkimisväärselt madalamaks. Kui PISA 2006s oli Eesti õpilaste enesetõhusus OECD keskmisest tunduvalt kõrgem, siis nüüd enam mitte.

Kui PISA 2006st ilmnes, et Eesti õpilased väärtustasid loodusteadusi, kuid ei seostanud seda väärtustamist oma isikliku elu ja käitumisega (Henno, 2015), siis PISA 2015 sekundaaranalüüsid näitasid, et olukord ei ole sisuliselt paranenud.

Võib väita, et Eesti tüdruk on tugevalt orienteeritud tulemustele ja tema sooritust aitab tõsta nii saavutusmotivatsioon kui ka enesetõhusus. Poiste puhul aga on tulemustele orientatsioon vähem tähtsam, kuid oluline on noormehe, sh eesti õppekeelega poisi huvi teemade õppimise vastu.

Hoiakuliste indeksite koosmõju nii eesti kui ka vene õppekeelelega koolide õpilaste sooritusele oli nii PISA 2006s kui 2015s sarnane. Eesti ja vene õppekeelelega koolide õpilasi ei huvitanud PISA 2015s loodusteaduste õppimine OECD keskmisest rohkem.

Samuti ilmnes, et Eesti õpilaste soorituse ja saavutusmotivatsiooni vaheline seose tugevus ületas OECD keskmist, kuid Eesti õpilased olid tunduvalt rohkem orienteeritud tulemusele kui meisterlikkusele – seda ka tippsooritajate hulgas. Eesti alasooritajad väljendasid meisterlikkusele orienteeritud väite puhul „tahan olla parim, ükskõik mida ma ka ei teeks” suuremat nõustumist kui näiteks tippsooritajad.



Tegelikult on põhiprobleemiks see, et seos motivatsiooniliste tegurite ja õpilaste soorituste vahel on nõrk ega peegeldunud tulemustes. Seega tuleks aineõpetuses komplekssemalt tegelda kõigi motivatsiooniliste tegurite, enesetõhususe hinnangute ja üldise loodusteaduste väärtustamise kujundamisega.

## Kasutatud kirjandus

- Bøe, M. V., Henriksen, E. K., Lyons, T., & Schreiner, C. (2011). Participation in science and technology: young people and achievement-related choices in late-modern societies. *Studies in Science Education*, 47(1), 37–72.
- Henno, I. (2010). Mida on loodusteaduste õpetajatel õppida rahvusvahelisest võrdlusuuringust PISA 2006? Tallinn: Archimedes, 19–69. [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40591/Archimedes\\_timsspisa.pdf](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40591/Archimedes_timsspisa.pdf).
- Henno, I. (2015). Loodusteaduste õppimisest ja õpetamisest Eesti koolides rahvusvaheliste võrdlusuuringute taustal. [PhD Thesis]. Tallinn: University of Tallinn. <http://www.etera.ee/zoom/2100/view?page=0&p=separate&view=0,0,2067,2834>.
- Henno, I. & Anmann, R. (2017). Eesti õpilaste loodusainete õppimisega seotud huvid, hoiakud ja motivatsioon ning osalemine tunnivälistes tegevustes PISA 2015s. Võrdlus PISA 2006 tulemustega. <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2017/11/Loodusainete-oppimisega-seotud-huvid-hoiakud-ja-motivatsioon-PISA-2015.pdf>.
- OECD (2006). Contextual framework for PISA 2006. OECD/PISA Project Consortium document. Paris: OECD.
- OECD (2007). PISATM 2006 science competencies for tomorrow's world. Volume I. Analysis. Paris: OECD.
- OECD (2016). PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education. Volume I. OECD Publishing, Paris.
- Ormerod, M. B., & Duckworth, D. (1975). Pupils' Attitudes to Science. Slough: NFER
- Tai, R. H., Qi Liu, C., Maltese, A. V., & Fan, X. (2006). Planning Early for Careers in Science. *Science*, 312, 1143–1145.



# Eesti õpilaste tulemuslikkuse seos saavutusmotivatsiooni ja testiärevusega tuginedes PISA 2015 sekundaaranalüüsile

 **Reti Anmann**, Peetri Lasteaed-Põhikooli bioloogia ja loodusõpetuse õpetaja  
 **Imbi Henno**, Haridus- ja Teadusministeeriumi üldharidusosakonna peaekspert

Eesti õpilaste akadeemilist sooritust, loodusteaduslikke hoiakuid ja nende seost õpetamisega on uuritud Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD) rahvusvahelises õpilaste õpitulemuslikkuse hindamise programmi (PISA) 2006 ja 2015 uuringute raames. PISA uuringute tulemuste valguses (OECD 2007, 2016) on haridusüldsusele ja õpetajaskonnale teatavaks saanud Eesti õpilaste head tulemused, kuid ilmnenu on ka loodusteaduste õpetamisega seotud probleeme (Henno 2015).

Toetamaks Eesti elukestva õppe strateegia esimese eesmärgi – muutunud õpikäsituse rakendamist ja seega ka muudatusi loodusteaduste õpetamisel ja õppe toetamisel – on asjakohane välja selgitada, mil määral koolitööga seotud ärevus ja meisterlikkusele suunatus mõjutavad õpilaste õpi edukust.

PISA 2015s mõõdeti esimest korda õpilaste enesekohaseid uskumusi ka saavutusmotivatsiooni indeksiga. Kuna saavutusesmärkide teoorias eristatakse kahte saavutusorientatsiooni ehk õppimise eesmärgi – meisterlikkusele (õppimisele, tarkusele, oskuslikkusele) ja tulemustele (paremale hindele, võidule, enese näitamisele) orienteeritust (Kaplan & Maehr, 2007) –, siis PISA 2015 küsimustest oli meisterlikkusele orienteeritust viitav väide „tahan olla parim, ükskõik mida ma ka ei teeks“. Tulemusele orienteeritust näitavad väited olid „tahan, et mul oleksid väga head hinded kõigis või enamikes ainetes“, „tahan, et mul oleks pärast lõpetamist võimalik valida kõige paremate saadaolevate võimaluste vahel“ ja „tahan olla oma klassis üks parimaid õpilasi“ (OECD 2017).

Eesti õpilaste meisterlikkusele suunatud motivatsioon õppida loodusteadusi oli OECD riikide keskmisest õpilasest kõrgem. Seevastu tulemusele suunatud väite hinnang „tahan olla oma klassi parimaid õpilasi“ oli OECD keskmisest madalam (OECD 2017).

Sekundaaranalüüs tõi esile statistiliselt olulised erinevused nii eesti ja vene õppekeele koolide kui ka tüdrukute ning poiste hinnangute vahel. Ilmnes, et poiste ja vene õppekeele koolide õpilaste saavutusmotivatsiooni koondtunnuse keskväärtnus oli madalam (Henno & Anmann, 2017).

PISA 2015 uuringust selgus, et Eesti tüdrukud on mõnevõrra motiveeritumad kui poisid, ka eesti õppekeele koolide õpilased on mõnevõrra motiveeritumad kui vene õppekeele koolide õpilased (Täht 2017).

Eri saavutustasemetele (5.–6. tase – tippsooritajad; 3.–4. tase – keskmisel tasemel sooritajad; alla 3. taset – alasooritajad) jõudnud Eesti õpilaste analüüsist ilmnisid statistiliselt olulised erinevused kõigis saavutusmotivatsiooni hindavates väidetes. Enamiku saavutusmotivatsiooni puudutavate väidete puhul olid tippsooritajad rohkem orienteeritud tulemusele kui meisterlikkusele (Henno & Anmann, 2017).

Kuigi PISA 2015 näitas, et Eesti õpilaste motivatsioon õppida loodusteadusi oli OECD riikide keskmisest kõrgem (OECD 2016), siis sekundaaranalüüsil leiti, et Eesti õpilaste loodusteaduste õppimise meeldivuse, huvi loodusteaduste „suurte teemade“ vastu, instrumentaalsed motivatsiooni ja enesetõhususe hinnangud olid nende saavutusmotivatsiooni hinnangutega nõrgalt seotud.

Nii sooti, õppekeele kui ka saavutustasemeti olid loodusteaduste õppimise meeldivuse ja saavutusmotivatsiooni hinnangute vahelised seosed positiivsed, kuigi väga nõrgad. Samas oli positiivne leid see, et Eesti õpilastele, kellel oli kõrgem tulemusele suunatud motivatsioon, meeldis loodusainete õppimine.

Sooti ilmnes, et kui meisterlikkusele orienteeritud Eesti poissi huvitas loodusteaduste õppimine, siis Eesti tüdruku loodusteaduste õppimise meeldivus oli pigem seotud tulemusele suunatud motivatsiooniga. Samuti ilmnes, et vene õppekeele õpilaste meisterlikkusele suunatud motivatsioon oli positiivselt seotud loodusainete õppimise meeldivusega. Eesti õppekeele õpilastel selline seos puudus.

Saavutustasemeti tehtud analüüsist ilmnes, et kui tippsooritajate loodusteaduste õppimise meeldivuse ja saavutusmotivatsiooni hinnangute vahel ei ilmnenu statistiliselt olulisi seoseid, siis samas ilmnisid need alasooritajate ja keskmise saavutustasemega õpilaste hinnangute vahel.

Nii sooti, õppekeele kui saavutustasemeti olid Eesti õpilaste huvi loodusteaduste suurte teemade vastu ja saavutusmotivatsiooni hinnangute vahelised seosed valdavalt nõrgalt positiivsed. Mida kõrgem oli õpilase saavutusmotivatsioon, seda kõrgem oli ka nende sisemine motivatsioon õppida loodusteadusi (v.a eesti õppekeele tüdrukute hinnangutes). Eesti õpilastel ei ilmnenu meisterlikkusele suunatud motivatsiooni ja loodusteaduste „suurte teemade“ huvi hinnangute vahel olulisi seoseid.

PISA 2015 uuring tõi välja, et Eesti õpilasel on väline motivatsioon kõrgem kui keskmisel OECD riigi õpilasel (OECD 2017). Nii sooti, õppekeele kui ka saavutustasemeti täheldati, et Eesti õpilaste välise motivatsiooni ja saavutusmotivatsiooni hinnangute vahel esinesid nõrgalt negatiivsed seosed.

Kuna PISA 2015 uuringust ilmnes, et Eesti õpilaste enesetõhusus oli võrreldes 2006. aastaga langenud (OECD 2007; 2017), siis uuriti veel, millised seosed ilmnevad Eesti õpilastel enesetõhususe ning saavutusmotivatsiooni hinnangute vahel. Nii sooti, õppekeele kui ka saavutustasemeti olid Eesti õpilaste enesetõhususe ja saavutusmotivatsiooni hinnangute vahelised seosed valdavalt nõrgalt positiivsed. Alasooritajate tulemusele suunatud motivatsioon oli aga negatiivselt seotud nende tajutud võimekusega.

Ärevus on tavaline nähtus, mis mängib olulist rolli õpilaste madala akadeemilise edukuse kujunemisel. See on inimese elus



paratamatu nähtus, mis mõjutab indiviidi saavutusi mitmetes situatsioonides. Keskmine ärevustase on isegi kasulik, kuna selle kaudu suudavad inimesed säilitada aktiivse töövõime ja suureneb nende kohusetunne (Donnelly 2009). Väga kõrge ärevustase mõjutab nii indiviidi vaimset ja füüsilist tervist kui ka akadeemilist edukust. Mida suuremaks läheb testiärevus, seda negatiivsem on selle mõju õpilase sooritusele (Coon ja Mitterer, 2009).

PISA 2015 uuringus mõõdeti ka õpilaste koolitööga seonduvat ärevust. Kuigi ärevusel on mitu dimensiooni, keskendus PISA 2015 ainult õpilaste kognitiivsetele ja emotsionaalsetele hinnangutele koolitöö kohta. Kõik õpilaste testiärevust mõõtvad alaküsimused käsitlesid nii õppimisega seotud kui kontrolltöö sooritamisega seotud ärevust (OECD 2017).

Eesti õpilaste testiärevuse indeksi keskväärtuse poolest paigutus PISA uuringus 6. kohale nende riikide hulgas, kus õpilaste testiärevus on kõige madalam. Sellegipoolest ilmnis PISA 2015 uuringust, et Eesti tüdrukute testiärevus on poiste omast kõrgem (OECD 2017). Eesti õpilaste testiärevuse hinnanguid analüüsid selgus, et kolme õpilaste koolitööga seonduvat ärevust mõõtva väite korral – „kardan, et saan koolis halbu hindeid“, „kontrolltööks õppides lähen ma väga pingesse“ ning „ma muutun närviliseks, kui ma ei tea, kuidas mõnda ülesannet koolis lahendada“ – jäi vene õppekeelega kooli õpilane OECD keskmise õpilasega samale tasemele. Eesti õppekeelega õpilased hindasid oma testiärevust võrreldes OECD keskmise õpilasega madalamaks. Kõige enam nõustusid vene õppekeelega koolide õpilased väitega „kardan, et saan koolis halbu hindeid“, mis on OECD keskmise õpilasega samal tasemel. Sellest nähtub, et vene õppekeelega koolide õpilased kardavad eesti õppekeelega koolide õpilastest enam saada koolis halbu hindeid. Koolitööga seonduva ärevuse põhjused varieeruvad erinevates kultuurides (Zeidner *et al.*, 2005) ning sellest võib olla ka tingitud vene õppekeelega koolide õpilaste kõrgem testiärevus, kuna nende vanemad on ehk väga heade hinnete suhtes nõudlikumad kui eesti õppekeelega koolide õpilaste lapsevanemad.

Saavutustasemeti õpilaste testiärevuse hinnangute erinevuste analüüsil selgusid samuti statistiliselt olulised erinevused. Eesti alasooritajad hindasid oma testiärevust kõrgemaks kui tippsooritajad ja keskmise saavutustasemega õpilased. Tippsooritajad nõustusid testiärevust mõõtvate alaküsimustega kõige vähem.

PISA 2015st ilmnis, et ärevus avaldab negatiivset mõju nii loodusteaduslikule, matemaatikaalasele sooritusele kui ka funktsionaalsele lugemisoskusele, aga ka seda, et Eesti õpilasel oli koolitööga seonduva ärevuse indeksi keskväärtus üks OECD riikide madalamaid (OECD 2017).

Analüüsid, mil määral mõjutab Eesti õpilaste koolitööga seonduv ärevus nende loodusteaduslikku sooritust, selgus, et Eesti õpilastel langes keskmine loodusteaduslik sooritus 20 punkti, kui koondtunnuse koolitööga seonduva ärevuse väärtus kasvas ühe ühiku võrra. See on 6 punkti enam kui keskmisel OECD õpilasel. Kuid sooti, õppekeele ja saavutustasemeti analüüsid selgus, et kõige enam langes koolitööga seonduva ärevuse koondtunnuse ühikulise kasvuga loodusteaduslik sooritus just eesti õppekeelega poistel. Kui teistel uuritud rühmadel loodusteaduslik sooritus langes, siis vene õppekeelega alasooritajatel see hoopis paranes 3 punkti.

Eesti õpilase loodusteaduste õppimise meeldivuse ja testiärevuse hinnangute vahel ilmnisid valdavalt nõrgalt negatiivsed seosed. Nõrgalt positiivsed seosed ilmnisid alasooritajate (just eesti õppekeelega alasooritajad) loodusteaduste õppimise meeldimise ja testiärevuse hinnangute vahel. Pisut vastuoluline on tulemus, et mida kõrgemaks hindas alasooritaja oma testiärevust, seda enam meeldis talle õppida loodusteaduslikke aineid. Samuti keskmise saavutustasemega õpilased, kes väitsid, et nad tunnevad end ärevana isegi siis, kui nad on tööks hästi ette valmistunud, väitsid, et neid huvitas loodusteaduste õppimine.

Huvitava tulemusena ilmnis, et tippsooritajad, kellel oli kõrgem sisemine motivatsioon kui alasooritajatel ja keskmise saavutustasemega õpilastel, oli testiärevus nõrgalt negatiivselt seotud huviga loodusteaduste „suurte teemade“ vastu.

PISA 2015 näitas, et Eesti õpilasel on väline motivatsioon kõrgem kui keskmisel OECD riigi õpilasel (OECD 2017). Eesti õpilastel oli aga koolitööga seonduv ärevus instrumentaalse motivatsiooni hinnangutega seotud nõrgalt positiivselt teatavate eranditega. Näiteks Eesti poisid, kes väitsid, et nad tunnevad end ärevana isegi siis, kui nad on tööks hästi ette valmistunud, ei pidanud loodusainetes õpitu enda jaoks oluliseks ning väitsid, et loodusainete õppimine ei tasu end ära. Samuti ilmnis, et keskmise saavutustasemega eesti õppekeelega õpilased, kes väitsid, et nad tunnevad end ärevana isegi siis, kui nad on tööks hästi ette valmistunud, väitsid, et vaevanägemine loodusainete õppimisel pole tähis, loodusainetes õpitu ei ole tema jaoks oluline ning loodusainete õppimine ei tasu end ära. Negatiivne seos esines ka eesti õppekeelega koolide alasooritajate hinnangutes. Kui nad väitsid, et nad kardavad koolis saada halbu hindeid, siis ei pidanud nad ka vaevanägemist loodusainete õppimisel tähtsaks.

PISA 2015 uuringust ilmnis, et Eesti õpilaste enesetõhusus oli võrreldes 2006. aastaga langenud (OECD 2007; 2017). Seetõttu oli ka oluline uurida, millised seosed ilmnevad Eesti õpilastel enesetõhususe ning testiärevuse hinnangute vahel. Eesti õpilaste enesetõhususe ja testiärevuse hinnangute vahel ilmnisid valdavalt nõrgalt negatiivsed seosed. Üksikud nõrgalt positiivsed seosed ilmnisid, kui keskmise saavutustasemega eesti õppekeelega koolide õpilased väitsid, et nad muutuvad närviliseks, kui nad ei oska koolis mõnda ülesannet lahendada.

Eesti õpilaste koolitööga seonduva ärevuse hinnangud erinesid nii õppekeele kui ka eri saavutustasemeti ning Eesti õpilaste keskmine loodusteaduslik sooritus langes testiärevuse kasvades enam kui OECD keskmisel õpilasel. Edaspidi oleks oluline ka edasi uurida, miks on vene õppekeelega koolide õpilaste testiärevuse hinnangud kõrgemad kui eesti õppekeelega õpilastel ning miks langeb just eesti õppekeelega poiste keskmine loodusteaduslik sooritus testiärevuse kasvades kõige enam.

Kokkuvõttena saab üldistada, et Eesti õpilaste loodusteadustega seotud hoiakud ja motivatsioon on küll seotud nende saavutusmotivatsiooniga ja testiärevusega, kuid siiski üpris nõrgalt. Eesti õpilased saavutavad PISAs loodusteadustes küll häid tulemusi, aga kuna nad on rohkem orienteeritud tulemuslikkusele kui meisterlikkusele, siis ilmselt ei kasva ka tulevikus nende noorte osakaal, kes seoksid oma edaspidise karjääri ja tuleviku loodusteadustega.




## Kasutatud kirjandus

---

- OECD (2007). PISA 2006 science competencies for tomorrow's world. Volume I. Analysis. Paris: OECD.
- OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. Paris: OECD.
- OECD (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-being. Paris: OECD.
- Henno, I. (2015). Loodusteaduste õppimisest ja õpetamisest Eesti koolides rahvusvaheliste võrdlusuuringute taustal (Doktoritöö, Tallinna Ülikooli Kasvatusteaduste Instituut). Asukoht TLÜ Raamatukogu digihoidla.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141–184.
- Henno, I. & Anmann, R. (2017). Eesti õpilaste loodusainete õppimisega seotud huvid, hoiakud ja motivatsioon ning osalemine tunnivälistes tegevustes PISA 2015s. Võrdlus PISA 2006 tulemustega. <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2017/11/Loodusainete-oppimisega-seotud-huvid-hoiakud-ja-motivatsioon-PISA-2015.pdf>.
- Täht, K. (2017). Õpilaste eluga rahulolu ning sellega seotud tegurid PISA 2015 uuringu näitel. <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2017/11/%C3%95pilaste-rahulolu-PISA-2015.pdf>.
- Donnelly, R. (2009). Embedding interaction within a bend of learner centric pedagogy and technology. *World Journal on Educational Technology*, 1(1), 6–9.
- Coon, D. & Mitterer, J. (2009). Psychology of Test anxiety. *Journey of Cengage Learning*, 28(3), 48–53.
- Zeidner, M. & Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety: Current theory and research. In A. J. Elliot and C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 141–166). New York: The Guilford Press.



# Eesti õpilaste koostöine probleemilahendusoskus PISA 2015 näitel

 **Karin Täht**, Tartu Ülikooli psühholoogia instituudi lektor

Rahvusvahelise võrdlusuuringu PISA tulemustest rääkides keskendutakse enamasti kolmele põhilisele õpilaste kompetentsust mõõtvale testile: matemaatika, loodusteadused ning funktsionaalne lugemine. PISA uuringute raames tehakse ka n-ö lisateste eri kompetentsuste mõõtmiseks. Nii näiteks on mõõdetud eri aastatel õpilaste finantskirjaoskust või probleemilahendusoskust. Aastal 2015 oli uudsenähtluse all õpilaste koostöine probleemilahendusoskus.

## Mis on koostöine probleemilahendusoskus?

Tänapäeval nähakse koostöist õpet koolis ühe olulise arengueesmärgina (Haridus- ja Teadusministeerium, 2017): nimelt, juba koolis omandatud koostööoskused on vajalikud ka hilisemas elus nii töökohtadel kui ka muudes valdkondades.

Probleemide lahendamise võime all mõistetakse õpilase võimekust mõista ja lahendada probleemolukordi, mille lahendusviis ei pruugi olla esmapilgul selge (Lindemann, 2014). Probleemide lahendamist koostöös nimetataksegi koostöiseks probleemilahenduseks (inglise keeles *collaborative problem solving*) või ka meeskondlikuks probleemilahenduseks.

Kuigi koostöö tegemisel on palju meeldivaid külgi, esitab see meeskonnaliikmetele ka teatud väljakutseid. Hea koostöö puhul on enesestmõistetav, et töid jagatakse meeskonna liikmete vahel võrdselt ning võimalikult õiglaselt. Veel on oluline arvesse võtta, et tööde jaotamine tagaks ka ülesande täitmise efektiivsuse. Loomulikult võib mõnikord meeskonnaliikmete vahel tekkida konflikte, mis suure tõenäosusega pärsvad loovaid lahendusi. Tõhus koostöö eeldab ühist ja konstruktiivset pingutust kõikidelt koos töötavatel meeskonnaliikmetel ja seda saab vaadelda kui eraldiseisvat oskust.

Koostöist probleemilahendust saab pidada edukaks, kui

- 1) meeskond leidis probleemile lahenduse,
- 2) liikmed töötasid edukalt koos,
- 3) iga meeskonnaliige panustas tulemusse.

## Koostöise probleemilahendusoskuse hindamine PISA 2015 uuringus

PISA 2015 raamistikus määratletakse koostöist probleemilahendust kui õpilase võimet olla tõhusalt kaasatud protsessi, mille käigus kaks või enam meeskonnaliiget üritavad lahendada probleemi, rakendades selleks pingutusi ja üksteisemõistmist ning ühendades oma teadmised, oskused ja jõupingutused, et lahenduseni jõuda.

PISA 2015 probleemilahendamise ülesannete puhul oli üks meeskonnaliige õpilane, kelle sooritust hinnati; teised kaks kuni neli meeskonnaliiget olid arvutiga simuleeritud virtuaalsed kaasõpilased. See võimaldas ühtlustada ja standardiseerida teiste meeskonnaliikmete tegevust, et saaks objektiivsemalt hinnata konkreetse reaalse õpilase koostöist probleemilahendusoskust

sõltumatuna teiste meeskonnaliikmete omadustest. Kui õpilane oleks pidanud probleemi lahendamise koos reaalselt õpilastega, oleks tema sooritus tugevalt sõltunud nii teiste õpilaste oskuste tasemest kui ka eelnevast omavaheliste suhete iseloomust (Kreijns, Kirschner and Jochems, 2003; Rosen and Rimor, 2009). Kuid loomulikult tekitab arvutisimulatsioonide kasutamine ka teatud kunstlikkust. Reaalses maailmas toimub suhtlus ikkagi suhtleja suhtes sensitiivselt reageerivate teiste inimestega. Seega võib olla küsitav, kas PISA 2015 raamistik ikka mõõdab õpilaste oskust suhelda teiste inimestega. Kas virtuaalsed kaasõpilased on reaalsele inimestele piisavalt sarnased? Sellele küsimusele vastamiseks valideeriti PISA 2015 koostöise probleemilahenduse ülesanded Luxembourgis ülikoolis. Leiti väike, kuid praktilises mõttes siiski ebaoluline vahe nende laste sooritustes, kes lahendasid koostööülesannet koos inimestega, võrreldes nendega, kelle meeskonnas olid virtuaalsed kaaslased. Sellest järeldati taoliste ülesannete sobivus koostöise probleemilahendusoskuse hindamiseks (OECD, 2017).

Meenutame siinkohal, et tehnoloogia arenedes toimubki aina enam koostööd just virtuaalselt: inimesed teevad koostööd kolleegidega teistelt korrustelt, teistest ettevõtetest ja organisatsioonidest, teistest linnadest ja riikidest. Seetõttu võib öelda, et PISA 2015 koostöise probleemilahendusoskuse raamistik peegeldab just käesolevale ajale iseloomulikke koostööd inimeste vahel.

PISA 2015 hindas täpsemalt järgmisi koostöiseid probleemilahendusoskusi:

- 1) probleemist ühisele arusaamisele jõudmine ja selle üksmeele säilitamine,
- 2) sobiva tegevuskava rakendamine probleemi lahendamiseks,
- 3) toimiva meeskonna loomine ja säilitamine.

Täpsemalt saab eesti keeles lugeda PISA 2015 koostöise probleemilahenduse ülesannete kirjeldusi nimetatud teemavaldkonda puudutavast raportist ([https://www.hm.ee/sites/default/files/pisa\\_2015\\_probleemilahendustesti\\_tulemuste\\_analuus.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/pisa_2015_probleemilahendustesti_tulemuste_analuus.pdf)). Samast raportist saab ka pikemalt lugeda tulemustest, mida alljärgnevalt lühidalt tutvustan. Näiteülesannet saab lahendada internetiaadressil <http://www.oecd.org/pisa/test/>.

## Koostöise probleemilahendusoskuse Eesti õpilaste tulemustest

Kõige kõrgema tulemuse koostöises probleemilahenduses maade lõikes sai Singapur (õpilaste keskmise punktisummaga 561), teisele kohale paigutus Jaapan 552 punktiga. Eesti oli riikide edetabelis 5.–6. kohal koos Kanadaga, Eesti õpilaste keskmine punktisumma on 535 punkti.

Varasemast PISA 2015 raportist (Tire, Henno, Soobard, Puksand, Lepmann, Jukk, Lindermann, Kitsing ja Täht, 2016) on teada, et poiste matemaatika ja loodusteaduste testi keskmised



tulemused on olnud mõnevõrra paremad kui tüdrukutel, vastavalt 7 punkti matemaatikas ja 3 punkti loodusteadustes. Tüdrukute paremus funktsionaalses lugemises on olnud märkimisväärselt suurem, nimelt 27 punkti. Nüüd lisandunud koostöises probleemilahendustestis on tüdrukud näidanud samamoodi nagu funktsionaalses lugemises keskmiselt 26 punkti kõrgemaid tulemusi. Eestis õppivate tüdrukute paremus probleemilahendustestis on üsna sarnane kogu OECD keskmise erinevusega. Keskmiselt on tüdrukud probleemilahendustestis poistest 29 punkti võrra tugevamad (OECD, 2017).

Vaadeldes eesti õppekeelega koolides käivate õpilaste ja vene

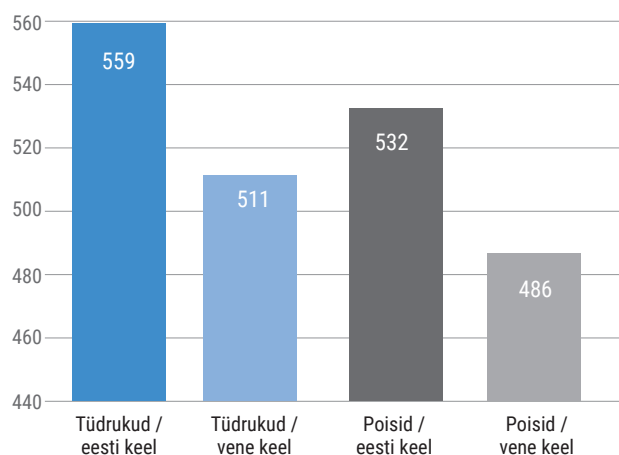
õppekeelega koolis käivate õpilaste tulemuste erinevusi, näeme, et nii põhiliste ainetestide (matemaatika, funktsionaalne lugemine ja loodusteadused) tulemused ja ka koostöise probleemilahenduse testi tulemused on oluliselt kõrgemad eesti õppekeelega koolides käivatel õpilastel. Neist kahel juhul, loodusteaduste ning koostöise probleemilahendustesti puhul on eri õppekeeltega koolide õpilaste tulemuste erinevus suurem kui üks õppeaasta (39 punkti vastab kognitiivsele ainearengule ühe õppeaasta jooksul, Tire jt, 2016). Ka lugemise ning matemaatika testide tulemustes on erinevused suured (tabel 1).

**Tabel 1. Koostöise probleemilahenduskuse ning ainetestide tulemuste keskmised õpilaste kooli õppekeele lõikes.**

Keel	Koostöine probleemilahendus	Loodusteadused	Lugemine	Matemaatika
Eesti	546	544	531	529
Vene	497	500	495	497
Vahe	49	44	36	32

Seega nägime, et testide tulemustes ilmnevad erinevused nii sugude kui kooli õppekeele lõikes. Koostöise probleemilahenduse tulemusi nende kahe tunnuse lõikes korraga on kujutatud joonisel 1. Keskmiselt kõige kõrgema tulemuse koostöises probleemilahendustestis on saanud eesti õppekeelega koolides käivad

tüdrukud ning kõige madalam on tulemus vene õppekeelega koolides käivatel poistel. Nende kahe rühma vahe on väga suur – 73 punkti (meenutame, et 39punktiline erinevus tähendab PISA skaalal ühte õppeaastat õppimist).



**Joonis 1. Koostöise probleemilahenduse testi tulemuste keskmised eraldi eesti ning vene õppekeelega koolides käivate poiste ja tüdrukute jaoks.**

### Koostöine probleemilahendus vaadatuna koos ainetestide tulemustega

Nagu teisteski PISA uuringus osalenud riikides, korreleerus Eesti koostöise probleemilahenduse testi tulemus kõige tugevamalt loodusteaduste testi tulemusega ( $r = 0,79$ ) ning peaaegu sama tugevalt ka funktsionaalse lugemise ( $r = 0,74$ ) ja matemaatika ( $r = 0,71$ ) testi tulemusega. Teisisõnu: samad õpilased, kes said kolme saavutustesti lõikes kõrgeid tulemusi, said enamasti ka meeskondlikus probleemilahendustestis kõrgeid tulemusi ning

vastupidi. Sama saab öelda ka uurimuses osalenud koole võrreldes: mida kõrgemad on kooli keskmised tulemused kolme saavutustesti lõikes, seda kõrgem on ka kooli keskmine tulemus koostöise probleemilahenduse testis.

Riigiti vaadati ka koolitasandi variatiivsust koostöise probleemilahenduse skoorides ehk seda, kui suur on kooli mõju probleemilahenduse tulemuste hajuvusele. See jäi vahemikku 4,3–52,7% (OECD, 2017). Eestis oli koolitasandi mõju võrreldes teiste riikidega suhteliselt väike – 15,9% (OECD keskmine 24,2%).



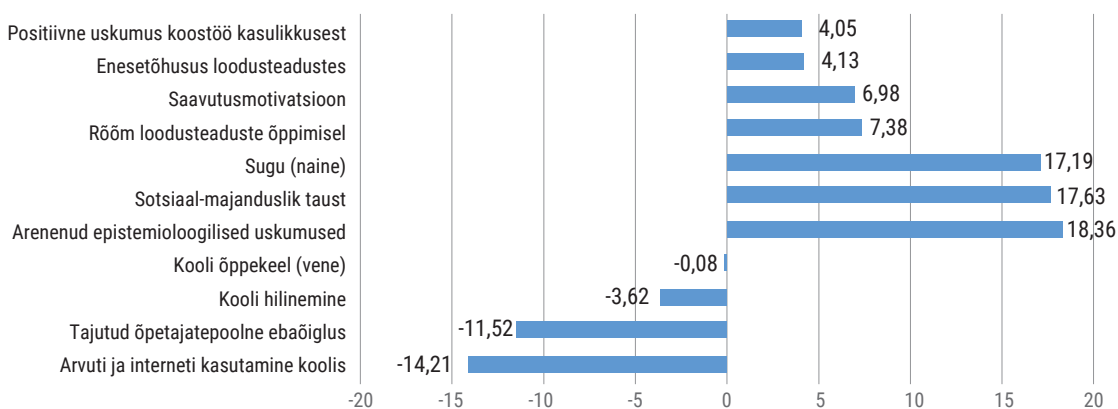
## Koostöise probleemilahenduse seos õpilaste sotsiaal-majandusliku taustaga

Õpilaste kultuurilise ja sotsiaal-majandusliku tausta kirjeldamiseks on PISA uuringus loodud majandusliku, sotsiaalse ja kultuurilise staatuse indeks, mis võtab arvesse vanemate haridustaseme, perekonna majandusliku seisuga, kodu hariduslikud ning kultuuriga seotud ressursid. Varasemast on teada, et õpilase sotsiaal-majanduslik taust mõjutab õpilaste tulemusi ainealastes saavutustestides (matemaatikas, loodusteadustes ja funktsionaalses lugemises) kõikides PISA 2015 uuringus osalenud riikides (OECD, 2016). Eestis on see mõju mõnevõrra väiksem kui teistes riikides keskmiselt (Tire jt, 2016). Ka koostöise probleemilahenduse oskuse testi tulemus sõltub enamasti uuringus osalenud riikides

õpilaste sotsiaal-majanduslikust taustast. Eestis tähistab selle indeksi kasv ühe standardhälbe võrra 26punktist tõusu koostöise probleemilahenduse testi tulemuses.

## Koostöine probleemilahendusoskus seoses õpilase omaduste, hoiakute ja käitumisega

PISA 2015 uuringu taustaküsimustikus küsiti õpilastelt kooli ning õppimisega seotud hoiakute, kogemuste ja käitumise kohta. Erinevaid hoiakulisi ning käitumist iseloomustavaid küsimusi esitati üsna palju. Uurisime, kuidas on seotud õpilaste hoiakud ja veel mõned koolis õppimisega seotud tegurid koostöise probleemilahendustesti tulemustega, võttes kõik need tegurid koos arvesse regressioonianalüüsis.



## Joonis 2. Koostöise probleemilahenduse testi tulemust ennustavate tegurite suurus, mis ilmsid regressiooni-analüüsis.

Märkus: joonisel olevad regressioonikordajad tähistavad testi tulemuse prognoosi muutumist koostöises probleemilahenduses, kui vastavat tunnust muudetakse Eesti õpilaste puhul ühe ühiku võrra. Ühikuks on kõikide tunnuste alusel moodustatud indeksi puhul (v.a dihhotoomsete tunnused sugu ja kooli õppekeel) üks standardhälve. Kõik tulemused on statistiliselt olulised.

Regressioonianalüüsist selgus, et tegureid koos arvesse võttes ennustavad positiivselt ja tugevalt koostöise probleemilahendustesti tulemusi õpilase sotsiaal-majanduslik taust ning arenenud episteemilised uskumused. Kõrgemat tulemust ennustavad ka õpilase kõrgem saavutusmotivatsioon ja suurem rõõm loodusteadusi õppida. Negatiivse ennustuvõimega olid arvutite ja interneti kasutamine koolis ning õpetajate ebaõigluse tajumine. Teisisõnu, õpilased, kes koolis rohkem arvutit ja interneti kasutavad, saavad koostöises probleemilahendustestis pigem madalamaid tulemusi, samuti saavad madalamaid tulemusi õpilased, kes tajuvad rohkem ebaõiglust õpetajate poolt.

## Kokkuvõte

Varem teadsime, et Eesti paigutus PISA 2015 uuringu kolme saavutustesti lõikes teiste riikidega võrreldes väga kõrgetele kohtadele – matemaatikas üheksandale, loodusteadustes kolmandale ja funktsionaalses lugemises kuuendale kohale (Tire jt, 2016). Nüüd nägime, et Eesti koht on ka koostöises probleemilahendustestis väga kõrge – koos Kanadaga jagame 5.–6. kohta. See näitab, et Eesti õpilased pole väga head mitte ainult

koolis omandatud teadmistes ja nende rakendamise oskuses, vaid saavad suurepäraselt hakkama ka ülesannetega, mis nõuavad peale probleemide lahendamise oskuse ka oskust oma kaaslasti mõista ning nendega produktiivselt koostööd teha.

Kokkuvõttes võime tõdeda, et neid õpilasi, kes on saanud koostöises probleemilahendustestis paremaid tulemusi, saab iseloomustada järgmiselt:

- nad on kõrgema sotsiaal-majandusliku taustaga kodudest;
- nad usuvad, et teadmised kujunevad teaduspõhiselt;
- neil on kõrgem saavutusmotivatsioon;
- neile meeldib koostööd teha;
- neile meeldib loodusteadusi õppida;
- nad tunnevad, et suudavad loodusteaduslikke ülesandeid iseseisvalt lahendada;
- suurema tõenäosusega on nad tüdrukud.

Madalaid tulemusi koostöises probleemilahendustestis saanud õpilasi iseloomustab asjaolu, et

- nad tajuvad rohkem kui teised õpilased õpetajate ebaõiglast kohtlemist;
- kasutavad sagedamini koolis arvutit ja interneti;
- hilinevad kooli tihedamini.

## Kasutatud kirjandus

---

Haridus- ja Teadusministeerium. (2017). Õpikäsitus. <https://www.hm.ee/et/opikasitus>.

Kreijns, K., P.A. Kirschner, and W. Jochems (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: A review of the research. *Computers in Human Behavior*, 19(3), 335–353.

Lindemann, K. (2014). Eesti õpilaste probleemilahenduoskus: PISA 2012 arvutipõhise probleemilahendustesti tulemused. [https://www.hm.ee/sites/default/files/probleemilahenduoskus\\_pisa\\_2012.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/probleemilahenduoskus_pisa_2012.pdf).

OECD (2017). PISA 2015 Results: Collaborative Problem Solving. Volume V. Paris: OECD.


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

Rosen, Y. and R. Rimor (2009). Using collaborative database to enhance students' knowledge construction. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 5, 187–195.

Tire, G., Henno, I., Soobard, R., Puksand, H., Lepmann, T., Jukk, H., Lindemann, K., Kitsing, M., Täht, K. (2016). PISA 2015 EESTI TULEMUSED. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused loodusteadustes, funktsionaalses lugemises ja matemaatikas. Tallinn: Atlex Kirjastus.



# Eesti ja vene õppekeele koolide 15aastaste õpilaste teadmiste ja oskuste erinevused

 **Karin Täht**, Tartu Ülikooli psühholoogia instituudi lektor

Käesolevas annan ülevaate Tartu Ülikooli korraldatud uurimusest „Eesti ja vene õppekeele koolide 15aastaste õpilaste teadmiste ja oskuste erinevuse põhjuste analüüs“ (uurimuse tegid Karin Täht, Kenn Konstabel, Miia Rannikmäe, Dmitri Rozginjuk, Astra Schults, Regina Soobard, Pirkko Tõugu ja Katrin Vaino). Uuringu eesmärk oli selgitada eesti õppekeele ja vene õppekeele koolide õpilaste PISA (Program for International Student Assessment) testide tulemuste erinevuste põhjusi. Uuringusse kaasati eraldi rühmana ka keelekümbuskoolides õppivad õpilased. Uuring tehti kolmes etapis: 1) andmeanalüüsid PISA 2015 Eesti valimil; 2) fookusrühma intervjuud õpilastega, loodusainete õpetajatega ja tugipersonaliga kolme tüüpi koolides; 3) loodusainete tundide vaatlused samades koolides.

OECD korraldatav rahvusvaheline haridusuuring PISA toimub iga kolme aasta tagant ning keskendub 15aastaste õpilaste teadmiste rakendamise oskuse testimisele loodusteadustes, funktsionaalses lugemises ning matemaatikas. PISA 2015 uuringu Eesti raporti kohaselt on kõigil osaletud aastatel (2006, 2009, 2012 ja 2015) kõigis kolmes valdkonnas (matemaatikas, loodusteadustes ja funktsionaalses lugemises) eesti õppekeele koolide õpilased saanud oluliselt kõrgemaid tulemusi kui vene õppekeele koolide õpilased (Tire, Henno, Soobard, Puksand, Lepmann, Jukk, Lindermann, Kitsing ja Täht, 2016). Aastate lõikes on kõige suurem erinevus olnud loodusteadustes: nelja osalemiskorra keskmine erinevus eesti ja vene õppekeele koolides õppivate õpilaste vahel on 40 punkti eesti õppekeele koolide õpilaste kasuks (Tire jt, 2016). Siin ja edaspidi on kasulik numbrites orienteerumiseks silmas pidada, et 40punktisele erinevusele põhikooli lõpus vastab ligilähedaselt üks aasta õppimist, st 40 punkti rohkem saanud õpilane on justkui ühe klassi võrra ees. PISA kõikide valdkondade testide tulemusi mõõdetakse skaalal, mille keskmine (üle OECD riikide tulemuste) oli esimesel selle valdkonna PISA testi toimumise aastal 500 ja standardhälve 100. Siiani pole PISA uuringu põhjal kirjutatud ülevaadetes vene õppekeele koolide puhul keelekümbusklasside eraldi käsitletud. Meie uuringu üks ülesannetest oligi täita seda lünka ning vaadelda eraldi keelekümbusklassidega koole ja võrrelda saadud tulemusi eesti ning vene õppekeele koolide tulemustega. Kõigist Eesti põhikoolide õpilastest moodustavad vene õppekeele põhikoolide õpilased umbes 1/5 (Pöder, Lauri ja Rahnu, 2017). Nendel koolidel on võimalus liituda keelekümbusprogrammiga, mille eesmärk pole mitte ainult keele omandamine ning õppeainete tundma õppimine, vaid ka õpilaste parem sulandumine ühiskonda, milles elatakse (Innove Keelekümbusprogramm, 2017). Aastal 2012 oli keelekümbusprogramm kasutusel peaaegu pooltes vene õppekeele gümnaasiumites (Metslang, Kibar, Kitsnik, Koržel, Krall ja Zabrodskaja, 2013). Seega on Eestis vene keeles võimalik omandada põhiharidus, kuid edasine hariduse omandamine gümnaasiumis on enamasti (väheste eranditega) eestikeelne. Ka kõrgkoolis või

rakenduskõrgkoolis on vene keeles hariduse omandamiseks palju vähem võimalusi. Lindemann ja Saar leidsid oma uurimuses, et vene õppekeele kooli lõpetanud noor suundub kõrgharidusse edasi õppima palju väiksema tõenäosusega kui eesti õppekeele kooli lõpetanud õpilane. Samas uurimuses avaldasid uurijad ka arvamust, et selle kaudu Eesti haridussüsteem süvendab segregatsiooni (Linderman ja Saar, 2011).

