



HARIDUS- JA
TEADUSMINISTEERIUM



ÜLEVAADE HARIDUSSÜSTEEMI VÄLISHINDAMISEST 2019/2020. ÕPPEAASTAL



HARIDUS- JA
TEADUSMINISTEERIUM

HARIDUS- JA TEADUSMINISTEERIUM
VÄLISHINDAMISOSAKOND

ÜLEVAADE HARIDUSSÜSTEEMI VÄLISHINDAMISEST 2019/2020. ÕPPEAASTAL

TARTU 2020

KOOSTANUD Carmen Aasamets, Gerli Brifk, Marcus Ehasoo, Ruth Elias, Anne Endjärv, Halliki Harro-Loit, Imbi Henno, Helen Hirshnik, Kristin Hollo, Ave Härsing, Eneken Juurmann, Aivi Jürgenson, Marika Kallas, Kaisa Keisk, Agne Kekišev, Maie Kitsing, Katrin Kivisild, Meelis Kond, Urve Krause, Marge Kroonmäe, Sigre Kuiv, Katri Kütt, Katri Lamesoo, Liia Lauri, Anu Lihtmaa, Tiit Lepmann, Pille Liblik, Piret Lilover, Kristina Lindemann, Viivi Loka, Birgy Lorenz, Karin Lukk, Jekaterina Masenko, Heli Mattisen, Liina Maurer, Anne-Mai Meesak, Kristi Mumm, Kaisa Musting, Tiina Naissoo, Joosep Norma, Tiina Pau, Tiina Peterson, Marika Pettai, Agnes Pihlak, Reelika Pirk, Helin Puksand, Nele Punnar, Mirjam Puumeister, Liis Raal-Virks, Helina Reino, Anu Reinsalu, Leonore Riitsalu, Age Rosenberg, Tiia Rosenberg, Einar Rull, Elen Ruus, Anastasia Shipova, Gerli Silm, Mare Tamm, Reet Taimsoo, Kriste Talving, Ivi Tigane, Gunda Tire, Maire Tuul, Karin Täht, Pirkko Valge, Kätlin Vanari, Evelin Vanaselja, Piia Varik, Einar Värä, Hille Voolaid, Kai Võlli, Annely Vösaste, Liina Õmblus, Tiia Õun.

TOIMETANUD Hille Voolaid

KUJUNDANUD Lii Ranniku / Ecoprint

© Haridus- ja Teadusministeeriumi välisindamisosakond, 2020

ISSN 1736-6267

Sisukord

Eessõna	5	PISA 2018 – Eesti haridussüsteemi iseloomustab ressursside võrdne jaotus	66
<i>Kristin Hollo</i>		<i>Maie Kitsing, Karin Täht</i>	
Ülevaade Euroopa Liidu indikaatoritest	6	Digiristsed	69
<i>Anu Lihtmaa</i>		<i>Birgy Lorenz</i>	
Statistiline ülevaade Eesti haridussüsteemist	8	Ülevaade OECD projektist „Haridus 2030“	70
<i>Anu Lihtmaa</i>		<i>Imbi Henno</i>	
Muudatused koolivõrgus 2018–2020	12	Matemaatika ainekavade ja õppekirjanduse analüüsimine	73
<i>Sigre Kuiv</i>		<i>Tiina Pau, Joosep Norma</i>	
Euroopa Komisjoni hariduse ja koolituse 2020. aasta raamistiku koolide töörühma suunised	14	Uues sõnastuses õpitulemused – mida näitavad senised katsetused koolides?	74
<i>Elen Ruus</i>		<i>Katri Lamesoo, Kätlin Vanari</i>	
Ülevaade Inspektorite Alalise Rahvusvahelise Konverentsi tegevusest	16	Riikliku õppekava muudatuste piloteerimise projekti teine etapp: tunnivaatlus „Õppimist toetav klassiruum“	76
<i>Hille Voolaid</i>		<i>Kriste Talving</i>	
Ülevaade koolitus- ja tegevuslubadega seotud järelevalvest üldhariduses	19	Õppevara arendustest	79
<i>Elen Ruus</i>		<i>Kaisa Musting, Mirjam Puumeister</i>	
Ülevaade teenustuslikust, üksikküsimuse ning riskihindamisest põhinevast järelevalvest üldhariduses	22	Ettevõtlusõppe programm „Edu ja Tegu“ – ettevõtlusharidus kõigil haridustasemetel, rakendamine ja parimad praktikad	82
<i>Elen Ruus</i>		<i>Katrin Kivisild</i>	
Kutseõppe kvaliteedi hindamine 2019: tulemused ja õppetunnid	26	Viiepäevane hindamiskaala üldhariduses: kus ja kuidas seda tänapäeval kasutatakse?	85
<i>Marge Kroonmäe, Reet Taimsoo</i>		<i>Einar Värä</i>	
Kõrgkoolide institutsionaalse akrediteerimise rakendamine, tulemused ja õppetunnid	29	Eksamite digitaliseerimise plussid ja miinused kutseksamite digitaliseerimise näitel	89
<i>Liia Lauri, Jekaterina Masenko, Heli Mattisen</i>		<i>Carmen Aasamets</i>	
Ülevaade Haridus- ja Teadusministeeriumile edastatud pöördumistest (üldharidus)	32	Kas on võimalik luua arvutiga genereeritav diagnostiline test?	91
<i>Ruth Elias</i>		<i>Anastasia Shipova</i>	
Ülevaade Haridus- ja Teadusministeeriumile edastatud pöördumistest (kutseharidus)	41	Tehisintellekt, hindamine ja „uus reaalsus“	93
<i>Sigre Kuiv</i>		<i>Einar Rull</i>	
Euroopa Komisjoni alushariduse ja lapsehoiu töörühma tulemustest	43	Eesti keele õppe korraldamisest rändetaustaga õpilastele 2017–2019.	97
<i>Tiina Peterson</i>		<i>Ave Härsing</i>	
OECD rahvusvahelise alushariduse ja laste heaolu uuringu IELS tulemustest	45	Õpetaja lisatöö väärib märkamist	100
<i>Tiina Peterson</i>		<i>Kai Võlli</i>	
Lapse arengu hindamisvahendi arendus	48	Ülevaade pilootprojektist „Professionaalne eestikeelne õpetaja vene õppekeelele rühmas“	108
<i>Anne-Mai Meesak</i>		<i>Tiina Peterson, Tiia Õun, Maire Tuul, Piia Varik</i>	
PISA 2018 põhisõnumid	51	Noorsootöö ja kooli koostööst ehk igasuguse õppe väärtustamisest	112
<i>Helin Puksand, Tiit Lepmann, Imbi Henno, Kristina Lindemann, Gerli Silm, Gunda Tire</i>		<i>Anu Reinsalu, Reelika Pirk, Agne Kekišev</i>	
Eesti õpilaste lugemisoskusest	54	Praktikaprotsessi tunnustamine kutse- ja kõrghariduses	116
<i>Helin Puksand</i>		<i>Piret Lilover</i>	
Koolikliima ja õpilaste heaolu PISA 2018 uuringu järgi	57	Haridussüsteemi kvaliteet ei saa olla kõrgem kui õpetajate õpetamiskvaliteet.	118
<i>Karin Täht</i>		<i>Aivi Jürgenson, Eneken Juurmann</i>	
Eesti õpilaste rahatarkus on tipptasemel	62	Üldhariduskoolides 2014–2019 toimunud muutustest, nende muutuste sisseviimist toetavatest ja takistavatest teguritest	121
<i>Leonore Riitsalu</i>		<i>Gerli Brifk, Katri Kütt</i>	

Huvitavam kool: nelja maakonna huvigruppide esindajate tajutud muutused	125	Koostööprojekt „Koolilt lasteaiale“: koostöine õppimine rõõmstab suurt ja väikest.	153
<i>Pille Liblik</i>		<i>Marika Kallas</i>	
Kooliarendus Huvitava Kooli raames ja edasised kavatsused	127	Koostöine ja kaasav õppijakeskne õpetamine ja õppimine Pärnu Kuninga Tänav Põhikoolis.	155
<i>Pille Liblik</i>		<i>Urve Krause, Liis Raal-Virks, Liina Õmblus</i>	
Arengu planeerimisest ja sisehindamisest Ruila kooli näitel	129	Harvardi Ülikooli ja OECD soovitusel COVID-19 pandeemia ajal õppetöö korraldamiseks	157
<i>Tiia Rosenberg</i>		<i>Maie Kitsing, Liina Maurer</i>	
Teekond uue õpikäsituse rakendamiseni	134	Ülevaade õppeasutuste ja pidajate tagasisidest eriolukorras	161
<i>Karin Lukk</i>		<i>Hille Voolaid</i>	
Ahhaalik kool – mis see on?	137	Ülevaade distantsõppes mitteosalenud õpilastest eriolukorra ajal	164
<i>Kristi Mumm</i>		<i>Agnes Pihlak</i>	
Koolide ja koolipidajate väärtusvalikutest.	139	Distantsõpe kui kohanemisvõime verstepuu	167
<i>Halliki Harro-Loit, Nele Punnar, Helen Hirsnik</i>		<i>Evelin Vanaselja</i>	
Kooli pidaja võimalused kaasava hariduse põhimõtete ja õpetaja töö väärtustamisel.	141	Distantsõpe ja õpilaste toetamine Tartus	169
<i>Mare Tamm</i>		<i>Annely Väsaste</i>	
Valga valla haridusjuhtide toetamine läbi hindamise	143	Tallinna XXI Kooli kriisijuhtimise õnnestumised ja õppetunnid eriolukorra ajal	171
<i>Ivi Tigane</i>		<i>Meelis Kond</i>	
Haridusjuhtide praktikaprogramm – teel tiptasemel juhtimisele	146	Eriolukorraga toimetulek – ettevõtlikult ja leidlikult.	174
<i>Marika Pettai, Pirkko Valge</i>		<i>Anne Endjärv</i>	
„Vau! Ohoo!“ õpikojad toovad kokku õpilased ja õpetajad loovalt tegutsema	149	Distantsõppe õppetundidest eriolukorras ja tulevikuväljavaated	176
<i>Helina Reino, Tiina Naissoo, Viivi Lökk</i>		<i>Marcus Ehasoo</i>	
Õppida saab kõikjal – formaal- ja mitteformaalhariduse lõiming Tartu moodi	151	Eriolukorraga toimetulek – lapsevanema vaade.	179
<i>Kaisa Keisk</i>		<i>Age Rosenberg</i>	



Eessõna

Aasta 2020 on välishindamise aastaraamatu jaoks juubeliaasta – käesolev trükis on järjekorras kahekümnnes! Eelmises aastaraamatus viitasime, et aastate jooksul on raamatu teemadering olulisel määral laienenud ning järelevalveteemadele on lisandunud artiklid uuringutest, arendustegevustest, ning mis väga oluline – töökogemustest ja heast praktikast. Seda nii õppeasutuse, pidaja kui riigi tasandil. Eesmärk kõigil üks: et meie õppeasutuste õppe kvaliteet oleks parimatest parim ning meie õpilased saaksid koolist kaasa parimad teadmised ja oskused elus toimetulekuks. Järjest enam jagame positiivseid lugusid sellest, kuidas kohalikud omavalitsused toetavad oma õppeasutuste arengut, ja seda üle Eesti, Tallinnast Valgani.