Paljudes PISA uuringus osalenud riikides on leitud eri keeles hariduse omandanud õpilaste puhul erinevaid tulemusi testides. Üks näide on Soome, kus on kaks domineerivat õppekeelt, mis ühtlasi on ka ametlikud riigikeeled (soome ja rootsi keel). PISA 2003. aasta Soome tulemused näitasid, et rootsikeelsete koolide õpilased olid keskmiselt madalamate testiskooridega kui soomekeelsete koolide õpilased. Seda hoolimata rootsikeelsete koolide õpilaste keskmiselt kõrgemast sotsiaal-majanduslikust taustast, mis on tegelikult väga tugev akadeemilist edukust mõjutav tegur. PISA 2012 uuringus sooritasid soomekeelsete koolide õpilased keskmiselt paremini ainult funktsionaalse lugemise ning loodusteaduste testi. Matemaatika vallas olid soome- ja rootsikeelsete koolide õpilaste tulemused enam-vähem võrdsed (University of Jyväskylä (2014) kaudu Harju-Luukkainen (2014)).

Ka Hollandis on eespool tõstatatud küsimust uuritud ning PISA tulemuste põhjal leitud, et õpilased, kelle kodune keel ei ole riigis (või piirkonnas) kõige enam kasutatav keel, saavad testides madalamaid tulemusi (Slembrouck, Van Avermaet, & Van Gorp, 2018). Samas on Kanada andmete põhjal võimalik öelda, et prantsuse keele kümbus on andnud häid tulemusi ja kahes keeles õppivad õpilased saavad sama häid tulemusi kui ühes keeles õppivad õpilased (Lazaruk, 2007).

Keel või kuulumine vähemusrahvuse hulka ei ole kindlasti ainsad tegurid, mis võivad põhjustada erinevusi õpilaste akadeemilistes tulemustes. Vaatlesime oma uuringus ka muid võimalikke mõjutegureid, mida tasub arvesse võtta eri õppekeeltega koolide tulemuste erinevuste analüüsimisel. Nii võtsime analüüsi tehes arvesse õpilase soo. Mitmed uuringud on väitnud, et tüdrukute akadeemilised tulemused on paremad kui poiste tulemused – seda hoolimata kultuurist või ajast, millal uuring on tehtud (vt metaanalüüsi, mille koostasid ajavahemiku 1914–2011 kohta Voyer & Voyer (2014)). Samas on standardiseeritud testitulemuste metaanalüüsid näidanud, et poisid saavutavad nii matemaatikas kui ka loodusteadustes üldjuhul paremaid tulemusi kui tüdrukud, ent tüdrukud on paremad funktsionaalses lugemises (Lindberg, Hyde, Petersen, & Linn, 2010; Hedges & Nowell, 1995). Teine oluline tegur, mida kindlasti analüüsid tuli arvestada, on sotsiaal-majanduslik staatus. On uurimusi, kus on leitud, et see on üks hariduses edukust enim mõjutavaid faktoreid (Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000; Sirin, 2005; White, 1982). Sotsiaal-majandusliku ja kultuurilise staatuse (SES) indeks on PISA uuringutes defineeritud keeruka konstruktina, mis hõlmab peale

õpilaste vanemate hariduse ja töökoha ka koduste õppimisvõimaluste, raamatute ja muude hariduslike ressursside olemasolu, aga ka üldisemaid koduseid varasid (autod, tubade arv jne). Tihti vaadatakse haridusalastes uuringutes vanemate haridustaset ka eraldi tunnuseks, kuna on leitud, et see on õpilaste õpitulemuste tugev positiivne mõjutaja. Ühe võimaliku seletusena vanemate haridustaseme mõju olulisuse kohta on toodud vanemate hoiakuid hariduse omandamiseks (Spera, Wentzel, & Matto, 2008; Schaps, 2003). On leitud, et kõrgema haridusega vanemate hoiakutel on enamasti soodsam mõju laste tulemustele. Ka laste keele arengu uurijad on tuvastanud, et kõrgema sotsiaal-majandusliku staatusega perede lastel on märkimisväärne edumaa nii kõne töötulkiiruses, fonoloogilises arengus, kõne mõistmises, sõnavara suuruses, grammatika arengus kui ka kõne kasutamises ja jutustamiskeskuses. Madalama ja kõrgema sotsiaal-majandusliku staatusega perede lastevaheline erinevus lapsest gümnaasiumini ei kahane, vaid kasvab (Hoff, 2003; Hoff, 2006).

Suur hulk uuringuid on kinnitanud, et õpilaste õpihoiakud ennustavad hästi akadeemilisi tulemusi. Nii on näidatud, et kõrgem õpimotivatsioon ja õpilase enesetõhusus on seotud paremate akadeemiliste tulemustega (Multon, Brown, & Lent, 1991; Täht, K., 2012), samuti mängivad õpitulemuste kujunemisel olulist rolli õpilaste epistemiilised uskumused (Hofer & Printich, 1997).

## Uuringu tulemustest

Vaadeldes erinevusi õpilaste suhtumistes loodusteadustesse ja nende õppimisse, leidsime, et kõige suurem erinevus ilmnis eri tüüpi koolide õpilaste epistemiilistes uskumustes ehk usk teadmiste teaduspõhisusse. Eesti õppekeele koolides oli see oluliselt kõrgem kui vene õppekeele ja keelekümbuse koolides. Eesti õppekeele koolide õpilastel on positiivsemalt väljendunud veel mõned õppimisega seotud hoiakud, näiteks rõõm loodusteadusi õppida, saavutusmotivatsioon. Vene õppekeele koolide ning keelekümbuskoolide õpilased ei erinenud omavahel nende hoiakute lõikes. Samuti ilmnis, et eesti õppekeele koolide õpilased tunnetavad rohkem, et nad kuuluvad kooli kogukonda ja saavad kaaslastega paremini läbi kui vene õppekeele ja keelekümbuskoolide õpilased.

Küllalt suured erinevused ilmnisid, kui võrdlesime eri tüüpi koolide õpilaste keskmist sotsiaal-majanduslikku tausta (SES). Eesti õppekeele koolides on õpilaste SES statistiliselt oluliselt kõrgem kui vene õppekeele koolides (erinevuse suurust näitav Cohen'i  $d$  on 0.70) ja keelekümbuskoolide õpilaste SES on ka mõnevõrra kõrgem kui vene õppekeele õpilaste SES, aga see erinevus ei ole statistiliselt oluline. Eraldi vaatasime ka SESi alaosa „vanemate haridus“ erinevust eri koolitüüpide lõikes. Vanemate haridus tähistab ühelt poolt õpilase vanemate kõrgeimat hariduse omandamiseks kulunud aastate arvu ning teisalt oli vaatluse all ka „vanemate kõrgem haridustase“ ehk õpilase kõrgema haridustaseme omandanud vanema haridustase. Eesti õppekeele õpilaste vanemad on keskmiselt kulutanud hariduse omandamiseks rohkem aastaid kui vene õppekeele või keelekümbuskoolide õpilaste vanemad. See erinevus kajastus loomulikult ka vanemate haridustasemete erinevustes, kuna kauem haridust omandanud vanemad on üldjuhul jõudnud kõrgemale haridustasemele.

Uuringu eesmärk oli vaadelda võimalikke mõjureid koos ühes analüüsis. Seetõttu tegime mitmetasandilise hierarhilise regressioonanalüüsi, võttes korraka arvesse mitmeid indiviidi ja kooli

tasandi näitajaid. Analüüsid näitasid, et koolitüüpide vahelisi erinevusi testitulemustes (ehk eesti õppekeele koolide õpilaste kõrgemaid tulemusi) saab seletada kahe peamise faktoriga: (1) õpilase kodu sotsiaal-majanduslik ja kultuuriline taust (sh vanemate haridus) ja (2) hoiakud ja uskumused (rõõm loodusteaduste õppimisest ja usk teadmiste teaduspõhisusse). Nende kahe tegurite rühma arvestamisel nii indiviidi kui ka kooli tasandil muutusid koolitüüpide vahelised erinevused testi tulemustes statistiliselt ebaolulisteks. Seega oluline pole mitte ainult õpilase enda SESi taust, vaid kogu kooli õpilaste keskmine SESi taust. Samuti täheldasime, et kõrgema SESiga koolides on ka keskmisest kõrgem saavutusmotivatsioon ning õpilaste usk teadmiste teaduspõhisusse (epistemoloogilised uskumused). Huvitava tulemusena leidsime, et SESi komponendid pole kõik ühesuguse mõjuga loodusteaduste tulemustele: vanemate hariduse näitaja, samuti kultuuriliste ning hariduslike ressursside olemasolu oli ka üksikult vaadatuna loodusteaduste tulemusel positiivselt seotud. Ainsa erandina käitus teistmoodi SESi komponentidest pere jõukus (autode ja tubade arv). See oli madalamatel väärtustel seotud positiivselt, kuid keskmisest suurematel väärtustel hoopis negatiivselt õpilase loodusteaduste testi tulemustega. Seega lineaarne positiivne seos puudus.

Koolide juhtimisest ja õpetamisest tingitud erisusi leiti minimaalselt. PISA 2015 andmetele tuginedes leidsime, et vene õppekeele ja keelekümbuskoolide õpilased väitsid, et õpetajad kasutavad uurimuslikku õpet rohkem kui eesti õppekeele õpilased. Õpetajate õpetamisstiili kohta küsiti veel õpilastelt, kui palju antakse neile tagasisidet. Ka selle näitaja osas paistsid silma vene õppekeele ja keelekümbuskoolid: õpilaste vastuste järgi andsid õpetajad neile rohkem tagasisidet kui eesti õppekeele koolides.

Analüüsisime ka PISA 2015 Eesti koolijuhtide vastuste andmefaili. Sellest lähtuvalt ei leidunud koolides suuri erinevusi ei hariduslike ressursside olemasolus, õpetajate kvalifikatsioonis ega ka kooli juhtimises. Eraldi küsiti bakalaureuse- ja magistrakraadiga õpetajate osakaalu kooli personalist, samuti erialase haridusega loodusainete õpetajate osakaalu. Need kolm näitajat olid eri tüüpi koolide lõikes sarnased. See aga ei välista, et koolitüüpide vahel võiks olla muid süstemaatilisi erinevusi, näiteks hariduse sisu või omandamise koha osas. Eesti õppekeele koolides oli intervjuudel osalenud õpetajatest valdav osa saanud hariduse kas Tartu või Tallinna Ülikoolis. Vene õppekeele ja keelekümbusklassidega koolides osales intervjuudel õpetajaid, kes olid saanud hariduse näiteks Venemaa või Ukraina kõrgkoolis. Täienduskoolituseks eelistavad kõigi koolide loodusainete õpetajad erialast täienduskoolitust ning osad õpetajad töid välja sellegi, et täienduskoolitusest võiks saada õppetöö tegemisel kohe rakendatavaid oskusi. Kõigi koolide õpetajad eelistavad enesetäiendamiseks lugeda värsked erialased materjale. Vaatluste käigus selgus, et keelekümbuskoolides eesti keeles ainet õpetavate õpetajate erialase terminoloogia kasutamine vajab senisest enam täienduskoolituse tuge.

PISA 2015 andmestiku koolijuhtide vastuste põhjal oli raske teha järeldusi mikrokliima erinevuste kohta kolmes koolitüübis. Kõigi vaadeldud kategooriate kohta olid eri tüüpi koolide koolijuhtide vastused väga sarnased. Sellele tuginedes võib öelda, et koolide juhtimine ja mikrokliima on üsna sarnased. Koolide juhtimise puhul vaadeldi kaheksat aspekti (õppekava arendamine,

instruksionaalne juhtimine, professionaalne areng, õpetajate juhtimises osalemine, vastutus õppekava eest, vastutus ressursside eest, kooli autonoomia otsuste tegemisel, õpetajate kaasamine). Nende indeksite osas olid koolijuhid vastanud üsna sarnaselt. Ainult õppekava arendamise, instruksionaalse juhtimise ning õpetajate juhtimises kaasamises olid vene õppekeelega juhid andnud mõnevõrra kõrgemaid vastuseid. Need erinevused ei anna aga võimalust põhjendada eesti õppekeelega koolide kõrgemaid tulemusi valdkondlikes PISA testides.

Fookusrühma intervjuudele tuginedes võib öelda, et eesti õppekeelega koolide õpetajad tõid sagedamini esile, et ärgitavad õpilasi nii oma arvamust väljendama kui ka leitud informatsiooni kriitiliselt suhtuma. Samuti tõid eesti õppekeelega koolide õpetajad sagedamini välja, et suunavad õpilasi vaatama populaarteaduslikke dokumentaalsaateid ja lugema populaarteaduslikke ajakirju.

Vaatlusi kokku võttes võib välja tuua järgneva tähelepaneku: õpetamispraktikad varieerusid ka kolme koolirühma sees suuresti. Seega ei saa esile tuua koolirühmade vahelisi erinevusi, sest pigem on tegemist õpetajatevahelise erinevusega, mis ilmneb

1) kõrgkooli lõpetamisel saadud erialades, 2) kõrgkooli lõpetamise ajas, 3) eri loodusainete tundide erinevuses ja 4) täienduskoolitustel osalemises.

Nii loodusainete tundide vaatluste kui ka fookusrühma intervjuude põhjal oli suurim murekoht keelekümbuskoolide õpetajate eesti keele oskuse tase ning vene õppekeelega ning keelekümbuskoolide tänapäevaste õppematerjalide nappus. Uuringu (eriti just vaatluste ja intervjuude) tulemuste põhjal töötati välja rida soovitusi koolijuhtidele ja õpetajatele, samuti haridusjuhtidele.

Seega kokkuvõttes olid siin refereeritud uuringu olulisemad tulemused järgmised: PISA 2015 loodusteaduste testide erinevused eesti õppekeelega, vene õppekeelega ja keelekümbuskoolide vahel on suuresti seletatavad õpilaste sotsiaal-majandusliku tausta näitajate ning episteemiliste uskumuste erinevustega. Mõlemad tegurid on olulised nii indiviidi korral eraldi arvesse võetuna kui ka kooli keskmiste näitajatenä. Samas koolide juhtimisest ja õpetamisest tingitud erisusi leiti minimaalselt. Suurimate murekohtadena võib välja tuua keelekümbuskoolide õpetajate eesti keele oskuse taseme ning vene õppekeelega ning keelekümbuskoolides tänapäevaste õppematerjalide nappuse.

## Kasutatud kirjandus

- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational research*, 67(1), 88–140.
- Harju-Luukkainen, H. (2014). Resultatnivån i de svenskspråkiga skolorna i Finland. <http://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/d111>.
- Hedges, L. V., & Nowell, A. (1995). Sex-Differences in Mental Test-Scores, Variability, and Numbers of High-Scoring Individuals. *Science*, 269(5220), 41–45. doi: 10.1126/science.7604277.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368–1378.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55–88.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525–549. doi: 10.1016/S0022-4405(00)00051-0.
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *Canadian Modern Language Review*, 63(5), 605–627.
- Lindberg, S. M., Hyde, J. S., Petersen, J. L., & Linn, M. C. (2010). New Trends in Gender and Mathematics Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 136(6), 1123–1135. doi:10.1037/a0021276.
- Linderman, K., & Saar, E. (2011). Ethnic inequalities in education. *The Russian Second Generation in Tallinn and Kohtla-Järve*, 59.
- Metslang, H., Kibar, T., Kitsnik, M., Koržel, J. Krall, I. ja Zabrodskaja, A. (2013). Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolides. Uuringu raport.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30–38. doi: 10.1037/0022-0167.38.1.30.
- Pöder, K., Lauri, T. & Rahnu, L. (2017). Eesti koolisüsteemi väljakutsed: õpiedukuse erinevus erikeelsetes koolides ja sisserändajate koolivalikud. Eesti Inimarengu aruanne 2016/2017. Eesti rändeajastul.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. doi:10.3102/00346543075003417.
- Slembrouck, S., Van Avermaet, P., & Van Gorp, K. (2018). Strategies of multilingualism in Education for Minority Children. In P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Goep, S. Sierens, & K. Maryns (Eds.), *The Multilingual Edge of Education* (lk 9–39). Palgrave Macmillan: London, United Kingdom.
- Spera, C., Wentzel, K. R., & Matto, H. C. (2008). Parental Aspirations for Their Children's Educational Attainment: Relations to Ethnicity, Parental Education, Children's Academic Performance, and Parental Perceptions of School Climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(8), 1140–1152.
- Tire, G., Henno, I., Soobard, R., Puksand, H., Lepmann, T., Jukk, H., Lindermann, K., Kitsing, M. ja Täht, K. (2016). PISA 2015 Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused loodusteadustes, funktsionaalses lugemises ja matemaatikas. Innove.
- Täht, K. (2012). The cross-cultural view on students' motivation to learn. Doctoral dissertation. Tartu: University of Tartu Press.
- University of Jyväskylä. (2014). PISA 2012: Swedish-speaking students in Finland perform well in mathematics. <https://ktl.jyu.fi/en/recent-news/t301014>.
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204. doi:10.1037/a0036620.
- White, K. R. (1982). The Relation between Socio-Economic Status and Academic-Achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461–481. doi:10.1037/0033-2909.91.3.461.



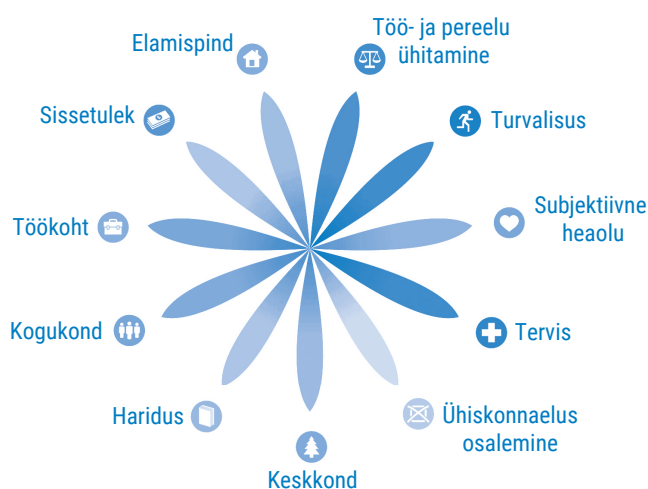
# OECD programmi „Haridus 2030“ pädevuste kirjeldused ja õppekava arenduse seisukohad

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

Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsioon OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) on algatanud oma pikaajalise narratiivi „majanduskasv“ ümbermõtestamise. On jõutud arusaamale, et ainult majandus ei taga inimkonna rahulolu ja vajalik on uus narratiiv, mis on laiem ja kus pööratakse suuremat tähelepanu üksikisikute, kogukondade, riikide ning keskkonna heaolule. Kui teadmispõhise majanduse puhul ja selle haridusdiskursuses pööratakse peamist tähelepanu majandusliku eduga

seotud teadmiste ja oskuste kujundamisele, siis uus narratiiv eesmärgistab tegevuste keskmes „heaolu“.

2011. aastal avaldas OECD raporti „Kuidas elu läheb?“ ja heaolu ning elukvaliteedi hindamise indeksi, mille alusel hakati võrdlema riikide elanikkonna heaolu. Elukvaliteedi näitajad hõlmavad valdkondi nagu tervis, töö- ja pereelu ühitamine, haridus, kogukond, turvalisus, valitsemine ja kodanikkond, keskkond ning subjektiivne heaolu (joonis 1) (OECD, 2011; 2017).



**Joonis 1. OECD heaolu hindamise raamistik.**

21. sajandi väljakutseks on saanud ohustatud keskkond, elanikkonna kasv, ressursside ammendumine ja kliimamuutused ning seetõttu tuleb tähelepanu alla võtta tulevaste põlvkondade vajadused ja jätkusuutlik areng. Samal ajal on tekkinud uued väljakutsed, mis on seotud tehnoloogia arengu ja globaliseerumise vastastikmõjuga. Kui need esimesed väljakutsed on majanduslikud, siis teised on sotsiaalsed ning noored aastal 2030 peaksid seetõttu olema uuendusmeelsemad, vastutusvõimelisemad ja teadlikumad. Ka õppekavasid tuleb arendada ja ajakohastada selliselt, et need arvestaks muutuvat globaalset konteksti, aga oleksid samal ajal kooskõlas ka kohaliku kultuuri ja väärtustega (OECD, 2017).

Pädevuste määratlemiseks ja defineerimiseks käivitas OECD aastal 1997 programmi „DeSeCo“ (*Definition and Selection of Competencies*, <http://deseco.ch/>). Pädevused defineeriti järgmiselt: pädevus ühendab erinevaid õppimise aspekte. See on „rohkem kui lihtsalt teadmised ja oskused. See hõlmab [...] psühhosotsiaalsete aspektide (sh oskuste ja hoiakute) rakendamist ja kasutamist konkreetses kontekstis“. Eristati kolme pädevuste valdkonda (OECD, 2005).

## 1. Vahendite interaktiivne kasutamine:

- keele, sümbolite ja tekstide interaktiivne kasutamine;
- teadmiste ja info interaktiivne kasutamine;
- tehnoloogia interaktiivne kasutamine.

## 2. Suhtlemine erinevate inimrühmadega:

- suhtlemine teistega;
- koostöö;
- konfliktide haldamine ja lahendamine.

## 3. Tegutsemine iseseisvalt:

- tegutsemine iseseisvalt (suures pildis);
- eluga seotud sihtide ning isiklike eesmärkide seadmine ja elluviimine;
- oma õiguste, huvid ja vajaduste eest seismine, piirangutega arvestamine.

## OECD programm „Haridus 2030“ (Education 2030)

OECD alustas mõned aastad tagasi ühiskondlike suundumuste analüüsiga, et selgitada välja hariduse väljakutsed aastaks 2030, töötada välja õppimise raamistik ja sõnastada õppekavade arenduse põhimõtteid.



OECD õppimise raamistik toob välja need põhieesmärgid, millega järgnevatel aastatel tegeleda. Põhiküsimus on, kuidas harida noori sellisel, et nad mõistaksid maailmas toimuvaid muutusi, kohanduks nende muutustega ja kujundaks meie tulevikku/heaolu (OECD, 2018c).

Esimest korda kasutas mõistet „Tulevik, mida tahame“ (*Future We Want*) 2009. aastal ÜRO. Selle visiooniga hõlmatakse selliseid aspekte nagu eetiline tulevik (võrdsed võimalused, inimõigused, julgeolek), parem tulevik ja tulevik, mida kujundame.

Hariduse 2030 visiooni „Haridus, mida tahame“ (digitaalne intelligentsus, haridus sotsiaalses kontekstis, elukestev õpe jne) ja ohte meie heaolule (nagu ebavõrdsus, töötus, terrorism ja vähene turvalisus, küberohud jne) on esitletud OECD Haridus 2030 projekti töörühm (OECD, 2018b).

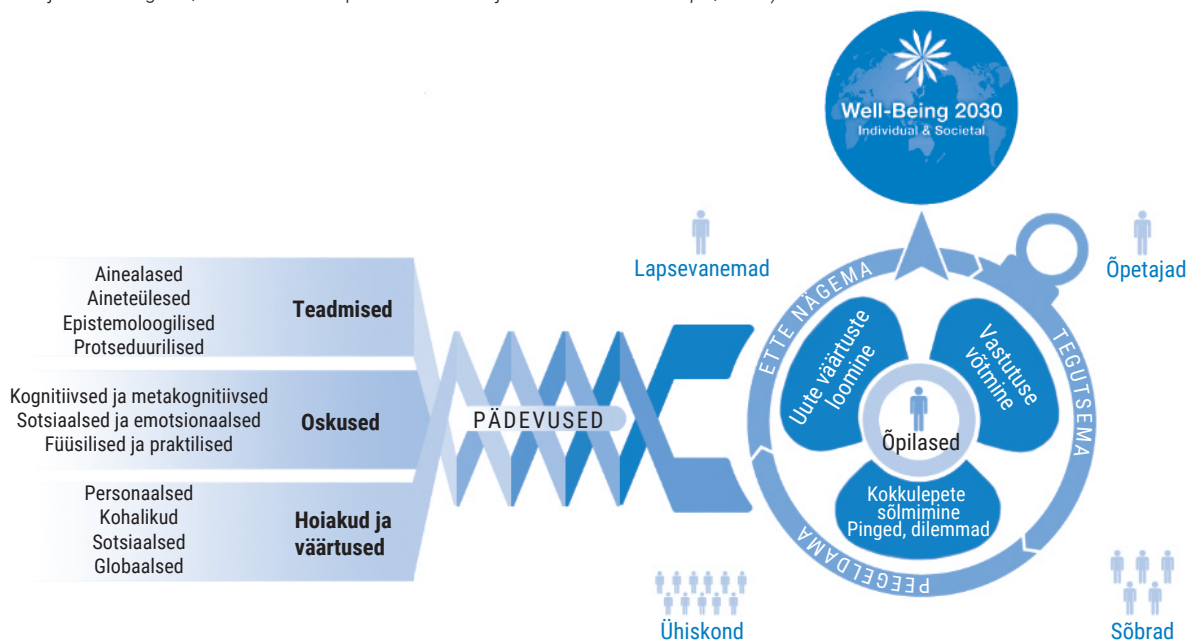
Välja toodi tegurid, mis toetavad õpilaste edukust ja toime-

tulekut:

- kontekstuaalne mõtlemine ühiskondlike lahenduste leidmisel;
- globaalsete pädevustega tõhusad enastjuhtivad õppijad;
- visadus ja oskus näha võimalusi ning tajuda ohte;
- aktiivne osalemine (OECD, 2018b).

## OECD õppimise raamistik ja õppekompass 2030

Et üldistada noorte vajadusi aastaks 2030, käivitas OECD õppi- mise ja oskuste koostöö projekti „Tuleviku haridus ja oskused“ (*The Future of Education and Skills: a 2030 OECD Learning Framework*) (OECD, 2017; 2018c). Aastatel 2016–2017 koguti infot enam kui 30 riigist ja välja pakutud võtmepädevuste ning õppekavade nüüdisajastamise seisukohad kooskõlastati ka Euroopa Nõukogu üldhariduse teatise ja järeldustega (*Council of Europe*, 2016).



Joonis 2. OECD õppekompass 2030.

Loodi OECD õppekompassi 2030 visioon (joonis 2). OECD õppekompass võimaldab leida õiget suunda ajas ja sotsiaalses ruumis. Õpilased peaksid õppima liikuma eri kontekstides, „üksikisiku ja ühiskonna heaolu 2030“ poole (OECD, 2017, 2018c). Tänapäeva õpilased saavad „reisida mitmesugustes kontekstides“, st reisida ajas (minevik, tänapäev, tulevik); sotsiaalses ruumis (perekond, kogukond, piirkond, rahvas, maailm), mis hõlmab tänapäeval digitaalset ruumi; osaleda aktiivselt erinevates eluvaldkondades (Kegan, 2001).

OECD on õppekompassi 2030 suundadena määratlenud (vt joonis 2)

- narratiivi „Tulevik, mida tahame“;
- õpilane, õpetaja, lapsevanemad, ühiskond – koostöö;
- ülekantavad pädevused 2030;
- uut tüüpi 2030 kirjaoskused;
- pädevuste kujundamine tsükliliselt: ettenägemine, tegutsemine ja peegeldamine.

Ülekantavate pädevuste 2030 kujundamine loob eelduse, et tuleviku noored on uuenduslikumad, vastutustundlikumad ja teadli-

kumad. Eristatakse kolme tüüpi ülekantavaid pädevusi:

- uue väärtuse loomine (innovatsiooni suund kompassil);
- konfliktide, dilemmade ja vastuolude lahendamine, kompromissidele jõudmine;
- vastutuse võtmine (eetiline suund kompassil).

Uue väärtuse loomine on meie sotsiaalsete, poliitiliste ja kultuuriliste mudelite muutuste võti (Friedman, 2016). Uue väärtuse loomine kui ülekantav pädevus tähendab innovaatilisi ja originaalseid protsesse, millega seostub positiivsete väärtuste sõnastamine, loomine ja rakendamine. See tähendab laiemas mõttes õpilaste ettevõtlikkust, valmisolekut tegutseda, riskida ja mitte karta ebaõnnestumist (Grayling, 2017).

Õppekompassil on kirjeldatud ka uued teemad ja kirjaoskused: säästev areng, innovatsioon, globaalne pädevus, programmeerimisoskus, infokirjaoskus, digitaalne kirjaoskus, finantskirjaoskus, meedia kirjaoskus, loodusteaduslik kirjaoskus, statistiline kirjaoskus, tervisealane kirjaoskus jne. Neid kõiki ühendab andmete kasutamise oskus (OECD, 2017, 2018c).

Joonis 2 vasak pool kirjeldab teadmisi, oskusi, hoiakuid

ja väärtushinnanguid. Need on omavahel seotud ja mõjutavad õpitulemuslikkust ning neid ka mõõdetakse. Rõhutatakse nende ümbermõtestamise vajadust (OECD, 2017).

### Teadmised aastal 2030 – mida teame ja mõistame

Õppekavade analüüsiga on esile tõstetud neli erinevat teadmiste valdkonda:

- ainealased teadmised (seoste loomine);
- aineteülesed (interdistsiplinaarsed) teadmised (seosed erinevate ainete vahel);
- epistemoloogilised teadmised (seosed reaalse maailmaga);
- protseduurilised teadmised (seoste leidmine erinevate ja sageli uute tekstide vahel).

Üha olulisemaks on muutunud aineülesed teadmised. Need võimaldavad näha ja mõista reaalse elu probleeme, nähtusi ja probleeme läbi mitme aine prisma.

Epistemoloogilisi teadmisi saab iseloomustada küsimustega nagu „Mida ma selles aines õpin ja miks?“, „Kuidas saan kasutada neid teadmisi reaalses elus?“ ja „Kuidas selle valdkonna spetsialistid mõtleavad?“.

Protseduurilised teadmised kujunevad mõistes, kuidas midagi on tehtud või milliseid samme või meetmeid on selle eesmärgi saavutamiseks ette võetud. Mõned protseduurilised teadmised on ainespetsiifilised ja mõned ülekantavad. Tavaliselt kujunevad need teadmised praktiliste probleemide lahendamise kaudu (OECD, 2017).

### Oskused aastal 2030 – Kuidas rakendame seda, mida teame

- **Kognitiivsed oskused** on mõtlemise strateegiad, mis võimaldavad kasutada keelt, numbreid, arutlust ja omandatud teadmisi. Need hõlmavad verbaalseid ja mitteverbaalseid oskusi, kõrgemaid mõtlemisoskuseid, tõhusat töömälu ja probleemide lahendamise oskusi.

- **Metakognitiivsed oskused** hõlmavad eelkõige oskust mõista oma teadmisi, oskusi, hoiakuid ja väärtusi.
- **Sotsiaalsed ja emotsionaalsed oskused** on individuaalsed võimed, mis võivad avalduda mõtte, tunde ja käitumise mustritena. Need aitavad tasakaalustada ja määratleda isiksust ning käitumist.
- **Füüsilised ja praktilised oskused** on füüsiliste vahendite, toimingute ja tegevuste rakendamise võime. Need hõlmavad käelisi oskusi, elukogemusi, ametialaseid oskusi ja suutlikkust oma võimeid mobiliseerida. (OECD, 2017)

### Hoiakud ja väärtused 2030

**Hoiakud** on defineeritud kui „psühholoogiline suundumus, mida väljendatakse konkreetse nähtuse hindamisel kas kasulikuks või halvaks“ (Eagly ja Chaigen, 1993: 1). Hoiakud võivad kujuneda ja muutuda ning neid peetakse vähem püsivamaks kui teisi isiksuse omadusi nagu iseloomujooni või temperamenti. Peale hinnangute aspekti (positiivne või negatiivne) võib suhtumine kaasa tuua kalduvuse käituda konkreetse objektiga just teatud viisil.

**Väärtused** on põhimõtted, mille alusel teatud uskumusi, käitumisviise ja tegevusi peetakse heaks või soovitatavaks (Halstead ja Taylor, 2000).

### OECD õppekava arenduse printsiibid

OECD on välja töötanud õppekava arenduse printsiibid. Õppekava ümberkujundamine võiks pakkuda lahendusi nii õppekava ülekoormatuse kui ka ajapuuduse probleemidele. OECD toetab pädevuspõhiste õppekavade arendust, kus peetakse silmas järgmisi põhimõtteid: õppijakesksus, autentsus, seoste loomine, paindlikkus, valikute mitmekesisus, interdistsiplinaarsus, kaasamine, ühtlaselt jaotunud õppesisu, õppimine peaks olema meeldiv, kuid ka väljakutseid pakkuv, kooskõlas õpetamise ja hindamise tavade, suurem tähelepanu teadmiste, oskuste, hoiakutele ja väärtustele, mida õpetatakse ühes kontekstis (OECD, 2017). OECD on riikidele välja pakkunud ka õppekavade hindamise/kaardistamise põhimõtted (tabel 1).

**Tabel 1. OECD õppekavade hindamise/kaardistamise põhimõtted (OECD, 2018a).**

<b>Baaskirjaoskused</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kirjaoskus</li> <li>• Arvutusoskus</li> <li>• IKT kirjaoskus, digitaalne kirjaoskus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Andmete kasutusoskus</li> <li>• Füüsiline/tervisealane kirjaoskus</li> </ul>
<b>Oskused, hoiakud ja väärtushinnangud 2030</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koostööoskused</li> <li>• Kriitiline mõtlemine</li> <li>• Probleemide lahendamine</li> <li>• Loovmõtlemine</li> <li>• Enesekontroll</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empaatia</li> <li>• Austus</li> <li>• Püsivus/vastupidavus</li> <li>• Usaldusväärus</li> <li>• Õpioskused</li> </ul>
<b>Haridus 2030 õppimise raamistiku võtmetegurid</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Õpilane (nt motivatsioon, sihikindlus, iseseisev õppimine, enesetõhusus)</li> <li>• Koosmõju (nt õpilased-õpetajad, õpilased-õpilased, õpilased-vanemad, õpilased-kogukond)</li> </ul>	
<b>Pädevuste kujundamise tsükkel 2030</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uue väärtuse loomine</li> <li>• Vastutus</li> <li>• Konfliktide lahendamine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ettenägemine</li> <li>• Tegutsemine</li> <li>• Peegeldamine</li> </ul>
<b>Võtmepädevused aastal 2030</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Globaalne pädevus</li> <li>• Meedia kirjaoskus</li> <li>• Algoritmiline mõtlemine/programmeerimis-/kodeerimisoskus</li> <li>• Finantskirjaoskus</li> <li>• Ettevõtlikkus</li> </ul>	

Globaalse pädevuse mõiste on hästi lahti kirjutatud OECD PISA 2018 uuringu dokumentides: PISA 2018 on välja töötanud selle pädevuse mõõdik, mille raamistik tugineb neljale suundumusele (OECD, 2016). Õpilane

- mõistab lokaalseid, globaalseid ja kultuuridevahelisi teemasid;
- mõistab eri perspektiive ja tunnustab teiste maailmavaateid;
- tegutseb kollektiivse heaolu ja jätkusuutliku arengu nimel;

- kasutab eri kultuurides avatud, sobivaid ja tõhusaid tegutsemismalle.

Eesti kontekstis on samuti asjakohane arvesse võtta uut OECD heaolu narratiivi ja Haridus 2030 suundumusi ning riiklike õppekavade arenduses arvestada õppekompassi põhimõtteid ja väljapakutud pädevuste kirjeldusi.

## Kasutatud kirjandus

Council of Europe (2016). *Competencies for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccc07>.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, FL, US: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Friedman, T. L. (2016). "Thank you for being late". Farrar, Straus & Giroux. November 2016.

Grayling, A. C. (2017). *OECD Transformative Competencies 2030: Creating New Value. Future of Education and Skills 2030: Reflexions on Transformative Competences 2030*. EDU/EDPC(2017)16/ANN5. Internal discussion paper. Unpublished.

Halstead, M. & Taylor, M. (2000). *The Development of Values, Attitudes and Personal Qualities – A Review of Recent Research*, National Foundation for Educational Research, Berkshire. <https://www.nfer.ac.uk/publications/91009/91009.pdf>.

Kegan, R. (2001). *Competencies as working epistemologies: Ways we want adults to know*. In Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.) (2001). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

Leadbeater, C. (2017). *Student Agency. Organization for Economic Co-operation and Development. Future of Education and Skills 2030: Reflection on Student Agency*. EDU/EDPC(2017)16/ANN3. Internal discussion paper. Unpublished.

OECD (2005). *The Definition and selection of key competencies, Executive summary*. OECD/PISA Project Consortium document. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.

OECD (2011). *How's Life?: Measuring well-being*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en>.

OECD (2013). *Interconnected economies: benefitting from global value chains – synthesis report*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/sti/ind/interconnected-economies-GVCs-synthesis.pdf>.

OECD (2016). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.

OECD (2017). *The Future of Education and Skills: Education 2030. Progress Report of the OECD Learning Framework 2030*. EDU/EDPC(2017)25. 6th Informal Working Group (IWG) meeting, 23-25 October 2017 Paris: OECD. Internal discussion paper. <https://www.ks.no/contentassets/cf39e76e58784f12ad14cf0cd71326c4/oecd-rapport-om-rammerverket-for-laring-2030.pdf>.

OECD (2018a). *CCM Draft Competencies Framework for Main Study For official use*. Unpublished OECD Publishing. 29 September 2018 For official use. Unpublished OECD Publishing.

OECD (2018b). *Future We Want Working Group Phase 2: Preparation for the IWG7 Meeting #1: 13 Feb 2018 For official use*. Unpublished OECD Publishing.

OECD (2018c). *The future of education and skills Education 2030*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).



# Katselise digipädevuse tasemetöö tulemused

 **Eneli Siirman**, Sihtasutuse Innove analüütik

„Eesti elukestva õppe strateegia 2020“<sup>32</sup> on võtnud eesmärgiks juurutada digilahenduste kasutamist õppetöös kõigil haridustasemetel ning toetada õpilaste digioskuste kujunemist. 2018. aasta märtsis korraldas SA Innove Eesti koolides 9. ja 12. klassi õpilastele katselise digipädevuse elektroonse tasemetöö, mille eesmärk oli kaardistada õpilaste digioskuseid ja valmisolekut digivahendite kasutamiseks ning hinnata seeläbi „Eesti elukestva õppe strateegia 2020“ eesmärkide saavutamist.

Tasemetööna rakendatud digipädevustestid 9. ja 12. klassile töötati välja 2017. aastal Tartu Ülikooli ja Tallinna Ülikooli koostöös (Mäeots *et al.*, 2017). Testid mõõdavad õpilaste oskusi Hariduse Infotehnoloogia Sihtasutuse digipädevuse hindamismudeli alusel, milles eristatakse viit digipädevuse valdkonda ja nendega seotud alapädevusi.<sup>33</sup>

Digipädevuse tasemetöö eesmärk oli saada infot õpilaste digioskuste tasemest ja selle varieerumisest. Kuivõrd digipädevuse hindamine Eestis on alles algusjärgus, andis tasemetöö informatsiooni ka digipädevustesti kui hindamisvahendi omaduste kohta ning sisendit edasiseks digipädevuse hindamise meetodika arendustööks.

## Meetod

Digipädevuse tasemetöö valim koostati kõigi 2018. aasta põhikooli lõpueksamitele registreerunute ja riigieksamitele registreerunud õpilaste seast juhuvaliku meetodil (proportsionaalne kihtvalim). Koole teavitati riikliku tasemetöö valimisse kuulumisest, tasemetöös osalemine oli valimisse sattunud koolidele ja õpilastele kohustuslik.

9. klassi tasemetöö valimisse kuulus 705 õpilast 47 koolist ning 12. klassi valimisse 720 õpilast 48 koolist. Igast koolist kuulus ühe vanuserühma valimisse kuni 15 õpilast. Koolid said korraldada tasemetöö tegemise endale sobilikul päeval ja kellaajal ajavahemikus 12.–23. märts 2018. Õpilased sooritasid testi kooli arvutiklassis, testi administraatori määras kool. Testiti eesti ja vene keeles eksamite infosüsteemi (EIS) keskkonnas. Tasemetöö sooritamiseks oli aega 90 minutit. Lõplik sooritajate arv oli 9. klassi testi puhul 604 (osalusprotsent 86%) ning 12. klassi testi puhul 605 (osalusprotsent 84%).

Digipädevustest koosnes ülesannetest ning hoiakuküsimustest. Ülesannetega mõõdeti õpilaste digivahendite kasutamiseiga seotud oskusi ja teadmisi neljas erinevas valdkonnas:

- **informatsioon** (oskus infot leida, hinnata, salvestada, sorteerida);
- **kommunikatsioon** (teadmised info jagamise võimalustest, teadmised interneti suhtluskeelest, teadmised netiketist ja autorikaitsest);
- **sisuloome** (teadmised ja oskused sisu ümbertöötlemisest, teadmised sisuloome võimalustest, nende funktsioonidest);
- **ohutus** (teadmised isikuandmete kaitsmisest, teadmised digiseadmete kasutamisega kaasneva võivatest ohtudest, teadmised digiseadmete kaitsmisest).

Digipädevuse tasemetöö hoiakuküsimuste eesmärk oli selgitada välja, milline on õpilaste valmisolek digitehnoloogilisi lahendusi kasutada. Hoiakuküsimused koosnesid erinevatest väidetest, millele paluti õpilastel anda hinnang viiepunktilisel skaalal (1 – ei nõustu, 2 – pigem ei nõustu, 3 – nii ja naa, 4 – pigem nõustun, 5 – nõustun). Õpilaste hoiakuid uuriti viies digipädevuse hindamismudelist lähtuvas valdkonnas (informatsioon, kommunikatsioon, sisuloome, ohutus, probleemide lahendamine) ning ühtlasi erivaldkondades (mobiil-ID kasutamine, kodanikuaktiivsus, e-teenuste kasutamine ning digiseadme turvalisus). Õpilaste hinnangute kõrgem tase väljendab hoiakute puhul suuremat valmisolekut vastavas valdkonnas digitehnoloogilisi lahendusi kasutada.

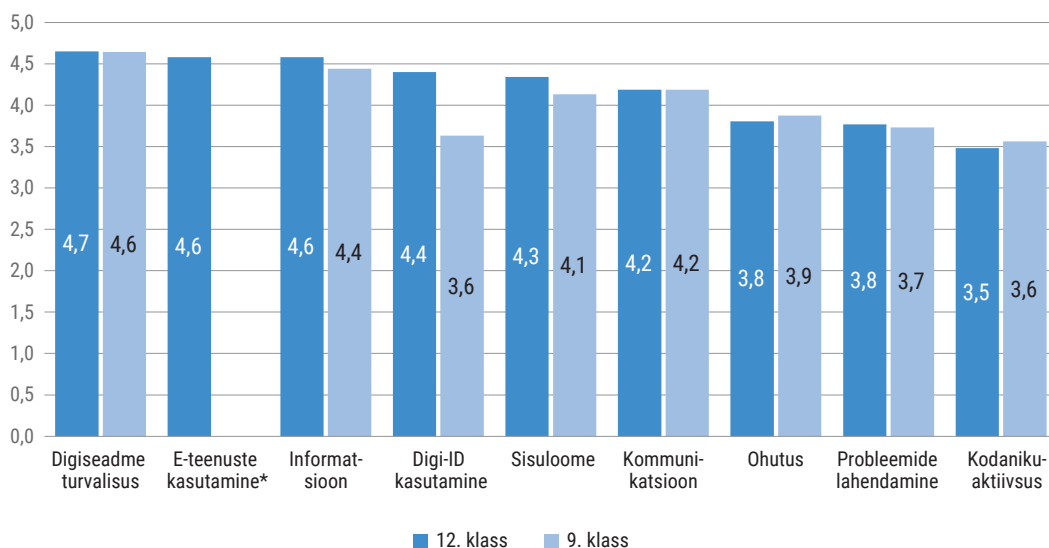
## Tulemused

Tasemetöö hoiakuküsimuste analüüsist selgus, et valdav enamik õpilasi on valmis igapäevastes toimingutes digitehnoloogilisi lahendusi kasutama (joonis 1). Nii 9. klassi kui 12. klassi õpilastel on kõrge valmisolek tagada digiseadme turvalisus (parooli või mustri lisamine) ning kasutada digivahendeid informatsiooni otsimiseks, erinevate materjalide loomiseks ning kaaslastega suhtlemiseks. Mõnevõrra madalam on õpilaste valmisolek lahendada erinevaid digiseadme kasutamisel esinevaid probleeme ning avaldada digiseadme vahendusel oma arvamust ühiskonnale olulistel teemadel. Selgus, et 12. klassi õpilastel on võrreldes 9. klassi õpilastega kõrgem valmisolek kasutada igapäevaste tegevuste juures ID-kaarti või mobiil-ID-d, sh anda digialkirja. Samuti on gümnaasiumi lõpuklassi õpilastel võrreldes põhikooli lõpuklassi õpilastega mõnevõrra kõrgem valmisolek digivahendite abil informatsiooni otsida ja digitaalset sisu luua. Digiseadme vahendusel kaaslastega suhtlemises 9. ja 12. klassi õpilaste hoiakutes olulisi erinevusi ei ole.

<sup>32</sup> <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>.

<sup>33</sup> [https://www.hm.ee/sites/default/files/digipadevuse\\_mudel\\_2016veebiuus.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/digipadevuse_mudel_2016veebiuus.pdf).



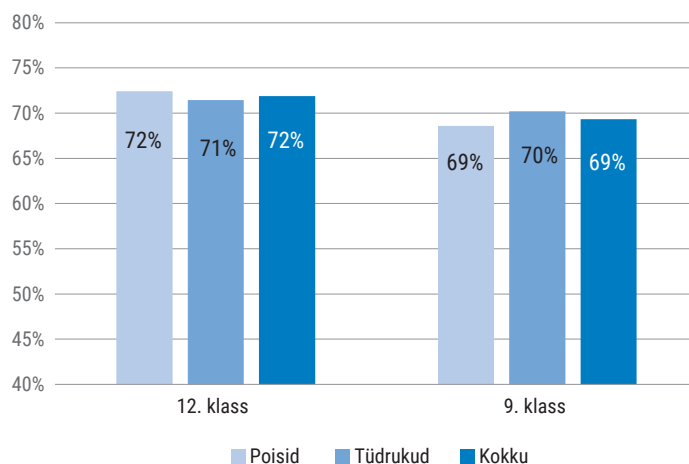


**Joonis 1. Digipädevuse tasemetöö 2018 hoiakute keskmised valdkondade ja klassi lõikes.**

\* E-teenuste kasutamise kohta küsiti hoiakuid ainult 12. klassi õpilastelt.

Digipädevuse tasemetöö testiosa keskmine sooritusprotsent oli 9. klassi õpilastel 69% ning 12. klassi õpilastel 72% (joonis 2). Valdav enamik õpilastest saavutas ülesannetes enam kui pooled

punktidest: 12. klassi õpilaste seas oli selliseid õpilasi 97% ning 9. klassi õpilaste seas 94%. Digipädevuse 2018. aasta tasemetöö keskmistes tulemustes ei olnud sugude vahel olulisi erinevusi.



**Joonis 2. Digipädevuse tasemetöö testiosa keskmised tulemusprotsendid soo ja klassi lõikes.**

Selgitamaks välja, kuidas on õpilaste hoiakuline valmisolek digivahendite kasutamiseks seotud nende testitulemustega, arvatati välja kõigi hoiakuküsimuste keskmine tulemus ning jagati õpilased kolme gruppi (kõrge hoiakuline valmisolek – enam kui ühe standardhälbe võrra keskmisest kõrgem tulemus; keskmine hoiakuline valmisolek – kuni ühe standardhälbe võrra keskmisest erinev tulemus; madal hoiakuline valmisolek – keskmisest enam kui ühe standardhälbe võrra madalam tulemus).

Järgnevas analüüsis selgus, et õpilased, kellel oli madal hoiakuline valmisolek digivahendite kasutamiseks, saavutasid digipädevustesti ülesannetes võrreldes teiste õpilastega ka madalamad tulemused. Seda erinevust saab kinnitada nii 9. kui ka 12. klassi õpilaste puhul. Kõrge ja keskmise hoiakulise valmisoleku

gruppides oli samuti mõningane erinevus testitulemustes, kuid seda erinevust ei saa 95% usaldusnivool statistiliselt oluliseks pidada. Seega võib öelda, et digivahendite kasutamise seotud hoiakutel on seos digipädevusega just kõige madalamas tulemusrühmas ning need õpilased, kes enda hinnangul ei soovi või ei oska digivahendeid kasutada, paistavad silma ka madalamate digioskustega. Samas ei erine olulisel määral nende õpilaste digipädevuse tase, kellel on kõrge või keskmine hoiakuline valmisolek digivahendeid kasutada.

Tasemetööna kasutatud digipädevustesti kui hindamisinstrumenti analüüs näitas, et testil on veel mõningaid puuduseid, mille tõttu on vajalik digipädevustesti edasine arendustöö selleks, et Eesti õpilaste digioskuseid paremini hinnata. Mitmed digipä-



devustesti ülesanded olid raskusastmelt pigem lihtsad ning ka testi lahendamiseks kulus enamikul õpilastel oluliselt vähem aega kui ette nähtud 90 minutit. Keskmine ajakulu oli 9. klassi testi puhul 27 minutit ning 12. klassi testi puhul 31 minutit. 95% testi sooritanud 9. klassi õpilastest ning 97% testi sooritanud 12. klassi õpilastest hindas, et tema arvuti kasutamise oskused olid testi lahendamiseks piisavad. Ligikaudu poolte õpilaste hinnangul oli test pigem kerge ning 35% põhikooli lõpuklassi õpilastest ja 48% gümnaasiumi lõpuklassi õpilastest hindas testi raskusastet keskmiseks. 9. klassi õpilastest 80% ja 12. klassi õpilastest 75% leidis, et digipädevustest oli nende jaoks huvitav.

## Kokkuvõte

Kokkuvõtlikult võib 2018. aasta katselise digipädevuse tasemetöö tulemuste põhjal öelda, et Eesti õpilastel on kõrge valmisolek kasutada igapäevastes toimingutes digivahendeid. Tasemetöö testiosa ülesanded olid enamikule õpilastele jõukohased ning katselisel digipädevuse tasemetööl osalemine oli neile huvitav kogemus. Testi korraldajad said tasemetöö tulemusel parema ettekujutuse Eesti õpilaste digioskustest ning väärtuslikku sisendit edasiseks digipädevuse hindamise meetodika arendamiseks.

## Kasutatud kirjandus

Haridus- ja Teadusministeerium (2014). Eesti elukestva õppe strateegia 2020. <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>.

Hariduse Infotehnoloogia Sihtasutus (2016). Õppijate digipädevuse mudel. [https://www.hm.ee/sites/default/files/digipadevuse\\_mudel\\_2016veebiuus.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/digipadevuse_mudel_2016veebiuus.pdf).

Mäeots, M., Must, O., Adov, L., Siiman, L., Laanpere, M., Tammets, K. (2017). Digipädevuste elektrooniliste hindamisvahendite ja -meetodika väljatöötamine põhikooli ja gümnaasiumi lõpuklassidele. Hange nr 170084. Uuendatud tulemused detsember 2017. Tartu Ülikool, Tallinna Ülikool, Haridus- ja Teadusministeerium.





# E-ülesandekogud ja diagnostilised testid põhikoolile

✿ **Marten Jakobson**, SA Innove uuringute ja arenduskeskuse e-hindamise peaspetsialist

✿ **Jana Liiv**, SA Innove uuringute ja arenduskeskuse e-hindamise peaspetsialist

✿ **Ave Lausing**, SA Innove uuringute ja arenduskeskuse e-hindamise peaspetsialist

✿ **Anne-Mai Meesak**, SA Innove uuringute ja arenduskeskuse e-hindamise peaspetsialist

✿ **Anastasia Shipova**, SA Innove uuringute ja arenduskeskuse e-hindamise peaspetsialist

Õpetajatele ja õpilastele kvaliteetse õppevara pakkumiseks on Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimisel valminud Sihtasutuses Innove esimesed põhikooli riiklikule õppekavale (PRÕK) toetuvad e-ülesandekogud ning diagnostilised testid. E-ülesandekogud ja testid on valminud loodus-, sotsiaal-, matemaatika ja võõrkeelte valdkonnas ning üldõpetuses. Kogud ja testid on koostatud I–III kooliastme õpeteemade põhjal ning on mõeldud kasutamiseks kõikidele üldhariduskoolide õpetajatele ja õpilastele. Iga kogu koosneb üldjuhul 20–40 e-ülesandest ning ühest diagnostilisest testist. Kõik kogud ja testid on kättesaadavad nii eesti kui vene keeles riiklikus testimiskeskonnas Eksamite Infosüsteemis<sup>34</sup> (EIS) (SA Innove, 2018).

E-ülesandekogude ning diagnostiliste testidega tagatakse õpetajatele tugi uudsete hindamismeetodite kasutamises, seda nii kujundava õppeprotsessi juhtimises kui ka õpilaste teemapõhiste teadmiste ja oskuste testimises (Digipöörde programm 2018–2021, 2018). E-ülesandekogud võimaldavad ka toetada õppijate digipädevuse arengut ja enesehindamise oskust (Alas *et al.*, 2017). Kogude teemavalikul lähtuti ja lähtutakse ka edaspidi tänapäevaste digitaalsete õppematerjalide olemasolust ning kättesaadavusest Eesti õpetajale. See tähendab, et esmajärjekorras luuakse kogusid ja teste teemadele, kus laiapõhjaline tasuta PRÕKile vastav e-õppematerjalide valik on puudulik või puudub sootuks. Täiendavalt koostatakse kogusid teemade kohta, mis on uuringutele (nt „Ülevaade üldhariduse õppevara kaardistusest 2016. a”, SA Innove, 2016) põhinedes õpilaste jaoks abstraktsemad ning mida rohkem visuaalse interaktiivse materjali olemasolu võimaldaks hõlpsamini omandada. Iga kogu juurde kuulub ka diagnostiline test, mille eesmärk on välja selgitada õpilaste varasemate teadmiste ja oskuste ulatus ning lüngad varem omandatud teadmistes konkreetse kitsa teema raames. Sisult on loodud ülesanded ja testid elulähedased ja autentised. Ülesanded on vastavale vanuserühmale eakohased ja nende jaoks motiveerivad, mis on peale õppekava vastavuse õpetajate arvates eriti tähtis e-ülesannete kasutuselevõtuks (Saar, 2018). Saadav kohene tagasiside ning korrektsete vastuste nägemise funktsioon võimaldab õpilastel enda vastuseid õigetega võrrelda ning seeläbi neid kinnistada. Õpetajal võimaldab see olukorrale kiiresti reageerida ning olla paindlik õppeprotsessi juhtimises nii indiviidi kui ka rühma tasandil.

## Loodusvaldkond

Loodusõpetuse, geograafia, bioloogia, keemia ja füüsika (edaspidi kokkuvõtvalt loodusained) kontekstis on e-ülesandekogu ühele konkreetsele õppekavast tulenevale teemale vastav ning teema õpitulemusi kattev e-ülesannete hulk. Igas kogus sisaldub erineva pikkuse, raskusastme, tüübi ning suunilusega ülesandeid, mida õpetaja saab vajaduse ning enda parima äranägemise järgi kombineerida ning õpilastele suunata.

Tulenevalt loodusainete õppekavade ülesehitusest ning õpetamise loogikast on loodusainete diagnostilised testid koostatud kas lineaarsete teemapõhiste testidena, mis koosnevad valikvastustega küsimustest ega võta lahendamiseks rohkem kui 10–15 minutit, või adaptiivsete testidena, mille lahendamiseks võib ka kuluda kuni 40 minutit. Adaptiivsete testide puhul sõltub testi sisu ja pikkus igast konkreetsest õpilasest – õpilastele esitatakse täpsustavaid küsimusi eelnevalt antud (valede) vastuste järgi, et välja selgitada, kus täpselt asuvad õpilase teadmiste lüngad. Testid on arvutihinnatavad ning kujundavat hindamist toetavad, mistõttu saavad õpilased ning õpetaja kohe pärast lahendamist tulemuse sõnalise tagasisidena. Kõik ülesanded ning testid on loodud selleks, et toetada nii loodusteadusliku kirjaoskuse kui ka õppurite digipädevuste arengut. Tänapäevaseks on kõigis viies loodusaines, v.a keemias, valminud kaks e-ülesandekogu koos diagnostiliste testidega. Keemias on valminud kolm kogu ja diagnostilist testi. Ühtlasi valmib igas aines 2018. aasta lõpuks veel vähemalt kaks e-ülesandekogu koos testidega.

Eraldi võiks välja tuua loodusõpetuse, kus üheks suureks eesmärgiks on ka muutunud õpikäsitusel lähtuvate uute e-tasemetööde toetamine. Peale eespool mainitud kogude valmib 2018. aasta lõpuks veel kaks e-ülesandekogu, et veelgi edukamalt võimaldada õpilastel EISi keskkonnas tasemetöodes kasutatavate ülesannete ülesehituse ning tüüpide, töökäskude ja ka kujundusega harjuda. Nendes kogudes sisalduvad ülesanded on koostatud kasutades e-tasemetöö ülesannetega sarnaseid põhimõtteid ning sisaldavad peaaegu alikult kontekstil põhinevaid uurimusliku õppe, probleemi lahendamise ning põhjendatud otsuste langetamise ülesandeid.

Loodusainete kogudes sisalduvate e-ülesannete kasutamine õppetegevuses pole mingil viisil piiratud ning valik, millises õppeprotsessi osas materjale kasutada, on usaldatud õpetajate kätte.

<sup>34</sup> <https://eis.ekk.edu.ee/>.

Ülesandeid võib näiteks kasutada tavatunnis või kodus harjutamiseks ja teadmiste kinnistamiseks, õpiraskustega õpilaste järele aitamiseks või võimekamate edasijõudmise toetamiseks. Ülesandeid võib kombineerida kokkuvõtvaks hindamiseks, eksamiteks kordamiseks, mingil põhjusel koolimaja vähem väisavate õpilaste õppekavakohase arengu tagamiseks jne.

Diagnostilistel testidel seevastu on loodusainetes koht õpiprotsessis üsna selgelt välja joonistunud. Kujundavat hindamist toetavad testid on eeskätt mõeldud kasutamiseks enne teema läbimist või mõningate suuremate teemade korral õpetamise ajal. Seda seetõttu, et testid kontrollivad õpilaste teadmisi varem omandatud õpitulemuste kontekstis ning on mõeldud nii õpilastes teema vastu huvi äratamiseks, õpetajatele teemapõhise õpiprotsessi paremaks korraldamiseks kui ka kaudselt kordamiseks. Õppeprotsessi parem korraldamine peaks avalduma testi tulemusi analüüsides, mille järel on õpetajal võimalik kaardistada kogu grupi või iga õpilase teemapõhised varasemad teadmised ning sellest lähtuvalt aidata korrates kas nõrgemaid õpilasi järele, toetada tugevamate arengut või seada ühtne mõtteline algpunkt teema õpetamise alustamiseks.

### Matemaatika valdkond

Matemaatika e-ülesandekogud on koostatud PRÕKi teemade järgi. Ülesanded kontrollivad õpitulemusi ja on enamasti (90%) arvutihinnatavad. Matemaatikas on valminud kolm e-ülesandekogu koos diagnostiliste testidega ja 2018. aasta lõpuks valmib lisaks kolm uut kogu. Valminud kogud on mõeldud 5., 6. ja 7. klassile.

Matemaatika õppeaine diagnostilised testid on koostatud lahendamiseks õpilastele, kes on vastava teema läbinud. Diagnostilised testid põhinevad PRÕKi õpitulemustel. Diagnostilise testi eesmärk on reaajas välja tuua lüngad õpilaste teadmistes, et anda õpetajale kiire ning ülevaatlik arusaam õpilaste oskuste, teadmiste ning puudujääkide ulatusest. Lihtsamalt öeldes saab õpetaja testi põhjal ülevaate, mida õpilased oskavad ja mida ei oska. See omakorda võimaldab tal õpilaste tulemustele vastavalt reageerida ning tõhusamalt õppeprotsessi juhtida. Matemaatika diagnostilised testid on arvutihinnatavad ning adaptiivsed, mis tähendab, et ülesannete järjekord ja arv sõltub sooritamise edukusest ning ülesanded, mis ilmuvad õpilastele, on erinevad. Arvuti hinnatud testi tulemusel saab õpilane pärast testi sooritamist

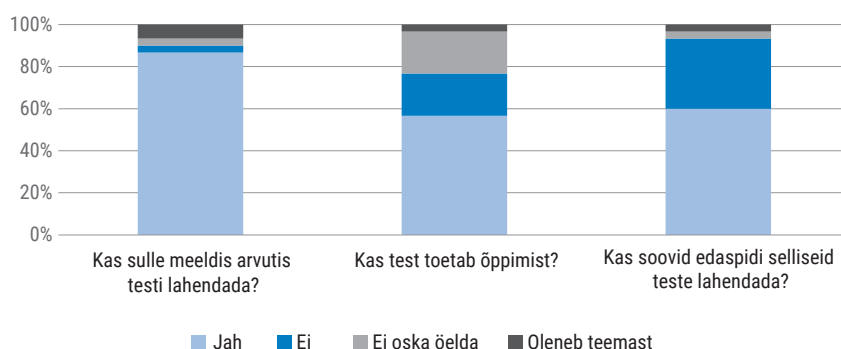
individuaalse sõnalise tagasiside. Õpetaja saab samamoodi nagu õpilane sõnalise tagasiside, kuid õpetajal on võimalik näha tagasisidet nii klassi kui ka iga õpilase kohta eraldi.

Matemaatika e-ülesandeid ja diagnostilisi teste saab kasutada terve õppeprotsessi jooksul teadmiste kinnistamiseks, harjutamiseks, huvi äratamiseks ja teadmiste kontrollimiseks. Kogude e-ülesanded on erineva raskusega ja nendega on võimalik toetada nii nõrku kui ka tugevaid õpilasi. E-ülesandekogud on koostatud EISi keskkonnas, kus toimuvad ka riiklikud tasemetööd matemaatikas, mistõttu aitavad e-ülesandekogud ka EISi keskkonnaga harjuda.

### Sotsiaalvaldkond

Sotsiaalvaldkonna e-ülesandekogud on valdavalt koostatud põhimõttel, et kaetud saaksid õpitulemused, mis on seotud teadmiste ja oskustega. Mitmeid PRÕKis esitatud õpitulemusi on keeruline e-keskkonnas kontrollida ja/või tagasisidestada. Kõrgemate mõtlemisoskuste automaatset hindamist avatud küsimustega ei oska me veel EISis korraldada. Seepärast ei kata e-ülesandekogud ka kõiki ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse kaudu kujundatavaid oskusi (nt arutlusoskus). Ülesannete koostamisel on lähtutud õpitulemustest ja oskustest, mille kohta on olnud võimalik koostada e-ülesande juurde käiv hindamis- või tagasisidemaatriksi. Sotsiaalvaldkonnas on valminud kolm e-ülesandekogu ja diagnostilist testi (igas aines üks kogu ja test). 2018. aasta jooksul valmib veel vähemalt viis e-ülesandekogu ja testi.

Sotsiaalvaldkonnas hindavad elektroonilised diagnostilised testid peale uuest osast arusaamise ka lükkasid teadmistes, millest arusaamisraskused on tekkinud. Teste saab kasutada nii uue osa läbivõtmise eel kui ka ajal, et märgata õpilaste väärarusaamu, puudulikke teadmisi ja oskusi teatud teema või alateema kohta. Testi koostamise ajal on kaasatud ka õpilasi, et teada saada, millised on õpilaste levinumad väärarusaamad. Näiteks 5. klassi inimeseõpetuse „Murdeea“ test tuvastab vigased arusaamad elukaare, murdeea, tunnete ja sugulise küpsuse kohta. Väärarusaamade tuvastamisel saab õpetaja küsida õpilase käest täiendavaid küsimusi, mis aitavad õpilasel oma mõtetes selgusele jõuda ning vajadusel varem õpitu juurde tagasi minna. Diagnostilised testid sobivad väga hästi ka õppimiseks, sest ülesanded on lühikesed ja testi väljatöötamisel 47 5. klassi õpilase seas korraldatud küsitlusest selgus, et ka õpilastele meeldivad (joonis 1).



Joonis 1. 5. klassi diagnostilise testi „Murdeiga“ lahendajate küsitlus.

Diagnostiline test pakub mõtlemisainet eelkõige õpetajale, kes saab selle põhjal õpilasele öelda, mida ette võtta. Täheldatud vigu saab arutada kogu klassiga, mis võib õpilasele isiklikult antud sõnalisest või testi tagasisidest olla efektiivsem. Diagnostiline test loob õpetajale võimaluse langetada kiireid otsuseid ning tõhustada selle abil õppimist.

## Võõrkeelte valdkond

Võõrkeelte valdkonna e-ülesandekogud on koostatud osaoskusepõhiselt, see tähendab, et üks e-ülesandekogu koosneb ühe osaoskuse arengut toetavatest ülesannetest. Ülesannete koostamise aluseks on võetud PRÕKis määratletud võõrkeelte valdkonnapädevus, vastavate kooliastmete õpitulemused ja õppesisu, osaoskuste täpsustatud õpitulemused A- ja B-võõrkeeles ning Euroopa keelemapi Eesti variandi kontroll-lehed. Iga võõrkeelte kogu juurde on koostatud ka diagnostiline test, mille eesmärk on õpilase eelteadmiste diagnoosimine, sh lünkade ja tugevuste väljaselgitamine enne vastava taseme ülesandekogu kasutamist. Õpetaja saab kasutada testi tulemusi edasise õppetöö, sh e-ülesandekogu ülesannete kasutamise planeerimisel.

2017. aasta lõpuks valmisid võõrkeelte e-ülesandekogud inglise, saksa ja vene keeles ning eesti keeles teise keelena. Kogud on mõeldud kasutamiseks kujundavat hindamist toetava õppevahendina nii A- kui ka B-võõrkeele õppes II ja III kooliastmes. Valminud on B1 taseme lugemisülesannete kogu ning kuulamisülesannete kogu igas nimetatud keeles (kokku kaheksa kogu). 2018. aasta jooksul valmivad veel A2.2 taseme lugemis- ja kuulamiskogud, kusjuures keelte hulka lisandub prantsuse keel, seega aasta lõpuks on õpetajatel võimalik õppetöökäsi ülesandeid valida juba 18 võõrkeelekogust.

Iga e-ülesandekogu juurde on neljas võõrkeeles valminud kaks üldist keeleoskust mõõtvate ülesannetega diagnostilist testi, mis põhinevad e-ülesandekogus esineval grammatikal, sõnavaral ja teemadel. Igas võõrkeeles sisaldab üks test grammatika- ja sõnavarateemasid, mida käsitletakse õppeprotsessis üldiselt varem

või mis on võõrkeeleõpilasele lihtsamad ning teises testis on siis vastavalt keerulisemad teemad. See eristus annab õpetajale võimaluse valida õpilase tasemest lähtuv test – nõrgema õpilase puhul võib alustada esimesest testist ning kui selle sooritus on hea, anda talle ka teine, samas tugev õpilane ei pea lihtsamat testi üldse lahendama. Testi sihtrühm on õpilased, kelle puhul õpetaja esialgne õppetöö käigus kujunenud hinnang ütleb, et nad on jõudnud B1 keeletasemeni (neil on tugev A2.2 tase), mistõttu nad on võimelised kasutama B1 tasemele loodud e-ülesandekogu. Nii õpilane kui õpetaja saavad diagnostilises testis sõnalise tagasiside iga testis sisalduva teema kohta. Test sobib hästi kasutamiseks õppeaasta või -veerandi alguses enne uute teemade juurde liikumist, uue õpilase teadmiste väljaselgitamiseks või enne B1 taseme e-ülesandekogu ülesannete õpilasele suunamist. Valminud diagnostilised võõrkeeletestid on pooladaptiivsed, st muutuvad õpilase soorituse järgi, õpilased lahendavad erineva hulga ülesandeid. Kui õpilane sooritab ülesande tulemusele alla 70%, siis määratakse talle lahendamiseks jätkuülesanne, mis kontrollib sama teemat või oskust teistsugusel viisil (näiteks kui ülesandes on kasutusel avatud lüngad, mida õpilane ei oska täita, võivad jätkuülesandes olla talle vastusevariandid ette antud – selle põhjal saab näha, kas vastusevariandid parandavad õpilase sooritust).

Võõrkeelte valdkonna diagnostiliste testide arendamisel on heaks õppimisvõimaluseks olnud koostöö organisatsiooniga Cambridge Assessment English (CAE). Ka CAE tegeleb diagnostiliste hindamisvahendite loomisega ning SA Innove uuringute ja arenduskeskus korraldas 2018. aasta alguses CAE esimese diagnostilise inglise keele testi katsetamise Eesti kooliõpilastel. Üle 1000 õpilase Hiiumaast Tallinnani katsetas Cambridge'i digitaalset diagnostilist A2 taseme testi. Iga testi sooritanud õpilane sai individuaalse tagasiside oma tulemuste kohta, ühtlasi said õpetajad põhjaliku tagasiside ning soovitused edasiseks õppetöökäsi iga keeleõpperühma kohta. Koostööprojekti käigus kogunenud teadmised on kasuks Innoves 2018. aastal võõrkeelte valdkonnas valmiva kümne diagnostilise testi koostamisel.

## Kasutatud kirjandus

Alas, E., Lehiste, P., Kikerpill, T., Türk, Ü., & Taimsoo, R. (2017). E-ülesannete kogude kontseptsioon: võõrkeeled. P. Hiisjärvi (toim). Tallinn: SA Innove.

Digipöörde programm 2018–2021 (2018). Haridus- ja Teadusministeerium. [https://www.hm.ee/sites/default/files/2\\_digipoorde\\_programm\\_2018-2021.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/2_digipoorde_programm_2018-2021.pdf).

Saar, A-M. (2018). E-ülesannete kasutamine õppeprotsessis: õpetajate hoiakud ja vajadused. Magistritöö.

SA Innove (2016). Ülevaade üldhariduse õppevara kaardistusest 2016. a. [https://www.hm.ee/sites/default/files/oppevara\\_kaardistus\\_kokkuvote\\_0.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/oppevara_kaardistus_kokkuvote_0.pdf).

SA Innove (2018, 20. märts). Esimesed e-ülesandekogud on peagi kõikidele õpetajatele kättesaadavad. <https://www.innove.ee/uudis/esimesed-e-ulesandekogud-on-peagi-koikidele-opetajatele-kattesaadavad/>.



# Diagnostilised testid kui õppimise pulsikell

✱ Einar Rull, SA Innove uuringute ja arenduskeskuse analüütik

Artikli eesmärk on avada diagnostiliste testide tähendust kujundava hindamise (*responsive teaching*) muutvas kontekstis. Alustamegi muutuva konteksti kirjeldamisega.

Sellel aastal möödub 20 aastat kujundava hindamise autorite Dylan Wiliami ja Paul Blacki raamatu „Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment” ilmumisest. See põhines 240 uuringul tagasiside efektiivsuse kohta ning pakkus välja kujundava hindamise kui didaktilise võtte.

Kujundav hindamine nägi ette õpieesmärkide selget sõnastamist, sest uuringud näitasid, et õpilased ei saanud tihti aru, mida nad peavad tunnis tegelikult ära õppima ja kuidas oskamine lõpuks välja näeb. Õppimise käigus pidi õpetaja otsima aktiivselt tagasisidet õpilaste omandamise käigu kohta ning tegema õpetamisse korrektsioone ning suutma õpilasele öelda, mida too peab järgmisena ette võtma, et edasi liikuda.

Seda protsessi üritab Dylan Wiliam nüüd 20 aastat hiljem nimetada *formative assessment* asemel *responsive teaching*, mis eesti keeles ümber seletatuna võiks olla „reaalse omandamise suhtes tundlik õpetamine”. Nagu tänapäeval kombeks, kajastus see soov kõigepealt Dylan Wiliami tviiteripostituses („@DrChips\_ Example of really big mistake: calling formative assessment formative assessment rather than something like “responsive teaching””, <https://twitter.com/dylanwiliam/status/393045049337847808?lang=en>).

Kujundav hindamine kogus üle maailma populaarsust, kuid samas nihkus ka selle tähendus. See võis nüüd tähendada kokkuvõtva hindamise sõnalist tagasisidet või kognitiivse võimekuse juurdekasvu (lisandväärtuse) hindamist, mis on mõlemad tegelikult kokkuvõttev hindamine. Samas viitavad viimase aja uurimistulemused ülesannete lahendamise mõju alal vajadusele mõiste esialgse tähenduse juurde tagasi tulla.

Näiteks on tuvastatud, et kui õppides materjali lihtsalt teist korda üle lugeda, siis on sellest tunduvalt vähem kasu kui lihtsamate ülesannete lahendamisest. Seda ideed on Eestis propageerinud oma arvukates ettekannetes psühholoog Jaan Aru väitega „Testimine on tarkuse isa”.

Inglise keeles on olukorda põhjalikult käsitletud Daisy Christodoulou Oxfordi Ülikooli kirjastuse välja antud raamatus „Making good progress? Future of Assessment for Learning”. Mõiste *responsive teaching* on leidnud tee Harry Fletcher-Woodi raamatu „Responsive Teaching, Cognitive Science and Formative Assessment in Practice” pealkirja. Mõlemad raamatud on Dylan Wiliami eessõnadega ning esimene käsitleb põhjalikumalt ka diagnostiliste ülesannete rolli kujundava hindamise rakendamises.

Daisy Christodoulou määratleb õppimist kui selliste muutuste tekitamist pika aja mälus, mis kestavad üle poole aasta. Selles on oma roll kordamisel ja ülesannete lahendamisel. Ülesanded peavad olema nii rasked, et need käivitavad mõtlemise, ja nii lihtsad, et töömälu mitte üle koormata, mis tooks kaasa kiire väsimise, jõudmata midagi suurt õppida. See tähendab ideaaljuhul lihtsamaid ülesandeid nõrgematele õpilastele ja probleemilahend

dusülesandeid tugevamatele õpilastele.

Kui me pakuksime probleemilahendusülesandeid kõigile, siis õpiksid ainult tugevamad õpilased. Kui me pakuksime ainult lihtsaid ülesandeid, siis tase klassis küll ühtlustuks, kuid tugevamate õpilaste seiskumise hinnaga.

Tehnoloogia toel on võimalik õpilase senise õpiajaloo põhjal tuvastada, millised on tema jaoks kõige sobivamad õpiülesanded. Analüüsitakse eraldi iga õpilase vastuseid ning teatud algoritmi järgi pakutakse välja esitusloend (*playlist*) võimalikest tegevustest ja ülesannetest, mis tuleb õpetajaga läbi arutada ja kõige otstarbekamad tegevused välja noppida. See ei ole paraku isegi enam ulme, vaid rakendatud õpikeskkondades altSchool ja School-to-One. Tõsi küll, need on hetkel kasutusel vaid USA läänerrannikul ja New Yorgi mõnedes koolides, kuid nende laiem levik on aja küsimus. Need süsteemid kasutavad diagnostilisi ülesandeid. Kuidas oleks nende rakendamise Eestis?

Lihtsad ülesanded ei sobi justkui hästi meie pürgimustega arendada koolis eelkõige kõrgema taseme mõtlemisoskusi. Olu korra selgitamiseks tuleks võrrelda kõigepealt kokkuvõtvat ja kujundavat hindamist, mis on mõlemad osa õppimist toetavast ökosüsteemist. Kokkuvõttev hindamine ütleb, kus ollakse, ja kujundav hindamine ütleb, mida tuleb ette võtta.

Kokkuvõtva hindamise eesmärk on anda õpilase oskamisele üldarusaadav tähendus. Seetõttu ei sobi kokkuvõtvaks hindamiseks näiteks koondhinded klassis kaasa töötamise eest. Kokkuvõtva hinde tähendust võivad vajada peale õpilase (näiteks oma karjääri- valikute langetamiseks) ka kõrgkoolid, tööandajad, lapsevanemad, teised õpetajad. Kokkuvõtval hindamisel hinnatakse üldjuhul keerukamate õpieesmärkide saavutamist kontekstipõhiste probleem- ülesannetega ja tulemused näitavad õpilase oskust teadmisi elus rakendada.

Kui me õpime kokkuvõtva hindamiseks, siis me õpimegi eksami tüüpi ülesannetega ning selliseid ülesandeid peavad õpilased lõpuks ka oskama. Paradoксаalselt just eksamiks tuupimine ja drillimine käib kontekstiga ja kõrgemaid mõtlemistasemeid nõudvate ülesannetega. Samas ei tarvitse sellised ülesanded olla alati kõige otstarbekamad ülesanded materjali omandamiseks. Et probleemide lahendamist tuleb õppida, kuid kõike probleemide lahendamisega õppida ei ole perspektiivikas, seda mõtet rõhutas oma raamatu „World Class” USA esitlusega seotud webinaril ka A. Schleicher.

Õppimise käigus jagatakse suuremad kompleksed oskused komponentide jadaks. Kujundava hindamise mõte peaks olema jälgida nende komponentide saavutamise ladusust. Selle hindamiseks kasutatakse diagnostilisi ülesandeid, mis ei tarvitse kunagi eksamitesse või kontrolltöödesse tulla. Nende ülesannete eesmärk on vigade ilmnemisel õpetajale teada anda, millise kannu taha on õppimine takerdunud. Need on ühesammulised lihtsad kiiresti lahendatavad ülesanded kas lühivastustega või valikvastustega. Peibutusvastused võimaldavad tuvastada kiiresti mitteamusaamise põhjust. Samas, mida autentsemad on ülesan-



ded, seda suurema tõenäosusega tehakse viga põhjusel, mis ei puuduta seda valdkonda.

Diagnostilised ülesanded võivad anda õpetajale võimaluse vastata küsimustele, kuidas ma tunnijaotuskava üles ehitan, kuidas ma mingit osa läbin, kuidas konkreetse tunni üles ehitan, millist tegevust ma pakun erinevatele lastele. Kas ma süvendan veel või lähen edasi? Kas ma näen, kus õpilased omadega on?

Diagnostiliste ülesannete eesmärk on õpetaja tööd hõlbustada. Näiteks selgitada välja enne uue osa läbivõtmise juurde minekut vana osa kordamisvajadused. Diagnostilisi ülesandeid saab kasutada ka pärast uue osa tutvustamist.

Diagnostiliste ülesannete pakett sisaldab ülesandeid küsimuste kohta, mida on just klassis käsitletud, või vana osa kordamist. Õpetaja jagab paketi olevaid ülesandeid tundidesse laiali tunnijaotuskava alusel või määrab kodutöödeks juba aasta või veerandi alguses, et oma aega kokku hoida.

Uues kujundava hindamise tõlgenduses võime näha Anders Ericssoni meisterlikkuse psühholoogia jooni: kompleksed oskused on jagatud osadeks ja keskendutakse teadliku harjutamisega nende omandamisele. Komplekseid oskusi ei õpita holistlikult probleemilahenduse vormis, sest probleemide lahendamiseks on vaja valdkondlikke mentaalseid mudeleid. Kujundav hindamine tegeleb nende mentaalsete mudelite loomisega, kokkuvõttev hindamine nende mudelite olemasolu kontrollimisega.

Selle kohta võib tuua palju näiteid. Ameti õppimine on erinev ameti praktiseerimisest. Kui oma nõrku külgi harjutatakse ainult koos palli mängides, siis satutakse väga harva viimistlema just neid võtteid, kus ollakse nõrgad. Näiteks on probleemilahendus üldjuhul halb korrutustabeli õppimise viis.

Oluline on mugavustsoonist väljas õppimine, sest vigade tege-

mine on iga õpilase puhul väga oluline, selleks et toimuks areng. Sisuliselt väljendab sama mõtet ka Carol Dweck oma juurdekasvuuskumusega, mille järgi õpilane saavutab õppimise käigus taseme, mis oli algul justkui kättesaadamatu. Diagnostilised testid võimaldavad tehtud vigade põhjal õpetamist korrigeerida ning tehnoloogia kaasabil on võimalik kiirelt õppimist dokumenteerida ja seda informatsiooni kasutada individualiseerimisel.

Anders Ericssoni järgi on meistriks saamisel oluline treeneri (õpetaja) roll, kes on meister õpetamise küsimustes. Sellest lähtudes peaks õpetaja õpilasele ja lapsevanematele antava tagasiside mõtestama, sest ainult õpetaja valdab konteksti ning õpetamise praktikaid tasemel, et olla võimeline seda sisuliselt tegema. Õpetaja otsene juhendamine (*direct instruction*) töötab eriti hästi just keerulisemate oskuste omandamise korral.

Kokkuvõttes peaksid diagnostilised testid aitama õpetajatel väikese ajakuluga välja selgitada, millele järgnevalt keskenduda. Nende testide kasutamiseks on elektroonilises hindamiskeskonnas EIS loodud eraldi võimalused. Ülesannete lahendamine on efektiivne õppimise viis, on „... tarkuse isa”.

Tulemuste õpetajale mugavalt esitamise teel on muidugi käia veel pikk tee, et arvesse võtta ka varasemate testide tulemusi ja õpet individualiseerida, pakkudes erinevatele õpilastele erinevaid ülesandeid. SIRI ja ALEXA taolised õpilasepõhised personaalsed nõustajad vabastaksid õpetaja õppimise dokumenteerimisest, sest teeksid seda tema asemel. Õpetajad saaksid tegelda õpikeskkonna kujundamisega.

Kas kunstlik intellekt ja chatbot'id ei võta õpetaja ametit üle? Võimalike ohtude üle käivate vaidluste varjus on tegelikult õpetaja ameti üle võtnud hoopis lõputu aruandlus, mis vähendab väärtuslikku aega suhelda õpilastega otse.



# Põhikooli matemaatika lõpueksami taustaküsitlus: kas ja kuidas matemaatikaõpetajad saadud tagasisidet kasutavad

 Paula-Karoliina Pöld, SA Innove analüütik

Alates 2015. aastast teeb SA Innove peale põhikooli lõpueksamite õpetajatele ja õpilastele mõeldud eksamite taustaküsitlusi. Küsitluste eesmärk on välja selgitada, kuidas on koolide õpikeskkond seotud õpilaste õpitulemuste ja õpioskustega, ning anda aineõpetajatele personaalset tagasisidet nende 9. klasside õpilaste kohta. Tagasiside hõlmab õpetaja õppetööd iseloomustavate tunnuste, üldistatult tema õpilaste õpioskuste ja õpilaste eksamitulemuste kirjeldust riigi teiste õpetajate ja õpilaste üldise taseme taustal.

Täpsemalt uuritakse küsitlustega õpipädevuse ja enesemääratluspädevuse näitajate seoseid õpilaste ainealaste teadmiste ja oskustega. Õpi- ja enesemääratluspädevus on põhikooli riikliku õppekava üks kaheksast üldpädevusest, mida peetakse oluliseks, et kasvaksid edaspidises elus hästi toimetulevad inividid. Õpipädevus ei kujune iseenesest, selle arengut toetab ümbritsev keskkond – õpetajad (vt Jõgi ja Aus, 2015). Seetõttu on õpioskuste ja õpitulemuste puhul oluline uurida ka õpetajaid. Õpetajate küsitluse eesmärk on hinnata õpetajate teadmisi õpistrateegiatest ning nende strateegiate õpetamise praktikaid. Õpetajate paremad teadmised on seotud õpilaste paremate teadmiste ja oskustega (nt Baumert jt, 2010; Voss, Kunter ja Baumert, 2011) ning pakudes õpetajatele tagasisidet nende õpilaste kohta, võiks toetada

õpetajate professionaalset arengut.

Põhikooli matemaatika taustaküsitlused töötati välja Tallinna Ülikoolis prof Eve Kikase juhtimisel 2016. aasta kevadel. Küsitlustulemuste põhjal said 9. klasside õpilaste õpioskuste ja õpitulemuste kohta tagasisidet 2016. aastal 257 ning 2017. aastal 77 matemaatikaõpetajat. Käesoleva aasta küsitluses osales 236 matemaatikaõpetajat, kellest ligi pooled on osalenud ka varem. Kuna matemaatika taustaküsitlus toimus sel aastal juba kolmandat korda, paluti õpetajatelt hinnanguid, kuivõrd kasulikuks nad küsitlustulemuste põhjal saadud tagasisidet peavad ning kuidas seda kasutavad.