Eelmine õppeaasta tõi õppeasutustele palju uusi väljakutseid – oli eriolukord. Sellest, kuidas toime tuldi, jagavad kogemusi nii koolijuhid, õppeasutuste pidajad kui haridusametnikud, aga on ka õpilase ja lapsevanema vaade. Võime tõdeda, et meie lapsed, nende vanemad ja õpetajad said hakkama. See oli kooliperedele ja lastevanematele tõeline elukestva õppe aeg.

Kui eelmises aastaraamatus kirjutasime sellest, kuidas digimaailmas hakkama saada, siis sel aastal saime tõelise praktilise kogemuse. Kindlasti muutis see nii õpiharjumusi kui arendas digioskusi, aga pani ka laiemalt vaatama üle tavapäraseks saanud

õpetamismeetodid ja -viisid, arutama õppetöö juhendamise üle. Ministeerium suhtles tihedalt nii koolide kui pidajatega, et arutada, kuidas on COVID-19 mõjutanud õppeasutuste tööd, ja uurida, millist toetust ning teavet meie õppeasutused ootavad ja vajavad. Saadud tagasiside kinnitas, et Eesti haridusasutused tegutsevad targalt ja läbimõeldult nii õppijate turvalisuse tagamisel kui kvaliteetse õppe pakkumisel.

Sama kinnitavad ka aastaraamatus avaldatud PISA uuringu tulemusi kajastavad artiklid, kus on taaskord välja toodud, et Eesti õpilased on nii Euroopa kui kogu maailma parimate lugejate seas, et meie õpilased näitasid uuringus suhteliselt kõrget ja isegi tõusvat taset matemaatikas, et õpilaste teadmised ja oskused loodusteadustes on püsinud silmapaistvalt kõrged. See kõik tõendab, et meie koolides õpetavad pühendunud õpetajad ja meie õpilased on õppimisele motiveeritud. Et meie edulugu jätkuks, tuleb panustada meil kõigil – haridusametnikel, haridustöötajatel, õpilastel, lapsevanematel – kõigil, kes me peame haridust tähtsaks ja väärtustame seda.

Välishindamisosaakonna nimel tänan kõiki aastaraamatu autoreid ülevaadete eest meie haridussüsteemi arengutest nii tagasiulatuvalt kui viiteid järgnevatele arendustegevustele.

Kristin Hollo

Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosaakonna juhataja



Ülevaade Euroopa Liidu indikaatoritest

Anu Lihtmaa, Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakonna asejuhataja

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%);
- vähemalt 40% 30–34aastastest omandab kolmanda taseme hariduse;
- vähemalt 95% lastest vanuses neli aastat kuni koolikohustuse alguseni (Eestis nelja- kuni kuueaastased) osalevad alushariduses;

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

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

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

		Eesti		ELi keskmine	2020 eesmärgid	
		2010	2019	2019	Eesti	EL
Alushariduses osalemine (nelja-aastased kuni koolini), osakaal		90,4	92,8 ¹⁸	95,3 ¹⁸	95	95
Madala sooritus-tasemega õpilaste (15aastased) osakaal	funktsionaalne lugemisoskus	13,3 ⁰⁹	11,1 ¹⁸	21,7 ¹⁸		<15
	matemaatika	12,6 ⁰⁹	10,2 ¹⁸	22,4 ¹⁸		<15
PISA uuringu järgi	loodusteadus	8,3 ⁰⁹	8,8 ¹⁸	21,6 ¹⁵		<15
Madala haridustasemega (põhiharidus või madalam) mitteõppivate noorte (18–24aastased) osakaal		11,0	9,8	10,3	9,5*	<10
Eri- ja kutsealase hariduseta täiskasvanute (25–64) osakaal		31,7	27		30*	
III haridustasemega noorte osakaal (30–34aastastest)**		40,2	46,2	41,6	40	40
Täiskasvanute (vanuses 25–64) elukestvas õppes osalemise osakaal		11,0	20,2	11,3	20	15
Teadus- ja arendustegevuse investeeringute tase, % SKPst		1,58	1,4 ¹⁸	2,12 ¹⁸	3	3

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

Märkused: ⁰⁹ – 2009, ¹⁸ – 2018.

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

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

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

Eestis osales 2018. aastal **alushariduses** 92,8% **nelja- kuni kuueaastastest lastest**, see on madalam tase kui ELi keskmine. Näitaja on viimase seitsme aasta jooksul tõusnud ning Eesti hariduse infosüsteemi (EHIS) alushariduses osalemise andmete põhjal on alust arvata, et aastaks 2020 jõuame sihttasemele suhteliselt lähedale.

Madala funktsionaalse lugemisoskusega noorte osakaal 15aastaste noorte hulgas oli Eestis 2018. aasta PISA testi andmetel 11,1%, matemaatikas vastavalt 10,2% ja loodusteaduses

8,8%. Maailmas on meie õpilased lugemises viiendal, matemaatikas kaheksandal ja loodusteadustes neljandal kohal. Muret tekitab madalal tasemel oskustega põhikooliõpilaste osakaalu mõningane kasv võrreldes 2015. aasta PISA testiga ning olulised erinevused eesti ja vene keeles õppijate ning tüdrukute ja poiste tulemuste vahel.

Madala haridustasemega mitteõppivate 18–24aastaste noorte osakaal on 9,8% ja see on viimastel aastatel püsinud. Muret tekitab keskhariduseta inimeste osakaalu kasv nooremates vanuserühmades ja soolised lõhed põhikoolijärgses õppes (madala haridustasemega mitteõppivaid naisi on 7%, mehi aga 13%).

Eri- ja kutsealase hariduseta täiskasvanute (25–64aastased)

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

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

osakaal Eestis on aasta-aastalt vähehaaval kahanenud – kui 2010. aastal oli ilma erialase või kutsealase hariduseta 31,7% 25–64aastastest, siis 2018. ja 2019. aastal 27%. See 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 saavutamiseks tuleb veel pingutada. 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 osakaal on Eestis endiselt kõrge – 2019. aastal 46,2%. Sihttase (40%) on ületatud juba viimasel kümnel aastal (v.a 2012. aastal – 39,5%) ning osakaal on enamasti olnud kasvutrendis. ELis keskmiselt ületati esimest korda sihttase 2018. aastal (saavutustase 40,7%) ning 2019. aastaks on jõutud tasemele 41,6%.

Täiskasvanute (25–64aastased) osalus elukestva õppes³ kerkis 2019. aastal kõigi aegade kõrgeimale tasemele – 20,2%. See on 0,5% võrra rohkem kui 2018. ja 3% võrra rohkem kui 2017. aastal. Sellega on Eesti Euroopa Liidu riikide seas Põhjamaade järel neljandal kohal. Elukestva õppes osalemise määr on kasvanud eelkõige mitteformaalõppes osalemise arvel, kuid suurenenud on ka täiskasvanute osalus kutse- ja kõrghariduses. 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: 2,28%-lt SKPst (2011) oleme 2018. aastaks langenud 1,4%-ni (viimase aastaga toimus küll tõus – 2017. aasta näitaja oli 1,28%), sh on erasektori investeeringud langenud 1,44%-lt 0,59%-le. Aastaks 2020 on seatud eesmärk, et erasektori TA kulutuste osakaal moodustaks vähemalt 2/3 TA kogukulutustest.

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

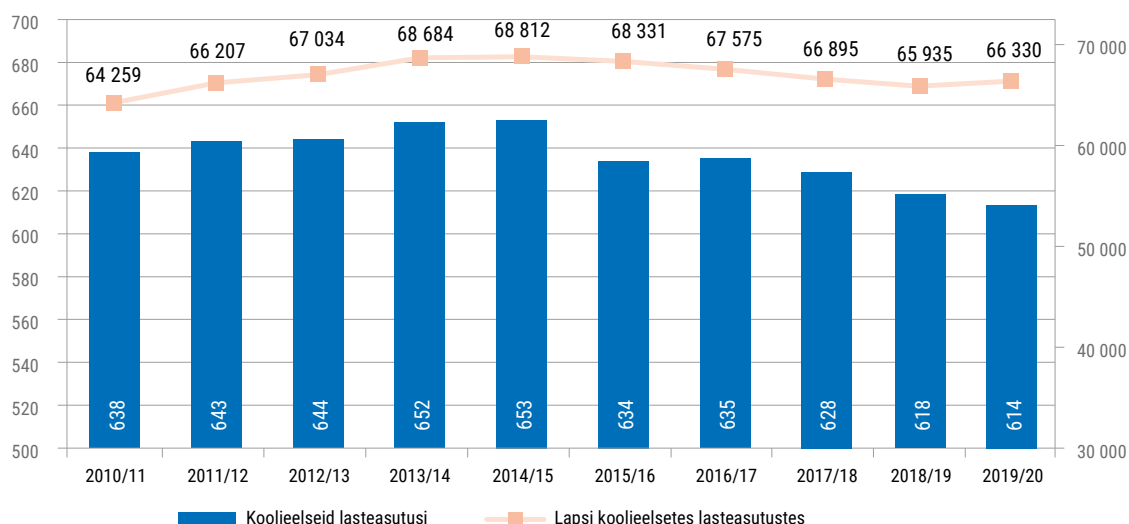
Statistiline ülevaade Eesti haridussüsteemist

Anu Lihtmaa, Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakonna asejuhataja

Alusharidus

2019/2020. õppeaastal tegutses Eestis 614 koolieelset lasteasutust, kus õppis kokku 66 330 last (joonis 1). Neid õpetas 7997 õpetajat, sh ka eesti keele, liikumis-, ujumis- ja muusikaõpetajad, kes töötasid 7645 õpetaja ametikohal. Viimase üheksa aastaga on

laste arv koolieelsetes lasteasutustes kasvanud 3,2% ja lasteasutuste arv vähenenud 3,8%. Õpetajate arv on samal ajal kasvanud 9,1% ja ametikohtade arv 8,1%.