## 2018. aasta matemaatika taustaküsitluses osalenud õpetajate tagasiside

Käesoleva aasta matemaatika taustaküsitluses osalenud õpetajatest 113 osales esimest, 77 teist ning 43 õpetajat kolmandat korda (tabel 1). Küsitluses osalemise põhjuseks nimetasid õpetajad kõige sagedamini ja pea võrdselt soovi saada tagasisidet ning osalemist kooli juhtkonna soovitusel/nõudmisel (tabel 2). Mõnevõrra vähem valisid õpetajad osalemise põhjuseks soovi anda omapoolne panus uuringu õnnestumisse.

**Tabel 1. 2018. aasta matemaatika taustaküsitluses osalenud õpetajad.**

	Osalejate arv	Osakaal
Esimest korda	113	48,5%
Teist korda	77	33%
Kolmandat korda	43	18,5%
<b>Kokku</b>	<b>233</b>	<b>100%</b>

Märkus. Kolmel õpetajal vastus puudus.

**Tabel 2. Matemaatika taustaküsitluses osalemise põhjused.**

	Kogu valim		Esimest korda osalenud õpetajad		Mitmendat korda osalenud õpetajad	
	Vastuste arv	Osakaal	Vastuste arv	Osakaal	Vastuste arv	Osakaal
Soovin saada tagasisidet tulemuste kohta	114	34,9%	57	35,8%	57	33,9%
Soovin anda omapoolse panuse uuringu õnnestumisse	93	28,4%	44	27,7%	49	29,2%
Kooli juhtkond soovitas osaleda / nõuab osalemist	118	36,1%	56	35,2%	62	36,9%
Muu	2	0,6%	2	1,3%	0	0%





Tulemusi kajastavad tagasisiderapordid edastati uuringus osalenud õpetajatele sama aasta sügisel. Tagasisiderapordid saadeti e-posti aadressile, mille õpetaja oli küsitlusele vastates märkinud. Ainult vähesed õpetajad ei saanud oma õpilaste tulemuste kohta tagasisidet, kuna küsitluses osalenud õpilaste arv ei olnud piisavalt suur (vähem kui viis) või olid kontaktandmed õpetajal märkimata. Samas, kui õpetajatel paluti vastata küsimusele, kas nad on varasematel aastatel saanud oma õpilaste tulemusi kajastava tagasisiderapordi, siis vastas mitmendat korda osalenud õpetaja-

test jaatavalt vaid 48%. Eitavalt vastas 24% õpetajatest ning 28% õpetajatest ei mäletanud, kas nad on tagasisidet saanud.

Õpetajad, kes vastasid, et nad on varasematel aastatel tagasisiderapordi saanud, hindasid neljapallisel Likerti tüüpi skaalal (1 – ei olnud üldse kasulik kuni 4 – oli väga kasulik), kuivõrd kasulik saadud tagasiside nende jaoks oli (tabel 3). Suurem osa õpetajatest hindas tagasisiderapordist saadud infot pigem kasulikuks ( $M = 3,04$ ,  $SD = 0,59$ ). 11 õpetajat ei osanud öelda või ei mäletanud, kuivõrd kasulik tagasisiderapordist saadud infot nende jaoks oli.

**Tabel 3. Õpetajate hinnang õpilaste tulemusi kajastava tagasisiderapordi kasulikkusele.**

	Vastuste arv	Osakaal
1. Ei olnud üldse kasulik	1	1,8%
2. Pigem ei olnud kasulik	4	7%
3. Pigem oli kasulik	33	57,9%
4. Oli väga kasulik	8	14%
Ei oska öelda / ei mäleta	11	19,3%
<b>Kokku</b>	<b>57</b>	<b>100%</b>

Õpetajad, kes pidasid matemaatika taustaküsitluse tagasisiderapordit enda jaoks sisukaks, väitsid peamiselt, et nad on saanud informatsiooni kasutanud oma töö analüüsimiseks ning arvestanud sellega õppetööd korraldades. Ühtlasi mainisid mitmed õpetajad, et nad on saanud tagasiside põhjal õpetamismeetodeid täiendanud või muutnud ning pannud suuremat rõhku erinevate lahendusviiside õpetamisele. Õpetajad, kes ei pidanud tagasisiderapordist saadud infot kasulikuks, nimetasid selle põhjuseks näiteks vähest uudsust ning praktilisust.

### Kokkuvõte

Käesoleval aastal toimus matemaatika taustaküsitlus juba kolmandat korda, ligi pooled osalenud õpetajatest on osalenud ka varem. Kõige sagedamini märkisid õpetajad, et osalesid kooli juhtkonna soovitusel või nõudmisel ning teisalt seetõttu, et saada tagasisidet oma õpilaste kohta. Üldiselt pidasid õpetajad tagasisideraporditeid enda jaoks pigem kasulikuks ning väitsid, et on varem saanud informatsiooni kasutanud nii oma töö analüüsimiseks kui korraldamiseks. Samas oli ka üksikuid õpetajaid, kes oma õpilaste tulemusi kajastavat tagasisiderapordit kasulikuks ei pidanud, ning hulk õpetajaid, kes ei mäletanud, kas nad on tagasisidet saanud.

### Kasutatud kirjandus

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., *et al.* (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Education Research Journal*, 47(1), 133–180.

Jõgi, A.-L., & Aus, K. (2015). Õpipädevus. E. Kikas & A. Toomela (toim.), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (112–147). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952–969.



# Loodusteadustega seotud uurimistööd Eesti gümnaasiumites

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

✿ **Aivi Leimann**, Tapa Gümnaasiumi bioloogiaõpetaja

Alates 2010. aastast kehtib uus õppekava, mis tõi kaasa mitmeid muutusi haridussüsteemis. Üks oluline muudatus oli see, et gümnaasist peab sooritama gümnaasiumi lõpetamiseks kirjaliku uurimis- või praktilise töö. Uurimistöö koostamine väljendab õpilase küpsust ja valmisolekut asuda peale gümnaasiumit edasi õppima või siseneda tööturule. Kuigi uurimistöö on üks gümnaasiumi lõpetamise tingimustest, puudus ülevaade, millistes valdkondades ja millistel teemadel neid tegelikult sooritatakse.

Magistritöö koostamise raames analüüsiti kolme viimase aastakäigu gümnaasistide uurimis- ja praktilisi töid. Tuginedes Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmebaasile, kodeeriti 2015.–2017. aastal gümnaasiumi lõpetanud gümnaasistide uurimis- ja praktilised tööd. Kirjeid oli kokku 19 433, seda 197 gümnaasiumist.

Kuna autorite uurimisvaldkonnaks on loodusteadused, oli esimeseks rõhuasetuseks küsimus, millise osakaaluga on uurimistööde koostamisel loodusteaduste valdkond ning kas gümnaasiumites, mis osalesid PISA 2015s ja mille keskmine loodusteaduslik sooritus oli üle vabariigi keskmise ning 5.–6. saavutustasemele jõudis rohkem õpilasi, sooritatakse oluliselt enam ka loodusteaduslikke uurimistöid.

Tuleb rõhutada, et üks põhjus, miks kehtestati uurimistöö gümnaasiumi lõpetamise tingimuseks, oli see, et Eesti Õpilasesinduste Liit soovis väärtustada uurimistöö koostamist ja õpilaste esinemis- ning väljendusoskuse kujundamist (Riigikogu Kultuurikomisjon, 2010). Uurimistöö lülitamine gümnaasiumi õppekava koosseisu kohustuslikuks korras garanteeris, et iga gümnaasiumi lõpetav õpilane on praktiseerinud uurimuse koostamist, omandanud iseseisva töö ning uurimisoskusi (Maasalu, 2009).

Analüüsides ilmnes, et kuigi 19 433st uurimis- ja praktilistest lõputöödest moodustasid enamuse uurimistööd, on kolme viimase aasta jooksul uurimistööde osakaal vähenenud ja praktiliste tööde hulk suurenenud. Tõenäoliselt näitab see õpilaste valikute muutusi praktiliste ja uurimuslike tööde vahel.

Uurimistööde arvu vähenemine tähendab aga vastuolu algselt uurimistööde kehtestamise põhimõtetega: toetada õpilaste nüüdisaegsete pädevuste kujundamist, luua eeldused teaduse olemuse mõistmiseks ning valmistada gümnaasistide ette liikumiseks järgmisele akadeemilisele õppeastmele (Vabariigi Valitsus, 2011). Õpilastel, kes on madalamal loodusteadusliku kirjaoskuse tasemel, on raskusi teaduse kontseptsiooni mõistmises. See võib muidugi ka kaasa tuua raskusi uurimistööde koostamises (Raub, 2015).

Magistritöös analüüsiti, millistes ainevaldkondades koostatakse enim uurimis- ja praktilisi töid ning millise osakaalu moodustavad nendest loodusainete tööd. Gümnaasiumi riikliku õppekava (2011) sihiseade järgi on gümnaasiumi põhitaotlus, et õpilased leiaksid endale huvi- ja võimetekohase tegevusvaldkonna, millega

siduda enda edasine haridustee ning et õpilased saaks jätkata õpiteed kõrgkoolis või gümnaasiumijärgses kutseõppes.

Selgus, et enim koostatakse uurimuslikke ja praktilisi töid sotsiaalvaldkonnas (29%) ja teisel kohal on loodusvaldkond (21%). Seega on tõenäoline, et just nende valdkondade gümnaasiumiõpetajatele langeb suurim juhendamiskoormus. Praktilisi töid koostati aga kõige rohkem tehnoloogias, kunstis, majanduses ja võõrkeeltes. Kõikidest praktilistest töödest 40% koostatakse just suurtes, üle 200 õpilasega gümnaasiumites. Selgus, et kolmandik riigigümnaasiumite töödest koostatakse samuti praktiliste töödena. Tõstatub küsimus, kas väheneva uurimistööde arvuga võib seostada ka gümnaasiumiõpetajate edasist vähesemat huvi akadeemiliste õppesuundade vastu.

Vaadeldes eraldi ainult loodusainete töid, ilmnes, et need olid peamiselt uurimistööd ning loodusainetest oli populaarseim teha uurimistöid bioloogias ja seejärel füüsikas. Lõputööde tegemine keemias ning geograafias oli vähem populaarne.

Kolme viimase aasta lõikes on langenud loodusteaduslike uurimistööde osakaal ning eriti ilmnes tööde arvu langus füüsikas ja bioloogias. Geograafias ja keemias pigem täheldati mõningat tööde arvu tõusu.

Rahvusvahelised uuringud on näidanud, et on ilmnunud negatiivne seos õpilaste loodusteaduslike huvide ja nende soorituse vahel, vähe noori seostab oma tuleviku loodusteaduste ja tehnoloogiaga (Henno, 2010). Kui õpilased ei eelista gümnaasiumi lõpetamiseks valida loodusteaduste valdkonna uurimistööd, siis see näitab nende huvi puudumist loodusteaduste vastu ja peegeldab ka tulevase õppesuuna valikut – loodusteadusi ei pruugita minna edasi õppima.

PISA 2015 loodusteaduste üldskaala keskmiste tulemuste analüüs maakonniti näitas, et eriti edukas oli Hiiumaa (Henno, 2016). Magistritöö piirkondlikust võrdlusest ilmnes, et Hiiu- ning Põlvamaal koostati uurimistöödena 97–98% kõikidest lõputöödest. Põlvamaal koostati ka kõige enam just loodusteaduslikke uurimistöid ning loodusainetest olid populaarsemad bioloogia ja geograafia. Autorite analüüsi ja PISA tulemusi ei saa otseselt seostada, aga teatud analoogiaid saab esile tõsta.

Magistritöö analüüsides selgus veel, et loodusainealaste tööde rohkusega paistsid silma Ida-Viru-, Harju-, Jõgeva-, Saare- ja Tartumaa. Saaremaal koostati suur osa töödest bioloogias, Tartus oli populaarne ka keemia. Mõlemad maakonnad olid ka PISAs 2006., 2009., 2012. aastal kõrge tippsooritajate osakaaluga (Henno, 2016). Ida-Virumaal, sh Narvas, koostati kõige rohkem töid keemia ja füüsika valdkonnas, samas kui PISA 2015 loodusteaduste alaskaaladel olid nad edukamad just elussüsteemide valdkonnas (Henno, 2016).

Tähelepanuvääriv aspekt oli veel see, et kui suuremates gümnaasiumites koostati rohkem uurimistöid kui praktilisi töid, siis

väiksemates gümnaasiumites koostati enam loodusteaduslikke uurimistöid. Õpilaste arvu kasvades gümnaasiumites vähenes loodusteaduslike uurimistööde osakaal.

Üle 200 õpilasega ja täiskasvanute gümnaasiumid paistsid silma suurema praktiliste tööde osakaaluga. Loodusteadustega seotud töid koostati enim just alla 200 õpilasega gümnaasiumites ja kõige enam bioloogias. Loodusainetest vähim töid koostati keemias ja geograafias.

Kuigi maagümnaasiumite tööde hulk on marginaalne võrreldes linnagümnaasiumitega, siis maapiirkonna gümnaasiumites koostati rohkem praktilisi töid. Protsentuaalselt koostati ka linnagümnaasiumites rohkem loodusteaduslikke töid. Võiks ju eeldada, et loodusele lähedasemates piirkondades koostatakse loodusainelisi töid rohkem, kuid selgus, et nii see siiski ei ole.

Eesti õppekeelega gümnaasiumites koostati kolm korda rohkem praktilisi töid kui vene õppekeelega gümnaasiumites. Vene õppekeelega gümnaasiumites tööd suurem osa olid uurimistööd ning omakorda veerand kõikidest nendest tööd olid loodusteaduslikud.

Eesti õppekeelega gümnaasiumites sooritati ainult viiendik tööd loodusteaduste valdkonnas. Kõikide loodusainete uurimistööd koostati vene õppekeelega gümnaasiumites rohkem kui eesti gümnaasiumites. Vene õppekeelega gümnaasiumites olid ainetest populaarsemad bioloogia, füüsika ja keemia ning eesti gümnaasiumites bioloogia, füüsika ja geograafia. Ilmnes veel, et vene õppekeelega gümnaasiumite lõputööde keskmine hinne oli kõrgem kui eesti gümnaasiumites.

Taremaa (2011) näitas oma magistrیتöös, et Eesti kõrgema tippsooritajate osakaaluga koolide direktorid väitsid, et nende koolides suunatakse õpilasi rohkem olümpiaadidele ja tegeletakse uurimusliku õppega. Seega võiks justkui eeldada, et kooli õpilaste edu PISAs toetab uurimistööde tähtsustamist ja tegemist kooli õppeprotsessis.

Analüüsimisel ilmnes, et erineva tippsooritajate osakaaluga (5. ja 6. tase) gümnaasiumites koostati üpris võrdses osakaalus loodusvaldkonna uurimis- ja praktilisi töid. Analüüsi tulemustele tuginedes saab teha järelduse, et gümnaasiumid, kus oli rohkem tippsooritajaid, sooritati loodusteaduslikke uurimistöid vähem kui väikese tippsooritajate osakaaluga gümnaasiumites.

Suurema tippsooritajate osakaaluga gümnaasiumites koostati enim loodusteaduslikke töid just bioloogias. Geograafia oli bioloogia kõrval eelistatuid nendes gümnaasiumites, kus tippsooritajaid oli vähe.

Kui gümnaasiumites koostatakse vähem lõputöid loodusainetes, siis näitab see õpilase huvi puudumist loodusainete vastu. Vähenenud huvi loodusainete vastu ilmnes ka PISA 2015 uuringutest (Henno, 2016). Huvi loodusainete vastu peaks tõstma see, kui

aineõppes rakendatakse aktiivõppemeetodeid. Taremaa (2011) näitas, et tunnivälised tegevused aitavad suurendada loodusainetega seotud huvi, aga kahjuks on uurimusliku õppe vähenenud rakendamine jätkuvalt Eesti koolides probleem (Henno, 2015).

Gümnaasiumite jagamisel kolme rühma selle järgi, kas gümnaasiumi keskmine sooritus loodusteadustes PISA 2015 testis jäi alla vabariigi keskmise, oli vabariigi keskmisel tasemel või oli üle vabariigi keskmise taseme, selgus, et gümnaasiumites, mille keskmine loodusteaduslik tulemus ületas vabariigi keskmist, koostati uurimistöid harvemini kui nendes gümnaasiumites, kus keskmine loodusteaduslik sooritus jäi alla vabariigi keskmist või oli vabariigi keskmisel tasemel. Ühtlasi ilmnes, et alla vabariigi keskmise taseme sooritanud gümnaasiumites oli loodusteaduslike tööde osakaal suurem.

Magistrیتöös püstitatud hüpotees, et nendes gümnaasiumites, kus 5. ja 6. saavutustasemele jõudnud õpilaste ehk tippsooritajate osakaal koolis oli kõrgem, ning gümnaasiumites, kus keskmine loodusteaduslik sooritus oli üle vabariigi keskmise, koostatakse rohkem loodusteaduslikke uurimistöid, ei pidanud paika.

Kokkuvõtteks saab üldistada, et nii nagu põhikooli loovtööde puhul (Loime, 2016) nii ka gümnaasiumi uurimistööde puhul koostatakse kõike rohkem lõputöid sotsiaalainetes ja seetõttu langeb koolides ilmselt suurem juhendamise koormus sotsiaalainete õpetajatele. Loodusainete valdkond jääb lõputööde arvulise osakaaluga teisele kohale. Loodusainetest koostatakse kõige enam uurimistöid bioloogias.

Viimase kolme aasta jooksul on ilmnenud suund, et tõusev praktiliste ja vähenenud uurimuslike tööde osakaal. See suundumus ei ole aga päris kooskõlas selle algse eesmärgiga, miks üldse uurimistöö gümnaasiumi lõpetamise tingimuseks kehtestati. Praktiliste tööde suurenev osakaal on tõenäoliselt kasvav suund, sest vähenemas on akadeemiliste tegevuste populaarsus. Uurimistööde arvu vähenemisel võib olla ka mitmeid põhjuseid: väike tippsooritajate osakaal Eestis, õpilaste vähenenud loodusteaduslik huvi, ebapiisav teaduse olemuse mõistmine.

Magistrیتööst ilmnes selgelt, et Eesti põhikooli õpilaste loodusteaduslik edu PISA uuringutes ei realiseeru gümnaasiumi tasandil huvina sooritada gümnaasiumi lõpus loodusteaduslikku uurimistööd. Gümnaasiumite põhikooli õpilaste hea sooritusega loodusteadustes ei kaasne samades gümnaasiumites nende suurem huvi loodusteaduste vastu ega ka soov koostada gümnaasiumi lõpus loodusteaduslikku uurimistööd.

Selle üldistuse järgi oleks gümnaasiumites vajalik rohkem keskenduda loodusteadusliku ja tehnoloogiaalase kirjaoskuse tõstmisele, uurimusliku õppe rakendamisele ning gümnaasiumite huvi tõstmisele loodusteaduste vastu. See tooks kaasa ka pädevamad tulevikuhiskonna liikmed.

## Kasutatud kirjandus

Henno, I. (2010). Mida on loodusteaduste õpetajatel õppida rahvusvahelisest võrdlusuuringust PISA 2006? In I. Henno (Eds.), *Rahvusvaheliste võrdlusuuringute TIMSS 2003 ja PISA 2006 õppetunnid* (19–69). Tallinn: Archimedes.

Henno, I. (2015). *Loodusteaduste õppimisest ja õpetamisest Eesti koolides rahvusvaheliste võrdlusuuringute taustal*. Doktoritöö, Tallinna Ülikool. Asukoht TLÜ Kasvatusteaduste Instituut.

Henno, I. (2016). Loodusteadused. In G. Tire (Eds.), *PISA 2015 – Eesti tulemused*. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes (18–53). Tallinn: SA Innove.

Loime, L. (2016). *Loovtööde koostamisest eesti põhikoolides ja seos loodusainetega*. Magistrیتöö, Tallinna Ülikool. Asukoht TLÜ Loodus- ja Terviseteaduste Instituut.

Maasalu, S. (2009). Uus süsteem: jääb vaid eesti keele, matemaatika ja võõrkeele riigieksam.  
<https://www.postimees.ee/199182/uus-susteem-jaab-vaid-eesti-keele-matemaatika-ja-voorkeele-riigieksam>.

Raub, L. A., Arshad, M. Y. H., Rosli, M. S., Shukor, N. A. (2015). The Use of Contextual Learning to Promote Scientific Literacy in Science Classroom: From the Aspects of Higher Order Thinking Skills. *Universiti Teknologi Malaysia*, 1–15.

Riigikogu Kultuurikomisjon (2010). Seletuskiri põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse eelnõu (412 SE) teise lugemise jätkamise juurde. Tallinn: Riigikogu.  
<https://www.riigikogu.ee/download/ce699ffd-22db-4249-942b-b96834c6910b>.

Taremaa, M. (2011). Eesti õpilaste osakaal loodusteaduste kõrgematel saavutustasemetel ja loodusainete õppimist toetavad huvitegevused PISA koolides. Magistritöö, Tallinna Ülikool. Asukoht TLÜ Matemaatika ja Loodusteaduste Instituut.

Vabariigi Valitsus (2011). Gümnaasiumi riiklik õppekava. Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011. aasta määrus nr 2. Tallinn: Riigi Teataja I.



# Erinevad hindamissüsteemid Eesti koolides ja hindamissüsteemi muutusega kaasnevad raskused

✿ **Ele Vool**, Elva Gümnaasiumi õppejuht

✿ **Maria Jürimäe**, Tartu Ülikooli õppekavateooria assistent ja haridusuuenduskeskuse peaspetsialist

## Hindamissüsteemide eelised ja puudused

Hindamissüsteemi saab väga üldistavalt jagada kaheks: kokkuvõtva ja kujundava hindamiseks (Bennett, 2011; Jürimäe *et al.*, 2011). Erinevus kokkuvõtva ja kujundava hindamise vahel tuleb hindamistulemuste kasutamisest (Dixon & Worrell, 2016). Kujundavat hindamist kasutatakse õppimisele ja õpetamisele kaasaaitamiseks, kokkuvõtvat aga õpitulemuste ülestahendamiseks ning aruandluseks (Gardner, 2010). Eesti kontekstis seostatakse kokkuvõtvat hindamist traditsioonilise numbrilise hindamisega, kujundavat aga (kirjeldava) sõnalise või mittenumbrilise hindamisega. Kirjeldav sõnaline hindamine aitab määratleda, kus õpilane on seoses õppe eesmärgiga, tagasiside peaks nii õppijat kui ka õpetajat informeerima, mida tuleks teha järgmise õppeetapi parandamiseks (Black & Wiliam, 2010). Kujundav hindamine on privaatne ja keskendub õppija vajadustele ning kaasab teda õppeprotsessi juba esimesest kooliastmest peale (Black & Wiliam, 2009; Taras, 2005). Kaasamine aitab tuua välja õppija eripärasid, suurendab enesekindlust ja arendab vaimset võimekust (Black & Wiliam, 2009; Stiggins & Chappuis, 2005). Samas kokkuvõtva hindamise eesmärk on saavutada riiklikult sätestatud õpiväljundid ja neid mõõta. Õpetaja ülesanne on siin õpilaste teadmiste kontrollimine ja hinnete panemine/parandamine, mis võib aga soosida ka laste lahterdamist ja sildistamist (Jürimäe *et al.*, 2014), pinnapealset ja hinde pärast õppimist. Selle tulemuseks võib olla motivatsioonilangus pideva nõrga õpiedukuse või „hinnetejahti“ pärast, aga ka väljakutse puudumine vaevata saadud „viite“ tõttu. Numbriline hindamine ei too esile õpilaste eripärasid teadmistes ja võimetes ning sama hinde sisuline tähendus kahe õpilase jaoks võib olla väga erinev (Kirsch, 2015).

## Hindamissüsteemide kombineerimine

Kokkuvõttev ja kujundav hindamine ei ole eraldiseisvad, vaid edukalt ja õigustatult omavahel kombineeritavad hindamissüsteemid. Kahjuks on lõputu õpilaste testimine ja õpilaste ning õpetajate aruandlusnõue hägustanud kujundava ja kokkuvõtva hindamise tähendust (Dixon & Worrell, 2016). Seega on hinnangud, mis on mõeldud kujundavaks hindamiseks, teisendatavad ka kokkuvõtvasse hindamisse ja vastupidi (Dixon & Worrell, 2016). Samas on aga tausta teadmata ainult numbrit väga raske teisendada heaks kirjeldavaks sõnaliseks tagasisideks (Jürimäe *et al.*, 2011). Tagasiside, eriti kui see on esitatud numbrilise hindena, on informatiivne, kui sellele eelneb sõnaline läbiarutamine ja kokkulepimine eesmärkides ning hindamiskriteeriumites (Jürimäe *et al.*, 2014). Ka siis, kui kujundava hindamise tagasiside antakse kirjeldavalt, on vaja eelnevalt teada eesmärgid, vastasel juhul jääb saadav hindamisalane informatsioon kasutuks (Wiliam, 2011). Kokkuvõtva hindamise kasutamine on õigustatud peatükkide, teemade, semestrite jne lõpus (Dixon & Worrell, 2016). Kui aga

eesmärk on õpilase arengut toetada ja jälgida, siis sellisel juhul on paratamatu kokkuvõtva hindamise kõrval rakendada ka kirjeldavat sõnalist hindamist.

## Kujundav või lihtsalt sõnaline hindamine

Sõnalist hindamist kasutatakse Eesti koolides aasta-aastalt üha rohkem ja eduka praktikaga koolid jagavad meeleldi oma kogemusi (Heinla & Heinaste, 2018; Juurak, 2017). Kuid kas see on samatähenduslik PRÕKis (2011) ja GRÕKis (2011) defineeritud kujundav hindamisega? Koolide kogemusel mõistetakse ja kasutatakse terminit „kujundav hindamine“ väga erinevalt. Numbrilise „5“ asendamine sõnapaariga „väga hea“ või „3“ asendamine „rahuldavaga“ on võrdväärne numbriga, see on samavõrd „sõnaline“ hindamine kui „5“ asemel „viis“ kirjutamine. Ka kogu kooliaasta vältel antav õpiväljunditest lähtuv hindamine on pigem väljundi-põhine kui kujundav hindamine, mis võib anda küll tagasisidet, ent ei pruugi sisaldada edasiside elemente – soovitusi, mida teha edasi ja paremini. Samuti on sõnalise hindamise puhul erinev, kas ja kellega koos koostatakse hindamismudelid ning kas lähtutakse tagasiside andmisel ainult lausepankades olevatest „standardlausetest“ või koostatakse kirjeldav tagasiside igale õpilasele individuaalselt. Seega mitte igasugune sõnaline hindamine ei ole kujundav / õppimist toetav – kõik sellised tagasiside vormid, mis on hõlpsasti taandatatavad hinneteks (nt „väga hea“, sümbolid), on sisuliselt siiski hinded. Ka tagasiside, mis pole hinneteks taandatav, ei pruugi õppimist toetada, mõnelgi juhul võib see mõjuda hoopis motivatsiooni vähendavalt (Kluger & DeNisi 1996).

## Hindamissüsteemid Eesti koolides

Eesti üldhariduskoolides on kasutusel väga erinevad hindamissüsteemid. Koolide hindamissüsteemi erisuse taga on nii kehtiv seadusandlus kui ka koolide endi õpetamisfilosoofia. Üha enam minnakse üle kujundava hindamise elementide rakendamisele traditsioonilise hindamissüsteemi kõrval ja õppimist toetavale hindamisele.

Eestis koolides rakendatakse järgmisi hindamissüsteeme:

- viiepallisüsteem (valdavalt 2.–9. klass);
- viiepallisüsteem, kus hinnet täpsustab „+“ ja „-“;
- sõnaline (kirjeldav) hindamine (valdavalt 1. klass, sageli kogu I kooliastmes ning mõnedes koolides ka II kooliastmes);
- kokkuvõttev numbriline hindamine + kirjeldav hinnang;
- täheline („A–F“) hindamissüsteem (pigem II–III kooliaste; nimetatud ka kuuepallisüsteemiks);
- numbriline ja täheline hindamine koos;
- kümnepallisüsteem;
- mitmeeristav hindamine – arvestatud/mittearvestatud (valdavalt kunstiainetes, inimeseõpetuses ja valikainetes gümnaasiumis).

Sõnalist hindamist kasutatakse kõige enam 1. klassis, aga üha enam koole läheb sellele üle kogu I kooliastmes. Sõnaline hindamine ei tähenda siiski automaatselt õppimist toetavat tagasisidestamist, see võib mõneski koolis tähendada ka lihtsalt väljendite „suurepärase“, „väga hea“, „hea“, „rahuldav“ / „harjuta veel“ / „vajab harjutamist“, „vajab abi“ / „õpi uuesti“ vms kasutamist. Sõnalisi hindeid jagatakse mõnel pool protsenttulemuse alusel veel omakorda näiteks hinde „väga hea“ korral „väga heaks“ (90–94%) ja „suurepäraseks“ (95–100%) ning „rahuldava“ puhul „pinguta rohkem“ (50–64%) ja „rahuldavaks“ (65–74%). Tähestik hindamissüsteemi rakendavates koolides kasutatakse lisaks vähemalt 1. klassis ka sõnalist hindamist. See, millal koolides tähelise hindamisega alustatakse, on erinev. On koole, kus seda rakendatakse kogu II kooliastmes, 2.–12. klassis, 3.–9. klassis, 4.–12. klassis või ainult 9. klassis. Ka tähelise hindamissüsteemi avardamiseks kasutatakse eelkõige +-märki (nt „A+“, „A“, „B+“, „B“ jne). Teadlikult nimetatavad kümnepalliseks oma hindamissüsteemi küll vähesed koolid, kuid nii numbrilisele kui ka tähelisele hindamisele lisatud +- ja --märk suurendavad seda süsteemi rakendavate koolide arvu. Mitteeristavat hindamist kasutatakse II kooliastmes oskus- ja loovainetes, kuid ka III kooliastmes ja gümnaasiumis valikainete puhul.

### Sõnalisele hindamisele üleminekuga kaasnevad raskused

Hindamissüsteemi muutusega kaasnevad raskused on enamasti seotud uudsusega ja sellest tulenevalt väheste hindamisalaste teadmistega (Popham, 2009; Yamtim & Wongwanich, 2014). Uudsust saab seostada ka õpetajate konservatiivsusega, mis tekitab hirmu uue ja tundmatu ees (Henno & Granström, 2012). Väljaõppe ja praktiliste kogemuste puudumine paneb õpetaja enda jaoks kahtluse alla tema töö kvaliteedi ja kirjeldava tagasiside eesmärgipärase kasutamise õpilase ning lapsevanema poolt.

Tartu linna seitsme üldhariduskooli I kooliastme klassiõpetajaid ja õppejuhte kaasavas uurimuses selgitati, millised raskused kaasnesid kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele üleminekuga seoses Tartu linna põhikoolide kvaliteedikokkuleppe otsusega anda I kooliastmes ainult sõnalist tagasisidet (Vool, 2018). 2017. ja 2018. aastal klassiõpetajate ja õppejuhtidega tehtud fookusrühma intervjuudes toodi välja kaalukad üleminekuga kaasnevad raskused ja need olid

- uudsus;
- õpetajale töö- ja ajamahukas
  - sõnastamine,
  - tagasiside hulk,
  - praktiline rakendamine,
  - kahtlused tagasiside tõhususes,
  - olulise väljatoomine,
  - puudulik ettevalmistus;
- lapsevanemate hoiakud ja suhtumine:
  - arusaamatu lapsevanemale;
- õppija motivatsioonikadu.

Peale eespool mainitud uudsuse on olulisemaks raskuseks õpetajate töömahu ja ajakulu suurenemine hindamisalastes tegevustes suure õpilaste arvu tõttu klassides. See omakorda tekitab aga õpetajates kahtlust tagasiside kvaliteedis. Sõnastamisega kaasuv raskus on seotud ka puuduva sõnavaraga, sest tagasiside peab olema lihtsasti mõistetav ja loetav nii lapsele kui ka vanemale. Ka kirjeldava kirjaliku tagasiside tõhususes kaheldakse: kas see ikka on n-õ lävepakk järgmiseks soorituseks või jääbki see kasutuks tekstiks paberil. Suulise tagasiside tõhusust õhnestab ka teadmatus sellest, kas laps koju jõudes mäletab, mida õpetaja koolis rääkis. Eelnevat toetab ka Klugeri ja DeNisi (1996) uurimus, mis toob välja, et õppijad panevad enamasti küll tagasisidet tähele, kuid see ei pruugi toetada õppimist ja arengut ning on ka võimalus, et nad lihtsalt ignoreerivad tagasisidet (tabel 1).

**Tabel 1. Tagasisidest saadav info eesmärgi saavutamise kohta ja õppija reaktsioon tagasisidele (Kluger & DeNisi, 1996).**

Õppija reaktsioon tagasisidele	Tagasisidest selgub, et	
	tulemus ületab eesmärgiks seatu	seatud eesmärki pole veel saavutatud
Muutus käitumises	Pingutuse vähendamine	<b>Pingutuse suurendamine</b>
Motivatsiooni muutus	<b>Edasipüüdluse suurenemine</b>	Edasipüüdluse vähenemine
Eesmärgist loobumine	Otsus, et eesmärk oli liiga raske	Otsus, et eesmärk oli liiga lihtne
Tagasisidest keeldumine	Tagasiside ignoreerimine	Tagasiside ignoreerimine

Praktilise toe puudumise all mõistetakse eelkõige seda, et koolides tehakse küll koolitusi, kuid neist ei piisa, et õpetajad saaksid uut hindamissüsteemi edukalt käima lükata, sest seadusandlus ja sellega kaasnev dokumentatsioon ei toeta sõnalist hindamist. Koolid ootavad väga, et riiklikult kaoks ära nõue sõnaline hinnang III kooliastme lõpus numbritesse teisendada.

Lapsevanemate hoiakud ja suhtumine kirjeldavasse sõnalisse

hindamisse on seotud nende oma kogemusega ehk harjumusega koolist, kus pandi hindeid. Selle tõttu on lapsevanematel raske mõista kirjeldavat sõnalist hinnangut, tihti on see ka mitmeti mõistetav. Samuti puudub vanematel võimalus oma last klassi kontekstis positsioneerida, et hinnata tema edukust ja toimetulekut võrreldes kaaslastega. Number kui kergesti mõistetav ja loetav õppeedukuse näitaja on lapsevanematel hindootuse põhjuseks.



Õpetajatel on hirm, et kirjeldav sõnaline hindamine võib tuua kaasa õpilaste õpimotivatsiooni languse, mis on seotud õpilaste vahelise võistluse või võrdluse puudumise, hindeootuse, kohusetunde vähenemise ja õppeaine olulisuse alahindamisega. Õpilased seostavad pingutust hindega ja kui seda ei järgne, siis lükatakse ülesande sooritust edasi. Levinud on arusaam, et kool + hinne = õppimine, ja sõnalisi hinnanguid teisendavad numbriteks ümber isegi sellised lapsed, kes ei ole kunagi hindeid saanud. Kirjeldava hindamise näilist „leebust“ peetakse õpilaste õpimotivatsiooni languse põhjuseks, kuna puudub laste selekteerimise ja äärmuslikel juhtudel karistamise võimalus.

## Kokkuvõte

Eesti koolides rakendatakse erinevaid hindamissüsteeme, kuid üha enam mõistetakse õppija toetamise vajadust hindamis-

protsessis ja viiakse sisse vastavaid muutusi. Kuna aga kool on keeruline ja erinevaid osapooli kaasav organisatsioon, siis on ka muutuste sisseviimine aeganõudev ja erinevaid emotsioone tekitav protsess. Õnneks on aga Eestis juba mitmeid hea kogemusega õppijat toetava hindamissüsteemiga koole, kes on oma ukseid huvilistele avanud. Sõnalise hindamise asjakohasus I kooliastmes on jõudnud paljude koolide teadvusesse, kas ja kuidas edasi minna on aga küsitav just seadusandluse ebamäärasuse ning puuduva toe tõttu. Raskused, mida on sõnalisele kirjeldavale hindamisele üleminekul välja toodud, on aga pigem seotud teadmatus ja uudsusega kui soovimatusega anda paremat ning õpilast toetavat tagasisidet. Loodetavasti leiab teadmine, et „hea hindamine“ tähendab õppimist toetavat, mitte õppimist hindavat hindamist (Harlen, 2005), enam toetuspinna ka lastevanemate hulgas.

## Kasutatud kirjandus

- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (formerly: *Journal of Personnel Evaluation in Education*), 21(1), 5–31.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90.
- Dixson, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory into practice*, 55(2), 153–159.
- Gardner, J. (2010). Developing teacher assessments: An introduction. In J. Gardner, W. Harlen, L. Hayward, G. Stobart, & M. Montgomery (Eds.), *Developing teacher assessment* (pp. 6–7). New York, NY: Open University Press.
- GRÕK, Gümnaasiumi riiklik õppekava (2011). Riigi Teataja I, 14.01.2011, 2. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021?leiaKehtiv>.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207–223.
- Heinla, E., & Heinaste, U. (toim). (2018). Kujundava hindamise käsiraamat. Projekt: „Kujundava hindamise rakendamise jätkutoetustegevused üldhariduskoolidele“. Tallinn.
- Henno, I., & Granström, S. (2012). Ülevaade aineõpetajate ja koolijuhtide veebiküsitlusest „Uutest riiklikest õppekavadest lähtuv kooliõppekavade arendus ja rakendamine“. Tallinn.
- Juurak, R. (toim). (2017, 3. nov). Kujundav hindamine – kas numbritega või ilma? *Õpetajate Leht*. <http://opleht.ee/2017/11/kujundav-hindamine-kas-numbritega-voi-ilma/>.
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Lamesoo, K. (2011). Kujundava hindamise projekti I etapi uurimistulemuste aruanne. [https://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/kujundav\\_hindamine\\_I\\_aruanne.pdf](https://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/kujundav_hindamine_I_aruanne.pdf).
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine. *Õpetajakoolituse õppematerjal*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kirsch, A. L. (2015). Üldhariduskoolide juhtide arusaamad numbrilise ja sõnalise hindamise eelistest ja puudustest esimese ja teise kooliastme õpilaste hindamisel. *Publitseerimata magistritöö*. Tartu Ülikool.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996) The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into practice*, 48(1), 4–11.
- PRÕK, Põhikooli riiklik õppekava (2011). Riigi Teataja I, 14.01.2011, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>.
- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory Into Practice*, 44(1), 11–18.
- Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478.
- Vool, E. (2018). Tartu koolide klassiõpetajate ja õppejuhtide kogemused üleminekust kirjeldavale mittenumbrilisele hindamisele. *Publitseerimata magistritöö*. Tartu Ülikool.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree: Solution Tree Press.
- Yamtim, V., & Wongwanich, S. (2014). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2998–3004.



# Hindamisest Valga Põhikoolis

 **Hannely Luik-Stogov**, Valga Põhikooli direktor

Valga Põhikool on 830 õpilasega kool, mis sündis kahe kooli, Valga Põhikooli ja Valga Gümnaasiumi põhikooli osa ühinemisest 1. septembril 2012. aastal Valga linna haridusreformi käigus. Meie eesmärk on olla iga õpilase arengut toetav kool, kus kujuneb vastutusvõimeline, enesekindel ja õnnelik noor. Selleks et olla iga õpilase arengut toetav kool, tuleb kõik tegevused, sh ka hindamine, planeerida õpilase ja tema arenguvajaduste järgi.

Soovime olla uuendusmeelne kool, mis pakub heatasemelist põhiharidust, kus õpilased kujunevad elus edukalt toimetulevateks, loovateks ja ennast ning teisi väärtustavateks inimesteks.

Põhikooli riiklikus õppekavas käsitatakse õppimist väljundipõhiselt, tuuakse välja hindamise eesmärgid ja kirjeldatakse kujundavat hindamist. Koolihindamise uus paradigma näeb kooliarenduse lõppeesmärgina õpilaste efektiivse õppimise tagamist tema eelduste ja võimete põhjal. Kuidas seda kõike koolis iga päev ning sisuliselt ja tulemuslikult rakendada?

## **Püüdsime sõnastada hindamise põhiküsimused. Kellele? Kuidas? Miks? ...**

Hindamine on õpiprotsessi oluline osa, mis kuulub õppimise juurde, ja seda ei saa kuidagi ära kaotada. Hindamise eesmärk on toetada õpilase arengut, anda tagasisidet (ka lapsevanemale) selle kohta, kas õppimisele püstitatud eesmärgid on saavutatud või mitte, innustada ja suunata õpilast sihikindlalt õppima ja suunata õpetaja tegevust õpilase õppimise ja individuaalse arengu toetamises. Hindamine mõjutab otsuseid, mida tehakse õpilaste arengu kavandamise, õppeülesannete koostamise ja muude oluliste aspektide kohta. Hindamine võimaldab leida vastust küsimustele – kas me ikka õpetame seda, mida õpetame, ja kas õpilased ikka õpivad seda, mida me eeldame, et nad õpivad.

Hindamise seost õppeedukusega on mitmetes uuringutes välja toodud (William, 2011).

Vajadusest uuendada hindamis põhimõtteid ja hindamist on räägitud juba viimased paarkümmend aastat, kuid konkreetsete sisuliste tulemusteni ei ole jõutud. Sellest ja ka ühiskonnas toimunud arengutest tulenevalt tutvusime mitmete Eesti koolide (nt Peetri põhikool, Viimsi keskkool, Tartu erakool, Randvere kool) hindamise praktikatega, et rakendada hindamissüsteemi, mis toetaks igakülgset iga õpilase arengut, tõstaks õppekvaliteeti, toetaks kooli eesmärkide täitmist, oleks üheti mõistetav ja arusaadav lapsevanemale ning täidaks riiklikku õppekava.

Enamik meie õpetajaid on tänaseks läbinud kujundava hindamise strateegiate rakendamise 160tunnise koolituse ning I kooliastmes oleme kujundava hindamise põhimõtteid ja sõnalist hindamist numbrilise hindamiseta rakendanud alates 2012. aastast.

2016. aastaks olime probleemi ees, kuidas jätkata. Kuidas ühitada hindamissüsteeme erinevate kooliastmete vahel? Kuidas ennetada vanemas kooliastmes õppeperioodide lõpus hinnete vaidlustamisi? Kuidas teha nii, et õpilane saaks aru, kuidas tal

õppimine läheb? Kuidas panna õpilane mõistma, mida ta teab ja oskab, kuidas jõuda selleni, et õpilane mõtestaks oma õppimist, et õpilane oskaks õpitut kasutada, mõistaks, mis on tema tugevused ja nõrkused, millele tähelepanu pöörata jne? Olime kooli arengus jõudnud etappi, kus mõistsime, et kujundav hindamine on protsess, mille käigus antakse õpilasele tagasisidet, mis toetab õpiväljundite saavutamist õppeprotsessi jooksul. Aga õpiväljundeid meil lahti kirjutatud ei olnud. Seega alustasime tööd õpiväljunditega.