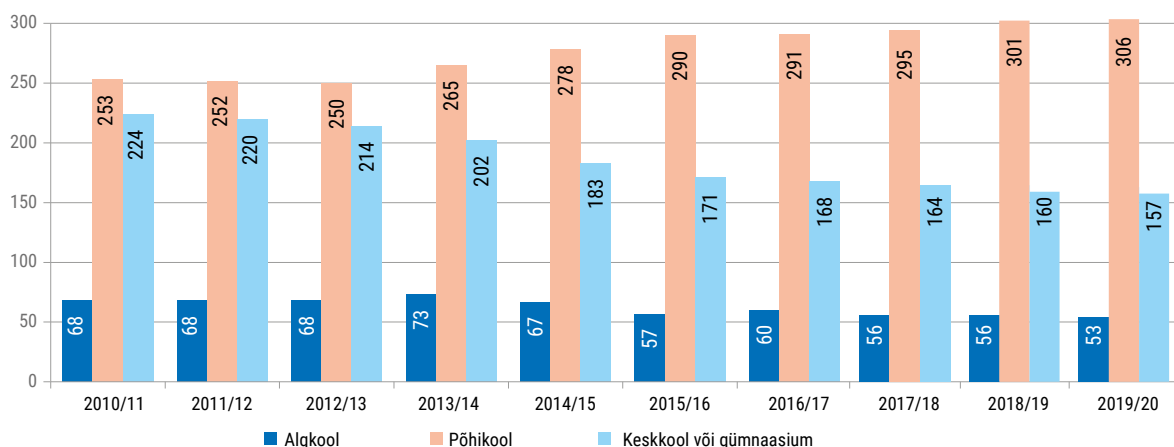
Joonis 1. Koolieelsed lasteasutused ning lapsed koolieelsetes lasteasutustes õppeaastatel 2010/2011–2019/2020.

Allikas: Eesti hariduse infosüsteem (EHIS).

Üldharidus

Eestis oli 2019/2020. õppeaastal 516 stacionaarse õppevormiga üldhariduskooli⁴ ja 14 täiskasvanute gümnaasiumi. Võrreldes eelneva õppeaastaga vähenes stacionaarse õppevormiga koolide

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



Joonis 2. Stacionaarse õppevormiga koolide arv kooli tüübi lõikes õppeaastatel 2010/2011–2019/2020.

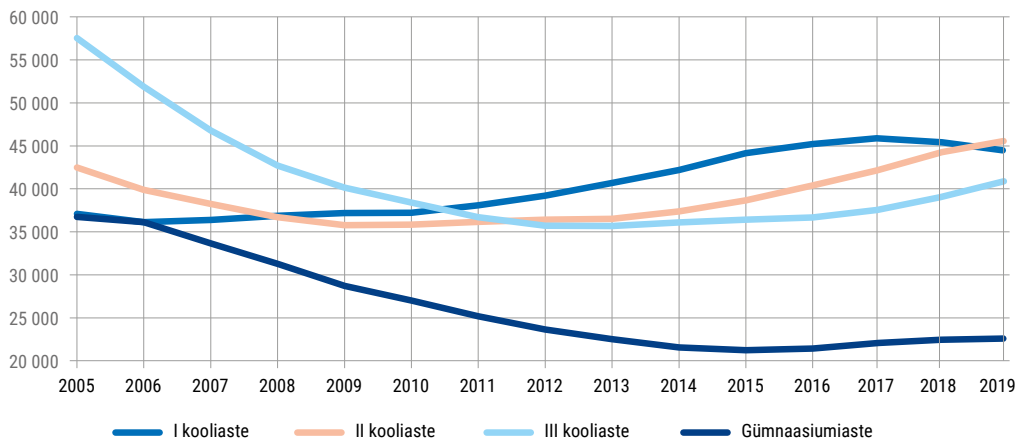
Allikas: EHIS.

⁴ Sh hariduslike erivajadustega õpilaste koolid.

2019/2020. õppeaastal töötas üldhariduskoolides 15 843⁵ õpetajat 13 216 õpetaja ametikohal⁶. Õpilasi õppis statsionaarses õppevormis 153 155, mis on 14 707 õpilast (10,6%) rohkem kui üheksa aastat tagasi, s.o õppeaastal 2010/2011. Õpetajate arv kasvas samal ajal 10,1% ja õpetaja ametikohtade arv 10,4%.

Õpilaste arvu pikaajalistest muutustest annab ülevaate joonis 3, kust võib näha, et kõrgemates kooliastmetes on demograafi-

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



Joonis 3. Õpilaste arvu muutus kooliastmeti 2005–2019, statsionaarne õpe.

Allikas: EHIS.

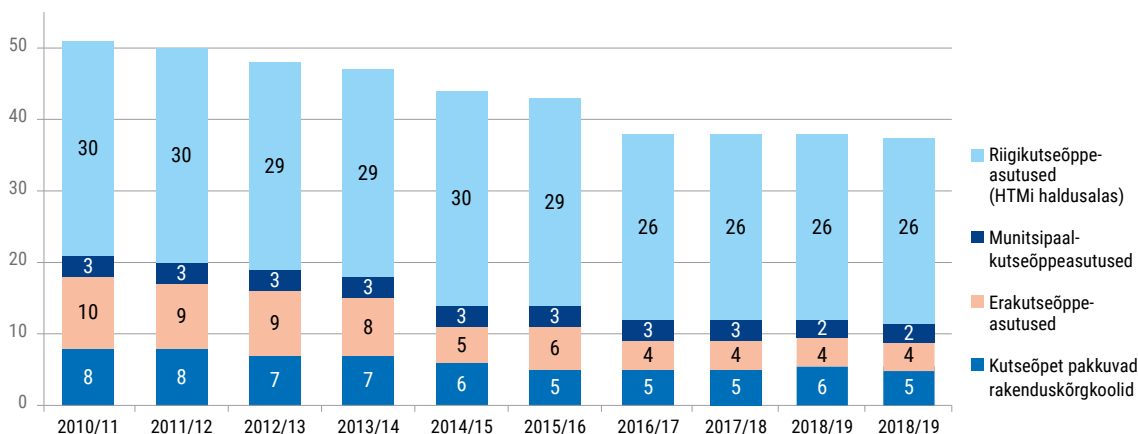
Koolivõrgu kohanemine vähenenud õpilaste arvuga põhi- ja üldkeskhariduse tasemel on kooli pidajatele oluline väljakutse. Sündide arv

on olnud regiooniti ebaühtlane, mistõttu mõnedes omavalitsustes on lähiaastatel vaja luua uusi õpilaskohti, enamikes aga mitte.

Kutseharidus

Eestis oli 2019/2020. õppeaastal 32 kutseõppeasutust, neist 26 riigi-, kaks munitsipaal- ja neli erakutsekooli. Kokku oli kutseõpet pakkuvaid koole 37, sest kutseõppe tasemel oli võimalik õppida ka viies rakenduskõrgkoolis (joonis 4). Kutseõppeasutustes töötas

2019/2020. õppeaastal 1963 õpetajat 1317 õpetaja ametikohal⁷. Viimase üheksa aastaga on õpetajate arv vähenenud 11,7% ja õpetaja ametikohtade arv 22,6%.



Joonis 4. Õppeasutuste arv, kus saab õppida kutseõppe õppekavadel 2010/2011–2019/2020, õppeaasta alguse seisuga.

Allikas: EHIS.

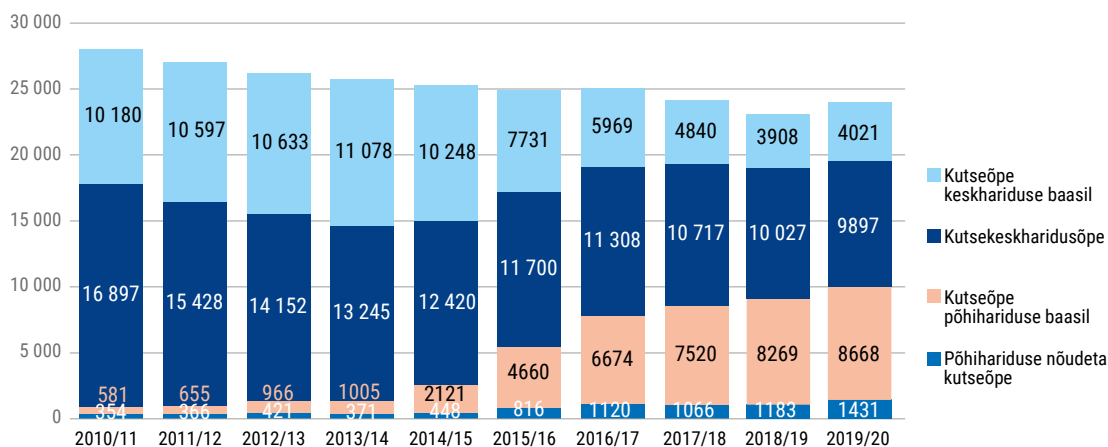
⁵ Õpetajate hulka on arvestatud ka Tallinna Balletikooli üldharidusklasside õpetajad.

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

⁷ Vt eelnev märkus üldhariduskoolide õpetajate kohta.

Kutseõpet omandavate õpilaste arv on viimasel üheksal aastal olnud languses ning jõudnud 28 012 õpilaselt 2010/2011. õppeaastal 24 017 õpilaseni 2019/2020. õppeaastal (langus 14,3%). Suurimat mõju on sellele avaldanud 1990ndate teise poole madal sündivus. Õpeliikide lõikes⁸ (joonis 5) õppis 2019/2020. õppe-

aastal suurem osa õpilastest kutsekeskharidusõppes (41,2%) ning kutseõppes põhihariduse baasil (36,1%). Vähem oli õppijaid kutseõppes keskhariduse baasil (16,7%) ja põhihariduse nõudeta kutseõppes (6%).



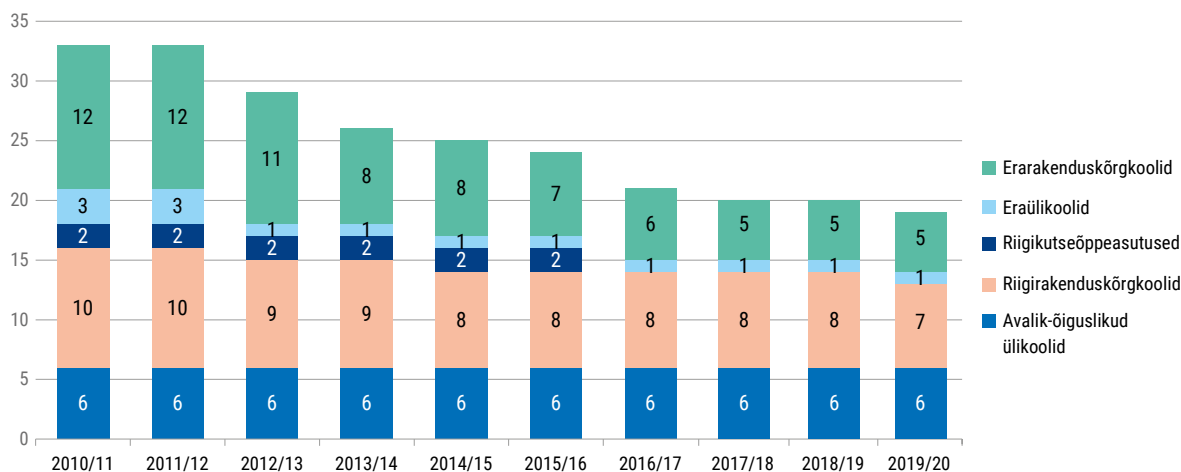
Joonis 5. Õpilaste arv õpeliikide lõikes õppeaastatel 2010/2011–2019/2020.

Allikas: EHIS.

Kõrgharidus

2019/2020. õppeaastal sai kõrgharidust omandada 19 õppeasutuses, mis omandivormi ja tüübi alusel jagunesid järgmiselt: kuus avalik-õiguslikku ülikooli, üks eraülikool, seitse riigi- ja viis

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



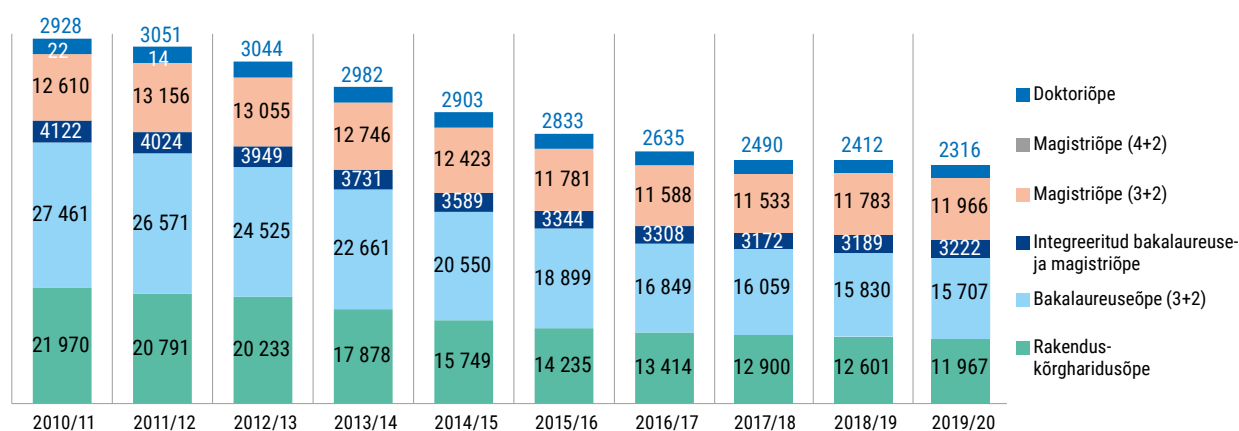
Joonis 6. Õppeasutuste arv, kus saab õppida kõrghariduse õppekavadel 2010/2011–2019/2020, õppeaasta alguse seisuga.

Allikas: EHIS.

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

2019/2020. õppeaastal omandas kõrgharidust kokku 45 178 üliõpilast, mis on 637 üliõpilast vähem kui aasta tagasi ning 23 935 üliõpilast ehk 34,6% vähem kui üheksa aastat tagasi (joonis

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



Joonis 7. Üliõpilaste arv kõrghariduse õppekavadel õppetasete lõikes õppeaastatel 2010/2011–2019/2020.

Allikas: EHIS.

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

Muudatused koolivõrgus 2018–2020

Sigre Kuiv, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

Käesolevas artiklis antakse ülevaade viimase kolme õppeaasta jooksul toimunud muudatustest üldhariduskoolides. Eraldi peatükina on ülevaates välja toodud muudatused erakoolides. Kooli ümberkorraldamise ja tegevuse lõpetamise otsustab kooli pidaja. Koolide ümberkorraldamisega seotud otsuste puhul tuleb kooli pidajal lähtuda põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (PGS) kehtestatud, samuti tuleb PGSist lähtuda nendel juhtudel, kui kooli ümberkorraldamisega on seotud koolieelne lasteasutus. Otsuse kooli ümberkorraldamise või tegevuse lõpetamise kohta teeb küll kooli pidaja, kuid enne otsuse tegemist on pidajal kohustus ära kuulata hoolekogu ja õpilasesinduse arvamused ümberkorraldamise kohta. Arvamuse küsimise eesmärgiks on, et kooliga seotud pooled saaksid pidajale esitada oma seisukohad ja vajadusel ka vastuväited plaanitava otsuse kohta. See aitab vältida tehtud otsuse edaspidist vaidlustamist kohtus, mille tulemusena võib kohus ümberkorraldamise otsuse ajutiselt peatada või ka tühistada. Viimastel aastatel on ümberkorraldamistega seotud otsuste vaidlustamine kohtus sagenenud. Kooli pidajal on kohustus teavitada kooli ümberkorraldamise otsusest viis kuud enne uue õppeaasta algust, seega hiljemalt 1. aprilliks, kui ümberkorraldamine on plaanis ellu viia sama aasta sügisest.

Enamik 2018/2019. kuni 2020/2021. õppeaastal koolivõrgus toimunud muudatusi olid seotud koolide liitmise ning tegutsemisvormi muutmisega põhikool ja gümnaasiumist põhikooliks ja põhikoolist koolieelseks lasteasutuseks ja põhikooliks, mis tegutsevad ühe asutusena.

Gümnaasiumiosade sulgemine

Viimasel kolmel õppeaastal on kõige enam tegutsemisvormi muudatusi olnud seotud gümnaasiumiosade tegevuse lõpetamisega, mille tulemusena jätkavad koolid tegutsemist põhikoolidena. 2018/2019. õppeaastast lõpetasid Lüganuse Keskkool, Juhan Liivi nim Alatskivi Keskkool, Tsirguliina Keskkool, Viimsi Keskkool, Paide Gümnaasium, Paide Ühisgümnaasium, Rapla Vesiroosi Gümnaasium ja Rapla Ühisgümnaasium õppe korraldamise gümnaasiumiastmes ja jätkasid tegutsemist põhikoolidena. 2019/2020. õppeaastast lõpetati gümnaasiumiosa tegevus Leisi Keskkoolis, Keila Ühisgümnaasiumis, Kohtla-Järve Järve Gümnaasiumis, Kohtla-Järve Ahtme Gümnaasiumis ja Puka Keskkoolis, koolid jätkasid tegutsemist põhikoolidena, sealhulgas Puka Keskkool lasteaed-põhikoolina. 2020/2021. õppeaastast lõpetas Tallinna Pääsküla Kool tegevuse gümnaasiumiosas ja jätkab põhikoolina.

Koolide liitmised lasteaedadega

Nagu eelnevalt mainitud, oli sagedane ka koolide liitmine lasteaedadega või kooli juurde lasteaiaosa loomine. Nendel juhtudel muutus kooli tegutsemisvorm põhikoolist lasteaed-põhikooliks.

2018/2019. õppeaastast liideti Meremäe Koolile, Tudulinna Põhikoolile, Eidapere Koolile, Risti Põhikoolile, Turba Koolile ja Ambla Lasteaed-Põhikoolile juurde lasteaiaid, 2019/2020. õppeaastast liideti Kivi-Vigala Põhikooliga ja Puka Kooliga lasteaed ning 2020/2021. õppeaastast Tsirguliina Kooliga, Raasiku Põhikooliga ja Surju Põhikooliga lasteaed. Kolga-Jaani Põhikooliga liideti 2020/2021. õppeaastast lasteaed ja nende baasil asutati uue koolina Kolga-Jaani Kool, mis jätkab tegutsemist lasteaed-põhikoolina.

Mõnedel juhtudel toimus ümberkorraldamine ka vastupidiselt eelnevale, näiteks lõpetasid Aseri ja Vasta Kooli lasteaiaosad tegevuse, mõlemad koolid jätkasid 2019. aasta sügisest tegevust põhikoolidena ning 2020. aasta sügisest lõpetas Kavastu Algkool-Lasteaed kooliosa tegevuse, õppeasutus jätkas tegevust lasteaiana.

Koolide liitmised teise kooliga

Alates 2018/2019. õppeaastast on lisaks koolide liitmisele lasteaedadega toimunud ka koolide liitmist teiste koolidega. Enamasti on liitmine toimunud PGSi § 80 lõike 2 punkti 2 alusel, mille kohaselt üks kool liidetakse teise kooliga ja liidetav kool lõpetab tegevuse. Sellisel viisil liitmise tulemusena on vaadeldud perioodil ümber korraldatud viis kooli. Haapsalu Põhikooliga liideti Haapsalu Nikolai Kool, Kohtla-Järve Slaavi Põhikooliga liideti Kohtla-Järve Järve Vene Gümnaasium, Keila Kooliga liideti Keila Põhikool, Kose Gümnaasiumiga liideti Kosejõe Kool ja Paldiski Ühisgümnaasiumiga liideti Paldiski Põhikool. Kõik viis liidetavat kooli lõpetasid tegevuse eraldi koolidena.

Kooliastmete vähendamine

Kahel juhul on toimunud ümberkorraldamine kooliastmete vähendamisenä. 2019/2020. õppeaastast lõpetas Kernu Põhikool tegevuse III kooliastmes ning Sonda Kool lõpetas III kooliastme tegevuse ja aasta hiljem veel ka II kooliastme tegevuse.