Sõnastasime õppekava ainekavades õpiväljundid, st kirjutasime lahti riikliku õppekava ainekavade õpitulemused, mida õppija õppeprotsessi lõpuks peaks olema omandanud: mida ta peab teadma ja oskama ning ka hoiakud. Selle töö käigus märkasime, et õpetajad ei ole kunagi varem nii põhjalikult süvenenud riiklikku õppekavva, õppekava õpitulemustesse – need on väljundid, mis tuleb saavutada, mida hinnata. Märkasime, et nii mõnigi õpetaja julgus vastu võtta otsuse, et kõiki õpiku teemasid ei ole vaja nii süvitsi käsitleda. Õpiväljundite väljatöötamine soodustas ainevaldkondade õpetajate sisulist ainealast koostööd, tekkisid tõsised arutelud sisu, õpitulemuste hindamise, sobivamate õppemeetodite kasutamise jms kohta. Ainekavad muutusid konkreetsemaks, seega on ka õpetamine konkreetsem, mõistetakse rohkem õpikeskkonna rolli, õpilase kaasamise olulisust jms.

Oma kooli arengus oleme etapis, kus õpetaja peab kavandama õppija õppimist – mida tuleb selleks teha, et ta need teadmised, oskused, hoiakud saaks omandatud. Ühtlasi tuleb väga kriitiliselt hinnata ka hindamise vastavust õpiväljunditele. Tuleb hakata looma tingimusi ja keskkonda, kus õppija ise saaks õpetaja abiga sõnastatud teadmised, oskused, hoiakud, mida omandada. Seejärel tuleb planeerida õppimise ja hindamise tegevused ning ülesanded. Õpetaja on õppimise kavandaja, mitte enam esineja.

Alates 2017/2018. õppeaastast kasutame väljundipõhist hindamist, milleni jõuame kujundava hindamise protsessi kaudu. Selline hindamine toetab iga õppija arengut personaalselt.

Kujundava hindamise käigus anname õpilasele tagasisidet, mis toetab õpilase õpiväljundite saavutamist õppeprotsessi jooksul. Selle käigus korrigeerime õpilase teadmisi ja tehtud tegevusi sisuliste kommentaaride, ettenäitamise vm abil eesmärgiga aidata õppijal saada edaspidi parem tulemus ehk õpiväljund. Väljundipõhine hindamine toob kujundava hindamise juurde selged eesmärgid. Väljundipõhise hindamise puhul hindame õpilase õpitulemuste vastavust riikliku õppekava õpitulemuste alusel koostatud hindamiskriteeriumidele ehk õpiväljunditele. Kui baas tasemel kriteeriumid pole saavutatud, ei saa hinne või muul viisil väljendatud tulemus olla positiivne. Hindamismeetodid muutuvad täpsemaks, sest õpiväljundid ja hindamiskriteeriumid annavad nende valikuks häid vihjeid. Tagasiside ehk kujundava hindamise roll kasvab, sest rõhuasetus on rohkem õppimise toetamisel, parima õpitulemuse ehk õpiväljundi saavutamisel.



**Näide 1. 3. klassi loodusõpetuse õpiväljundid ehk õpitulemused ainekavas koos hindamiskriteeriumitega.**

Õpitulemus	Algtase/teadmine	Kesktaase/rakendamine	Kõrgtaase/arutlemine
Eristab okaspuud, õis-, sõnajalg- ja sammaltaime, nimetab ja näitab taimeosi ning leiab tunnuseid, mille abil taimi rühmitada.	Eristab okaspuud ja õistaime, nimetab taimeosi.	Eristab okaspuud, õis-, sõnajalg- ja sammaltaime, nimetab ja näitab taimeosi ning leiab tunnuseid, mille abil taimi rühmitada.	Eristab okaspuud, õis-, sõnajalg- ja sammaltaime ning toob näiteid, nimetab ja näitab taimeosi ning rühmitab taimi kindlate tunnuste alusel.
Eristab kala, kahepaikset, roomajat, lindu, imetajat ning teab, et need kuuluvad loomade hulka.	Eristab kala, kahepaikset, roomajat, lindu, imetajat ja selgrootut, sh putukat.	Eristab kala, kahepaikset, roomajat, lindu, imetajat ja selgrootut, sh putukat ning teab, et need kuuluvad loomade hulka.	Eristab kala, kahepaikset, roomajat, lindu, imetajat ja selgrootut, sh putukat ning teab, et need kuuluvad loomade hulka, toob näiteid erinevate liikide kohta.

**Näide 2. 3. klassi loodusõpetuse õpiväljundist ehk õpitulemustest tunnistusel.**

Teema: Õpitud bioloogiliste liikide (taimed, loomad, seened) tundmine

- Tunned õpitud bioloogilisi liike (taimed, loomad, seened); tunnend nende eluviise ja elupaiku. Tead fakte loodusest.
- Tunned enamasti õpitud bioloogilisi liike (taimed, loomad, seened); tunnend nende eluviise ja elupaiku.
- Tunned osaliselt õpitud bioloogilisi liike (taimed, loomad, seened); tunnend nende eluviise ja elupaiku.

Meie praeguse aja nõudmiste suure surve tõttu haridusele on mitmed teadlased (Hargreaves & Fullan, 2012; Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2011) tegelenud efektiivse ehk õppimist kõige paremini toetava tagasiside uurimisega ning tulemused näitavad, et numbriline hinne üksi seda ei toeta. Võrreldes kolme erineva tagasiside vormi (numbriline hinne, hinne koos

kommentaariga ja kirjeldav tagasiside ilma numbrita) seost õpitulemustega, on leitud, et viimane ehk siis numbrivaba kirjeldav tagasiside toetas õpitulemuste kasvu kõige paremini (Wiliam, 2011).

Proovisime meiegi 2016/2017. õppeaastal I kooliastmes anda ainult numbrivaba kirjeldavat tagasisidet õpiväljunditest lähtudes. Varasematel aastatel (2012–2016) andsime I kooliastmes samuti ainult sõnalist tagasisidet, kuid mitte väljundipõhiselt. Hoolimata eelnevast selgitustööst oli meil 2017. aasta kevad-talveks olukorras, kus tuli leida lahendus neile, kelle jaoks tekitas probleeme (oli harjumatu) pikk tagasiside, kelle ootus oli näha elektroonilises päevikus ja tunnistusel pikkade õpiväljundite asemel hindeid või siis sümboluid, mis olid pisut ka lahti kirjutatud ja mille tagant oli hinne siiski loetav. Peale selle ka muukeelsete lapsevanemate soovid. Seega võtsime vastu otsuse, et iga päev kasutame I kooliastmes kindlasti edasiviivat tagasisidet koos näpunäidetega, et kuidas edasi toimida.

**Kasutatud kirjandus**

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers Collage Press.  
 Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of educational research, 7(1): 81–112.  
 Wiliam, D. (2011). Embedded Formative Assessment. USA: Solution Tree Press.



# Kodused koolitööd võiksid kooli jääda

 **Rita Juhanson**, Tallinna Õismäe Vene Lütseumi koolijuht

Aina enam on Eesti ühiskond muutumises, seepärast tundubki loogiline, et muutuste üha kasvav tähtsus peegeldub ka meie koolides. Viimasel ajal on väga palju arutletud nii hindamise kui ka koduste koolitööde üle.

Õpilaste akadeemiliste teadmiste omandamine on kahtlemata tähtis, kuid teadmised on vaid üks osa meie põnevast elust. Õpilased vajavad kindlasti ka teisi eneserealiseerimise võimalusi, mida annab neile tegelemine valdkonnaga, mis õpilast kõige rohkem huvitab, olgu selleks siis muusika, kunst, käsitöö, sport, kirjandus või robotika.

Loomulikult peaks koolis olema piisavalt pinget, sest liiga rahulik suhtumine õppimisse ei pane ühtki tavaõpilast tegutsema, kuid õppida saab ainult õppija ise. Kooli ülesanne on arendada ja suunata iga õppija oskusi. Õpioskus on oskus oma õppimist ise juhtida, aga siis ju ei saagi õpetaja koduseid koolitöid õpilastele dikteerida, õpilane peab ise mõistma, milles ta peab end täiendama ja mida õpetajalt üle küsima. Kodune koolitöö ei tohiks mitte mingil juhul olla ainult õpitu kordamine, vaid ennast juhtiva õppija arendamine.

Kui kool õpetab õpioskusi, siis miks me ei usalda õpilast ise otsustama ja vastutama oma õpingute eest, miks me ütleme ette, mida peab üks mõtle inimese (meie koolides ju õpivad mõtlevad inimesed) väljaspool koolitunde tegema. Õpilasel on kooliaeg ja vaba aeg ning mitte keegi ei tohiks öelda, mida ta vabal ajal tegema peaks. Näotu on, kui kogu pere läheb suvilasse puhkama, aga oma koolilapse jätvad vanavanemate hoolde, sest koolilapsele on nädalavahetuseks antud nii palju kodutöid, et perega suvilasse minna on liiast: mis tundega see õpilane koju jääb ja millise tujuga ta neid kodutöid tegema hakkab, kas see tekitab temas õhinaõpet või uudishimu – vaevalt.

Kindlasti ei ole kodused koolitööd kurjast, kuid see peab olema läbi mõeldud ja mõistliku mahuga, et mitte teha liiga andekatele, töökatele ja õpihüüalistele. Kõike ei ole võimalik ära õppida, mida elus võib vaja minna. Järelikult ei ole seda mõtet püüda, kuid on võimalik jõuda tasemele, kus ollakse suuteline iseseisvalt mõtlema ja analüüsi varal avastama seoseid ja sõltuvusi, looma süsteeme ja nende mudelid, ette nägema võimalusi ja ohte, ära tundma, mis on sobiv ja sobimatu, õige ja väär.

Kõik õpilased ja õpetajad ei saa olla alati number ühed, õnnelikkuse ja rahuloluni jõuame siis, kui iga õpetaja ja õpilane jõuab enda arengu tipuni.

Ühe õpilase jaoks on 9 või 12 õppeaastat läbitavad linnulennul, ühe hingetõmbega. Nemad sõidavad punktist A punkti B kiirliftil. Teised õpilased jälle rühivad 9 või 12 õppeaastat mööda pehkinud redelit üles. Vahepeal nad komistavad, siis kukuvad, ajavad end jälle püsti, pühivad põlved puhtaks ja rühivad edasi.

Ühed töötavad alakoozmusega, teised ülekoormusega, kuid õnnelik ja rahulolev on see, kes töötab täiskoormusega.

Õppimine algab motivatsioonist, motivatsioon sõltub eesmärgist, aga eesmärgid on meil kõigil erinevad. Üks soovib saada tuntud ja tunnustatud arstiks, teine tippadvokaadiks, kolmas

superstaariks, aga neljas tahab olla ühiskonnale lihtsalt hea inimene – kõigiga tuleb arvestada.

Me püüame õpilastele vajalikke oskusi eluks teele kaasa pakida. Üks olulisemaid oskusi on muidugi õpioskus, ilma milleta on siin maailmas pea võimatu hakkama saada.

Tänapäevane kool püüab motiveerida lapsi uurimuslikule õppele, et õpilaste teadmised oleksid süsteemsed ja kompleksed, sügavad ja ulatuslikud, kindlad ja püsivad. Õpetame noori uurima, looma, mängima, et saaks avastada ennast ja ümbritsevat maailma.

Kindlasti ei pea õpetaja olema ühe aine tegija, vaid see, kes end aineseinast sügavamale surub, osates tuua põnevaid paralleele ja muutes õpitava eluliseks ning põnevaks. Eesti noor peab olema enesekindel ja tegus, et meie tillukesel Eestil läheks ka edaspidi sama hästi.

Kõik me teame, et ajast aega kestavad lood ja lugude loojad. Tallinna Õismäe Vene Lütseumi lood on kestnud 42 aastat ja nende aastate jooksul on lugusid palju.

Oleme täiesti tavaline äärelinna kool umbes kümne kilomeetri kaugusel kesklinnast ja paljud ei tea meie koolist eriti midagi. Mõistame, et kooli geograafiline asend ei räägi meie kasuks: koolist edasi on vaid mets, sood ja meri. Kuid sellest hoolimata oleme Haabersti linnaosa suurim üle 1000 õpilasega õppimiskallakuga kool, järelikult on lapsevanemad meid märganud ja meisse usutakse.

Tallinna Õismäe Vene Lütseumil on suur soov ja tahe olla omanäoline ning jätkusuutlik kool. Meie eesmärk oli ja on pakkuda elukoha läheduses kvaliteetset haridust.

Täna õpib koolis üle 1000 õpilase, klassikomplekte on 36, see aga tähendab, et pea kõigis klassides õpib üle 30 õpilase ning töötab 75 õpetajat. Kool töötab ühes vahetuses ja korraga toimetab majas 1200 inimest. Keeruline, aga mitte võimatu. Võimatu on aga anda tervele klassile ühesuguseid koduseid ülesandeid. Siit me saimegi julguse hakata vaikselt loobuma igapäevastest kodustest koolitöödest.

## Millised on meie kooli kodutööde lood?

Me kõik ju oleme kunagi lapsepõlves unistanud kodutöödevabast koolist ning tihti kuuleme õpilastelt, et koolis on päris põnev, kui ainult neid mõttetuid kodutöid poleks.

Meie koolil on soov, et õpilaste silmad säraksid, ning just seetõttu oleme viimastel aastatel tegelenud koolis õpilastele antavate koduste tööde vajalikkuse analüüsiga ja leppinud kokku, et kodus antakse teha ülesandeid, mis arendavad meeskonnatöö, probleemilahenduse ja õppimise oskust.

Kui agasihvkalikult kõik ausalt üles tunnustada, siis meie kooli edulugude loojad on ikka õpetajad, kes on targad ja enesekindlad, kellel on selgroog ja mõttekaaslased ning kellel on soov ja tahe teha koolielu õpilastele põnevamaks.

Oleme aastaid liikunud kodutööde mahu vähendamise suunas, kuid eks ka meie kipu olema oma harjumuste ohvrid ja suuri muu-



tusi on väga raske kooliellu sisse viia. Sageli me teame, et muutus oleks väga vajalik, kuid lükkame selle ikka ja jälle edasi, viidates näiteks ainekavade mahule – aga ega ainekava anna õpilastele kodutöid, ikka õpetaja. Selleks et meie õpilaste teadmised ei kannataks, peavad meie õpetajad tegema omavahel tihedat koostööd ja leidma erinevaid võimalusi, kuidas õpet paremini lõimida. Lõimitud õppes näeme, et õppijad suudaksid koolis õpitut uues kontekstis rakendada. Kuivõrd teadmisi omandatakse täna mitte niivõrd teadmiste endi pärast, vaid vajadusest neid kasutada, muutub oluliseks see, kuidas seostada õpitud teadmisi ja oskusi nii ühes õppeaines, ainevaldkondades kui ka erinevate õppeainete ja ainevaldkondade vahel.

Meie kooli esimesed kodutöödevabad sammud tulid siis, kui tekkis tõhus õpetajatevaheline koostöö ja kui mõistsime, et tuleb liikuda kooli ja õpetaja vastutuselt õppija vastutusele. Õpetajad mõistsid, et võtmesõnaks on õpilaste õpioskuste arendamine ja suunamine. Õpioskuste all mõistame, millised on erinevad õpistiilid, kuidas planeerida aega ja kuidas parandada õppematerjalidest arusaamist.

Esimene reegel oli, et nädalavahetuseks me kodutöid ei anna. Tuleb tunnistada, et oli agaraid lapsevanemaid, kes nõudsid kodutöid, seetõttu selgitasime neile, et laps on koolis esmaspäevast reedeni, nädalavahetus on pere jaoks: käige koos kinos, muuseumis ja arendage oma last, sest inimesed õpivad ju kõikjal.

Teine reegel oli individuaalsed kodutööd, sest hea kodutöö nõuab õpetajatelt õppijate individuaalset eripära ning õpilaste huvidega arvestamist. Kui me sellega ei arvestaks, siis meie

noored on iga hetk meile tegemas etteheiteid, et õpilasi õpetatakse iseseisvalt mõtlema, aga noori ei usaldata ise otsustama ega vastutama.

Eelmisel õppeaastal astusime sammukese edasi ja terve detsembrikuu oli kodutöödevaba kuu, muidugi ainult sel juhul, kui õpilane töötas aktiivselt tunnis kaasa. Tulemus oli märgatav: õpilased olid elurõõmsamad ja aktiivsemad. Tänu kodutöödevabale kuule olid kooli jõulupeod läbi mõeldud, sisukad ja jäävad õpilastele aastateks meelde, sest korralduslik pool oli laitmatu ning esitus maitsekas ja stiilipuhas. Õpilasesindus oli väga tänulik õpetajatele, kellel oli soov ja tahe muuta traditsioonilist õppevormi, et anda õpilastele võimalus tegeleda klassiväliste jõuluüritustega. Noorte sõnul ei jäänud midagi õppimata ja suuri lünki teadmistesse ei tulnud ning nad rõhutasid, et kaasõpilastega koostöö tegemine ja ürituste korraldamine andis lisaväärtust. Kindlasti usuvad ja loodavad meie õpilased, et see ei olnud ühekordne projekt, vaid saab aastatega igapäevasemaks, kuid selleks peavad mitte ainult õpetajad pingutama, vaid ka õpilastel tuleb tunnis rohkem pingutada – see pingutus tasub end kindlasti ära.

Lapsevanematele oli muidugi harjumatu, et ei olnud vaja lapsi utsitada kodutöid tegema, aga harjumus istub ju kusagil sees. Tuli muuta harjumusi, veeta õhtuid pereringis, koos kokata, vaadata filme, lugeda ja arutleda elu üle – ka see on ju arendav ja hariv.

Elu on tohutult põnev ja annab võimalusi asju hoopis teisiti korraldada, selleks aga on vaja julgust ja pealehakkamist. Usume, et Tallinna Õismäe Vene Lütseumis jätkub nii julgust kui ka pealehakkamist.



# Kodused tööd Tartu Erakoolis

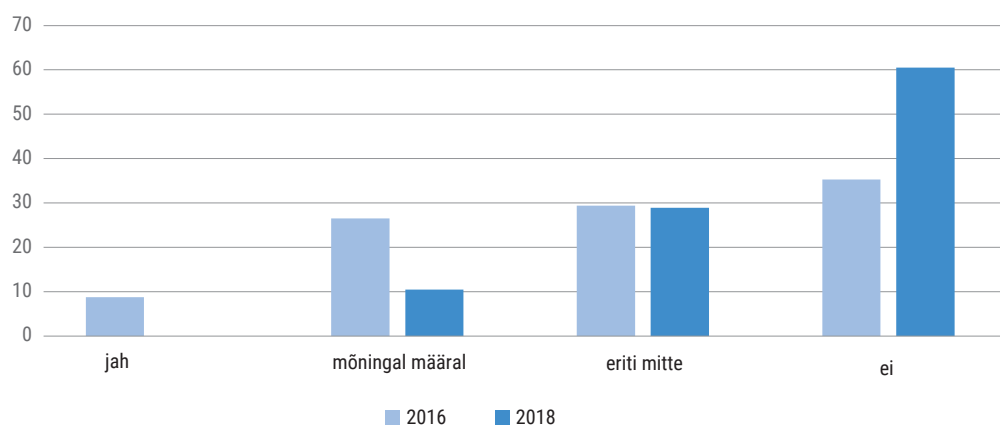
 **Marjeta Venno**, Tartu Erakooli direktor

TERA on õppimiskeskne ja õpilase arengule orienteeritud, teravlikku isiksust arendav ja koostööd soosiva turvalise õpikeskonnaga kool. Kool võimaldab omandada mitmekülgset haridust õppija individuaalsuse järgi ning toetab iga õpilase kujunemist selliseks isiksuseks, kes tuleb edukalt toime oma elu ja tööga, arendab ennast ja aitab sellega kaasa ühiskonna arengule.

Kool peab olema nagu elus organism, mis sünnib, kasvab, areneb ja muutub. Seetõttu oleme kümne tegevusaasta jooksul ellu viinud mitmeid hariduslikke uuendusi ja katsetusi, et leida toimivaid lahendusi lapse arengu toetamiseks. Üks selliseid on kodutööde olemuse mõtestamine ja vajalikkuse kaalumine. 2016. aasta sügisel otsustasime luua nii õpetajatele kui õpilastele uue kogemuse, et saada vastus küsimusele, kas koolis on võimalik õppida nii, et kodutöid pole üldse. Leppisime kokku, et kooliaasta alguses ei anna õpetajad ühe kuu jooksul kodutöid, kui õpilased toimetavad tunnis usinalt kaasa. Erandiks nimetasime kodulugemise ning 1. klassis lugemisõppe harjutamise. Kuulusime selle n-õ kampaania välja ka lapsevanematele ning asusime proovima. Nimetatud katseperioodi lõpus korraldasime õpetajate hulgas küsitluse ja vestlesime tagasiside saamiseks õpilaste ning vanematega. Kõik osapooled tõid välja, et taolises vormis õppeaasta alustamine on lastele sisseelamiseks väga hea: võimaldab veel koolivälisel ajal palju õues olla, liikuda ning huvialadega tegeleda, häälestades rahulikult uude õppeperioodi süvenema. Õpetajad lisasid, et õpilased olid tunnis väga motiveeritud tegutsejad ning uus kogemus õpetas neid tunde

uutmoodi üles ehitama ja oma tegevust analüüsima. Lisati ka, et õppimise tempo muutus pisut aeglasemaks, sest tegu oli esmakordse kogemusega ja ei osatud veel õppeprotsessi uuel moel juhtida. Eraldi tõid nii õpetajad kui ka üks õpilane välja selle, et õpiraskusega laps vajab siiski õpetajalt juhiseid iseseisvaks lisatööks kodus, muidu kaob järjepidevus ja kinnistamise võimetus. Õpetajad tegid ettepaneku saadud kogemust lühema perioodi vältel samal õppeaastal veel korrata ja nii otsustasime seda teha III perioodi alguses märtsikuu (TERAs on nelja õppeveerandi asemel kolm 11–12nädalast õppeperioodi). Pärast teist head kogemust samal õppeaastal otsustasime muuta kodutöövaba aja (vähemalt kaks nädalat) kahel korral õppeaastas heaks tavaks, mida me enam suure kampaaniana ei korralda, kuid mida kõik õpetajad arvestavad ja teevad.

Seega olime 2018. aasta kevadeks kodutöövaba õppimist proovinud juba neljal korral: otsustasime korraldada uue küsitluse, et jälgida, kas ja kuidas on muutunud õpetajate hoiak ning õppimisvõimalus ilma kodutöödeta õppeprotsessi korraldamisel. Küsitlustulemused kinnitasid, et õpetajate mõtteviis ja suhtumine kodutöödesse on muutunud. Kui küsimusele „Kas märkasid langust õppetöö kvaliteedi osas?“ vastas 2016. aastal jaatavalt u 9% õpetajatest, siis 2018. aastal langust täheldanud õpetajaid polnud. Ka mõningal määral kvaliteedi langust märganud õpetajate hulk on oluliselt vähenenud. Arvame, et eespool toodud leiud kinnitavad meie hüpoteesi: teadlikult õppeprotsessi juhtides on võimalik õppida ka ilma kodutöödeta.



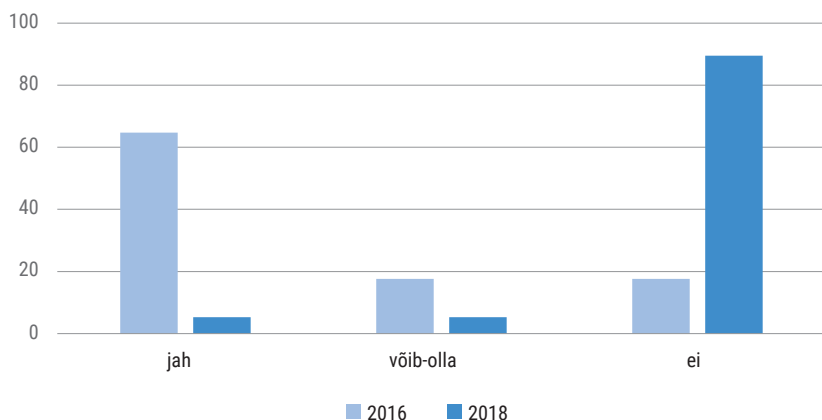
**Joonis 1. Kas märkasid langust õppetöö kvaliteedis?**

Mõlemat küsitlust tehes uurisime ka seda, kas mõni õpitulemus jäi saavutamata, sest koduseid töid ei saanud anda. Vastused kinnitasid eelnevat, st kodutöödeta õppimine on võimalik ja kui õpetaja seda targalt ning teadlikult juhib, siis saavutatakse ka õpitulemused. 2016. aastal täheldati negatiivset mõju õpitulemustele oluliselt rohkem kui 2018. aastal. Eraldi toodi siinkohal

välja võrkeelsete sõnade iseseisva õppimise vajadus, st võrkeeleõppes on keerukam edasi liikuda, kui sõnavara omandatakse aeglasemalt. Varasem harjumus see enamasti kodutööks jätta mõjutas esialgu õpitulemusi, kuid teadliku kavandamise tulemusena on selleks võimalik aega ja eri õpiviise leida ka klassiruumis.



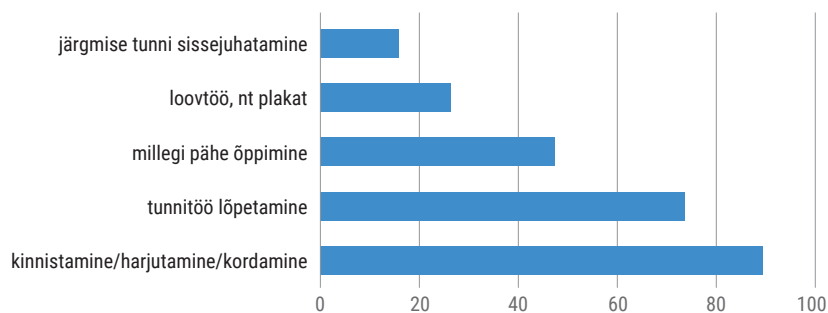




## Joonis 2. Kas mõni õpitulemus jäi saavutamata, sest kodutööd ei saanud anda?

2018. aastal uurisime ka seda, millisel eesmärgil TERA õpetajad kõige sagedamini kodutööd annavad. Selgus, et enamasti on need seotud kordamise või mõne õpioskuse harjutamisega, tunnis poolleijäänud tegevuse lõpetamisega. Õpetajate sõnul on sellist laadi

kodutööd enamasti ka kõige vähem ajamahukad. Erinevat võimekust ja ajamahtu vajavad järgmiseks tunniks tehtav ettevalmistus, loovate lahendustega tegelemine ning millegi meeldejäätmine, nt laulusõnad või korrutustabel.



## Joonis 3. Mis eesmärgil sa enamasti kodutööd annad?

Kokkuvõtvalt leidsid Tartu Erakooli õpetajad, et kodutööd on aegajalt vajalikud: ikka siis, kui nad on mõtestatud, selgitatud, aitavad kinnistada õpioskusi. Toodi välja, et ka väikesemahuline kodutöö annab õpilasele võimaluse omandatavat teemat iseseisvalt läbi mõelda ning analüüsida, et vajadusel õpetajalt lisainfot või abi arusaamiseks küsida. Õpetajad lisasid ka, et kodutöövabaduse kogemus on neid õpetanud oma endiseid harjumusi analüüsima, kodutööde mahtu reguleerima ning mõtestatumalt kodutöö sisu valikuid tegema (miks ehk millisel eesmärgil tasub ikkagi kodutööd anda, milline on minu kui õpetaja eesmärk seda kodutööd andes jne). TERA lapsevanemad on kodutööde mahu vähendamises olnud uuendusmeelsed ja toetavad: iganenud arusaam sellest, et kui kodutööd pole, siis laps ei õpi, ei iseloomusta kindlasti nende tänast hoiakut. Kool ootas selgitusi ja põhjendusi, miks kodutöödega seotud katsetusi tehakse, omalt poolt kirjeldati, kuidas uuendus kodu poolt paistis: milline oli laste suhtumine, mida võeti ette vaba ajaga jne.

Kodutööde mahu vähendamine või neist hoopiski loobumine pole kindlasti lahendus, mida üksi rakendades muutub õppimine last toetavaks. Koolis on võimalik luua teisi terviklahendusi

selle nimel, et õppimine toimuks eelkõige koolis. Olulisim neist on keskendumist ja süvenemist võimaldav kooli päevakava ning õppimise korraldamine efektiivsel ajal. Erinevatele teaduslikele uuringutele tuginedes oleme loonud päevakava, kus õppimine algab alles kell 9 ning toimub võimalikult palju paaristundide vormis. 80-minutilise paaristund võimaldab nii noorematel kui vanematel õpilastel rohkem teemasse süveneda, teha ning esitleda loovaid koostööülesandeid, minna koolimajast välja, kutsuda külalisi, teha projekte ning lõimida erinevaid teemasid. Koolipäeva sees on ka õueminetuaeg ning nn restardiks hea aeg, kus õpilasel on võimalik puhata, õpetajatega kohtuda, koostööd planeerida või lihtsalt lugeda.

Õpilase autonoomsust, iseseisva töö oskust ning eripära toetamist võimaldab kindlasti 1 : 1 tahvelarvuti kasutamine: kui õpilasel on võimalik näiteks digiseadet kasutades lahendada just endale jõukohaseid ning arendavaid ülesandeid, on tema motivatsioon suurem; valikuvabadus aitab vastutustunde abil kujuneda ennastjuhtival õppijal.

Et õppimine toimuks eelkõige koolis (sh kusagil-mujal-õppes: kõik väljaspool klassiruumi toimuvad tegevused loomulikult

ka) vs. kodus, on kindlasti oluline sõlmida kokkuleppeid, et õppimisõhkkond oleks hea ja õpirõõm suur, sest stressis oleva ajuga lapse omandamisvõime on puudulik. TERAs on nii õpetajatel kui õpilastel kodukorra kõrval oma head tavad, kuidas me üksteisega suhtleme. Üksteisega arvestavad head suhted ei teki laste vahel iseenesest: selle nimel tuleb täiskasvanutel teadlikult tööd teha. Seetõttu toimuvad mitmed TERA õpilaste tegevused lennupõhiselt (paralleelklasside põhjal moodustame erinevad temporühmad), nt võõrkeelte ja matemaatika õppimine; ka huvitundides osalemine, kus lapsed tegutsevad koos endast nooremate või vanemate õpilastega ühiselt meisterdades, maletades, katseid või joogat tehes. Soovime, et koolis poleks anonüümsust ja laps õpiks hoolitsema heade suhete loomise ning hoidmise eest.

Vähendamaks stressi on oluline kujundada tagasisidesüsteem selliseks, et laps saaks küll edasiviivat teavet, kuid poleks igitunniliselt pinges kontrolli pärast. TERAs kasutame vaid sõnaliste hinnangute süsteemi 5. klassi lõpuni. Hiljem on märgilistena toeks küll kuuepalliline tähesüsteem, kuid kasutame seda vaid kahel kuni kolmel korral perioodis: ülejäänud tagasiside on 6.–9. klassiski sõnaline, et laps saaks infot oma tugevuste ning arenguvajaduse kohta. Mida harvem hindame, seda parem, sest siis on õppimisprotsess pikem ja tõhusam – seda uurijate väidet kinnitavad ka TERA õpilaste head õpitulemused.

Usume TERAs, et tänapäevase koolikorralduse kaudu on võimalik õppetöö koolis ehitada üles nii, et enamik õppetööst jõutakse valmis koolis ning ülejäänud ajal saab laps tegeleda oma hobidega, veeta aega koos sõprade ning perega.



# Koostöö sünnib ühise eesmärgi nimel koos töötades – Poska ja Elleri kooli ühisõppe pilootprojektist

✿ **Virge Prank-Vijard**, Heino Elleri nim Tartu Muusikakooli õppetöö arendusjuht

✿ **Mari Roostik**, Tartu Jaan Poska Gümnaasiumi humanitaarvaldkonna õppejuht

## Gümnaasiumi ja kutseõppeasutuse ühisõppe – kellele ja milleks?

Heino Elleri nim Tartu Muusikakooli (edaspidi Elleri kool) üks eripära on see, et suur hulk õpilastest omandab peale Elleri koolis antava muusikalise kutsehariduse samal ajal üldkeskharidust mõnes Tartu gümnaasiumis. Põhjuseks on noorte kõrged ootused haridusele, et kindlustada võimalus jätkata õpinguid kõrghariduse tasandil ka mõnel teisel erialal, kuna kutseharidussüsteemis on keskhariduse omandamiseks pakutav üldharidusõpingute osa oluliselt väiksema mahuga. Kahes koolis korraga õppida ning samal ajal kahte eraldi õppekava läbida on õpilaste koormav nii päevakava kui ka õppemahu mõttes, mistõttu paljud noored otsustavad mingil hetkel siiski vaid ühe kooli kasuks. Kahes koolis haridust omandajate valikuid ja võimekust arvestades asus Elleri kool 2016. aastal otsima võimalust ühisõppekava loomiseks mõne Tartu gümnaasiumiga, et noortel säiliks võimalus mitmekülgseks ja kvaliteetseks hariduseks. Mõttega haakus Tartu Jaan Poska Gümnaasium (edaspidi JPG), kus sel ajal omandas paralleelharidust märkimisväärne hulk Elleri kooli noori. Täna on kahe kooli koostööst kujunenud Eestis ainulaadne kutsehariduse ja gümnaasiumi koostöövorm, mille toimimise aluseks on 2017. aasta 13. märtsil sõlmitud koostööleping.

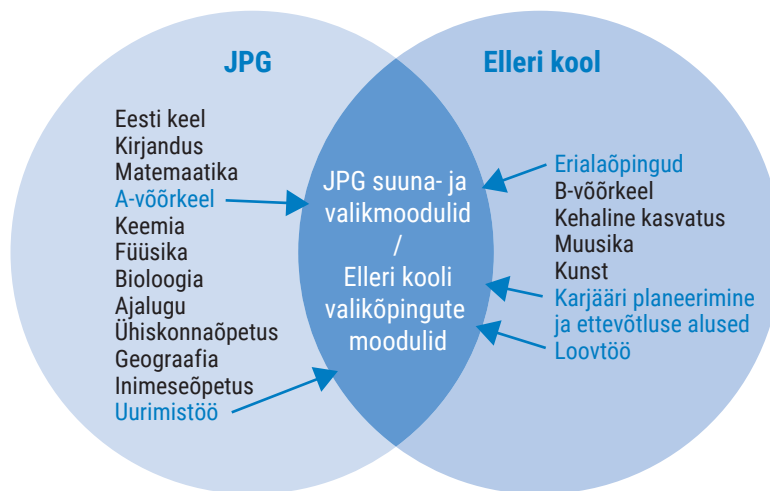
Esialgne plaan õpilaste koormuse ning kahe haridussüsteemi lõimimisel oli koostada ühisõppekava, kuid selgus, et kutseõppeasutuse seaduses sätestatud ühisõppekava võimalus ei ole rakendatav gümnaasiumi ja kutseõppeasutuse vahel. Seetõttu jõuti koostöös kooli pidajatega kokkuleppele, et õpilased õpivad endiselt eraldi õppekavadel mõlema kooli nimekirjas, kuid JPG juurde moodustatakse eraldi klass Elleri koolis muusikaalast kutseharidust omandavatest õpilastest. Muusikaklassi õpilaste nimekirja arvamiseks tuleb sooritada edukalt sisseastumiseksamid nii JPG-sse (Tartu gümnaasiumisse astumise ühiskatsed) kui ka Elleri kooli. Mõlemasse kooli vastu võetud õpilased saavad täismahus gümnaasiumihariduse ja muusikalise kutsehariduse ning eraldi mõlema kooli lõputunnistused, kuid tänu kahe kooli eraldi kokkulepetele on nende igapäevase õppetöö koormus võrreldes teiste samal ajal gümnaasiumis ja Elleri koolis õppivate õpilastega mõnevõrra väiksem ning kahe kooli õpinguid ajaliselt kokku sobitada on oluliselt mugavam. 2017. aasta sügisel alustas pilootprojekti raames muusikaklassis õpinguid 12 noort, 2018. aasta rühma on vastu võetud 15 õpilast.

## Sisu vs. vorm – ühisõppe praktiline korraldus

Põhimõttelise sooviga kutsehariduse ja gümnaasiumi õppevorme võimalikult paindlikult ühendada kaasnes põhjalik õppekavade analüüs ning parimate lahenduste otsimine ühisõppe praktiliseks korraldamiseks nõnda, et õpilaste koormus ka tegelikult väheneks. Gümnaasiumi ja kutseõppeasutuse õppekavad on vormi ning eesmärgi poolest väga erinevad. Seega keskenduti ühisosa leidmisel eelkõige õppe sisule ning põhimõtteks oli vältida dubleerimist ja siduda gümnaasiumi kohustuslikud kursused tihedamalt muusikaõpingutega. Kahe kooli koostöölepingu kohaselt läbivad muusikaklassi õpilased 75 kursust JPG õppekava järgi, JPG õppekava järele jäänud 21 kursuse jaoks arvestatakse Elleri koolis läbitud kutseõpingute tulemusi. Õpilastel on võimalus soovi korral läbida JPG valik- ja suunakursusi, mis tagab valikute mitmekesisuse. Elleri kooli õppekava valikõpingute osa täitmiseks on võimalik omakorda arvestada JPGs läbitud kursusi. Muusikaklassi õpilastel ei ole JPGs eraldi muusika, kunsti, B-võõrkeele ega kehalise kasvatus tunde, need kursused saadakse Elleri koolist: muusika ja kunsti kursused arvestatakse mooduli muusika- ja kultuurilugu läbimise arvelt, kehalise kasvatus asemel on muusiku elukutse spetsiifikast lähtuv liikumistund, teise võõrkeelena õpivad muusikaklassi õpilased samamoodi nagu Elleri kooli kutsekeskhariduse õppekavadel õppijad itaalia keelt, mis on muusiku erialalist tegevust toetav oluline võõrkeel. Eraldi kokkulepe on ka gümnaasiumi uurimistöö jaoks: JPG annab teoreetilised teadmised uurimistöö koostamise ja vormistamise kohta, kuid teema võib olla seotud õpingutega Elleri koolis; ühtlasi on õpilasel kohe olemas ka praktikust juhendaja – tema erialaõpetaja.

Koostöö toimimise olulisim alus on eraldi õppeklass, mis võimaldab paindlikke kokkuleppeid kahe kooli tunniplaani koostamisel. Koolide õppekorralduse eripärast lähtuvalt on kokku lepitud kindlad kellaajad, mis on muusikaklassi õppuritele tunniplaani koostamiseks Elleri kooli ja mis JPG kasutada: kell 9.45–14.20 viibivad õpilased JPGs, päris hommikul ning õhtupoolse ajal Elleri koolis, lisaks on mingitel perioodidel tervenisti Elleri kooli tunniplaani päralt reede. Kuna muusikaerialade õppetöö toimub suures osas individuaaltundidena, on õpilastel Elleri kooli tunniplaanis omakorda kindlad ajad rühmatundideks ning vabadele aegadele planeerivad õpilased ise kokkuleppel õpetajatega oma erialatunnid.





**Joonis 1. JPG ja Elleri kooli ühisõpe.**

### Olulised märksõnad – paindlikkus ja individuaalne lähenemine

Muusikaklassis õppivatel noortel on küll tulevikus mitmekesised võimalused edasiõppimiseks, ent kahe kooli üheaegne lõpetamine on väljakutse paljudele. Seetõttu on paindlikkus, mis võimaldab kahel erineva süsteemiga koolil luua sobivat keskkonda ja õhustikku, et noored tunneksid end turvaliselt ja hoituna, üks olulisemaid märksõnu kogu õpiprotsessi vältel ja ka igapäevases suhtluses õpilastega. Paindlikkuse taga seisab tugevalt individuaalne lähenemine, mis on kogu Eesti hariduses aina paremini ja efektiivsemalt juurdumas. Ühiselt korraldatud õpe võimaldab hõlpsasti (kogu klassi taust on sama, õppetööd planeerides tuleb individuaalse lähenemisega juba eos arvestada) sõlmida eraldi kokkuleppeid õpetajatega, mis omakorda lihtsustab õppetööst pikemaajalist või sagedast eemalviibimist konkursside ning esinemiste tõttu. Mõlemas koolis on õpilastel üks inimene, kes neid toetab ja nende tegemistel pidevalt silma peal hoiab. Suur roll on loomulikult õppijatel endil, kuid eraldi klass ja selle rühma väiksus on kindlasti väga olulised tegurid.

On ju teada, et igas klassis ja koolis on noori, kes sageli õppetööst eemal peavad viibima, kuid siinkohal on tähtis välja tuua, et kõik muusikaklassi noored on parimas mõttes individualistid ja ühiselt korraldatud õppe põhimõtteline valmisolek iga üksiku juhtumiga rõõmsalt toime tulla on kogu projekti õnnestumise tuum. Seega, individuaalne lähenemine ei saa olla lihtsalt käibefraas, vaid õppijatel ja õpetajatel tulebki väga sageli luua pretседente (rühmas sooritatud arvestused) ja kasutada loovaid lahendusi (soovitusliku lugemisvara omaloominguliseks muusikapalaks komponeerimine). Sealjuures nõuab noorte väga tiheda graafiku tagajärgedega tegelemine samuti paindlikkust, ennekõike õppijale turvalise maandumisvõrgu olemasolu. JPG ja Elleri kool on otsustanud, et ühisõppest ainult ühe või teise kooli õppekavale liikuda ei ole võimatu – õppijatel on võimalus õpingute jooksul muuta oma valikut haridussüsteemist välja langemata. Kaks õpperühma õpilast, kes enne õppisid Elleri koolis kutsekeskhariduse õppekaval, otsustasid ühisõppe kasuks ja on öelnud, et tänu sellele võimalusele tahavad nad jälle näiteks matemaatikat õppida. Üks õpilane jätkas pärast 2017. õppeaasta sügissemestrit ainult

Elleri koolis kutsekeskhariduse õppekaval, mis samuti näitab, et paindlikkus ja individuaalne lähenemine õppijatele kahe kooli koostööleppes hoiab noored haridussüsteemis sees ja laseb neil ise valikuid teha.