Koolide sulgemine

Koolide tegevuse lõpetamisi on lisaks liitmistele toimunud veel. 2019/2020. õppeaastast lõpetasid tegevuse Ämari Põhikool, Tudulinna Kool ja Haapsalu Täiskasvanute Gümnaasium ning 2020/2021. õppeaastast lõpetasid tegevuse Libatse Lasteaed-Algkool, Põlula Kool, Rakvere Täiskasvanute Gümnaasium ja Võru Täiskasvanute Gümnaasium.

Uute munitsipaalkoolide asutamine

Uusi munitsipaalüldhariduskooli on vaadeldud perioodil asutatud kaks. Rae vallas alustas sellest õppeaastast tegevust uus munit-

sipaalkool Kindluse Kool ning nagu eelnevalt juba nimetatud, alustas uue koolina ka Kolga-Jaani Kool, mis asutati kooli ja lasteaia liitmise tulemusena.

Uute riigigümnaasiumite avamine

Viimasel kolmel õppeaastal on avatud kokku neli uut riigigümnaasiumit: 2018. aastal Viimsi, Rapla ja Paide ning 2019. aastal Kohtla-Järve Gümnaasium. 2020/2021. õppeaastal tegutseb 16 riigigümnaasiumit 13 maakonnas üle Eesti. Järgmisel kahel õppeaastal on plaanis alustada õppetööd veel neljas uues riigigümnaasiumis: Tabasalu, Saaremaa, Laagri ja Rakvere Gümnaasiumis.

Kooli pidamise üleandmine riigilt kohalikule omavalitsusele

Viimasel kolmel õppeaastal on HTM andnud nelja tõhustatud ja erituge vajavatele õpilastele mõeldud kooli pidamise üle kohalikule omavalitsusele, nendeks koolideks on Kosejõe, Vaeküla (uue nimega Näpi Kool), Lahmuse ja Kallemäe (uue nimega Saaremaa Toetava Hariduse Keskus).

Muudatused erakoolides

Uute erakoolide asutamine on viimastel aastatel vähenenud. Täiesti uusi erakoole on asutatud kaks, Lilleoru Põhikool (2018) Rae vallas ja Vivere Erakool (2019) Tallinna linnas. Lisaks asutati ümberkorraldamise tulemusena uue koolina Audentese Rahvusvaheline Kool (2019), Audentese Erakoolist eraldati rahvusvahelist IB (*The International Baccalaureate*) õpet pakkuv kooliosa.

Neli erakooli on viimastel aastatel tegevuse lõpetanud: Erakool Oja, Krabi Kool, Pikakannu Kool, Mattiase Põhikool. Viimase kahe puhul otsustas pidaja kooli tegevuse lõpetada, Erakoolile Oja keelduti uue tegevusloa andmisest ning Krabi Kooli tegevusluba tunnistati kehtetuks riikliku järelevalve tulemusena.

Kuna erakoolid alustavad oma tegevust reeglina esimese kooliastmega ning kasvavad siis järk-järgult edasi järgmistesse kooliastmetesse, lisandub juba tegutsevates erakoolides uusi kooliastmeid igal õppeaastal.

Kokkuvõte

- Kõige enam on viimasel kolmel aastal toimunud ümberkorraldusi seoses gümnaasiumiosa tegevuse lõpetamisega, 14 kooli muudeti põhikool-gümnaasiumist põhikooliks.
- Sagedased on olnud vaadeldud perioodil ka põhikoolide liitmised lasteaedadega, mille tulemusena muudeti üheksa seni põhikoolina tegutsenud kooli tegutsemisvormiks koolieelne lasteasutus ja põhikool, mis jätkavad ühe asutusena.
- Koolide liitmisi toimus lisaks lasteaedadele ka teiste koolidega ning liitmise tulemusena lõpetasid neli liidetavat kooli tegevuse eraldiseisvate koolidena.
- Viimasel kolmel aastal jätkus ja on ka edaspidi jätkumas uute riigigümnaasiumite avamine, lisandus neli uut riigigümnaasiumit ning lähiaastatel on lisandumas veel neli.
- Seni riigikoolina tegutsenud nelja tõhustatud ja erituge vajavatele õpilastele mõeldud kooli pidamine on antud üle kohalikule omavalitsusele.
- Erakoolides lisandus järk-järgult uusi kooliastmeid. Tegevuse on lõpetanud neli erakooli ja uusi erakoole loodi kaks.

Euroopa Komisjoni hariduse ja koolituse 2020. aasta raamistiku koolide töörühma suunised

Elen Ruus, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik

2020. aasta suvel ilmus Euroopa Komisjoni hariduse ja koolituse 2020. aasta raamistiku (HK2020) koolide töörühmalt kaks olulist dokumenti, mis annavad suuniseid nii poliitikakujundajatele kui ka inspiratsiooni koolidele ja nende pidajatele. Käesoleva kokkuvõtte eesmärk on anda ülevaade mõningatest töörühma raportites kajastatud seisukohtadest ning tekitada lugejas huvi tutvuda viidatud dokumentidega põhjalikumalt.

Kuna Eestis on nii koolide pidajatel kui ka koolidel võrreldes mitmete teiste Euroopa Liidu riikidega väga suur autonoomia, on mitmed kvaliteeditagamise valdkonna raportis antud soovitusel neile edasise tegevuse planeerimisel asjakohased.

HK2020 raamistiku koolide töörühm

HK2020 koolide töörühma eesmärk on aidata edendada kvaliteetset kaasavat haridust kogu Euroopa haridusruumis. Selleks analüüsitakse, kuidas saaks kvaliteeditagamise strateegia kaudu toetada koolide ja õpetajate endi initsiatiivi hariduse kvaliteedi tõstmiseks.⁹ Töörühma kuuluvad Euroopa Liidu liikmesriikide ning mitmete oluliste partnerorganisatsioonide esindajad. Lisaks kaasatakse vastavalt arutlusel olevatele teemadele ka erinevaid huvigruppe, näiteks õpilaste, õpetajate ning lapsevanemate esindusorganisatsioone. Töörühmas tutvustavad osalejad oma riigi või organisatsiooni seisukohti, ideid ja praktikaid ning koos üritatakse leida võimalikke lahendusi sarnastele väljakutsetele.

Peamiselt tegeles töörühm kahe laia valdkonnaga: kvaliteeditagamise ning õpetajate ja koolijuhtide karjäär. Mõlemas valdkonnas avaldati töörühma arutelude põhjal ka raport, kvaliteeditagamise valdkonnas „Koolide sisehindamine ja arengu toetamine kvaliteedi tagamise strateegiate kaudu“¹⁰ ning õpetajate ja koolijuhtide karjääri valdkonnas „Õpetajate ja koolijuhtide karjääri toetamine“¹¹.

Kvaliteeditagamise

Raportis „Koolide sisehindamine ja arengu toetamine kvaliteedi tagamise strateegiate kaudu“ rõhutatakse, et kooli arengu tagamisel on võtmeteguriks sisehindamine ning tuuakse välja, et väga oluline on kõigi poolte teadlikkuse suurendamine sisehindamise olulisusest. Selle eesmärgi saavutamiseks antakse raportis suuniseid ning tuuakse arvukalt näiteid, kuidas erinevates liikmesriikides koolide sisehindamist toetatakse.

Töörühm rõhutab, et koolide sisehindamine peab põhinema tõenditel ning oluline on toetada kõigi sisehindamise protsessis osalejate motivatsiooni, et tagada nende suutlikkus koguda, analüüsida, tõlgendada ja kasutada mitmesuguseid kvalitatiivseid ja kvantitatiivseid andmeid. See võimaldaks luua tervikliku ülevaate kooli ja õpilaste töö tulemuslikkusest ning koostada kooli jaoks selge arengustrateegia. Korduvalt rõhutatakse, et oluline on sisehindamise põhinemine eri allikatest saadud mitmekesistel tõenditel. Näitena võimalikest tööriistadest tõendus põhise sisehindamise läbiviimiseks on raportis esile toodud Eesti riiklikke rahuloluküsitlusi ning Haridussilma keskkonda.

Lisaks peab töörühm oluliseks huvirühmade ulatuslikku kaasamist kvaliteedi tagamise protsessidesse. Haridus- ja Teadusministeerium vaatles tulenevalt töörühmas varasemalt esitatud sarnastest suunistest huvirühmade sisehindamisse kaasamist ka 2019/2020. õppeaasta järelevalvetes.

Töörühma poolt koolide sisehindamise valdkonnas soovitatust on Eestis siseriiklikult lähtunud ka muudes järelevalve aspektides. Viidatud kvaliteeditagamise raportis on näiteks välja toodud, et Eestis on temaatilise järelevalve fookuses olnud sisehindamine. Järgimiseväärt praktikana on käsitletud asjaolu, et järelevalves vaadeldakse, kas kool on oma tugevusi ning parendusvaldkondi hinnanud tõendus põhisel ning jõudnud adekvaatsete järeldusteni. Lisaks on märgitud, et järelevalves ei peeta oluliseks mitte seda, et kooli sisehindamise tulemused näitaksid, et õppeasutuses on kõik suurepärase, vaid hoopis, et õppeasutuses oldaks oma parendusvaldkonnad adekvaatselt tuvastatud.

Töörühma soovitusel on Eesti kontekstis asjakohased ning neid saavad arvestada nii koolid kui pidajad.

Õpetajate ja koolijuhtide karjäär

Õpetajate ja koolijuhtide karjääri toetamise valdkonnas toob töörühm välja, et just õpetajad ja koolijuhid vastutavad igapäevaselt õpilaste arengu toetamise eest ning Euroopa Liidu liikmesriikides ei ole käesoleval ajal peamine väljakutse mitte ainult piisavalt õpetajaid ja koolijuhte värvata, vaid neid ka ametis hoida ja toetada. Raportiga soovitakse avardada arusaama õpetajate ja koolijuhtide arengust ja nende karjääri edendamiseks, samuti tuuakse näiteid Euroopa riikides viimasel ajal rakendatud meetmetest.

⁹ Koolide sisehindamine ja arengu toetamine kvaliteedi tagamise strateegiate kaudu. Olulised aruteluteemad poliitikakujundajate jaoks. HK2020 koolide töörühma aruande kokkuvõtte, mai 2020. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e10bc384-c253-11ea-b3a4-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-139866086>.

¹⁰ „Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies“. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a08583f0-c18f-11ea-b3a4-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-139866038>.

¹¹ „Supporting teacher and school leader careers“. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6e4c89eb-7a0b-11ea-b75f-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-124205685>.

Mitmetes Euroopa Liidu liikmesriikides valitseb õpetajate puudus, mille üheks põhjuseks peetakse asjaolu, et kooliharidusega seotud karjääri nähakse pigem horisontaalse või ühemõõtmelisena, kus edasiliikumisvõimalusi on vähe või puuduvad need üldse. Töörühma raport käsitleb erinevaid võimalikke õpetaja ja koolijuhi karjääriteid, samuti tutvustatakse karjääriarastiku loomise ideed.

Euroopa Liidu liikmesriikides on õpetajate ning koolijuhtide karjäärirahvudelid väga eriomelised. Kui Eestis on koolijuhtil õpetajate värbamisel ulatuslik autonoomia ning pidajal omakorda koolijuhi valimisel suur kaalutusruum, siis mitmetes riikides määratakse näiteks õpetajad koolidesse riiklikul tasandil ning koolijuhtil puudub igasugune võimalus oma meeskonna kokkupanemisel kaasa rääkida. Seetõttu tuleb ka arvestada, et töörühma

poolt pakutu ei pruugi igasse konteksti sobida. Raportis käsitletud küsimused õpetajate motivatsioonist, toetamisest ning tunnustamisest on pigem universaalsed ning sobivad erinevatesse kontekstidesse.

Kokkuvõttes on töörühma raportitega tutvudes võimalik näha, millised on Euroopa Liidu riikide ühised väljakutsed kvaliteeditagamise ning õpetajate ja koolijuhtide karjääri valdkonnas ning milliseid lahendusi ja arengusuundi oma ala eksperdid neis küsimustes näevad. Samas tuleb arvestada asjaoluga, et Euroopa riikides ei ole kummaski valdkonnas ühtset regulatsiooni ega lähenemist, mistõttu ei pruugi kõik soovitusel igas kontekstis sobida. Raportite eesmärk on inspireerida, need annavad ülevaate, milliseid teid kasutavad erinevad Euroopa riigid samade küsimuste lahendamisel.

Kirjandus

Euroopa Komisjon (2020). *Supporting school self-evaluation and development Key considerations for policy-makers: executive summary of the report by ET2020 Working Group Schools*. Publications office of the EU. Vaadatud 24.09.2020 <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e10bc384-c253-11ea-b3a4-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-139866086>.

Euroopa Komisjon (2020). *Supporting school self-evaluation and development Key considerations for policy-makers: report by ET2020 Working Group Schools*. Publications Office of the EU. Vaadatud 24.09.2020 <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a08583f0-c18f-11ea-b3a4-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-139866038>.

Euroopa Komisjon (2020). *Supporting teacher and school leader careers A policy guide: report*. Publications Office of the EU. Vaadatud 24.09.2020 <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6e4c89eb-7a0b-11ea-b75f-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-124205685>.

Ülevaade Inspektorite Alalise Rahvusvahelise Konverentsi tegevusest

Hille Voolaid, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna asejuhataja

Haridus- ja Teadusministeerium on Inspektorite Alalise Rahvusvahelise Konverentsi (*The Standing International Conference of Inspectorates*, SICI) liige, mis ühendab riiklikke ja regionaalseid hariduse järelevalveasutusi Euroopas. 2020. aastal oli SICI liikmeid 42. SICI toetab oma liikmeid konverentside, töötubade ja projektide läbiviimisel, lisaks korraldatakse liikmetele arutelusid hariduspoliitika teemadel, kus keskendutakse järelevalvele ja õppeasutuste tegevuse hindamisele. Teist aastat annab SICI välja uudiskirja, milles tuuakse välja ka olulisemad arendustegevused õppeasutuste järelevalves erinevates riikides. Järgnevalt lühikokkuvõte 2020. aasta uudiskirjas esitatust.

Moldova

2019. aastal viis Moldova Vabariigi hariduse ja teaduse riiklik kvaliteedihindamise agentuur läbi mitmetes üldharidusasutustes välishindamise, mis algatati pilootprojektide „Üldharidusasutuste hindamise meetodika“ ja „Juhtkonna hindamise meetodika üldharidusasutustes“ raames. Õppeasutuste hindamine viidi Moldovas läbi esimest korda. Hinnati töövahendite kohaldatavust, eesmärk oli katsetada ning määratleda nende funktsionaalsust ja parendamisvõimalusi. Projekti tulemused kinnitasid ühtse meetodika vajalikkust hindamisprotsessis ja kvaliteedi tagamisel ning välishindamise tulemused tõendasid, et mõned õigusaktide sätted ja rakendatud töövahendid tuleks üle vaadata.

Tšehhi

Tšehhi Vabariigi inspektor osaleb aktiivselt OECD alushariduse ja lastehoiu võrgustikus. Osaletakse regulaarselt võrgustiku koostmistel ja eelkoolihariduse kvaliteedile keskendunud võrdlusuuringutes, tutvutakse teiste riikide kogemustega, ning saadud teavet kasutatakse riiklikul tasandil koolieelse hariduse hindamiseks. Rahvusvahelisest võrgustikust saadud kogemus ei aita mitte ainult järelevalveprotsessi muuta, vaid pakub ka konkreetseid strateegiaid eelkoolihariduse kvaliteedi parendamiseks Tšehhi Vabariigis.

Kosovo

Kosovo Vabariigi haridusinspektor on viimase kahe aasta jooksul alustanud kahte uut protsessi: a) ülikoolieelse haridusasutuste hindamine; b) õpetajate töö tulemuslikkuse hindamine. Lisaks loodetakse alustada koolides direktorite ja juhtkonna töötulemuste hindamisega. Inspektuuril on hea koostöö rahvusvaheliste organisatsioonidega, näiteks Briti Nõukogu, UNICEF.

Holland

Hollandi inspektuuri eesmärk on järelevalveprotsessi parandada vastavalt haridussüsteemis toimuvatele muutustele, kasutades

teiste riikide ja kolleegide kogemusi. See on peamine põhjus, miks Holland jälgib tähelepanelikult järelevalve arengut mitmes SICI liikmesriigis. Viimastel aastatel on kogutud informatsiooni SICI seminaride, õppevisiitide, rahvusvaheliste uuringute ja piirkondlike kohtumiste kaudu. Kogutud teabe põhjal koostati aruanne, milles kirjeldati arenguid, mida märgati teistes järelevalveasutustes, ja valiti välja mitmed olulised teemad, millega edasi tegelda, nt erinevused järelevalve meetodikas; õppekava järelevalve; tõendite kogumine ja hindamine; huvirühmade kaasamine; aruandlus; haridussüsteemi kui terviku süsteemne kontroll.

Portugal

Portugali haridusinspektor koostab lähitulevikuks uue arengukava, mis koondab fookusvaldkondi, nt kaasavat haridust toetavad multidistsiplinaarsed meeskonnad; lasteadeade riiklik võrgustik; inglise keele õpetamine 3.–6. klassis; rääkimise ja kirjutamise arendamine. Peamiste eesmärkide hulgas on kaasava kooli arendamine, mis suudaks oma autonoomia ja õppekavade paindlikkuse piires pakkuda kvaliteetset haridust kõikidele õpilastele.

Rootsi

Rootsi alustas kaks ja pool aastat tagasi inspektorite koolitusprogrammi, mis on mõeldud nii uutele kui ka juba töötavatele inspektoritele. Programm hõlmab mitut moodulit, mille keskmes on pedagoogika, meetodika ja õigus, sh intervjuude meetodika kursus ja edasijõudnute kursused, nt „Rasked vestlused“ ning „Intervjuud lastega“. Mõned moodulid on veebipõhised, teised toimuvad videokonverentsi vahendusel ja mõned päevaste seminaridena kontoris. Paljud moodulid on saadaval ka kordustena või inspektoritele, kes soovivad süvendada oma teadmisi mõnes konkreetses valdkonnas.

SICI töörühmad

2019. aastal oli SICI peateemaks inspekteerimise uuenduslikkus, mille tulemused on avaldatud SICI koduleheküljel „Inspekteerimise uuenduslikud praktikad – kokkuvõte SICI järeldest 2019“, lühikokkuvõte on avaldatud trükises „Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2018/2019. õppeaastal“.

2020. aastal on keskseks teemaks inspekteerimise kvaliteet. Töörühmas esitasid viie riigi (Alam-Saksimaa, Baskimaa, Flandria, Iirimaa, Šotimaa) järelevalveasutused ülevaate, kuidas tagatakse inspekteerimise usaldusvärsus, objektiivsus ja efektiivsus.

- Kõik riigid töid välja inspektorite koolituste olulisuse inspekteerimisel. Iirimaa, Alam-Saksimaal ja Šotimaal rakendatakse põhjalikku koolitusprogrammi uutele inspektoritele, regulaarsed koolitused toimuvad kõigis viies nimetatud riigis.
- Juhendite ja töövahendite olemasolu tähtsustasid kõik riigid,

samuti seda, et järelevalve tulemused peavad olema tõendus põhised.

- Järelevalve läbiviimisel on inspektoritel iseseisev otsustusõigus, kuid järelevalve tulemusi arutatakse kõikides eelnimetatud riikides meeskonnas.
- Inspekteerimise kvaliteedi tagamiseks on Baskimaal välja töötatud terviklik haridusinspektuuri kvaliteedijuhtimissüsteem. Õppeasutustest, kus on järelevalve läbi viidud, küsitakse tagasisidet inspekteerimisprotsessile.
- Flandria tõi välja, et plaanib inspekteerimise usaldusvääruse teema võtta arendustegevustes keskmesse, lirimaa ja Baskimaa kavandavad analüüsida inspekteerimiste tulemuste ja tõendusmaterjali vastavust.

Üldjärelendus oli, et inspektorite koolitus, tõenditel põhinevad otsused, juhendid, meeskonnasisesed arutelud ja õppeasutuste tagasiside inspekteerimisele on võtmesõnad, mis tagavad inspekteerimise usaldusvääruse, objektiivsuse ja efektiivsuse. Töörühma kokkuvõtlik aruanne on kättesaadav SICI veebilehel.