### Õpilaste ja õpetajate koostööne õppimine

Kui Elleri koolis on individuaalne lähenemine igapäevane ning täiesti juurdunud viis noortega töötamiseks, siis JPGs on individuaalne lähenemine küll tavaline, ent muusikaklass on aidanud õpetajatel oma individuaalse lähenemise oskusi palju täpsemaks ja efektiivsemaks lihvida, sest muusikaklassiga töötamine pakub õpetajatele ühtaegu nii väljakutseid kui ka tohutut rõõmu. Kõik JPG õpetajad, kes ühiselt korraldatud õppe esimese kursusega aasta jooksul tegelesid, on pidanud oma aineprogramme ühel või teisel moel kõvasti ümber tegema, sest noored vajavad erinevatel aegadel toimuvate esinemisreiside tõttu igäüks isesugust juhendamist. Sageli korruga ja vahel ka ootamatult. Lisaks on õpetajad katsetanud ja loonud täiesti uusi lahendusi, mis arendavad nii õpetajate kui õpilaste digipädevusi, on lõimitud muusikaga ning võimaldavad õppida ajal ja kohas, kus õpilastel parasjagu võimalik on. Õpetajad on öelnud, et sellise loominguliselt avatud seltskonnaga koostööd teha on väga innustav ja paljupakkuv, sest kogu seltskond on motiveeritud ja töökas ning harjunud oma aega otstarbekalt kasutama. Ühtlasi on nad sellega eeskujuks teistele posklastele.

Kahe kooli kultuur kasvatab laia silmaringiga noori ja ühisõppe õpilastel on võimalik õppida kahes keskkonnas, mis mõlemad soodustavad õppijate arengut. Üldharidusaineid õpitakse JPGs ja muusikat Elleri – keskkondade ja koolikultuuride vahetamine annab võimaluse ideede ja mõtete ülekandeks, nõuab muidugi õppijates töökuse arendamist, kuid soodustab suurel määral loovuse arengut nii õpetajates kui ka noortes, sest neil on tänu kahele õpikeskkonnale palju mitmekesisem mõttemaailm. Elleri ja JPG ühisõpe täidab Eesti haridusmaastikul täna seda rolli, mis ühendab hetkel veel suhteliselt erinevat rada liikuvat kutsehariduse ja keskhariduse teed, selleks et ühel päeval oleks igal Eesti noorel võimalik õppida innovaatilises keskkonnas ühtaegu kunstnikuks ja inseneriks.



# Eesti laste ja noorte liikumisaktiivsuse tunnistus

- \* **Evelin Mäestu**, Tartu Ülikooli sporditeaduste ja füsioteraapia instituudi teadur
- \* **Merike Kull**, Tartu Ülikooli sporditeaduste ja füsioteraapia instituudi liikumislabori juhataja
- \* **Kerli Mooses**, Tartu Ülikooli sporditeaduste ja füsioteraapia instituudi liikumislabori teadur
- \* **Maret Pihu**, Tartu Ülikooli sporditeaduste ja füsioteraapia instituudi kehalise kasvatuse didaktika lektor
- \* **Jaak Jürimäe**, Tartu Ülikooli sporditeaduste ja füsioteraapia instituudi treeninguteaduste professor
- \* **Andre Koka**, Tartu Ülikooli sporditeaduste ja füsioteraapia instituudi kehalise kasvatuse didaktika dotsent
- \* **Lennart Raudsepp**, Tartu Ülikooli sporditeaduste ja füsioteraapia instituudi spordipsühholoogia professor
- \* **Jarek Mäestu**, Tartu Ülikooli sporditeaduste ja füsioteraapia instituudi spordibioloogia dotsent

Laste ja noorte kehalise aktiivsuse oluline positiivne mõju tervisele on üldtunnustatud (WHO). Lapsed vanuses 5–17 eluaastat peaksid olema päevas aktiivsed vähemalt 60 minutit ja seda mõõduka kuni tugeva intensiivsusega (WHO), kuid nagu viimased uuringud Eestis on näidanud, siis täidavad väga vähesed lapsed ja noored seda soovitusi (Laste liikumisuuring, 2015; Liikuma Kutsuva Kooli veebiküsitlus, 2018; Eesti koolilaste tervisekäitumise uuring (HBSC), 2015). Laste ja noorte kehalise aktiivsuse oluline positiivne mõju tervisele on üldtunnustatud (WHO), toetades peale füüsilise tervise ka vaimset tervist (akadeemiliste tulemuste ja õpivõime paranemine) ning soodustades sotsiaalseid suhteid (WHO, Physical Activity Advisory Committee Scientific Report 2018).

2014. aastal loodi Kanadas The Active Healthy Kids Global Alliance, mille eesmärk on kaardistada ja edendada laste ja noorte liikumisaktiivsust kogu maailmas. Eesti andis 2016. aastal esimest korda välja „Laste ja noorte liikumisaktiivsuse tunnistuse“ ning teine hindamine toimus käesoleval, 2018. aastal. „Eesti laste ja noorte liikumisaktiivsuse tunnistus 2018“ on kokkuvõtte viimastest uurimistulemustest ning avaldamata materjalidest laste ja noorte liikumisaktiivsuse hetkeseisu ja edendamise kohta. Peamine sihtrühm, kellele liikumisaktiivsuse tunnistus on suunatud, on riiklikud ja mitteriiklikud organisatsioonid, kelle ülesanne ning vastutus on kujundada laste ja noorte liikumisaktiivsuse poliitikat ja võimalusi. Siia alla kuuluvad organisatsioonid, kelle tegevus on otseselt seotud liikumisaktiivsusega (nt spordivaldkond, tervishoid, rekreatsioon), aga ka organisatsioonid, kes on kaudselt seotud kehalise aktiivsuse mõjutamisega (nt haridusasutused, avalikud asutused, transpordi korraldajad, keskkonnaplaneerimine, linnaplaneerimine). Lisaks veel mitteriiklikud organisatsioonid, nagu sihtasutused, erinevad huvirühmad, teadusasutused, mittetulundusühingud, kaudsed teenusepakkujad.

Samuti on siinkohal üks väga oluline sihtrühm meedia kui

võimas avalikkuse kommunikatsiooni- ja mõjutusvahend. Mitte vähem oluline sihtrühm on avalikkus: lapsevanemad, noored ja lapsed.

## Eesti laste ja noorte liikumisaktiivsuse tunnistuse ülesehitus

Liikumisaktiivsuse tunnistus hindab Eesti laste ja noorte kehalist aktiivsust kümne rahvusvaheliselt väljatöötatud kriteeriumi alusel.

1. Üldise liikumisaktiivsuse tase – vastavus WHO soovitustele.
2. Organiseeritud spordis osalemine – spordiklubides ja treeningutel osalemine.
3. Aktiivne mäng – kehaline aktiivsus väljaspool kooli ja organiseeritud sporti (väljaspool treeningklubisid).
4. Aktiivne transport – aktiivse transpordi (jalgsi käimine, jalgrattaga sõitmine) kasutamine liikumisel ühest kohast teise.
5. Kehaliselt mitteaktiivne aeg – ekraani ees veedetud aeg (soovitusel kohaselt alla kahe tunni päevas).
6. Kehaline võimekus – jõu, vastupidavuse ja painduvuse hindamine.
7. Perekond ja eakaaslased – taristu, toetus, vanemate liikumisaktiivsuse vastavus WHO soovitustele, vanemate/eakaaslaste käitumine (nt vanemate innustus ja toetus ja enda käitumine seoses liikumisaktiivsusega).
8. Kool – taristu, (sisekorra)reeglid ja programmid.
9. Kogukond ja keskkond – taristu, poliitika, programmid, turvalisus.
10. Valitsus – strateegiad, poliitika, investeeeringud.

Liikumisaktiivsuse hindamisel kasutatakse Active Healthy Kids Global Alliance soovitusi (tabel 1), mille alusel kujuneb iga kriteeriumi kohta lõplik hinne ning peale hinde koostatakse aruande põhjal iga kriteeriumi kohta nõuanded ja võimalikud edasised uurimissoovitused või tegevused.



**Tabel 1. Eesti laste ja noorte liikumisaktiivsuse tunnistuse hindamiskriteeriumid.**

Hinne	Vastavus	Hinne	Vastavus
A+	94–100%	C	47–53% (umbes pooled lastest ja noortest on kaasatud)
A	87–93% (suurem osa lastest ja noortest on kaasatud)	C–	40–46%
A–	80–86%	D+	34–39%
B+	74–79%	D	27–33% (vähem kui pooled lastest ja noortest on kaasatud)
B	67–73% (üle poole lastest ja noortest on kaasatud)	D–	20–26%
B–	60–66%	F	20% (väga vähesed lapsed ja noored on kaasatud)
C+	54–59%	INC	pole piisavalt informatsiooni

### Eesti laste ja noorte liikumisaktiivsuse tunnistuse 2018 tulemused

Eesti laste liikumisaktiivsuse tase on üldjoontes madal. Olulist rolli mängib siin liiga kõrge kehaliselt mitteaktiivselt veedetud aja osakaal, millega on tihedas seoses aktiivse mängu ja vabal ajal liikumise vähesus. Seda hoolimata rahuldavast kaasatusest spordiklubides. Samas on oluline teadvustada, et kolm kuni neli korda nädalas treeningutel osalemine ei ole piisav, eriti tingimustes, kui ülejäänud aja ollakse mitteaktiivsed. Samuti on oluline toetada laste ja noorte liikumisvõimalusi koolikeskkonnas, kuna suur osa koolipäevadest veedetakse koolis.

#### Üldine liikuvusaktiivsuse tase – hinne „D–“

Eesti lastest ja noortest täitis liikumisaktiivsuse soovitus (vähemalt üks tund kehalist aktiivsust päevas) objektiivselt mõõdetud liikumisaktiivsuse alusel ainult 28% (Laste liikumisuuring, 2015) ja küsimustiku alusel mõõdetud liikumisaktiivsuse alusel 26% (Liikuma Kutsuva Kooli veebiküsitlus, 2018). Eesti koolilaste tervisekäitumise uuringu (HBSC 2015) järgi täitis liikumisaktiivsuse soovitus ainult 16,4% 11–15aastastest lastest. Seejuures on poiste liikumisaktiivsus suurem võrreldes tüdrukutega, vastavalt 21% ja 12% soovitus taitjaid (HBSC 2015). Veelgi madalamat liikumisaktiivsuse taset on raporteerinud 6. klasside õpilased, kus normitaitjaid oli ainult 13% (TerVe Kool, 2015). Need tulemused näitavad selgelt, et Eesti laste ja noorte liikumisaktiivsus on väga madalal tasemel. Võrreldes eelmise liikumisaktiivsuse tunnistusega on küll laste ja noorte liikumisaktiivsuse tase veidi tõusnud (eelmisel tunnistel oli hinne „F“), kuid see on siiski väga kaugel rahuldavast tasemest. Seega tuleks arendada riiklik laste ja noorte liikumisprogramm, mis on suunatud laste ja noorte liikumistegevuse ja spordi soodustamiseks nii koolis kui ka väljaspool kooli ning mille lahenduste osas teevad koostööd erinevad osapooled, nagu ministeeriumid, ülikoolid, kohalikud omavalitsused, erialaliidud, haridusasutused, spordiorganisatsioonid, tervishoiusüsteem, kogukonnad, lapsevanemad, erasektor jt. Samuti tuleks rõhutada igapäevaste liikumistegevuste ja väljaspool treeninguid toimuva liikumise (nt aktiivne transport, vaba mäng) olulist panust liikumisaktiivsuse soovitus taitmisel ning pöörata tähelepanu üldise teadlikkuse tõstmisele liikumissoovitustest ja liikumise positiivsusest mõjust, peale füüsilise tervise ka vaimsele ja sotsiaalsele tervisele ning õpiedukusele.

#### Organiseeritud spordis osalemine – hinne „C“

Eesti spordiregistri andmetel osaleb ligikaudu pool Eesti 5–19aas-

tastest lastest ja noortest organiseeritud spordis (48%). Poistest osalevad treeningutel 58% ning tüdrukutest ainult 38%. Samas on spordiregistri andmete puuduseks see, et registreeritud laste arv spordiklubides ja spordikoolides ei pruugi kajastada tegelikult treeningutel käijate arvu. Erinevad küsitlused (Laste liikumisuuring, 2015; Liikuma Kutsuva Kooli veebiküsitlus, 2018) näitavad mõnevõrra kõrgemaid treeningutel osalusprotsente (54–60%, poistest 56% ja tüdrukutest 52%), mis võib tuleneda sellest, et osad lapsed ja noored osalevad ka näiteks koolide juures huviringides, mis ei kajastu spordiregistris. Võrreldes eelmise liikumisaktiivsuse tunnistusega on jäänud selle kriteeriumi hinne samaks. Olukorra parandamiseks on oluline toetada spordiklubide, -koolide ja huviringide juures selliste treeningrühmade kujunemist, mis on mittevõistlusliku iseloomuga ja pakuvad võimalust omandada erinevate spordialade põhioskuseid ühe treeningrühma raames. Ühtlasi on oluline ka kohaliku omavalitsuse ja kogukonna tasandil süsteemselt teavitada nii lapsi kui ka lapsevanemaid võimalustest osaleda organiseeritud treeningrühmades (nt messid, avatud uste päevad).

#### Aktiivne mäng – hinne „F“

Võrreldes eelmise liikumisaktiivsuse tunnistusega, kus raporteeriti puuduvaid andmeid, on seekord aktiivne mäng hinnatud „F“ ga, mis näitab, et väga vähesed lapsed ja noored on aktiivsesse mängu kaasatud. Uuringutest nähtub, et alla 20% lastest raporteerib vabal ajal õues mängimist ja liikumist (Liikuma Kutsuva Kooli veebiküsitlus, 2018; TerVe Kool, 2015). Üks puudus võib siinkohal olla ka uuringute vähesus. Aktiivse mängu toetamiseks tuleks luua erinevas vanuses lastele ja noortele aktiivse mängu võimalused koolide, lasteaedade ja kogukondade juurde füüsilise keskkonna kujundamise kaudu, muutes need kogukondlikeks liikumisaktiivsust toetavateks keskusteks, mida on võimalik kasutada ka vabal ajal. Eriti tuleks pöörata tähelepanu vanuserühma 12+ eluaastast liikumisvõimaluste arendamisele linnaruumis ja kogukondlikes keskustes, mille üks võimalus oleks kaasata just lapsi ja noori ka aktiivse mängu võimaluste kavandamisse ja rajamisse.

#### Aktiivne transport – hinne „D“

Baseerudes uuringutele, varieerub aktiivse transpordi kasutamine laste ja noorte seas üsna suures ulatuses: 36–56%. Täpsemalt, 35–39% lastest ütleb, et nad liiguvad kooli, koju või trenni jala, samas 14–17% ütleb, et kasutab liikumiseks jalgratast (Tallinna lähipiirkonna elanike liikumisviiside uuring, 2018, Laste liikumisuuring, 2015). Eesti kliima ei soosi aktiivset transporti, mistõttu





erinevused aastaegade lõikes on märgatavad. Näiteks kui kevaldel ja sügisel käib koolis jalgsi 39% lastest ja jalgrattaga 17%, siis talvel käib jala koolis endiselt 39%, samas jalgratast kasutab ainult 1% (Liikuma Kutsuva Kooli veebiküsitlus, 2018).

Olukorra parandamiseks tuleks erinevate haridusprogrammide ja kampaaniate kaudu kujundada hoiakuid, et aktiivne koolitee toetab oluliselt laste tervist ja õpivõimet. Kohaliku omavalitsuse tasandil võiks pöörata rohkem tähelepanu linnaplaneerimisele selliselt, et oleks tagatud koolitee läbimine aktiivselt ja turvaliselt, toetada koolide liikuvuskavade koostamist.

#### **Kehaliselt mitteaktiivne aeg (ekraani aeg) – hinne „F“**

Kehaliselt mitteaktiivse aja all on liikumisaktiivsuse tunnistuses peetud silmas ekraani ees veedetud aega ning see peaks WHO soovitusel järgi jääma alla kahe tunni päevas. Kooliõpilaste tervisekäitumise uuringu kohaselt veedavad alla 20% Eesti lastest ja noortest ekraani ees vähem kui kaks tundi päevas (HBSC 2015). Samas on sobivaid uuringuid tehtud suhteliselt vähe ning seda eriti nooremis (5–10 a) ja vanemas (14–17 a) vanuserühmas. Samuti on varasemad uuringud käsitletud pigem TV vaatamist ning arvuti kasutamist, samas kasutavad lapsed üha enam pigem nutiseadmeid, mille kohta on uuringuid tehtud vähe.

Selleks et vähendada laste ekraaniaega, tuleks tõsta lapsevanemate teadlikkust, et laste ja noorte tervisliku arengu huvides ei tohiks päevane vaba aja ekraaniaeg ületada kahte tundi, ning luua vanematele suunatud haridusprogramme toetamiseks laste ja noorte ekraaniaja reguleerimist. Ühtlasi on vaja toetada nutiseadmete kasutamist reguleerivate kokkulepete loomist haridusasutustes, sealhulgas alternatiivide pakkumine vahetunni tegevusteks (näiteks nutivabad vahetunnid).

#### **Kehaline võimekus – hinne „INC“ (pole piisavalt andmeid)**

Selles valdkonnas puuduvad Eestis esinduslikud uuringud, mis võimaldaksid hinnata Eesti laste ja noorte kehalist võimekust. Seega on oluline viia sisse üleriigilised ühtse meetodika alusel regulaarselt tehtavad teaduspõhised kehaliste võimete testid, mida juba tehakse paljudes Euroopa riikides, ning koondada tulemused ühtsesse andmebaasi. See võimaldaks järjepidevalt hinnata laste võimekuse taset just tervise seisukohast lähtudes ning anda ka lastevanematele tagasisidet sellest tulenevate terviseriskide kohta.

#### **Perekond ja eakaaslased – hinne „D“**

61% kuuendate klasside õpilastest ütleb, et neil on sõpru, kellega saab koos sporti teha, ning 64% lastest kutsuvad sõpru endaga koos õue mängima (TerVe Kool, 2015). Et olukorda veelgi parandada, tuleks liikumist soodustavate keskkondade arengu (avatud kooli hoovid, liikumist soodustav linnaruum jms) kaudu luua enam eakaaslastega vabal ajal aktiivse liikumise võimalusi. Samas leiab ainult 1/3 lastest, et vanemad on nendega koos kehaliselt aktiivsed või toetavad laste kehalist aktiivsust (st spordivad koos lastega, osalevad spordivõistlustel, viivad lapse trenni kohale jms) (TerVe Kool, 2015, Liikuma Kutsuva Kooli veebiküsitlus, 2018). Samuti tuleks soodustada ning võimaldada koos perega liikumise erinevaid vorme, näiteks pererühmad spordiklubides, huviringides lapsevanemate rühmad, samal ajal kui lapsed on treeningul (ka vastupidi), samuti lasteaedades ja koolides.

#### **Kool – hinne „C+“**

Kehaline kasvatus on põhikooli ja gümnaasiumi riiklikes õppekavades kohustuslik õppeaine (Põhikooli riiklik õppekava 2018; Gümnaasiumi riiklik õppekava 2018). Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas on üks oluline valdkond liikumine (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava 2018). Eesti Hariduse Infosüsteemi andmete järgi vastab 87% kehalise kasvatusõpetajatest nõutud kvalifikatsioonile. Käesoleval hetkel on üks suurim muutus kooli kehalise kasvatusõpetuse juures selle tänapäevastamine liikumisõpetuseks ning selleks vajalike materjalide ja koolituste tagamine kehalise kasvatusõpetajate ja ka aineõpetajatele. Samuti tuleb täiendada kõigi aineõpetajate ja lasteaiaõpetajate tasemekoolituse ja täienduskoolituse õppekavasid laste liikumisaktiivsuse toetamise ning liikumise ja ainetunni lõimimise osas. Tervist edendavate koolide (TEK) võrgustikku kuulub 208 kooli üle Eesti, see moodustab 39% kogu üldhariduskoolidest. Liikuma Kutsuva Kooli võrgustikku, mis keskendub liikumisvõimaluste lisamisele ainetundidesse, vahetundidesse ning kooliteele, kuulub 40 kooli. Kõikidele Eesti koolidele ja lasteaedadele tuleb luua võimalus liituda Liikuma Kutsuva Kooli ning tervist edendavate lasteaedade ja koolide võrgustikuga.

6. klasside laste hulgas tehtud uuringust selgus, et vaid 48% lastest leiab, et neil on võimalik koolis vahetunni ajal aktiivselt liikuda (näiteks mängida liikumis- ja pallimänge). Laste liikumisaktiivsuse parandamiseks tuleb soodustada koolide ja lasteaedade välis- ja sisekeskkonna kujunemist liikuma kutsuvateks keskkondadeks, sealhulgas väikevahendite olemasolu tagamine.

#### **Kogukond ja keskkond – hinne „B“**

Suurem osa lastest leiab, et nende koduümbruses on kohad, kus saab mängida, ning on liikumisaktiivsust soodustav keskkond (Liikuma Kutsuva Kooli veebiküsitlus, 2018). Käesoleval hetkel ei ole Eestis ühtseid ja mugavalt kättesaadavaid andmeid kohalike omavalitsuste tegevuste ning strateegiate kohta laste ning täiskasvanute liikumisaktiivsuse arendamisel. Seega on oluline välja selgitada omavalitsuste ja kogukondade liikumisaktiivsuse suunad ja kavad ning olemasoleva taristu ligipääsetavus, kasutatavus ning puudused. Paljudes Eesti piirkondades on olemas väga head spordirajatised, kuid ligipääsetavus neile on piiratud (kõrged tasud, spordiväljakud ja staadionid on suletud vabaks ligipääsuks). Seega tuleks toetada mitmekülgsete ja eakohaste mänguväljakute ja spordiparkide loomist, et soodustada kõikide vanuserühmade laste ja noorte liikumist, kaasates arendustegevustesse erinevaid sihtrühmasid. Kohaliku omavalitsuse tasandil on oluline kokku leppida arengu- ja tegevuskavades laste ja noorte liikumisaktiivsust toetavad konkreetsed eesmärgid ja tegevused.

#### **Valitsus – hinne „B“**

Aastal 2015 kiitis valitsus heaks „Eesti spordipoliitika põhialused aastani 2030“, mille peamine eesmärk on viia eestlaste vaimne ja kehaline tasakaal ning heaolu Põhjamaade tasemele, luua liikumisaktiivsust soodustav elukeskkond koos kaasnevate teenustega, mis toetavad inimeste tervena elatud elua pikenemist ja eneseteostust. Prioriteetsed arengusuunad on elanikkonna suunamine liikumisele ja sportimisele. Võrreldes eelmise liikumisaktiivsuse tunnistusega on ellu viidud mitmeid meetmeid ja muudatusi.



- Noorte huvitegevuse toetussüsteemi rakendamine.
- Töötajate sportimiskulude hüvitamise soodustamine.
- Laste ujumisõpetuse uue programmi eelrakendamine ujumiskuse taseme tõstmiseks.
- Laste liikumisprogrammi väljatöötamine – liikumist toetava kooli mudeli arendamine ja rakendamine koolides.
- Kehalise kasvatuse ümberkujundamine nüüdisaegseks liikumisõpetuseks.
- Spordi riikliku rahastamise süsteemi aluspõhimõtete täiendamine ehk spordi rahastamise reform.
- Treenerite tööjõukulude toetus.

Endiselt jätkub spordi riikliku rahastamise aluspõhimõtete täiustamine, laste ja noorte liikumisprogrammi väljatöötamine ning regionaalsete tervisespordikeskuste toetamise programmi loomine. Eelkõige tuleks seada laste ja noorte tervis riiklikuks prioriteediks – laste ja noorte liikumisprogrammi arendamine ja rakendamine ning tagada programmi Liikuma Kutsuv Kool raames loodavate lahenduste süsteemne kättesaadavus. Ühtlasi tuleb kujundada kehaline kasvatus nüüdisaegseks liikumisõpetuseks, tagades rakendamiseks vajalikud täienduskoolitused, õppematerjalid ja (spordi)vahendid.

## Kasutatud kirjandus

2018 Physical Activity Guidelines Advisory Committee (2018). 2018 Physical Activity Guidelines Advisory Committee. Scientific Report. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, 2018.

Aasvee, K., Rahno, J. (2015). Eesti koolilaste tervisekäitumise uuring. 2013/2014. õppeaasta. Tabelid. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.

Active Healthy Kids Global Alliance. Ottawa, Canada. <https://www.activehealthykids.org>.

Eesti spordipoliitika põhialused aastani 2030, 18.02.2015. RT III, 20.02.2015, 2. <https://www.riigiteataja.ee/akt/320022015002>.

Eesti spordiregister. Harrastajate arv. Eesti spordiregistri andmebaas.

[https://www.spordiregister.ee/et/statistika?module=har&submit=query&aasta=2016&param=org&maakond\\_id=&kov\\_id.](https://www.spordiregister.ee/et/statistika?module=har&submit=query&aasta=2016&param=org&maakond_id=&kov_id.)

Global Recommendations on Physical Activity for Health. Geneva: World Health Organisation, 2010.

Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 7 (muudetud sõnastuses) ainevaldkond „Kehaline kasvatus“, 6.01.2011. RT I, 14.02.2018, 9. [https://www.riigiteataja.ee/akt/1290/8201/4021/2m\\_lisa7.pdf](https://www.riigiteataja.ee/akt/1290/8201/4021/2m_lisa7.pdf).

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 01.01.2011. RT I 2008, 23, 152. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>.

Laste liikumisuuring 2015. Liikumislabor, sporditeaduste ja füsioteraapia instituut, Tartu Ülikool, 2015.

Liikuma Kutsuva Kooli veebiküsitlus. Liikumislabor, sporditeaduste ja füsioteraapia instituut, Tartu Ülikool, 2018.

Põhikooli riiklik õppekava, lisa 8, ainevaldkond „Kehaline kasvatus“, 06.01.2011. RT I 14.02.2018, 8.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/1290/8201/4020/1m%20lisa8.pdf>.

Tallinna lähipiirkonna – Harjumaa (v.a Tallinna linn) ning Kohila ja Rapla valdade elanike liikumisviiside uuring. Maanteeamet, 2018.

[https://www.mnt.ee/sites/default/files/survey/harjuliiuvusuuringu2017\\_aruanne2018corr.pdf](https://www.mnt.ee/sites/default/files/survey/harjuliiuvusuuringu2017_aruanne2018corr.pdf).

Terviseedenduse tulemuslikkus eesti koolides (TerVE Kool) 2012–2015. Kehaline aktiivsus. Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus, Tartu Ülikool, 2015.

Tervist edendavate koolide võrgustik (TEK). Tervise Arengu Instituut. Terviseinfo.ee.

<http://www.terviseinfo.ee/et/tervise-edendamine/koolis/tervist-edendavate-koolide-vorgustik/vorgustiku-liikmed>.

Ülevaade „Eesti spordipoliitika põhialused aastani 2030“ elluviimise kohta. Periood 01.09.2016–31.08.2017. Kultuuriministeerium, 2017. 20.09.2017 versioon.



# Eesti keele lisaõppe korraldamisest rändetaustaga õpilastele

✿ **Urve Rannaääre**, Sihtasutuse Innove õppekava- ja metoodikaagentuuri arendusnõunik

✿ **Ave Häršing**, Sihtasutuse Innove mitmekeelse õppe ja keelekümbusmetoodika keskuse peaspetsialist

## Eesti keele lisaõppe toetamisest

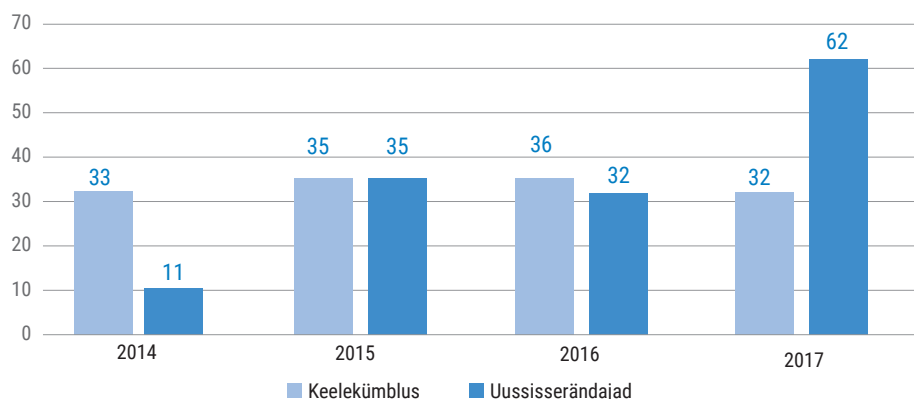
Eesti haridusasutustes on õpilaste kodukeelte mitmekesisus muutumas erandist normiks. Nii eesti kui ka vene õppekeelega koolides on pea igas klassikomplektis õpilasi, kelle jaoks õppekeel pole emakeel. Vene õppekeelega koolis on selliste õpilaste kodukeel enamasti lähedane õppekeelele (ukraina, valgevene jt). Eesti õppekeelega koolides on rändetaustaga õpilaste keele- ja kultuuritaust aga väga kirju. Omaette rühma moodustavad vene kodukeeleaga lapsed, kelle vanemad on otsustanud eesti õppekeele kooli või keelekümbusklassi kasuks.

Lapsed, kes õpivad emakeelest erinevas keeles, vajavad täiendavat tuge ja tähelepanu. Põhikooli riikliku õppekava § 17 sätestab kooli võimaluse korraldada eesti keelest erineva emakeeleaga või välisriigist saabunud õpilasele eesti keele õpet

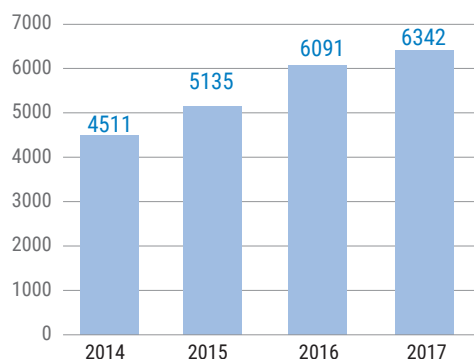
eesti keel teise keelena ainekava alusel. Eesti keele lisaõppeks koostatakse vajadusel individuaalne õppekava ja kasutada saab valikainete tunde. Vene õppekeelega koolides nähakse lisaõppe võimalusena valikainetundide kasutamist ja/või ainete õpetamist eesti keeles.

Eesti keele lisaõppeks eraldab Haridus- ja Teadusministeerium koolidele ja omavalitsustele täiendavat toetust. Alates 2014. aastast jaotab kooli pidaja taotluse alusel täiendavat toetust sihtasutus Innove. Toetust saab kasutada nende õpetajate tööjõukuludeks, kes õpetavad kas keelekümbusklassi õpilasi või uussisserändajaid<sup>35</sup>.

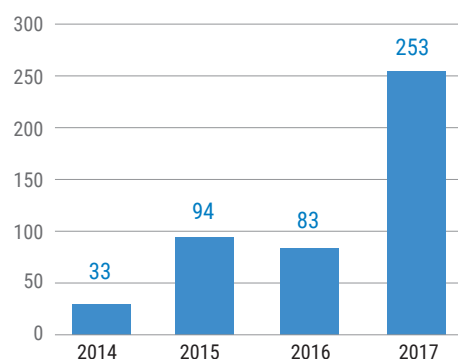
2017/2018. õppeaastal toetati üle Eesti kokku 6769 õpilase täiendavat keeleõpet, neist 6559 olid keelekümbusõpilased ja 210 uussisserändajad.



Joonis 1. Toetatud koolide arv.



Joonis 2. Keelekümbusõpilaste arv.



Joonis 3. Uussisserändajatest õpilaste arv.

<sup>35</sup> Eesti Hariduse Infosüsteem: „Uussisserändaja on Euroopa Liidust või kolmandatest riikidest saabunud migrantide, asüüli taotlejate ja pagulaste laps, kes alustab õpinguid eesti koolis ning kes on Eestis elanud/viibinud vähem kui kolm aastat.”

## Näiteid täiendava keeleõppe toetuse kasutamisest uussisserändajate puhul

2017/2018. õppeaastal tõusid suurima rändetaustaga õpilaste arvu poolest esile Tallinna Lilleküla Gümnaasium, Tallinna Saksa Gümnaasium, Tartu Hansa Kool, Tallinna Südalinna Kool ja Kiltsi Põhikool. Suurima keelekümblusõpilaste arvuga olid Tartu Annelinna Gümnaasium, Tartu Aleksander Puškini Kool, Tallinna Pae Gümnaasium, Tallinna Mustamäe Humanitaargümnaasium ja Tallinna Läänemere Gümnaasium.

Täiendavat eesti keele õppe toetust saanud kooli pidajad on esitanud vabas vormis kokkuvõtte toetuse mõjust õppetööle. Aasta-aastalt muutuvad need kokkuvõtted üha informatiivsemaks ja sisukamaks. Eriliselt õpetlikud on ülevaated rändetaustaga õpilaste puhul kasutatud ja analüüsitud praktikatest: neist ilmneb, et iga laps/õpilane on erinev oma senise õpiloo ja toetuse vajaduste poolest. Õpilaste täiendava toe korraldus, kestus ja sisu sõltuvad paljudest teguritest: varasematest õpikogemustest, kultuuritaustast, kodukeel(t)est, eelnevast võõrkeeleõppe kogemusest jpm.

Õpilastele pakutava keeleõppe lisatundide maht varieerub koolides ühest-kahest tunnist kuni kümne tunnini nädalas. Tavaliselt on esimese aasta uussisserändajatel rohkem tunde ja järgmistel aastatel lisatundide arv väheneb. Lisatundide arv seostub õpilaste arvuga: mida rohkem uussisserändajaid, seda suurem on lisaõppe rahastus ja võimalus lisatunde korraldada. Enim esines aruanetes näiteid neljast tunnist, mis ongi levinuim praktika.

Kokkuvõtetes on rohkelt kirjeldatud häid meetoodilisi võtteid ja õpetamispraktikat. Koolid on kasutanud leidlikke mooduseid kombineerida erinevaid keeleõpet toetavaid võimalusi.

- Õpilane oli kaks kuni kolm korda nädalas lasteaiarühmas n-õ õpetaja abiks. Tema ülesanded olid mängud lastega, lugemine koos lastega, häälikute jms õppimine. Eesmärk oli tutvustada õpilasele keelt täiesti algastmes, näidata, et ka eesti peredest lapsed alles õpivad oma emakeeles suhtlema, ja mis peamine, vähendada valehäbi häälde, kõnevigade jms pärast.
- Esialgu võttis õpetaja raamatukogust väga lihtsaid raamatuid neile, kes alles lugema õpivad: ühel leheküljel üks lause. Ta luges ette, tähtis lugemispäevikut, küsis, kirjutas välja uued sõnad – see oli töö, mis lapsele väga meeldis.
- Algul toimus keeleõppe pildimaterjali ja veebiõppematerjalide abil, mille eesmärk oli anda õpilasele võimalikult palju õpitavas keeles vajaminevat sõnavara ning harjutada võõrkeele õppimist auditiivselt.

Õpilaste edasijõudmise ja edusammude kirjeldustest ilmneb, et on teatud võtted, teemad ja ainevaldkonnad, mis võimaldavad eduelamust ja õnnestuvad hästi kasinast keeleõppesest hoolimata.

- Paremini jäid [talle] meelde riimis luuletused.
- Eriline anne avaldus kunstitunnis, talle meeldis väga joonistada.
- Matemaatika oli lihtsam, sest arvud ja tehtemärgid olid mõistetavad. On töid – peamiselt matemaatikas –, kus ta ei taha alla anda ja näeb vaeva, et vastuseni jõuda.
- Kõige paremad olid õpitulemused matemaatikas ja robotikas – kuigi teksti (sh tekstülesannete) mõistmisel vajab õpilane ka seal eraldi selgitust.
- Selle lühikese aja jooksul on näha muutusi matemaatikas, muusikas, kehalises kasvatuses, loodusõpetuses.

- Esimesel trimestril pandi kokkuvõttev hinne talle ainult neis õppeainetes, kus ta sai täies mahus kaasa töötada (peale võõrkeeleõppes tehnoloogia, matemaatika, kunst jms).

Koolid näevad õppekavas peituvaid võimalusi.

- Et keeleõppe ei tohi olla lahus kultuuriga tutvumisest, siis võimaldasime tal eesti kirjandust lugeda tema emakeeles (muretsemise vastavad raamatud kooli raamatukokku ning laps sai need seal kätte).

Aruanded rõhutavad ka koolivälise ja huvitegevuse olulisust keeleõppes ja kohanemisel.

- Spordikoolis, kus õpilane käib, on tema eakaaslased peamiselt eesti keelt emakeelena kõnelevad lapsed, mis on suurepärase eeldus igapäevase keele omandamiseks. X on oma tegevustest spordikoolis kirjutanud koolitöö osana (nt koolivaheajal on järjekordne laager – sel teemal peame kirjavahetust, kus laps annab lühülevaate ja õpetaja esitab täpsustavaid küsimusi). Oleme toetanud X osalemist meie koolis pakutavates huviringides, nagu klaveritunnid, robotika ja jooksutrennid. Peale pideva keelefooni on sedaviisi tugevnemas lapse enesekindlus ja sotsiaalne osavõtlikkus. Tal on tekkinud sõpru oma klassikaaslaste ja teiste klasside õpilaste seas ning see sõprus tugineb ühistel tegevustel.
- Ta osaleb aktiivselt klassi- ja kooliüritustel, külastab robotikaringi ja jätkab poiste laulukooris.
- Kool omalt poolt on võimaldanud õpilasel osaleda ka huviringis „Huvitav teadus“, et kokkupuude eesti keelega oleks mitmekesisem.

Õpilasi hinnatakse peamiselt edenemise kohaselt (kujundav hindamine, tagasisidestamine, sõnaline hindamine), eriti esimesel aastal või poolaastal. Esineb ka viiteid sellele, et hindes väljendub õpilase saavutuste võrdlemine teiste, emakeelt kõnelevate õpilaste saavutustega.

- Hindamisel lähtuti põhimõttest motiveerida last ning suunata tema arengut.
- Kõige pikemalt siin olnud sisserändajale oleme hakanud rakedama ka PGSis sätestatud numbrilist hindamist.
- Esimesel trimestril pandi kokkuvõttev hinne ainult neis õppeainetes, kus ta sai täies mahus kaasa töötada (peale võõrkeeleõppes tehnoloogia, matemaatika, kunst jms).
- Keeleõppes hindamisel kontrollitakse nii suulist kõnet (hääldus, sõnavara, grammatiline korrektsus), kirjalikku kõnet (õigekiri, sõnavara, grammatiline korrektsus, lauseehitus) kui ka lugemisõppes (teksti mõistmine, võtmesõnade leidmine).

Aga ...

- Eesti keele tunnikontrollid, kontrolltööd on tal olnud vähemalt rahuldavale hindele tehtud.

Õpilase saavutusena oli välja toodud näiteks eesti keele tasemetöö sooritamise positiivsele hindele. Siiski peaks mees pidama, et tasemetöö eesmärk on olla abi- ja töövahendiks õpetajale õppetöö edasise korraldamise jaoks. Muukeelsel õppijal võib eesti keele emakeelena töö madal tulemus vähendada õpihüü või eduelamust: emakeele tasemetöö ei pea silmas muukeelset õppijat. Emakeele tasemetöö valimisse ei tohi sattuda uus-

sisserändaja staatuses (kuue viimase aasta jooksul Eestis õppima asunud) õpilasi. Kui ka õpetaja soovib tasemetööd kasutada oma töö planeerimiseks, siis ei tohiks sellest saadav tagasiside õpilasele eksitavaid signaale anda.

Korduvalt mainitakse kaasõpilaste toe olulisust keelelisel ja sotsiaalsel kohanemisel.

- Väga suur abi on teistest õpilastest. Palju on aidanud õpilase keelelisele arengule kaasa suhtlemine kaasõpilastega ja vestlused tema lemmiktegevustest.
- Klassikaaslased aitasid teda, nt vahetunnis, balletitundi, teatrisse või mujale minnes harjutasid temaga eestikeelseid sõnu mängulises vormis.
- Kaasõpilastega sai ta hästi läbi, leidis endale sõpru, muutus julgemaks ja enesekindlamaks.

2014. ja 2015. aasta kokkuvõtetes oli palju viiteid tõlkepõhisele õpetamisele. Viimastel aastatel on tõlkimisel põhineva õpetamispraktika näited siiski vähenenud. Üha enam esineb sihtkeeles õpetamist.

- Alates sellest õppeaastast otsustasime, et mingeid tõlkeid enam ei tee – ning tulemus on ootustest parem: õpilase iseseisvus on paranenud, oskus ülesandeid lugeda ja iseseisvalt lahendusi otsida on märgatavalt tõusnud.
- Õpilase eesti keele tase oli juba nii kõrge, et ta loobus matemaatikaeksami tõlkimisest (ema)keelde ning sooritas selle eesti keeles.

Võrdluseks varasemaga vt allpool.

- Ainetundides oleme kasutanud tõlkimisvõimalust, nt matemaatikas on õpetaja valmistanud ette eesti- ja venekeelseid ülesandeid, et nende lahendamist soodustada. Kõik õpetajad olid valmis oma juttu/teemasid tõlkima ja õpilasele eraldi lühidalt tutvustama. Õpilase kasutuses on sõnastikud, e-tõlkevara, mis kõik on abiks ainete sisulisel omandamisel.
- Püüan keerulisemaid tekste ja väljendeid talle selgitada, vajadusel oleme ka tõlkinud Google Translate'i abil inglise keele kaudu araabia keelde.
- Oli olemas ühine keel (inglise keel), mida mõlemad osapooled oskasid ja mis võimaldas baastasemel suhelda ning vajadusel eesti keeles arusaamatuks jäävat materjali juurde selgitada.
- Õpilased saavad abi keeleliste tõlgete osas koduste tööde kohta.
- Paljud tavalised eestikeelsed sõnad vajavad eraldi selgitamist (nii eesti kui ka vene keeles).

Rõõmu teeb viimastel aastatel üha vähenev logopeedide ja eripedagoogide rakendamine eesti keele õpetamisel. Osadel juhtudel on see õigustatud, kui täpsustatakse, et logopeedi juures käib

laps hääldust või häälikupikkust korrigeerimas. Tihti osutub aga logopeedi ülesandeks keeletunni andmine või emakeeletunnis selgusetuks jäänud grammatikareeglite üleseletamine.

- Logopeed tegeles häälikuõpetuse ja lugemisoskuse arendamisega.
- Õpilase eesti keele kõnearenduse ja individuaalse toimetuleku arendamisega tegeleb kolm õpetajat (üks tund nädalas toimub individuaalne eesti keele kõnearendus, üks tund nädalas individuaalne eesti keele õpiabi ja kolm tundi nädalas osaleb õpilane eesti keele õpiabirühma töös, kokku viis tundi nädalas).
- Ta külastab kõneravi rühma kooli logopeedi juures.
- Õpiabiks kasutati ka eripedagoogi ressursi.