SICI strateegiline plaan

2020. aastal tehti kokkuvõtte SICI 2016–2020 strateegilise plaani täitmisest ja koostati strateegiline plaan aastateks 2021–2025. Järgnevalt on välja toodud 2016–2020 strateegilise plaani rakendamise olulisemad tegevused.

Osaleti töötubades, konverentsidel ning koostöötegevustes.

Korraldati üheksa töötuba ja neli peassambleed. Üritused töid kokku 851 osalejat 35 liikmesorganisatsioonist. Osalejaid oli ka riikidest, kes SICI liikmeskonda ei kuulu, nt Island, Aserbaidžaan, Ghana ning Jamaica.

Kohtuti piirkondlikes gruppides, et jagada kogemusi. Toimus vähemalt 20 erinevat üritust. Korraldati liikmete õppevisiite teistes inspektuuridesse, oli kahepoolseid mitteametlikke projekte nagu näiteks vastastikused eksperdihinnangud, töövarjutused, võrdlevad uuringud.

Loodi riiklike koordinaatorite võrgustik, et toetada teabe levitamist SICI kohta ja ühtlasi koguda informatsiooni, mida jagada teistele liikmetele. Võrgustiku liikmetel on võimalus kohtuda ning teha koostööd. Välja hakati andma infokirja, mis annab võimaluse olla kursis, kuidas teised inspektuurid töötavad ja jagada infot edusammude kohta, mis on tehtud mõnes konkreetses riigis või regioonis.

Kirjandus

Gray, A. (2019). „European School Inspection and Evaluation: History and Principles“. Vaadatud 12.10.2020 <https://www.sici-inspectorates.eu/News/THE-FIRST-EVER-BOOK-ON-THE-DEVELOPMENT-OF-SCHOOL-I>.

Haridus- ja Teadusministeerium (2019). *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2018/2019. õppeaastal*. Vaadatud 24.09.2020 https://www.hm.ee/sites/default/files/ulevaade_haridussusteemi_valishindamisest_2018-2019_0a.pdf.

LAW NO. 06/L-046 ON EDUCATION INSPECTORATE IN THE REPUBLIC OF KOSOVA (2018). Vaadatud 24.09.2020 <https://gzk.rks-gov.net/ActDocumentDetail.aspx?ActID=17744>.

Manes-Bonnisseau, C. (2019). *Innovative practices of inspection - Conclusions of SICI's reflections in 2019*. Vaadatud 24.09.2020 <https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/bac3386e-eee2-4b48-af05-c36b23b76f36/Innovative-Practices.pdf;.jpg;.asp>.

Uuendati SICI veebilehte. Veebileht¹² on uuendatud ja täiustatud, et olla informatiivsem ja suhtlemisaltim ning saada täpsemat teavet teiste liikmete tegevuse kohta.

Määratleti konkreetseid teemasid, millest SICI töötubades ning kokkusaamistel lähtutakse. 2018. aastast on peassambleel osalejad valinud eelseisvaks aastaks teema, mis on järgneval aastal töötubade tähelepanu keskmes. 2018. aastal oli keskseks teemaks inspekteerimiste mõju, samas kui 2019. aasta oli pühendatud innovatsioonile.

Tagatud on ligipääs esmatähtsate teemadega seotud inspekteerimistulemuste kokkuvõtetele ja temaatilistele aruannetele. Töötubade kokkuvõtlikud aruanded on kättesaadavaks tehtud, aruanded inspekteerimiste mõju ja inspekteerimisel kasutatud uuenduslike meetodite kohta on avalikustatud SICI veebilehel.

Toetati koostööprojekte rahaliselt. Toetati mitmeid koostööprojekte, näiteks projekti „Professional Communication“, ning võrdlevat uuringut koolide juhtimise kohta. Euroopa Liidu rahastatud projekti raames „Better inspection for better social inclusion“ (BIBESOIN) töötati välja meetodid, mis võivad koolide kvaliteeti tõsta.

Tutvuti koostööprojektide kokkuvõtlike aruannetega, mida finantseerib SICI. Lisaraport pealkirjaga „Inclusive Education into Practice“ keskendub põhi- ja keskharidusele ning kuue SICI liikme kaasava hariduse arendamisele.

Osaleti rahvusvahelistel konverentsidel ja üritustel. SICI-l on hea ülevaade erinevatest haridussüsteemidest, seega on võimalik tõsta teadlikkust Euroopa Liidu tasandi poliitikakujundajate või muude haridusega seotud rahvusvaheliste organisatsioonide seas.

Kaasati erinevate alade eksperte teistest inspektuuridest. SICI on tegutsenud mõttekojana, kus organisatsiooni liikmed saavad teisi liikmeid koolitada. Teabeallikaks on ka riikide tutvustusprofiilid, mis on kättesaadavad SICI veebilehel.

Osaleti kriitilistel aruteludel hindamise ja selle kvaliteedi parendamise üle hariduses. SICI on osalenud erinevates Euroopa Liidu ekspertgruppides ning teinud koostööd ka OECD-ga. 2019. aastal avaldas Adrian Gray SICI toel raamatu „European School Inspection and Evaluation: History and Principles“.

Kui 2020. aasta prioriteetseks teemaks oli järelevalve kvaliteedi tagamine, siis 2021. aastal arutatakse teemadel, kuidas tagada järelevalves erapooletus, milline on järelevalve panus kaasavasse haridusse ning suhtlus koolide, poliitikakujundajate, inspektorite vahel.

¹²<https://www.sici-inspectorates.eu/>.

OECD kodulehekülg (2020). Vaadatud 24.09.2020 <http://www.oecd.org/education/school/earlychildhoodeducationandcare.htm>.

SICI collaborative project (2020). *Final report. Professional Communication*. Vaadatud 12.10.2020 <https://www.sici-inspectorates.eu/Activities/Professional-Communication>.

SICI kodulehekülg (2020). Vaadatud 08.10.2020 <https://www.sici-inspectorates.eu/>.

SICI projekt „*Better inspection for better social inclusion*” (2020). Vaadatud 12.10.2020 <https://www.sici-inspectorates.eu/Activities/Projects>.

Ülevaade koolitus- ja tegevuslubadega seotud järelevalvest üldhariduses

Elen Ruus, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik

Järelevalve valim

2019/2020. õppeaastal viis Haridus- ja Teadusministeerium (HTM) läbi 14 loapõhist järelevalvet: kümme tegevusloapõhist järelevalvet erakoolides ning neli koolitusloapõhist järelevalvet munitsipaalkoolides. Erakoolidele annab õppe läbiviimise õiguse erakooliseaduse alusel tegevusluba ning munitsipaalkoolidele põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse alusel koolitusluba. Tegemist on aga sisult sarnase õigusega, seega ei eristata käesolevas artiklis era- ja munitsipaalkoolides toimunud järelevalvet.

Käesolevas artiklis antakse ülevaade nendes järelevalvetes leitud ning selle põhjal soovitusi ka teistele õppeasutustele ja nende pidajatele edasise tegevuse planeerimiseks.

Loapõhine järelevalve toimub seaduse¹³ alusel kõigis üldhariduskoolides, mis tegutsevad tähtajalise koolitus- või tegevusloa alusel ning mille luba hakkab lõppema. Seega on järelevalve valimisse sattumine sisuliselt automaatne otsus, mis ei ole seotud näiteks võimalike probleemide või kaebustega. Üldjuhul toimub järelevalve kas uue loa taotlemise aastaga samal või sellele eelneval õppeaastal.

Loapõhine järelevalve on õppeasutuste jaoks olulise tähtsusega, sest sellest sõltub, kas saadakse uus koolitus- või tegevusluba ning kas see on tähtajaline või tähtajatu. Kui loapõhises järelevalves koolile ja pidajale ettekirjutusi ei tehta või need on tähtaegselt täidetud, ei pea uue loa taotlusele lisama dokumente ning luba väljastatakse tähtajatult.

Järelevalve tulemused

Kuna järelevalves ei ole võimalik kontrollida kooli tegevuse kõiki tahke, peab HTM tegema valiku, millele kontrolli käigus keskenduda. Järelevalve fookuses olid 2019/2020. õppeaastal eelnevate õppeaastatega võrreldes samad valdkonnad. Alljärgnevalt on välja toodud järelevalves vaadeldud valdkonnad ning nendes tehtud olulisemad järeldused. Loapõhises järelevalves vaadeldakse üldjuhul, kas koolis järgitakse loa taotlemisel esitatud dokumentides (nt õppekava, arengukava) määratletud ka praktikas, lisaks on viimastel õppeaastatel keskendunud ka strateegilise planeerimise protsessile.¹⁴

Järelevalve valimis olnud 14 koolist kahele ettekirjutusi ei tehtud põhjusel, et kool oli järelevalves vaadeldud valdkondades kõiki õigusaktidest tulenevaid nõudeid täitnud. Ühele koolile ei tehtud

ettekirjutusi põhjusel, et järelevalves leitud puudused kogumis olid piisavalt kaalukad, et andsid aluse kooli tegevusluba kehtetuks tunnistada ning ühele koolile ei tehtud ettekirjutusi põhjusel, et kooli pidaja oli otsustanud kooli tegevuse lõpetada. Kahel viimasel juhul ei olnud ettekirjutuste tegemine otstarbekas, kuna ettekirjutuse eesmärk on kõrvaldada õigusvastane olukord. Kooli sulgemisel lõpetatakse aga kogu kooli tegevus, sellega lõpeb ka õigusvastane tegevus.¹⁵

Järelevalve valimis olnud koolidest viis said tähtajatu ning kaks tähtajalise tegevusloa. Kaks kooli lõpetasid tegevuse. Seejuures tuleb arvestada, et kõik valimis olnud koolid uut luba 2019/2020. õppeaastal ei taotlenud põhjusel, et nende tähtajaline tegevusluba kehtib ka järgneval õppeaastal, mistõttu taotlevad nad uut luba tulevikus.

Järelevalves ilmnenud parendusvaldkonnad

Kui varasematel aastatel on loapõhise järelevalve valimisse kuulunud õppeasutustes ilmnenud mitmeid ühiseid jooni, siis 2019/2020. õppeaastal olid need koolid väga eriilmelised. Näiteks olid järelevalve valimis lisaks eesti õppekeelega koolidele ka vene ja inglise õppekeelega erakoolid, üks valimis olnud kool keskendus erituge vajavatele õpilastele, mitmed hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisele. Valimis oli nii mitmesaja kui ka paarikümne õpilasega koole. Koolides rakendati erinevaid pedagoogilisi kontseptsioone. Kuna järelevalves arvestatakse alati kooli eripära ning konteksti, olid ka õiendites kajastatud järelevalve tulemused mitmekesisemad kui varasematel õppeaastatel.