Aga ...

- Laps õppis logopeedilise õpiabi tundides eesti keelt õppemängude ja lugemispalade kaudu.
- Suurt tähelepanu nõudis nõuetekohase käekirja omandamine.

Täiendavas keeleõppes rakendatakse erineva ainealase taustaga õpetajaid, näiteks vene keele võõrkeelena õpetaja (vene emakeelega õpilasele), klassiõpetaja, eesti keele õpetaja (uussisserändajatele), eripedagoog või logopeed, abiõpetaja, eesti keele teise keelena õpetaja jt.

Koolis on mitmeid keel(t)e õpetamise pädevusega spetsialiste (nt võõrkeeleõpetaja, klassiõpetaja). Kuna üldjuhul on logopeedi või eripedagoogi ressursid piiratud, st tal on piisavalt koormust eesti emakeelega laste toetamise tõttu, tuleb kaaluda pigem emakeele-, võõrkeele- või klassiõpetajate rakendamist. Eripedagoog või logopeed saavad keeleõpetajat toetada oma erialateadmistega, näiteks sobiva õppevara leidmisel.

Jätukvalt leiab kokkuvõtetes kinnitust, et keeleõppes on paremad tulemused I kooliastmesse või esimesse klassi õppima saanud lastel.

- 1.–3. klassi õpilaste keeleoskus võimaldab neil enamasti tavatundides hästi hakkama saada. Vanemates klassides esimese õppeaasta õpilastel on keeleoskus teiste õpilastega samal viisi õppimiseks ebapiisav, õpetajad peavad pidevalt õpet kohandama, v.a oskused.
- Parem sõnakasutus on õpilastel, kes õpivad esimeses klassis, raskem on suhelda vanemate klasside õpilastel.

Üha enam koole on rikkamad kogemuse võrra, kuidas kulgeb rändetaustaga laste kohanemine Eesti koolieluga. Iga lapse teekond on teatud mõttes erinev, iga lugu on õpetlik koolidele ja õpetajatele. Ühe kooli eduloo aluseks olev praktika ei pruugi teises koolis samasugust tulemust anda. Koolide kokkuvõtetes kasutatud praktikatest ja edulugudest ning korduvad mustrid võimaldavad õnnestumiseks kõige sobivamaid lahendusi leida.



# Ettevõtlusõppe moodulite rakendamine kutsekoolides

 **Katrin Kivisild**, SA Innove programmijuht

Ettevõtlusõppe arendamise põhisuund Euroopa Liidus (EL) on olnud stimuleerida ettevõtluse kaudu majanduskasvu, suurendada ettevõtja karjääri valivate inimeste arvu ning toetada ettevõtlikkust ühiskonnas laiemalt. Ettevõtlusõppel on oluline roll strateegia „Euroopa 2020“ elluviimisel, kus ettevõtlusõpet käsitletakse ühena kolmest kiiret arendamist vajavast valdkonnast. Ettevõtlusõppe peamise eesmärgina hariduse kontekstis nähakse ettevõtliku mõtteviisi kujundamist olenemata sellest, kas õppurid asutavad hiljem oma äriliste või sotsiaalsete eesmärkidega ettevõtteid.

Ettevõtlikkuse ja ettevõtlusõppe süsteemse arendamise eesmärgil kõikide haridustasemetel ja -liikide kaudu on Haridus- ja Teadusministeerium 2015. aastal loonud „Tööturu ja õppe tihedama seostamise programmi“ ([www.hm.ee](http://www.hm.ee)) ja ettevõtlusõppe programmi Edu ja Tegu (<http://ettevotlusope.edu.ee/>).

## Mis on ettevõtlusõppe eesmärk kutsehariduses

Ettevõtlusõppe kui ettevõtlikkust arendav meetod tugineb ettevõtlusõppe laiale käsitusele, mis tähendab seda, et ettevõtlusõppe ei ole mõeldud mitte ainult ettevõtjaks saamiseks, vaid ettevõtlikkus on vajalik igapäevaelu tegevustes ja erinevatel erialadel töötamiseks, et toetada valitud erialal paremini hakkama saamist.

Ettevõtlusõppe peamine eesmärk on toetada loovate ning ettevõtlike inimeste arengut ühiskonnas ning luua alus ettevõtlusõppe ainete ja erinevate programmide arendamiseks. Esimene eesmärk on püstitatud selleks, et pakkuda lahendusi ettevõtlusõppe loomiseks õppekavadesse ja erialaainetesse, sidudes aineõppe elulise kontekstiga. Teine eesmärk on ettevõtlusõppe süsteemne arendamine kõigil haridustasemetel, mis peale ettevõtlusalaste teadmiste ja oskuste arendamise kujundab õppija hoiakuid ettevõtluse suhtes, arendab loovust, algatusvõimet, püsivust, võimet teha meeskonnatööd, arusaamist riskidest ja vastutustundlikkust, seega arendab kõiki ettevõtlikkust toetavaid alapädevusi.

## Ettevõtlusõppe moodulid ja nende rakendamise võimalused kutsehariduses

Ettevõtlusõppe programmi „Edu ja Tegu“ raames välja töötatud ettevõtlusõppe moodulid kutseõppe 2.–5. tasemel toetavad otseselt ettevõtlusõppe eesmärgi ja on sõltuvad nii kutseõppe tasemetest kui ka konkreetsete õppijate eesmärkidest ettevõtluspädevuse omandamisel. Ettevõtlusõppe eesmärk 2. ja 3. kutseõppe tasemel on toetada õppijate motivatsiooni ja uskumust nende isikliku võimekuse ja loovuse arenguks ning arendada mõtlemis- ja sotsiaalseid oskusi. Samad pädevused on olulised ka 4. ja 5. taseme kutseõppes, kuid ettevõtlusprotsessi läbitakse sügavamalt, kinnistades ettevõtlikku mõtteviisi ja käitumist ning

süvendades ettevõtlusalaste teadmiste ja oskuste omandamist. Lähtuvalt ettevõtlusõppe spetsiifikast on „Edu ja Tegu“ programmis välja töötatud kahte liiki ettevõtlusmooduleid: baasmoodulid ja spetsialiseerimismoodulid (kutsekoolide väljendatud vajaduse ja üldisemate õppevaldkondade järgi).

Baasmoodulis kirjeldatakse ettevõtlusprotsessi põhietappe ja -komponente, õppe- ning hindamismeetodeid ja -kriteeriume. Seejuures võivad koolides rakendatavad ettevõtlusõppe baasmoodulid sõltuvalt kutseõppe tasemest ja erialaspetsiifikast kujuneda üsna mitmekülgeks.

Baasmoodul annab üldised teadmised ja oskused ettevõtlusest ja ettevõtlikuks tegutsemiseks, kuid ei keskendu konkreetselt ühelegi ettevõtlusvaldkonnale. Selleks et võimaldada õppuril omandada ettevõtluspädevust juba konkreetsel erialal, on ettevõtlusõppe programmi „Edu ja Tegu“ raames välja töötatud spetsialiseerimismoodulid, mis määratlevad kitsamalt ettevõtluspädevuse fookuse selles moodulis ning sõltuvalt erialast on erinev ettevõtlusprotsessi käsitlus, käsitletavad teemad, õppe- ja hindamismetoodika, ressursside vajadus ja mitmed muud aspektid. Baasmooduli läbimine ei välista ega takista spetsialiseerimismooduli läbimist ning võimaldab suurendada õpitulemuste sügavust ja ulatust.

Ettevõtlusõppe mooduleid välja töötades oleme lähtunud moodulite süsteemsuse ja loogilise hierarhia tagamisel Eesti Kvalifikatsiooniraamistikust (EKR), mis jõustus 1. septembril 2008 koos uue kutseeadusega.

Samuti oleme lähtunud põhimõttest, et ettevõtlusõppe mooduleid võib iga kutsekool rakendada oma kooli eesmärkide järgi. Seega võib ettevõtlusõppe moodulit rakendada õppekavas oleva kohustusliku moodulina; õppekavasse n-ö lõimitud õppena, mille raames ettevõtlusõppe õpiväljundid omandatakse erinevates õppeainetes; õppekavas oleva valikmoodulina; õppekavavälise vabatahtliku õppena.

Kõikide kutseõppe tasemetel ettevõtlusõppe moodulid on leitavad veebilehel <http://haridusinfo.innove.ee/et/kutseharidus/oppematerjalid#ettevotlusope>.

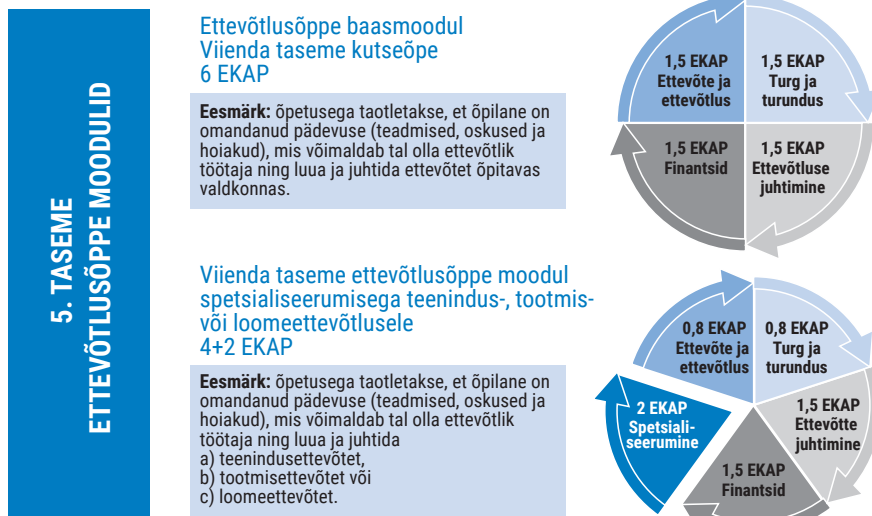
## Ettevõtlusõppe rakendamine kutsekoolides

2017. aasta sügisel alustas ettevõtlusõppe programmi „Edu ja Tegu“ kutsehariduse ekspertide välja töötatud 4. ja 5. taseme ettevõtlusõppe moodulite rakendamist (piloteerimist) 14 kutsekooli üle Eesti. Esimene rakendamisprotsess kestis ajavahemikus september 2017 kuni juuni 2018.

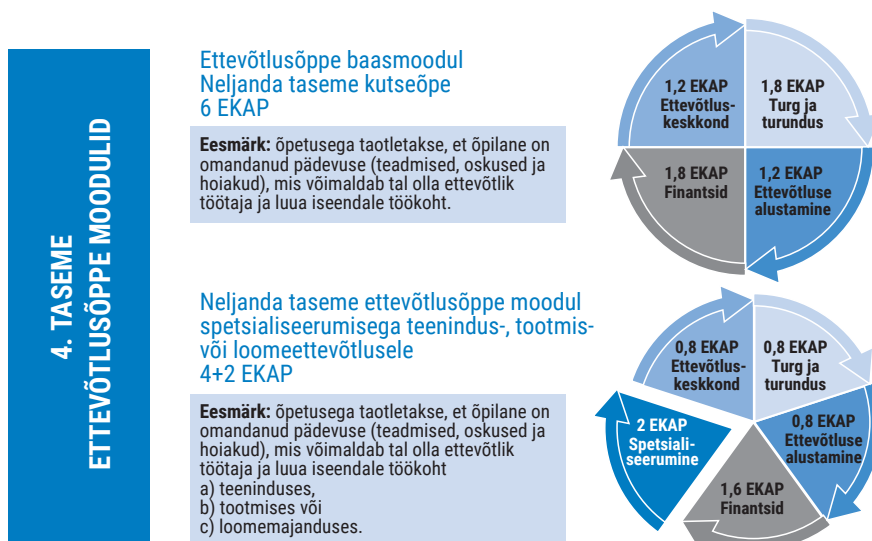
4. ja 5. taseme ettevõtlusõppe baasmoodulid ja spetsialiseerimismoodulid on kujutatud joonistel 1 ja 2.



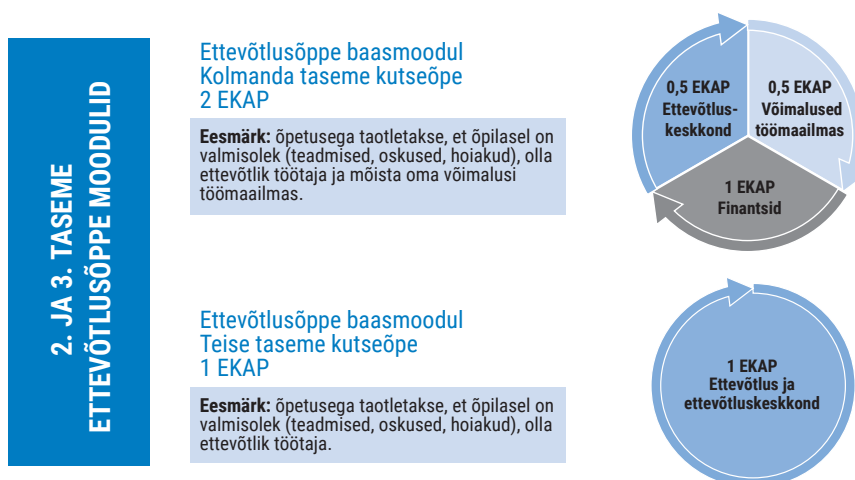




**Joonis 1. 5. taseme ettevõtlusõppe baasmoodul ja spetsialiseerumismoodul.**



**Joonis 2. 4. taseme ettevõtlusõppe baasmoodul ja spetsialiseerumismoodul.**



**Joonis 3. 2. ja 3. taseme ettevõtlusõppe baasmoodul ja spetsialiseerumismoodul.**

4. ja 5. taseme ettevõtlusõppe moodulite puhul on suurt rõhku pööratud praktilistele tegevustele ja ettevõtlikkust arendavate ülesannete lahendamisele. Õppes kasutatakse läbivalt praktilisi töid ja ülesandeid, mille sisu on seotud reaalsest ettevõtlusest pärit juhtumitega. Samuti kasutatakse õppeprotsessis erinevaid aktiivõppemeetodeid, nagu näiteks arutelud, juhtumianalüüsid, rollimängud, projektid ja õppekäigud, kohalike ettevõtete külastused, kohtumised ettevõtjatega.

Peale äriideede elluviimise oskuse aitab õpe kujundada ka õppuri positiivseid hoiakuid ettevõtlusesse ning toetab individuaalset ettevõtlikkuse arengut õppuri arenguetapi ja kutseõppe taseme järgi. Sobiva õppemetoodika kaudu arendatakse ettevõtlusõppe moodulis enesejuhtimise, sotsiaalsete protsesside juhtimise ning väärtusloome ja probleemilahenduse oskusi. Õppes

pööratakse suurt tähelepanu õpimotivatsiooni arendamisele.

Ettevõtlusõppe moodulid on tihedalt lõimitud teiste erialaainetega ning kasutatavad näited, harjutused, ülesanded aitavad õppuril siduda ettevõtlusõppe teiste distsipliinidega.

2018. aasta sügisel alustatakse 2. ja 3. taseme ettevõtlusõppe moodulite rakendamisprotsessiga (piloteerimisega) kaheksas kutsekoolis üle Eesti.

2. ja 3. taseme ettevõtlusõppe baasmoodulid on kirjeldatud joonisel 3.

Ettevõtluspädevuse arendamine peab olema seotud elukestva õppimise etappidega ning seda tuleb erinevatel kutseõppe tasemetel pidevalt toetada. Oluline aspekt ettevõtlusõppes on kogemuslik, elukestev ja praktiline ettevõtlusprotsessi kaudu õppimine.



# VÕTA rakendamine: mida on õppida Tallinna Ülikooli kogemusest

✱ **Mari-Liis Lind**, Tallinna Ülikooli Haridusteaduste Instituudi õppejuht

Artikli aluseks on esitlus „Mida ta juba õppinud on: VÕTA võlu ja valu Tallinna Ülikoolis“, mis kanti ette 24. aprillil 2018 Tartus algatuse Huvitav Kool V parimate praktikate päeval<sup>36</sup>. Esitluse eesmärk oli jagada Tallinna Ülikooli kogemust VÕTA rakendamisel, tuues sealjuures välja nii nõrkusi, tugevusi kui ka soovitusi üldhariduskoolidele.

## VÕTA kui võrdlus

Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamise ehk VÕTA eesmärk on muuta nähtavaks ja väärtustada kõiki inimese teadmisi ja oskusi, olenemata nende omandamise ajast, kohast ja viisist.<sup>37</sup> Erinevaid pikemaid ja lühemaid VÕTA definitsioone on võimalik leida nii haridusasutuste kodulehtedelt, juhenditest kui ka dokumentidest ja kuigi kohati tuleb definitsioone mitu korda lugeda, et selle nüansse tabada, siis üldiselt võib täheldada tendentsi lihtsuse poole. Sama suund on olnud ka Tallinna Ülikoolis (TLÜ), sest ehkki teadmine VÕTast kui sellisest on aastate jooksul suurenenud, siis VÕTA mõtte ja eesmärgi selgitamine on pidev protsess. Asja lihtsuse huvides oleme ülikoolis välja toonud, et VÕTA on võrdlus, st VÕTA protsessis võrdleme, kas varasemast kogemusest õpitu vastab õppekavas olevale.

## Tallinna Ülikooli VÕTA kogemus numbrites

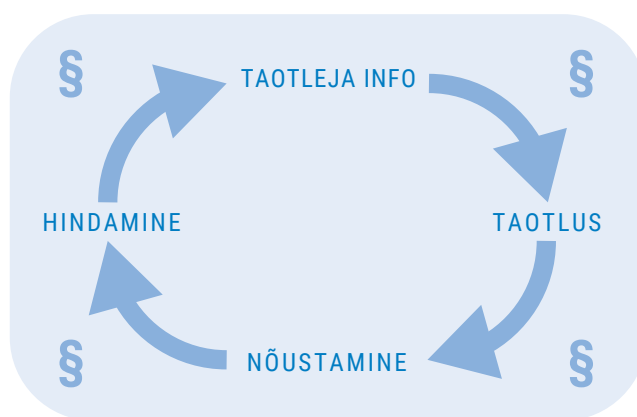
Viimase kolme aasta statistika näitab, et kalendriaastas soovitakse arvestada keskmiselt 60 000 ainepunkti (EAP) mahus

Tallinna Ülikoolis varem sooritatud õppeaineid (siinkohal on oluline mainida, et üsna suure hulga neist moodustavad endised TLÜ üliõpilased, kes tulevad eksternina poollelijäänud õpinguid lõpetama). 6000 ainepunkti kantakse üle teises kõrgkoolis sooritatud õppeaineid ning 1000 EAP mahus informaalset kogemust. Viimase puhul kantakse enim üle just erialast töökogemust ja täienduskoolitusi, aga ka vabatahtlikku ning loome- ja huvitegevust.

Kuigi arvuliselt on viimastel aastatel taotluste maht jäänud samaks, siis üliõpilaste arv on langenud, seega võib öelda, et taotlemine on tõusutrendis. Tõusutrendile aitab kindlasti kaasa ka see, kui vaadata tudengite profiili: ca 75% üliõpilastest töötavad (sh õpitaval erialal) ja kasvavas tendentsis on täiskasvanud õppijate osakaal (TLÜ majandusaasta aruanne 2017).

## VÕTA protsess: võlu- ja valukohad Tallinna Ülikoolis

VÕTA protsess Tallinna Ülikoolis ei ole alati ühesugune, kuid kõige sagedamini esineb mudel, mida illustreerib joonis 1. Protsess saab alguse taotlejast, kes ühel või teisel moel saab teavet VÕTA kohta ning otsustab esitada taotluse. Üks protsessi osa on nõustamine/info jagamine, mis võiks olla enne taotlust, kuid reeglina on pärast taotluse esitamist. Järgneb hindamine ja tagasiside taotlejale. Paragrahvi märgid joonisel tähistavad erinevaid regulatsioone.



Joonis 1. VÕTA protsess Tallinna Ülikoolis.

<sup>36</sup> <https://www.huvitavkool.ee/2018/03/parimate-praktikate-paev-paindlik-ja.html>.

<sup>37</sup> <https://www.hm.ee/et/tegevused/taiskasvanuharidus/varasemate-opingute-ja-tookogemuse-arvestamine>.

Järgnevalt antakse ülevaade igast protsessi etapist/osapooltest täpsemalt, käsitledes nii nende võlu- kui ka valukohti ning soovitusi või mõttekohti VÕTA rakendajatele.

## Taotleja

Taotlejate profiili sai veidi avatud juba eespool ning võlukohaks on siin taotlejate varasem erialane kogemus, mis on huvitav ja rikastav, näiteks muusikud, ajakirjanikud, õpetajad, riigiametnikud. Rõõm on näha taotlejat, kes nõustamise tulemusena toob välja, et ta küll tegutseb valdkonnas ja on näinud praktilist poolt, kuid tegelikult soovib VÕTA taotlemise asemel aines ikkagi osaleda ning kuulda, mida seal räägitakse. Või taotleja, kes on ainetes sisu võrrelnud ning toob välja, et ta ei soovi enda ja ka õppejõu aega kulutada sellele, et ta omandab uuesti sama asja, vaid tahab õppida midagi uut. Reeglina on need taotlejad end hästi kursis viinud VÕTA võimalustega, nad on motiveeritud õppijad ning teadlikud oma valikutest. Aga nii nagu üks asi võib tekitada rõõmu, võib see ka vastupidi mõjuda: esineb ka saaks-kaelast-ära suhtumist, kus ilma pikema süvenemiseta asutakse taotlust täitma. Aastatega on õnneks üha vähemaks jäänud neid taotlejaid, kellele tundub, et kõik varasem kogemus tuleks ülikoolis ainepunktideks vormistada ning diplom vastu anda.

Taotlejate motivatsioon ja valed ootused on kahtlemata see, mis lisab VÕTA-le emotsionaalsust ning kujundab elarvamusi erinevates osapooltes. Üks abivahend võiks olla hoida info võimalikult selge ja üheselt mõistetav ning jälgida, et VÕTA osas ei antaks katteta lubadusi. Korralik nõustamine varajases etapis aitab samuti kindlasti vähendada valesti mõistmist ning ebaotsarbekaid taotluseid.

## Taotlus

Tallinna Ülikooli üliõpilased saavad VÕTA taotluseid esitada elektrooniliselt õppeinfosüsteemis, kuhu peale taotluse enda saab lisada tõendusmaterjalid varasema kogemuse kohta ning informaalset kogemuse puhul ka kogemusest õpitu analüüsi. Vaadates TLÜ taotluste arvu, on elektrooniline taotlemine end igati õigustanud. Kuigi kasutajasõbralikkuses on arenguruumi, siis laias plaanis on süsteem mugav, kuna taotluse positiivse otsuse korral liiguvad sooritusel automaatselt õppija õppekaardile ja tudeng saab tagasiside. Kõik taotlused ja tõendusdokumendid on olemas ühes süsteemis ning midagi ei pea füüsiliselt säilitama. Küll aga on valukoht see, et olenemata taotlemise lihtsusest on väga paljud taotlused poolikud ning läbimõtlemata ja kontakt taotlejaga saab alguse sellest, et õppespetsialist lükkab puuduliku taotluse õppeinfosüsteemis taotlejale tagasi.

Igasuguste e-süsteemide arendamine on kahtlemata kallid ning kui taotluseid ei ole ülemäära palju, siis iseenesest töötab ka n-õ paberversioon kenasti. Ühtlasi on paberversioonis vormi lihtne oma vajadustele kohandada – nii näiteks sai Tallinna Ülikoolis välja töötatud enda paberkandjal vorm, mida algusaastatel üksjagu kohandati ning mis hiljem oli aluseks õppeinfosüsteemi elektroonilisele taotlusele. Kui kool mõtleb endale ise e-taotlusvormi arendada, siis ressursside optimeerimise mõttes on seda hea teha kindlasti koos teiste koolidega, nii nagu rakendus- ja kõrgkoolid omal ajal arendasid ühise õppinfosüsteemi. Samuti on hea kindlasti vaadata ka juba olemasolevaid elektroonilisi ja paberkandjal vorme.

## Nõustamine

VÕTA nõustajad on Tallinna Ülikoolis erialade õppespetsialistid/-nõustajad ning VÕTA nõustamine on kujunenud osaks õppekorraldusalasest nõustamisest. Väljakutseks VÕTA nõustamise juures ongi selle toimimise aeg: nõustamine peaks eelnema taotluse esitamisele ning toimuma võimalusel näost näkku, kuna sel moel on võimalus info jagamisest sügavamale minna.

Nõustaja ülesanne ei ole lihtsalt tehnilisi juhiseid anda või regulatsioone ette lugeda, vaid nõustaja aitab mõista, mida taotleja on õppinud, selgitab vajadusel õppekava ja selle osi, VÕTA eesmärki ja võimalusi, sh regulatsioone, ning annab soovitusi tõendusmaterjalide kohta. Nõustamise osaks on ka õppijate edasijõudmise toetamine ehk koos taotlejaga mõeldakse läbi, kuidas kujunevad edasised õpingud. Nõustaja ei pea läbi ja lõhki tundma õppekava ja selles olevate õppeainete sisu, sest ta ei ole hindaja, küll aga peab ta tundma õppekava üldist loogikat, VÕTA regulatsioone ning oskama taotleja tähelepanu suunata. VÕTA nõustamine on kui kohtumine kahe eksperdi vahel – taotleja on ekspert oma kogemustes ja nõustaja on ekspert VÕTA võimaluste alal.

## Hindamine

Hindamine tagab VÕTA kvaliteedi ehk selle, et varem õpitu kataks õppekavas oleva. VÕTA hindajad peavad tegema otsuse selle kohta, kas varasemast kogemusest õpitu on väiksem, suurem või võrdne õppeainete sisu ja õpiväljundite miinimumtasemega. TLÜs on sätestatud kolm VÕTA taotluse hindamiskriteeriumit. Kriteeriumidest esimene on n-õ sisukriteerium, teine peegeldab ka ulatust ning kolmas vormilist korrektsust.

### TLÜ VÕTA taotluste hindamiskriteeriumid (TLÜ õppekorralduse eeskiri):

- taotluses välja toodud eelnev kogemus ja sellest õpitu on loogilises seoses taotletava õppeaine/mooduli sisu ja õpiväljunditega;
- varasem kogemus ja kogemusest õpitu analüüs tõendab kõigi õpiväljundite omandamist;
- taotlusvormid on täidetud korrektselt ning lisatud dokumendid tõendavad kõigi õpiväljundite omandamist ja on autentsed.

Õppeainete vastavust hindavad õppekava kuraatorid, kes on kursis õppekava kui terviku ja ka selle osadega ning saavad vajadusel kaasata ainet õpetavaid õppejõude. Kuna mitte- ja informaalset kogemust sisaldavad taotlused on oma loomult keerulisemad ja sisaldavad ka kogemusest õpitu analüüsi, siis need vaadatakse üle komisjonis, kuhu kuulub ka akadeemilise üksuse õppejuht. Vajadusel on hindajal õigus küsida taotlejalt lisamaterjali või anda talle lisaülesanne, kutsuda vestlusele jne.

Varem oli Tallinna Ülikoolis keerukamate taotluste hindamiseks üleülikooliline VÕTA ekspertkomisjon, kuhu kuulus neli püsiliiget (akadeemiline audiitor, õppejõud, kelle uurimisteemaks oli VÕTA, üliõpilaste esindaja, üleülikooliline akadeemiline nõustaja / VÕTA ekspert) ning peale nende kaasati sisuekspert ainet õpetavast akadeemilisest üksusest. Just VÕTA arendamise algusaastatel oli selline üleülikoolilise komisjoni kasutamine igati tänuväärne, kuna aitas tagada taotlejate võrdse kohtlemise, lisaks jooksid seeläbi ühte kohta kokku erinevat tüüpi VÕTA juhtumid ning protsessi kitsaskohad.



Kindlasti võiks hindamisel mõelda rohkem sellele, kuidas taotlejaid (eelkõige just valdkonnas kogemust omandanud õppijaid) rohkem kaasata õppetöösse oma kogemust jagama. Mujal maailmas on kasutatud ka n-ö gap *filling*'ut ehk kui taotlejal on aine osaliselt sooritatud, siis antakse talle lisaülesanne, et aine sooritada – väga individuaalne lähenemine ning seetõttu ka kindlasti ajamahukas, kuid jällegi õppijasõbralik. Samuti võiks vaadata laiemalt erinevaid hindamismeetodeid, kuna praegusel hetkel toimub hindamine peamiselt dokumentide alusel.

## Regulatsioonid

Peale riiklike seaduste reguleerib VÕTAt Tallinna Ülikooli õppekorralduse eeskiri. Viimase ligi kümne aasta jooksul on VÕTA maht õppekorralduse eeskirjas tõusnud umbes kahelt lõigult kolme leheküljeni. On positiivne, et VÕTA on kujunenud aastatega osaks õppeprotsessist, samas lähtuvalt taotluste mahust, variatiivsusest ning taotlejatepoolsetest vaietest on see vägagi detailne ning kohati üsnagi keerukas.

Suureks abiks on olnud varasematel aastatel toimunud ning 2018 kevadel taaselustatud kõrgkoolide VÕTA võrgustik, kus sai kitsaskohti arutatud ja ka ühiseid lahendusi leitud. Koolisiseid arendusi arutatakse praegusel ajal temaatilistes töörühmades,

kuhu on kaasatud erinevad osapooled. Kuna VÕTA-alase praktika suurenemisega on erinevaid juhtumeid tulnud juurde, siis nii koolidevahelise kui ka -sisese arutelu võimaldamine on olnud ülimalt tänuväärne.

## Kokkuvõte

Kui ligi kümme aastat tagasi sai VÕTA tänu välisrahastusele kõrghariduses eraldi esile tõstetud ja oli kui asi iseeneses, siis tänaseks päevaks on see Tallinna Ülikoolis saanud igapäevaseks õppetöö osaks. VÕTA maht on aja jooksul märkimisväärselt kasvanud ning seetõttu on detailsemaks muutunud ka kogu VÕTA protsess koos oma võlu- ja valukohtadega.

Kui väga laialt võtta kokku ja mõelda, mida õppida Tallinna Ülikooli kogemusest, siis eelkõige seda, et olla algul võimalikult avatud ja paindlik ning koguda erinevat kogemust. Kitsendused tekivad reeglina praktika pealt. Kui on olemas koht ja inimesed, siis kindlasti jagada oma kogemust ning vaadata-kuulata, mida teised on teinud. Olla valmis selleks, et VÕTA võib kujuneda küllaltki emotsionaalseks teemaks ning võib juhtuda, et sisuga tegelemise asemel tuleb algul pöörata rohkem rõhku inimeste uskumustele. Lõpetuseks tuleb pidada meeles, et VÕTA on võimalus mitte ainult õppijale, vaid ka haridusasutusele.



# Ülevaade: Euroopa keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaanne

 **Pille Põiklik**, Haridus- ja Teadusministeeriumi keeleosakonna peasekspert

Euroopa keeleõppe raamdokument on üks enim kasutatud leidnud Euroopa Nõukogu dokumente. Alates selle väljaandmisest 2001. aastal on raamdokumendist saanud oluline alus keeleõppe korraldamises ja keeleoskuse mõõtmises. Raamdokumendist leiame keelekasutaja kui sotsiaalse toimija iseloomustuse, kommunikatiivse keeleoskuse ja mitmekeelsuse tähtsustamise ning tuttavad keeleoskustasemed A1, A2, B1, B2, C1 ja C2.

Ühtsete tasemekirjelduste olemasolu on võimaldanud keeleoskust ühtsetel alustel mõõta ning tunnistada tasemete mõõtmist vastastikku. Sellest on saanud raamdokumendi rakendamise üks kesksmaid jooni, teiste riikide seas ka Eestis, kus raamdokumendi tasemekirjeldused leiavad kasutust muuhulgas tööturul (nt töökuulutused, kutsestandardid<sup>38</sup>) ja hariduses (nt riiklikud õppekavad<sup>39</sup>, kõrgkoolide keeleõppe korraldamine). Üldhariduses on ühtsete tasemekirjelduste kasutamine võimaldanud 2014. aastast võõrkeele riigieksamiga gümnaasiumi lõpus asendada rahvusvaheliselt tunnustatud keeleksamitega (või rahvusvahelisi keeleksameid riigieksamiga asendusena tunnustada). Selle aluseks on tasemekirjeldused, mis lubavad kõrvutada Eesti riiklike õppekavadega seatud eesmärgid rahvusvaheliste keeleksamite mõõdetavaga.

2001. aastal ilmunud dokument ei olnud lõplik juba omal ajal ning aja möödudes on muudatusvajadusi veelgi lisandunud. Nagu muutuvad inimeste suhtlemisharjumused ja -vajadused, peavad muutuma ka keeleõppe ning keeleoskuse hindamise viisid. Algsete lünkade täitmiseks ning uute vajaduste rahuldamiseks on valminud raamdokumendi sõsarväljaanne. 2018. aasta mais Strasbourg'is esitletud<sup>40</sup> sõsarväljaanne (*companion volume*) ei asenda 2001. aasta trükist, vaid lisandub sellele. Seega jääb kehtima kõik, mis algse dokumendi põhjal on välja töötatud ja kasutusele võetud.

2014.–2016. aastal väldanud uuendamisprotsessi käigus pakuti siiski rida muudatusi, mille eesmärk oli ajakohastada senist raamdokumendi. Neist olulisematena võiks välja tuua järgmised muudatused.

- Täideti 2001. aasta näidisskaalade lüngad: lisati tasemekirjeldusi kõigil keeleoskustasemetel, joonistati põhjalikumalt välja plusstasemete (ehk konkreetse taseme väga hea valdamise) kirjeldused ning kirjeldati A1-keeleoskustasemele eelnev tase

(*pre-A1* ehk eel-A1, mis kaardistab päris algaja keeleoskust).

- Loobuti mõiste „emakeelekõneleja“ kasutamisest. Emakeelekõnelejale viitamine ei ole alati kohane, sest suur osa võõrkeelsest suhtlusest toimub osaliste vahel, kellest ühegi emakeele ei ole kasutatav keel. Nii on viited emakeelekõnelejale sõsarväljaandes asendatud viidetega sihtkeele kõnelejatele või vestluskaaslastele. C2-keeleoskustasemete kirjeldustest on eemaldatud ka kategoorilisi määratlusi, et paremini peegeldada keelekasutajate ja -õppijate pädevusi, mis ka kõige kõrgematel tasemetel ei seisne ideaalses keelekasutuses (nt on keele emakeelepärase (*native*) kasutamine asendatud keeleloomuliku (*natural*) kasutamisega; täielik soravus (*complete fluency*) sundimatu soravusega (*effortless fluency*)).
- Töötati ümber hääldust puudutavad kirjeldused. Senise ühe skaala asemel on välja pakutud kolm skaalat, mis võimaldavad hääldusoskust täpsemalt kirjeldada, keskendudes häälikute moodustamisele ja prosoodilistele tunnustele („Overall Phonological Control“, „Sound articulation“, „Prosodic features“).

Sõsarväljaandega joonitakse veel kord alla 2001. aasta raamdokumendi uuenduslikkus. Endiselt mõtestab raamdokument keeleoskust kui kogumit sellest, mida keelekasutaja suudab teha, mitte ei keskendu sellele, mis on õppijal veel omandamata. Sealjuures on oluline rõhuasetus õppijal kui sotsiaalsel toimijal, kes on omandamas kommunikatiivset suhtlusoskust, et seda siis elulistes olukordades rakendada.

Ulatuslikumate uuendustena pakub sõsarväljaanne välja skaalad mitmekeelsuse ja -kultuurilisuse, vahendamise, internetisuhtluse, loovtekstide ja kirjanduse lugemise ning viipekeele tarvis.<sup>41</sup> Järgnev annab lühiülevaate põhilisest uuendustest.<sup>42</sup>

## Mitmekeelsus ja -kultuurilisus<sup>43</sup>

Mitmekeelsus ja -kultuurilisus on tähtsal kohal ka 2001. aasta raamdokumendis, kus seda käsitleti sotsiolingvistikulise pädevuse all („Keelekasutuse olukohasuse“ skaalas). Sõsarväljaandes on lisatud multikultuursuse skaala („Building on pluricultural repertoire“) ja kaks mitmekeelsuse skaalat („Plurilingual comprehension“, „Building on plurilingual repertoire“). Lisatud skaalad on abiks õppekavade arendajatele ja õpetajatele, et laiendada keeleõppe

<sup>38</sup> Kutsestandardite keeleoskustnõuded, <https://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid>.

<sup>39</sup> Põhikooli riiklik õppekava, lisa 2, <https://www.riigiteataja.ee/aktiilisa/1290/8201/4020/1m%20lisa2.pdf#>, Gümnaasiumi riiklik õppekava, lisa 2, [https://www.riigiteataja.ee/aktiilisa/1290/8201/4021/2m\\_lisa2.pdf#](https://www.riigiteataja.ee/aktiilisa/1290/8201/4021/2m_lisa2.pdf#).

<sup>40</sup> Konverents „Building Inclusive Societies through Enriching Plurilingual and Pluricultural Education“, 16.–17.05.2018, Strasbourg, [https://www.coe.int/en/web/education/newsroom/-/asset\\_publisher/ESahKwOXlcQ2/content/council-of-europe-launched-the-cefr-companion-volume-with-new-descriptors](https://www.coe.int/en/web/education/newsroom/-/asset_publisher/ESahKwOXlcQ2/content/council-of-europe-launched-the-cefr-companion-volume-with-new-descriptors).

<sup>41</sup> Muudatuste kokkuvõtte leiab sõsarväljaandest lk 50–51.

<sup>42</sup> Peale sõsarväljaande on paralleelselt koostatud veel kaks dokumenti, mis koondavad 7–10- ja 11–15aastaste õppijate tasemekirjeldused eri riikides välja töötatud keelemappidest. Kogutud kirjeldused ei ole veel uute skaaladega seostatud, st ei moodusta ühtseid keeleoskustasemeid (<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors>).

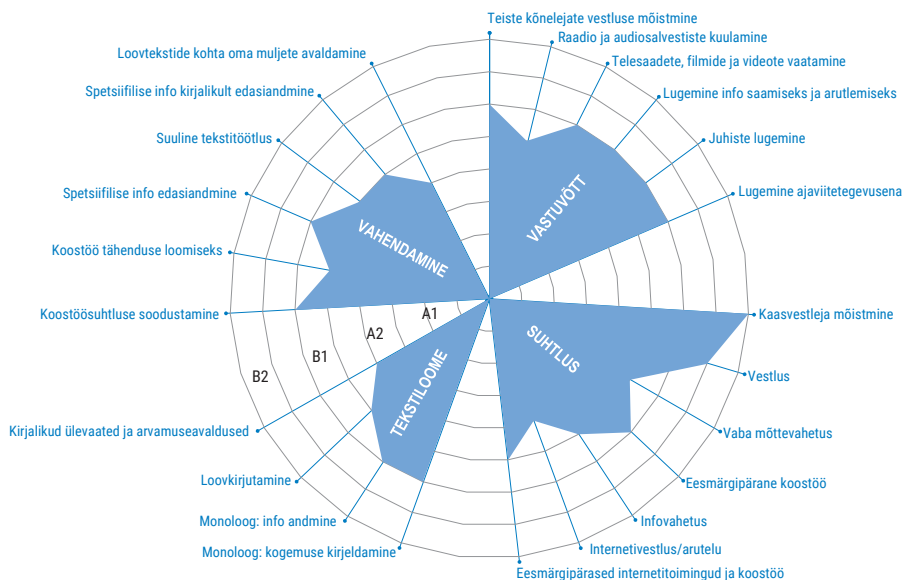
<sup>43</sup> Inglise keeles plurilingual and pluricultural competence. Raamdokument eristab termineid multilingual ja plurilingual: esimene on erinevate keelte kõrvuti esinemine ühiskonna või üksikisiku tasandil, teine aga indiviidi dünaamiline ja arenev põimunud keeleline pädevus (vt sõsarväljaande lk 28). Eesti keeles katab mõlemad tähendused mõiste mitmekeelne.



kui sellise mõtet ning tunnustada ja väärtustada õppijate keelelist ja kultuurilist rikkust.

Õppijate mitmekeelsust kui põimitud, dünaamilist ja arenevast nähtust võib esitada õpiprofiilidena, mis kaardistavad olemasolevaid oskuseid ja vajadusi. Raamdokumendi tasemekirjeldused ja

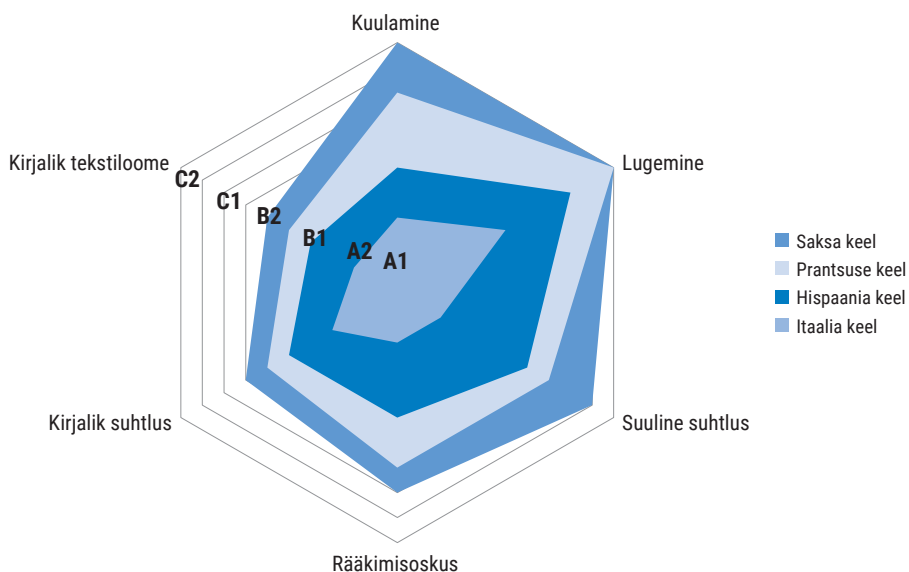
skaalad on oma olemuselt lihtsustatud. Selle tasakaalustamiseks võiksid õppijad luua isiklikke õpiprofiile, mis kaardistaksid nende keeleoskust ja keeleõppe vajadusi. Sõsarväljaanne esitab võimaliku õpiprofiili kujutamise mudeli (vt joonis 1), kus keeleoskuse arengut võib mõtestada kui keeleoskuse ruumilist laienemist.



**Joonis 1. Näidisprofiil keeleõppe vajadusest: LAK-õpe põhihariduses näitel (Euroopa keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaanne, 2018, lk 37).**

Sarnase profiili saab koostada korraka mitme keele jaoks, et peegeldada õppija mitmekeelsust (vt joonis 2). Nagu eelmisel

joonisel, on siingi näha keeleoskuse loomulik ebahütlane areng (nii erinevate keelte kui ka osaoskuste lõikes).



**Joonis 2. Mitmekeelsuse näidisprofiil (Euroopa keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaanne, 2018, lk 39).**

### Vahendamine

2001. aasta raamdokumendis on vahendamise mõiste kasutusel, kuid ei ole tasemekirjeldustes välja joonistatud. Sõsarväljaandes seda tehakse ning samas antakse vahendamisele laiem tähendus:

peale keelte vahendamise on kaasatud kommunikatsiooni ja õppimise vahendamine, aga ka sotsiaalne ja kultuuriline vahendamine. See toob endaga kaasa kõige ulatuslikumad<sup>44</sup> lisandused:

parkümmend vahendamistegevuste ja vahendamisstrateegiate skaalat. Vahendamine ei pea toimuma erinevate keelte vahel ega olema piiratud tõlkimisega, vaid võib aset leida samas keeles, erinevate dialektide ja registrite vahel (kusjuures silmas ei peeta tõlgi/tõlkija tööalaseid oskuseid). Näiteks võimaldab üks skaala kirjeldada oskusi, mida on vaja mitteametlikes olukordades vahendajana toimides („Acting as intermediary in informal situations (with friends and colleagues)“). Vahendamis skaalade juures on oluline koostöö, mis näiteks kajastub skaalades, mis kirjeldavad vestluskaaslastevahelise koostöö edendamist („Facilitating collaborative interaction with peers“) või koostööd tähenduse loomisel („Collaborating to construct meaning“). Vahendamis skaalad on sobivamad enesehindamiseks ja õppijatele laiemal tagasiside pakumiseks, mitte niivõrd keeleoskuse formaalseks mõõtmiseks.

### Internetisuhtlus

Lisatud on internetisuhtluse tasemekirjeldused internetivestluse ja -diskussiooni („Online conversation and discussion“) ning eesmärgipärase internetitegevuse ja koostöö („Goal-oriented online transactions and collaboration“) jaoks. Mõlemad skaalad on seotud interneti kasutamise multimodaalse olemusega, alates lihtsast vastuste vaatamisest ja sõnumite vahetamisest kuni suulise suhtluse ja pikemate tekstide koostamiseni suhtlusvõrgustikes, blogides, netiaruteludes. Ka internetisuhtluse skaalade puhul on tegemist kirjeldustega, mis on enam rakendatavad enesehindamiseks ja näiteks ainekavade koostamiseks ning vähem kasutatavad hindamisel. Seda osaliselt seetõttu, et internetisuhtlus leiab aset masina vahendusel ning sellega kaasnevad sageli rühmasuhtluse elemendid, mida traditsiooniliste skaaladega on keeruline katta.

### Loovtekstide ja kirjanduse lugemine

Loovtekstide ja kirjanduse kohta on esitatud kolm skaalat: lugemine vaba aja tegevusena („Reading as a leisure activity“), loovtekstide kohta isikliku arvamuse avaldamine („Expressing a personal response to creative texts (including literature)“) ning loovtekstide analüüs ja kriitika („Analysis and criticism of

creative texts („including literature“). Esimene puudutab teabe vastuvõtmist ning viimased tõlgendamise oskuse arengut. Vahendamistegevustena toimivad kaks viimast erinevatel tasanditel: isikliku arvamuse avaldamine igapäevasemal lihtsamal tasandil ning analüüs ja kriitika intellektuaalsemal tasandil. Ilukirjanduse ja loovtekstide skaalad sobivad kasutamiseks üldhariduses ja osaliselt ka kõrghariduses, kus loovtekstide ja kirjanduse lugemise oskust arendatakse muuhulgas ka võõrkeeletundides.

### Viipekeel

Sõsarväljaandes on põimitud viipekeele tasemekirjeldused, mis on varem välja antud eraldi trükisena (Euroopa Nõukogu Euroopa Nüüdiskeelte Keskuse projekti ProSign<sup>45</sup> raames; trükis tõlgiti eesti keelde 2017. aastal). Sõsarväljaandes on viipekeele projektis välja töötatud tasemekirjeldused tähistatud logoga **PROSIGN**. Täiendavalt on lisatud seitse eraldi skaalat, mis puudutavad viipekeeleoskuse pragmaatilisi, lingvistilisi ja sotsiolingvistilisi aspekte. Need on ära toodud, et juhtida tähelepanu viipe- ja kõnekeele põhimõttele erinevustele, mistõttu ei sobi kõik skaalad korraga mõlema kirjeldamiseks.

Raamdokumendi sõsarväljaande uuenduste kasulikkuse üle otsustavad kasutajad ise, kohandades uusi kirjeldusi enda kontekstide ja vajadustega. Nagu seniseid tasemekirjeldusi, saab ka uusi kasutada nii keeleõppe planeerimiseks kui ka tulemuste mõõtmiseks, ehkki viimase jaoks ei ole nad ühtlaselt sobivad. Mõnes mõttes on ulatuslike lisanduste eesmärk muuta arusaama keeleõppest, mis peaks veelgi lähenema eluliste olukordadele, kus keelekasutajad rakendavad oma arenevat dünaamilist mitmekeelsust mitmekesisel ja paindlikul moel. Sõsarväljaande tõsimeelne rakendamine peaks viima selleni, et keeleõppe korraldus koolides mõtestatakse ümber ning leitakse enam viise põimida seda teiste ainetega. Et sõsarväljaande rakendamist võimaldada ja lihtsustada, on Haridus- ja Teadusministeerium algatanud dokumendi eesti keelde tõlkimise (tõlke valmimine on planeeritud 2019. aastaks).

### Kasutatud kirjandus

Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners Aged 7-10 Years. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680697fca>.

Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners Aged 11-15 Years. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680697fc9>.

Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. <https://rm.coe.int/1680459f97>.

Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

HTM (2007). Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. [https://www.hm.ee/sites/default/files/euroopa\\_keelee6ppe\\_raamdokument.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/euroopa_keelee6ppe_raamdokument.pdf).

Leeson, Lorraine, van den Bogaerde, Beppie, Rathmann, Christian, Haug, Tobias (2016). Viipekeeled ja Euroopa keeleõppe raamdokument. Ühtsete keeleoskustasemetega kirjeldused (tõlge 2017. a, HTM). [https://www.hm.ee/sites/default/files/viipekeeled\\_ja\\_euroopa\\_keelee6ppe\\_raamdokument.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/viipekeeled_ja_euroopa_keelee6ppe_raamdokument.pdf).


North, Brian, Piccardo, Enrica (2016). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31>.

<sup>44</sup> Vahendamis skaalade koostamise protsessi kajastab eraldi dokument: North ja Piccardo, 2016, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31>.

<sup>45</sup> Viipekeele tasemekirjelduste projekt ProSign, <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/tabid/1752/Default.aspx>.



# Riskis lastele ja noortele suunatud programmi saatis edu

 **Gerttu Aavik**, Haridus- ja Teadusministeeriumi noorteosakonna nõunik

## Euroopa Majanduspiirkonna (EMP) toetuste programmi „Riskilapsed ja -noored“ taustast

Seitse aastat tagasi alustati Haridus- ja Teadusministeeriumis ambitsioonika ja laiapõhjalise riskis olevate laste ja noorte programmi tegevuste planeerimist. Uuringud ja hindamised tõid välja, et peamiselt ilmnisid laste, noorte ja perede toetamises järgmised puudused:

- 1) riskilastega tegeleva süsteemi üldise koostööstamisega seotud probleemid;
- 2) kohalike omavalitsuste nõrga suutlikkuse, professionaalsuse ja ebapiisava järelevalvega seotud probleemid;
- 3) laste kasvukeskkonna ja vanemliku toetusega seotud probleemid;
- 4) probleemid koolis ja noorsootöö süsteemis;
- 5) laste riskikäitumisega ja kinnisesse asutusse suunatud alaealiste õigusrikkujate järelhoolduse süsteemiga seotud probleemid;
- 6) puudulik rahastamine ja olemasolev lisarahustus.

2017. aastaga jõudis edukalt lõpule viieaastane EMP toetuste programm „Riskilapsed ja -noored“, mille eesmärk oli parandada laste ja kuni 26aastaste noorte heaolu.

Programmiga käsitleti riskis olevate laste ja noortena peamiselt neid rühmi:

- 1) vähemate võimalustega noored keelelise ja rahvusliku, geograafilise või majandusliku olukorra tõttu;
- 2) käitumisraskustega noored, sh alaealised õigusrikkujad ja riskeeriva käitumisega noored;
- 3) vanemliku hoolitsuseta noored või tänavanoored;
- 4) mitteaktiivsed ja sotsiaalselt tõrjutud lapsed ja noored, sh poolelijäänud haridusega;
- 5) haridusliku erivajadusega õpilased.

Lähtudes programmi tegevuste kompleksusest ning lapsi ja noori puudutavate probleemide mitmetahulisusest viidi programmi ellu Haridus- ja Teadusministeeriumi juhtimisel koostöös Sotsiaal- ning Justiitsministeeriumiga. Programmi tõhusaks elluviimiseks sõlmiti Haridus- ja Teadusministeeriumi, Sotsiaalministeeriumi ja Justiitsministeeriumi vahel kolmepoolne partnerlusleping. Programmi rakendusüksuseks oli Eesti Noorsootöö Keskus. Programmiettepanek koostati tihedas koostöös Norra Kohalike ja Piirkondlike Omavalitsuste Liidu (KS) kui doonorprogrammi partneri ning Norra teiste ametiasutustega. Programmi tegevuse kogu eelarve oli 7 652 941 eurot.

EMP toetuste programmil „Riskilapsed ja -noored“ oli kokku

viis alaeesmärki:

- 1) kujundada riskilaste ja -noorte heaolu parandamiseks kolme ministeeriumi (Haridus- ja Teadusministeeriumi, Sotsiaalministeeriumi ja Justiitsministeeriumi) ühtne lähenemine;
- 2) töötada välja ja rakendada tõhusad haridus- ja noorsootöö meetmed laste ja noorte probleemide varaseks märkamiseks, tekkinud probleemidesse sekkumiseks ning raskete probleemide lahendamiseks (vältimaks nende kordumist);
- 3) töötada välja meetmed raskete käitumisraskustega noorte toetamiseks ning institutsioonidesse suunatud noorte tavaellu naasmiseks (taasühiskonnastamine);
- 4) toetada lapsevanemaid ning arendada noortega töötavate spetsialistide pädevusi;
- 5) toetada organisatsioone ja omavalitsusi ning suurendada nende võimekust.

EMP programmi „Riskilapsed ja -noored“ eelnimetatud eesmärkide ning selle sihtrühmade järgi oli toetuste programmil kaks laiaulatuslikumat tulemust:

- 1) efektiivsete ja tõhusate meetmete rakendamine riskirühma lastele ja noortele;
- 2) alaealiste õigusrikkujate õiguste kaitsmiseks ja taasühiskonnastamiseks vajalike sekkumismeetmete väljatöötamine ja rakendamine.

Programmi kui terviku tulemuste saavutamist ning selle eesmärkide täitmist toetati nelja sekkumistegevuse kaudu:

- eelnevalt kindlaksmääratud projekt,
- avatud taotlusvoorud,
- väiketoetuskeem,
- kahepoolsete suhete fond.

Programmi toel viidi ellu 23 projekti. Tegevuste elluviimisel keskenduti just laste ja perede toetamise süsteemi õigusliku ning organisatsioonilise raamistiku loomisele, noortevaldkonna spetsialistide pädevuse tõstmisele (varane märkamine ja piisava reageerimise tagamine) ning tõenduspõhiste haridus- ja sotsiaalvaldkonna sekkumismeetmete väljatöötamisele, mis toetaksid nii vanemlike oskuste arengut kui ka alaealiste kuritegevuse ennetamist.<sup>46</sup> Projekti eritingimuseks oli kohalike omavalitsuste võimestamine ning tähelepanu tuli pöörata kõikidele arvuka rahvusvähemusega KOVidele.<sup>47</sup>

## Programmi tulemuslikkuse hindamine

Ernst & Young Baltic AS hindas 2017. aastal Eesti Noorsootöö Keskuse tellimusel Euroopa Majanduspiirkonna toetuste prog-

<sup>46</sup> EMP toetuste programmi „Riskilapsed ja -noored“ programmitaotlus (2011).

<sup>47</sup> <https://eeagrants.fin.ee/et/riskilapsed-ja-noored>.

rammi „Riskilapsed ja -noored“ tulemuslikkust.<sup>48</sup> Hindamise käigus analüüsiti, milline on programmi tegevuste tulemuslikkus ja jätkusuutlikkus, mil määral on täidetud programmi indikaatorid, kui hästi toimis koostöö ning milliseid takistusi esines tegevuste elluviimisel. Hindamine põhines kvalitatiivsel sisuanalüüsil, milleks koguti informatsiooni dokumendianalüüsi, intervjuude ja fookusrühmade küsitlusega. Hindamise tulemusel anti programmi eesmärkide täitmisele ja tulemuslikkusele positiivne üldhinnang.

### Programmi hindamise tulemused olid järgmised.

1. Programmi tegevustesse panustanud osapooled (ministeeriumid, kohalikud omavalitsused, vabaihendused) hindasid, et tegevused andsid olulise tõe laste ja noorte probleemide lahendamiseks.
2. Tõrjutusriskis laste ja noorte sihtrühmale loodi parem õiguslik ja organisatsiooniline raamistik ning programmiga paralleelselt anti sisend riiklike strateegiate ja regulatsioonide uuendamiseks. Näiteks uuendati programmi elluviimise ajal lastekaitseadust, millel oli oluline mõju kohalikes omavalitsustes pakutavatele lastekaitseteenustele. Samuti korraldati programmi rakendamise ajal ümber alaealiste õigusrikkujate abistamise ja mõjutamise süsteem, mis liikus Haridus- ja Teadusministeeriumi vastutusala Sotsiaalministeeriumisse.
3. Töötati välja mitmed uuenduslikud ennetus- ja sekkumistegevused (sh loodi uusi meetodikaid). Näiteks koostati põhikooliõpilaste psüühiliste protsesside hindamisvahendi komplekt.
4. Tekkisid toimivad kogukondlikud võrgustikud ning kasvas noorte-, haridus- ja lastekaitsevaldkonna spetsialistide võimekus erinevatel tasanditel (eelkõige kohalikud omavalitsused, vabaihendused).
5. Programm toetas noortevaldkonna paremat teadvustamist ning tähtsustamist töös riskinoortega. Tekkis parem arusaam noorsootöö mitmetahulisusest, sh noortest kui tervikust, ning suurenes abivajajate märkamine.
6. Esimest korda toodi Eestisse tõenduspõhised haridus- ja sotsiaalvaldkonna sekkumisprogrammid. Näiteks võeti Eestis kasutusele vanemlusprogramm „Imelised aastad“, mille eesmärk on aidata lapsevanematel arendada kasulikke tehnikaid, et ennetada ja tulla toime laste käitumisprobleemidega ning luua vanema ja lapse vahel turvaline ning lapse arengut toetav keskkond. Uuringutest<sup>49</sup> on selgunud, et tänu programmile suureneb lastel probleemide lahendamise oskus, paranevad suhted eakaaslastega, areneb väljendus- ja enesekehtestamisoskus, kasvab õpiedukus. Samuti viiakse ellu mitmedimensioonilist pereteraapiat (MDFT), mis on tõenduspõhine

programm, mille rakendamine on ka Eestis tõendanud<sup>50</sup>, et see vähendab lapse käitumisprobleeme soodustavaid riske enam kui poole võrra. MDFT programm on suunatud 11–18aastastele tõsiste probleemidega ja mitmekülgse abivajadusega lastele ja noortele ning nende peredele. Programm aitab peres esile tuua püsivamaid muutusi, millega on võimalik panna alus ka noorte käitumise muutumisele ning suunata neid probleemidest eemale. MDFT programmi suunavad noori kohus, prokurör, kriminaalhooldaja, politsei või kuni 14aastaste laste puhul kohalik omavalitsus. Mõlema programmi toetamine on jätkunud riigieelarvest.

7. Programmi tegevused on laiapõhjaliselt kajastatud – riiklikes ja kohalikes meediakanalites ilmus 331 lugu. Programmi teemadel ilmus 51 erinevat materjali, sealjuures mitmeid uuriguud. Tuues vaid mõned näited paljudest, siis uuriti kinnises asutuses viibivate laste tausta<sup>51</sup>, kuriteoennetust ja jätkutuge kohalikul tasandil<sup>52</sup>, haridusliku erivajadustega noorte huvihariduse toetussüsteemi Tartus<sup>53</sup> jpm.

### Programmil mitu edulugu

Programm „Riskilapsed ja -noored“ lõi hea pinnase koostöövõrgustike tekkeks ja noortevaldkonna kui terviku paremaks teadvustamiseks. Samuti laiendas see haridus- ja noorsootöötajate teadmisi nendest lastest ja noortest, kellel on eelkõige tervislikest, perekondlikest ja sotsiaalmajanduslikest tingimustest tulenevalt suurem oht sattuda või nad on juba sattunud oma arenguteel probleemidesse: raskustesse õpingutes, sotsiaalses kohanemises või käitumises. Üheks programmi „Riskilapsed ja -noored“ edulooks võib pidada MTÜ Eesti Avatud Noortekeskuste Ühenduse projekti „Riskilaste toetusprogrammi rakendamine läbi noortekeskuste“, mis aitas noorsootöötajatel rakendada tõhusaid meetmeid töös riskilaste hulka kuuluvate laste ja noortega, tihendada noortekeskuste ja kohalike omavalitsuste omavahelist koostööd ning suurendada sihtrühma kuuluvate noorte kaasatust noorsootöösse. Projekti tulemusena sai erinevates tegevustes kaasa lüüa ligi 20 000 noort.

Programmi edukuse hea näide on ka Tartus alguse saanud projekt „Tõenduspõhine uus lähenemine – uus koolikultuur Eestis (TULUKE)“. Projekti edu tulenes suuresti sellest, et Eestisse toodi uudne kooliarendusstrateegia (ingl *Learning Environment and Pedagogical Analysis*) ehk LP-mudel, mis hõlmas kolme tasandi – koolikultuuri, klassikultuuri ja kogukonnakultuuri – kujundamist. See lõi hea pinnase ka jätkutegevuseks, rääkimata haridustöötajate ja valdkonnaekspertide teadmiste laienemisest uute õpetamisviiside tõttu.

<sup>48</sup> [https://www.entk.ee/riskilapsedjanoored/wp-content/uploads/2017/12/EY\\_ENTK\\_EMP\\_toetuste\\_programmi\\_hindamine\\_aruanne.pdf](https://www.entk.ee/riskilapsedjanoored/wp-content/uploads/2017/12/EY_ENTK_EMP_toetuste_programmi_hindamine_aruanne.pdf).

<sup>49</sup> Vanemlusprogrammi „Imelised aastad“ hindamistulemused. Veebipõhiselt on kättesaadav siin: <http://www.tai.ee/et/instituut/koostooprojektid/vanemlusprogramm/hindamistegevused>.

<sup>50</sup> Mitmedimensioonilise pereteraapia tõhususe uuring. 2017. Praxis. Veebipõhiselt on kättesaadav siin: [http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2016/05/MDFT-raport\\_PRAXIS\\_aprill-2017.pdf](http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2016/05/MDFT-raport_PRAXIS_aprill-2017.pdf).

<sup>51</sup> Kinnises asutuses viibivate laste kognitiivsete ja isiksuslike omaduste ning vaimse tervise, sõltuvuskäitumise ja sotsiaalse tausta uuringu lõpparuanne. Tallinn, 2014. Balti Kriminaalpreventsiooni ja Sotsiaalse Rehabilitatsiooni Instituut. Veebis kättesaadav: [http://www.kriminaalpoliitika.ee/sites/krimipoliitika/files/elfinder/dokumentid/loplik\\_aruanne\\_luhi\\_1.pdf](http://www.kriminaalpoliitika.ee/sites/krimipoliitika/files/elfinder/dokumentid/loplik_aruanne_luhi_1.pdf).

<sup>52</sup> Kuriteoennetus ja jätkutugi kohalikul tasandil 2014. Eesti Rakendusuuringu Keskus Centar. Veebis kättesaadav: <http://www.centar.ee/uus/wp-content/uploads/2014/05/Kuriteoennetus-kohalikul-tasandil-raport-EST.pdf>.

<sup>53</sup> Hariduslike erivajadusega noorte huvihariduse toetussüsteemi uuendamise alusanalüüs. 31.03.2015. Koostaja: OÜ Stories Impact. Veebis kättesaadav: <https://www.entk.ee/riskilapsedjanoored/wp-content/uploads/2014/03/Hariduslike-erivajadustega-noorte-huvihariduse-toetus%C3%BCsteemi-uuendamise-alusanal%C3%BC%C3%BCs.-Tartu.pdf>.

Projekti TULUKE puhul on märkimisväärne, et uued teadmised ei jäänud üksnes „raamatutarkuseks“, vaid seda rakendati ka igapäevases õppetöös ning selle kasutamine levis oodatust enamatesse omavalitsustesse. Näiteks loodi Tartu Hansa Koolis projekti tulemusel õppeklass, mille õppetöö on heaks projekti eluliseks näiteks teistele koolidele.

Programmil oli ka mitmeid teisi edulugusid, sh nii projektide näol, mis olid suunatud spetsialistide oskuste ja teadmiste arendamisele (nt „HUKK-AP ehk HuviKoolide Kaasamise ja Arengu Programm“) kui ka otse lastele, noortele ja nende peredele (nt projektid „Kogukond märkab, toetab ja abistab“ ning tõenduspõhise vanemlusprogrammi „Imelised aastad“ Eestisse toomine, mis oli üks osa laiapõhjalistest Sotsiaalministeeriumi tegevustest).

### Jätksuutlikumad kogukonnad

Programm andis võimaluse arendada kogukondadevahelist koostööd ning suunata senisest enam tähelepanu ennetustegevustesse. Projektide elluvijatega vesteldes selgus, et kogukondade oskus ja võimekus märgata enda ümber potentsiaalset tuge ja abi on olnud pigem madal, kuid programmi järel ollakse koostööle avatumad ning mõistetakse noortega tegelemise vajadusi varasemast enam. Seejuures on oluline, et projektide käigus õpiti senisest kiiremini osutama ja reageerima kogukonna probleemidele, aidates seeläbi kaasa potentsiaalsete lahenduste leidmisele. Programmi ajal ellu viidud tegevustest paljud on jätkunud, kuid

on ka neid projekte, mille tegevusi ei õnnestunud kohalike omavalitsuste või riikliku rahastuse toel jätkata. Sellest hoolimata jätkuvad need enamasti väiksemas mahus kas projekti ellu viinud organisatsiooni või projektipartnerite toel.

### Õpetlik koostöö

Programmi edu sõltus suuresti osapoolte omavahelisest koostööst. Eesti Noorsootöö Keskus, ministeeriumid, projektide elluvijad ja partnerid hindasid positiivselt suhteid nii välispartneritega Norrast kui ka valdkondadeülest koostööd Eestis ja juhtisid tähelepanu programmi käigus tugevnenud koostöösidemetele. Seeläbi panustas programm noortevaldkonna arengukavas 2014–2020 välja toodud lõimitud noortepoliitika rakendamisesse.

Kuigi takistusi programmiperioodil oli osapoolte sõnul vähe, siis ulatuslik koostöökogemus andis ka valulikumaid õppetunde. Projektide elluvijate seas oli mitmeid esmakordseid eestvedajaid, kel puudus varasem välisrahastusega projektide kogemus, see tekitas raskusi nii töömahu hindamisel kui ka tegevuste planeerimisel. Peamiseks õppetunniks võibki pidada projektide elluviimisel kogetud ajalist ja ressursilist survet (sh inimeste jõudlus), mis lühendas tegevuste elluviimise perioodi.

Programmpartnerid hindasid, et tulemuste edukaks saavutamiseks on eeskätt oluline panna rõhku ettevalmistusperioodile. Eriti rõhutati mitteformaalse suhtluse olulisust, mida programmi koordineerimise keerukust ja ajamahukust arvestades peeti koguni hädavajalikuks.



# Noorsootöös osalenud noorte rahulolu-uuringu tulemused

 **Katrin Olt**, Haridus- ja Teadusministeeriumi noorteosakonna peaekspert

Noorsootöö all peetakse silmas 7–26aastastele isikutele seliste mitmekülgse arengu tingimuste loomist, mis võimaldavad neil vaba tahte alusel perekonna-, tasemehariduse- ja tööväliselt tegutseda. Tegemist on noortele organiseeritud tegevustega, mis toimuvad enamasti mitteformaalses keskkonnas ja noortepärasel viisil. Noorsootöös osalemise periood inimese elus on kuni kaks aastakümnet. On oluline, et noored saaksid ja tahaksid aktiivselt tegutseda kogu selle perioodi vältel. Noortevaldkonna arengukava aastateks 2014–2020 on seadnud üheks eesmärgiks noortevaldkonna mõjusama toimimise. Selle saavutamiseks on vaja toetada kvaliteetse noortepoliitika ja noorsootöö arengut, mis viitab ka vajadusele teada saada, kui rahul on noored noorsootöös kogetuga. 2018. aastal valmis Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimisel uuring „Noorsootöös osalevate noorte rahulolu noorsootöoga“, mis tehti Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituudis 2017.–2018. aastal.

Uuringu eesmärk oli 1) analüüsida terviklikult ja süsteemselt noorsootöös osalevate noorte rahulolu noorsootöoga, et saada infot eri soost, vanuses ja erineva koduse keelega noorte ning erinevate asulatüüpide, noorsootöötegevuste ja rahulolu aspektide kohta; 2) selgitada välja noorsootöös osalemist piiravad tegurid ja võimalikud teed noorsootöö paremaks teostamiseks; 3) hinnata noorsootöoga rahulolu muutumist võrreldes 2015. aastal tehtud samateemalise uuringuga. Selleks kombineeriti omavahel kvantitatiivset (veebiküsitlus) ja kvalitatiivset (fokusrühmaintervjuid) lähenemist. Uuriti, kui rahul on noored tegevustega, milles nad 2017. aastal osalesid. Kuna noorema vanuserühma noorte<sup>54</sup> osalemine noorsootöös sõltub suurel määral lastevanemate hoiakutest ja võimalustest, vaadeldi uuringu raames ka lastevanemate arvamus nende laste noorsootöös osalemise kohta.

2017. aasta uuringu raames laiendati ja täpsustati noorsootöötegevuste loetelu eelmise uuringuga võrreldes. Erinevad

võimalused noorsootöös, mille kohta küsimusi esitati, olid huvikoolis, huviringis, noortekeskuses, noortelaagris ja noortemalevas käimine, noorteühingus ja -organisatsioonis kaasalöömine, noorteinfo kasutamine ning, vanemate noorte puhul, ka osalemine noorteprojektis ja vabatahtlikus tegevuses. Uuringu küsimustike koostamisel lähtuti võrdluse vajadusest 2015. aastal tehtud uuringuga. Intervjueeritavate valikul arvestati regionaalset paiknemist, asulatüüpi, kodust keelt ja vanuserühma. Üldise rahulolu arvutamisel loeti rahuloluks skaala punkte 4 ja 5 (vastusevariandid „väga meeldib“ ja „pigem meeldib“ ning „väga rahul“ ja „pigem rahul“). Küsitlusandmete analüüsis kasutati 3147 noorelt ja 1218 lastevanemalt saadud vastuseid. Küsitlusuuringu tulemuste seletamiseks toimus 12 fookusrühmaintervjuid ja 3 individuaalintervjuud noorte ja lastevanematega. Noored andsid hinnanguid kokku 6200 noorsootöös osalemise juhtumile.

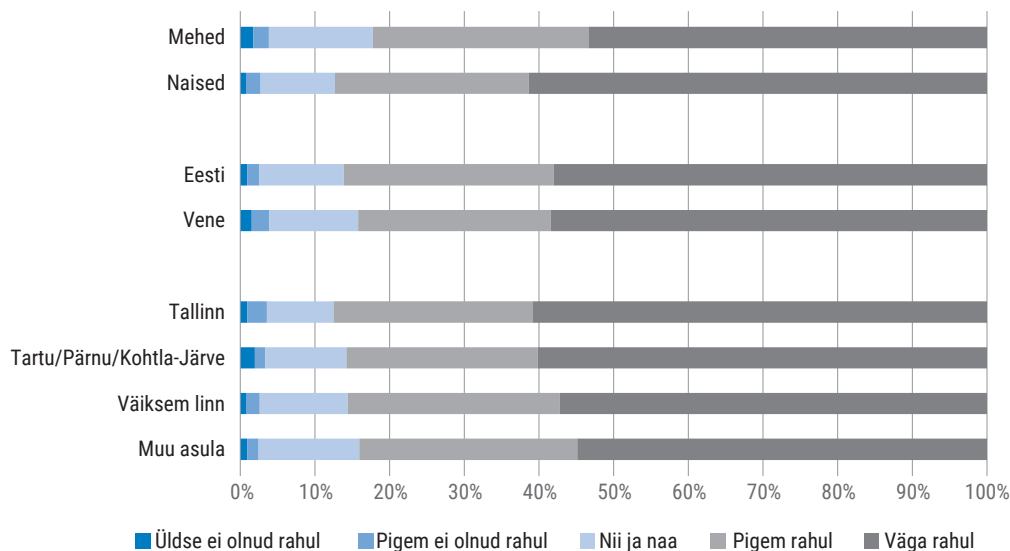
Noorte koondhinnang noorsootööle on väga positiivne. Üldiseks rahulolumääraks on tegevuste võrreldava loendi puhul mõlemal aastal 87% – seega on rahulolu kahe uuringu põhjal sama. Võrreldavus on oluline ära märkida, kuna 2015. aasta uuring noorteprojektides ja vabatahtlikus tegevuses osalemist ei käsitle<sup>55</sup>. Üksühese võrdluse tagamiseks on niisiis korrektne 2017. aasta andmetest noorteprojektides ja vabatahtlikus tegevuses osalemine välja arvata. See-eest, kui koondada 2017. aasta andmetest kõik noorte hinnangud, st hõlmates noorteprojektides ja vabatahtlikus tegevuses osalemist, kuuluvad 85% hinnangutest erinevatele võimalustele noorsootöös kategooriasse „väga rahul“ või „pigem rahul“. Hinnangute tegevuselises struktuuris aga esinevad teatavad muudatused: nt huvihariduse ja huvitegevuse puhul on rahulolumäär kahe aastaga veidi tõusnud. Oma hinnangutes noorsootööle on noormehed tütarlastest veidi kriitilisemad. Vahesel määral on seda ka vene keelt emakeelena kõnelevad vastajad. Suuremates asulates ollakse noorsootöös osalemisega veidi rohkem rahul kui väiksemates (joonis 1).

<sup>54</sup> Uuringus kasutati vanuselist jaotust: nooremad noored (8–11aastased), vanemad noored (12–26aastased).

<sup>55</sup> 2015. aasta uuringus käsitleti noorte seotust alljärgnevate võimalustega noorsootöös: huviharidus, huvitegevus, avatud noorsootöö, noortelaagrid, noortemalevad, noorteühendused ja noorteinfo.







**Joonis 1. Üldiste rahuloluhinnangute võrdlus vastajate alarühmade lõikes 2017. aasta andmete alusel (hinnangute koguarv n = 6200).**

### Noored õpivad noorsootöös osaledes palju

Idee, et inimesed võivad õppida pidevalt, terve elu ning väga erinevates keskkondades ja formaatides, ei ole maailmas võõras. Ka OECD on mitmetes avaldatud analüüsid ja ülevaadetes viidanud mitteformaalsele õppele kui ühele olulisele võimalusele, mis soodustab elukestvat õpet, samuti näidanud teadmiste ning kognitiivsete, sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste arengu seost inimeste võimega saavutada elus suuremat heaolu (OECD, 2007, 2015). Õppimise aspekti olulisust kinnitasid ka 2017. aasta rahulolu-uuringus kasutatud prognoosimudelid kõrgema rahulolutaseme mõjutegurite leidmiseks – uue õppimine on peamine, mis noorsootöös kõrge rahuloluhinnangu tagab, samuti tegevuse olulisuse või huvitavuse tunnistamine ning, noorema vanuserühma noorte puhul, nende osalemisega seotud arengu teadvustamine lastevanemate poolt. See näitab, et noored leiavad, et noorsootöös osalemine on neile olnud arendav. Ei vanus, sugu ega ankeedile vastamise keel mänginud tulemustes erilist rolli – kõikide sihtrühmade lõikes on noorsootöös osalevad noored väga palju või mõningal määral uut õppinud. Noortevaldkonnas seostub mitteformaalse õppimisega kaks peamist väljakutset: suunata noorsootöötajaid veel enam õppimise tähtsust koos noortega mõtestama ning leida ühiskonnas laiemat toetust mitteformaalses õppes omandatu tunnustamiseks, et noorel oleks kogetud kasu näiteks edasistes õpingutes või tööle kandideerides.

### Noorte rahulolu erinevate võimalustega noorsootöös

Kui vaadata osalenud noorte rahulolu noorsootöotegevuste lõikes, on kõige suurem osakaal noori rahul huvihariduse ja huvitegevusega (vastavalt 92% ja 91%). Kõige rohkem on noored rahul noortelaagrite (70%), huvitegevuse (69%) ja huviharidusega (66%). Kõige vähem on noored rahul vabatahtliku tegevusega – vaid 34% vastajaist on väga rahul. Neid vastanuid, kes soovitsid mingit hinnatud noorsootöotegevust oma sõpradele, on

2017. aastal 87%.

Nagu näha, on rahulolu huvihariduse ja huvitegevusega valdav. Noorte arvates on huvikoolis ja huviringides käimine neile palju uut õpetanud ning üle poole neist leiab, et nende arvamusi on tegevuste muutmiseks kuulda võetud. Samas soovivad noored, et neid kuulataks rohkemgi selles, milliseid tegevusi neile pakkuda. Noori on kaasatud ka tegevustesse – vanemaid noori märgatavalt rohkem kui nooremaid. Noormehed on vähem huvitatud huvihariduses ja huvitegevuses osalemisest ning tütarlapsed on rahulolevamad nende võimalustega noorsootöös. Noored ja lastevanemad on üldiselt rahul huvikoolide ja huviringide ruumide ja vahenditega, kuid mitte samal määral nende asukohaga. Lastevanemate kriitikat pälvib ka huvihariduses ja huvitegevuses osalemise maksumus. Noortekeskuste töös osalevad noored on olenemata soost ja elukohast keskuste ja nendes toimivate tegevustega rahul. Rahulolu avatud noorsootöoga on üldiselt üsna kõrge (78%), kuid noored ja lastevanemad osutavad ka sellele, mida nad noortekeskuste juures muuta tahaksid. Erinevalt noortest valmistab lastevanematele muret nt noortekeskuse asukoht. Laagriskogemust hindavad noored väga positiivselt – rahulolu noortelaagritega on 90%. Seejuures pakub noortelaager enam rahuldust tütarlastele. Vanema vanuserühma noorte hinnangul on neil aga raske leida eakohast laagrit. Lastevanemate rahulolu laagritega on samuti kõrge. Kõrgelt hinnatakse ka malevakogemust – rahulolu noortemalevatega on 87%, kuid tuuakse välja, et sellealaste võimaluste pakkumine on vähene. Noormeeste osalus osaluskoogudes ja muudes võimalustes rääkida otsustes kaasa on veidi madalam kui tütarlastel, kuid nende noorte rahulolu, kes osalevad, on kõrge – 76%. Noorteühingute tegevust hindab kõrgelt 82% vastanutest, neis osalemiseks ei ole piisavalt võimalusi väiksemate maakohtade noortel. Samas, soovitusindeks on noorteühingute puhul väga kõrge – osalemist on valmis oma sõpradele soovitada 88% vanematest ja 78% noorematest noortest ning kahtleval seisukohal on 10% vanematest ja 14% noorematest noortest. Noorteprojekte võib pidada hästi toimivaks tegevus-

formaadiks – neid hindavad kõrgelt 84% uuringus osalenutest. Parema vastukaja projektitegevuse kohta saab kusjuures tütarlastelt. Positiivsena tuuakse projektide juures välja isetegemise ja aktiivse osalemise võimalusi, neile ligipääsetavus võib aga väiksemate maakohtade noortele teataval määral probleemiks olla. Eesti keelt emakeelena kõnelevad noored kalduvad oma hinnanguis suurema rahulolu poole vabatahtliku tegevusega: väga rahul selle võimalusega noorsootöös on 38% eesti ja ainult 26% vene keelt emakeelena kõnelejaist. Noorteinfo kasutatavus on uuringu andmetel väga madal<sup>56</sup>, kasutajate rahulolu sellega aga 70%. Samal ajal näitab noorsootöös mitteosalemise põhjuste analüüs, et info puudumine võimaluste kohta on osaluse takistajate seas kolmandal kohal aja- ja huvipuuduse järel.

### Rahulolu kujundavad tegurid

Küsitlustulemuste alusel selgus, et rahulolu on väga valdav ja rahulolematust väga harv hinnang noorsootööl. Andmete väikese variatiivsuse tõttu tuletati üldise rahuloluhinnangu prognoosimudelid. Tüdrukute ja poiste üldine rahulolu võrdluspilt oli kahel aastal suhteliselt sarnane – tütarlaste hinnangud olid mõlemal aastal kõrgemad –, samas kui vene keelt emakeelena kõnelevate noorte rahulolu oli 2015. aastal eestikeelsete noortega võrreldes hinnangu „väga rahul“ osas 10% kõrgem, 2017. aastal on see vahe aga vähenenud. Huvihariduse ja huvitegevuse puhul on rahulolu määr veidi tõusnud (vastavalt 3% ja 5%), noortemalivate ja noortekeskuste puhul aga langenud (vastavalt 8% ja 4%). Eri-ruumid võivad olla põhjustatud uurimismetoodikast: kui 2015. aastal hinnati ainult ühte tegevust, siis 2017. aastal kõiki, milles noor osales. Samuti tuleb arvestada, et noortekeskuste tegevus võib olla seotud teiste, kõrgemalt hinnatud võimalustega noorsootöös, sh huvitegevusega.

Rahulolu ja meeldivuse<sup>57</sup> üldistatud mõõdikute alusel<sup>58</sup> selgus, et tehtud kulutuste tase ei muuda vanema vanuserühma puhul rahuloluhinnangut, samuti ei ole vahet elukoha järgi ning erinevusi ei tule välja ka koduse keele põhjal. Kõrgeima rahulolu poole kalduvad aga tütarlapsed. Välja tuleb seejuures järgmine hoiak: mida olulisemaks peetakse noorsootöös osalemist elukäigus, mida enam uusi teadmisi ja oskusi tuntakse saavat ning mida enam ollakse rahul tegevusvahenditega, seda tõenäosem on kõrgeim rahulolutase. Noorema vanuserühma noored, kes uuringusse tulid, peavad oma tegevust enamjaolt väga meeldivaks: nende seas on

uue õppimine oluline üldhinnangu tõstja, tähtsad on ka head suhted kaaslastega. Tuleb välja, et noorsootöö meeldib seda enam, mida huvitavam osalus selles tundub. Elukohast ja kodusest keelest tingitud erinevusi ei ilmne ka noorema vanuserühma puhul. Lastevanemate üldistatud rahuloluhinnang on kõrge. Suurema rahulolu poole kallutab neid eeskätt suurem rahulolu noorsootöös osaluse mõjuga lapse arengule. Positiivne on juhendajate mõju ja nende koostöö kvaliteet lastevanematega, samuti rahulolu tegevusvõimaluste ja kulutuste tasemega. Eesti kodukeelega perede lastevanemad kalduvad suurema rahulolu poole. Lapse vanus ja sugu rolli ei mängi, elukoht samuti mitte. Pisut enam rahul on pigem kõrgema haridustasemega lastevanemad. Võib öelda, et uue õppimine, tegevuse olulisuse ja huvitavuse tunnistamine ning tegevuses osaluse käigus lapse arengu märkamine lastevanema poolt on peamised kõrge rahulolu tagajad. Seega võib eeltoodud kokku võttes öelda, et noorsootöö korralduses on oluline enam panustada noorte omaalgatuse ja tegevuste atraktiivsuse arendamiseks ning näidete levitamisesse headest praktikatest.

Uuringu raames vaadeldi ka, kui võrd mõjutab noorte subjektiivne arengumäär mingis valdkonnas rahulolu noorsootöoga. Tuleb välja, et huvikooliga rahulolu seondub positiivselt kognitiivsete oskuste kasvu ja senisest oskuslikuma tegevusjoonega, noortekeskustega rahulolu sotsiaalsete oskuste ja muude eluks kasulike kogemustega ning rahulolu pakkunud vabatahtlikkus lihvib enim sotsiaalseid oskusi.

Noortelt küsiti ka, mis oli see uus, mida nad noorsootöö kaudu said, mis oskusi ja kogemusi neil tekkis. Eeskätt kinnitatakse suhtlusoskuse, eneseväljendus- ja eneseorganiseerimisoskuse arengut, samuti kognitiivsete oskuste suurenemist. Osutub, et tütarlapsed ja noormehed ei erine kognitiivsete oskuste määra poolest, kuid sotsiaalsete oskuste ja loomingulisuse arengut hindavad tütarlapsed suuremaks kui noormehed ning tegutsemistõhususe puhul on vastupidi. Peamise koduse keele alusel ei tule vahet loomingulisuse arendamise puhul, kuid sotsiaalsete oskuste arengut peavad vene keelt kõnelevad noored keskmiselt tagasihoidlikumaks kui eesti keelt kõnelejad. Kognitiivsete oskuste ja tegevustõhususe poolest näevad aga vene keelt kõnelevad noored enda puhul suuremat arengut kui eestikeelsed noored. Elukoha lõikes vahet esile ei tule, see-eest ilmneb, et sotsiaalsete oskuste arengut kinnitavad enam vanema vanuserühma noored ning tegevustõhususe kasvu pigem noorema vanuserühma noored.

### Kasutatud kirjandus

OECD (2007). Understanding the Social Outcomes of Learning.

OECD (2015). Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills.

<sup>56</sup> Noored ei pruugi tegelikkuses aru saada, et nad seda teenust kasutavad.

<sup>57</sup> 12aastastelt ja vanematelt noortelt küsiti: „Kui rahul sa olid?“, kuni 11aastastelt aga: „Kas sulle meeldis?“

<sup>58</sup> Üldistamiseks tuletati kasutatud mudelis kõigi uuritud võimaluste kohta noorsootöös antud rahulolu ja meeldivuse hinnangute individuaalsed keskmised.