Üldise suundumusena 2019/2020. õppeaastast saab välja tuua ka selle, et õiendites keskenduti rohkem soovitude andmisele, ettekirjutusi oli arvuliselt soovitudest oluliselt vähem. Õiendis antud soovitude järgimine ei ole õppeasutusele kohustuslik. Soovitude andmisel lähtub HTM muuhulgas teistes õppeasutustes nähtud järgimisväärt praktikatest, samuti erinevatest uuringutest ning kirjanduses antud suunistest. Soovitus ei viita õppeasutuse tegevuse õigusvastasusele, vaid annab ideid ja inspiratsiooni tegevuse arendamiseks.

Pedagoogide kvalifikatsioon

Järelevalves vaadeldi koolides töötavate pedagoogide kvalifikatsiooni vastavust nõuetele. Tulenevalt põhikooli- ja gümnaasiumi-

¹³ Erakooliseaduse § 5 lg 6 ning põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 63 lg 5.

¹⁴ Euroopa Komisjoni hariduse ja koolituse 2020. aasta raamistiku koolide tööühm on oma suunistes korduvalt rõhutanud sisehindamise olulisust kooli tegevuse kvaliteedi tagamisel, näiteks raportis „Koolide sisehindamine ja arengu toetamine kvaliteedi tagamise strateegiate kaudu. Olulised aruteluteemad poliitikakujundajate jaoks.“ HK2020 koolide tööühma aruande kokkuvõte, mai 2020. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e10bc384-c253-11ea-b3a4-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-139866086>.

¹⁵ Käesolevas artiklis ei käsitleta edaspidi kahe suletud kooli järelevalvetes leitud, muuhulgas ei kajastu need järelevalved artiklis toodud ettekirjutuste statistikas.

seadusest¹⁶ peab koolis töötavate kvalifikatsiooninõuetele vastavate õpetajate arv nende läbiviidava õppe- ja kasvatustegevuse mahust lähtuvalt olema piisav, et tagada kooli õppekavas määratud õpieesmärkide täitmine ning õpitulemuste saavutamine. Kvalifikatsiooninõuded on sätestatud haridus- ja teadusministri määruses¹⁷, mille kohaselt on põhikooli ja gümnaasiumi õpetaja kvalifikatsiooninõuded magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon ja õpetajakutse.¹⁸ Õpetajatele, kes asusid tööle varasemalt, kohaldatakse varem kehtinud kvalifikatsiooninõudeid.¹⁹

Kümnele koolile tehti järelevalves ettekirjutus seoses pedagoogide kvalifikatsioonile mittevastavusega. Seejuures arvestati ettekirjutust tehes igas järelevalves konkreetse kooli konteksti ning järelevalves ilmnenu asjaoludega kogumis. Kui koolis esines vastavas valdkonnas probleeme, paluti koolijuhil esitada kava või selgitused, kuidas tagatakse, et koolis töötavate kvalifikatsiooninõuetele vastavate õpetajate arv oleks nende läbiviidava õppe- ja kasvatustegevuse mahust lähtuvalt piisav, et tagada kooli õppekavas määratud õpieesmärkide täitmine ja õpitulemuste saavutamine ning kuidas toetatakse õpetajaid nõutava kvalifikatsiooni saavutamisel. Esitatud infoga arvestati järelevalves. Hea praktikana saab välja tuua, et mitmes koolis oli õpetajate arengu toetamiseks loodud süsteem ning tagatud erinevad võimalused nagu mentorlus, arenguvestlused ning mitmesugused koostööplatvormid.

Õppe- ja kasvatustegevus

Kooli õpingute alusdokumendiks on riiklike õppekavade alusel koostatud kooli õppekava.²⁰ Õppekavadele andis järelevalves hinnangu SA Innove, lisaks õppekava õigusaktidele vastavusele kontrollis HTM ka selle täitmist. Ettekirjutus õppekava õigusaktides kehtestatud nõuetega kooskõlla viimiseks tehti neljale koolile. Mõnel juhul, kui õppekava ning kooli tegelikkuses rakendatav praktika ei olnud täiel määral kooskõlas, kuid ei esinenud otseselt õigusvastasust, tehti õiendites ka soovitusi õppekava täiendamiseks.

SA Innove tõstis esile mitme kooli sisukaid ning õppeprotsessi toetavaid ainekavu. Mitmel juhul toodi välja ka, et õppekavad olid põhjalikud ning omanäolised. Ühe kooli õppekava osas tunnustas SA Innove eraldi seda, et sisse olid viidud kõik eelmises järelevalves tehtud soovitusel. Eeltoodu näitab, et koolid on teinud tööd omanäolise õppe pakkumiseks.

Mitmed koolid töid järelevalves hea praktikana välja, et ollakse põhjalikult tegeletud hindamissüsteemi arendamisega. Järelevalves ilmnes, et koolid rakendavad erinevaid mudeleid, näiteks nii sõnaline hindamine kui 5 ja 8 palli süsteemis hindamine. Täiendavalt kasutati ka õpilaste enesehindamist.

Kahes järelevalves soovitati koolil kaaluda edaspidi regulaarselt õpilaste üldpädevuste kujundamise seiramist, et koolil tekiks täpsem ülevaade, millised on nende tugevused ning arendamist vajavad valdkonnad.

Õpilase arengu toetamine

Järelevalve valimis olnud koolides ilmnes õpilase arengu toetamisel mitmeid häid praktikaid. Näitena saab tuua, et mitmes koolis oli arenguvestluse läbiviimine põhjalikult läbimõeldud protsess, muuhulgas oli see mõnel juhul seotud vestlusele eelneva õpilase eneseanalüüsi läbiviimisega. Mitmed koolid osalesid ka erinevates programmides, et toetada õpilaste sotsiaalset ja emotsionaalset arengut ning ennetada kiusamist.

Koolis tuleb õpilasele vajaduse korral tagada tasuta vähemalt eripedagoogi, logopeedi, psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenus. Tugispetsialistide teenuse rakendamiseks peab võimalused looma kooli pidaja ning teenuse rakendamist korraldab direktor.²¹ Viiele koolile tehti ettekirjutus tagada õpilastele tugispetsialistide teenus. Ettekirjutusi tehti ka olukorras, kus tugispetsialisti ametikoht oli küll täidetud, kuid tugispetsialistina töötava isiku kvalifikatsioon ei vastanud kehtivatele nõuetele.

Mõnel juhul tehti koolidele tugispetsialisti teenuse tagamise valdkonnas ka soovitusi, eelkõige teenuse vajaduse tuvastamise kohta. Näiteks anti ühel juhul soovitus hinnata eripedagoogi teenuse vajalikkust, viies perioodiliselt läbi õpilaste eripedagoogilisi vaatlusi, kaasates erialaspetsialisti ning jälgida ja hinnata perioodiliselt sotsiaalpedagoogi teenuse vajadust, et õpilastele oleks võimalik vajadusel tugi tagada.

Koolil peab olema võimekus tagada tugispetsialisti teenus siis, kui mõnel õpilasel vastav vajadus ilmneb. Vajaduse tuvastamine on aga samuti kooli ülesanne. Tugispetsialisti teenuse vajaduse saab tuvastada vastava tugispetsialisti kvalifikatsiooniga isik. See tähendab, et näiteks direktor või õpetaja, kellel ei ole eripedagoogi kvalifikatsiooni, ei saa olla isikuks, kes tuvastab, et koolis ühelgi õpilasel eripedagoogi teenuse vajadust ei ole.

Õpilase arengu toetamiseks tuleb korraldada temaga koolis vähemalt üks kord õppeaastas arenguvestlus, mille põhjal lepikse kokku edasises õppes ja arengu eesmärkides.²² Kahele koolile tehti ettekirjutus tagada õpilastega arenguvestluse läbiviimine. Arenguvestluste läbiviimise kohta tehti ka ettepanekuid, näiteks soovitati ühel koolil võtta suurema tähelepanu alla õpilaste arengu hindamisega seonduv, sealhulgas arenguvestluste eesmärk, läbiviimine ja tulemuste analüüsimine ning kasutamine edasise tegevuse planeerimiseks. Ühel koolil soovitati planeerida õpetajatele koolituse tulemusliku arenguvestluse läbiviimiseks.

Kooli tegevuse põhialused

Kooli tegevuse põhialused sätestatakse põhimääruses või põhikirjas. Ettekirjutus viia põhimäärus õigusaktidega kooskõlla tehti ühele koolile. Ühele koolile anti soovitus vaadata üle ja uuendada kooli põhikirja, lähtudes õigusaktide muudatustest ning kooli tegelikest vajadustest.

¹⁶ Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 74 lg 9.

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

¹⁸ Haridus- ja teadusministri 29.08.2013. a määruse nr 30 „Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded“ § 3 lg 1.

¹⁹ Haridus- ja teadusministri 29.08.2013. a määruse nr 30 „Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded“ § 5.

²⁰ Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 17 lg 1.

²¹ Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 37 lg 2.

²² Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 37 lg 5.

2019/2020. õppeaasta järelevalves anti mitmele koolile soovitus ning tehti mõnel juhul ettekirjutus edaspidi erinevate organite, näiteks õppenõukogu ning hoolekogu tegevust täpsemalt dokumenteerida. Näiteks soovitati kajastada õppenõukogu ning hoolekogu koosolekute protokollides sõnavõttude sisu, vastuvõetud otsuseid, otsuste faktilisi ja õiguslikke aluseid, hääletustulemusi ning määratleda otsuste täitmise tähtajad ja vastutajad. Lisaks toodi välja vajadus säilitada koosolekute protokolle koos lisadega ning dokumenti kehtestava või kinnitava käskkirja juurde lisada vastav dokument, et tagada selgus, milline dokument on kehtiv. Mitmes järelevalves tekkis kahtlusi, milline dokument vastava käskkirjaga ikkagi kinnitati. Olukorras, kus näiteks on küll kooli kodukord käskkirjaga kinnitatud, kuid kodukorra teksti käskkirjale lisatud ei ole, puudub kindlus, milline kodukorra versioon täpsemalt kinnitati.

Eeltoodud soovitude eesmärk on ka juhtida tähelepanu sellele, et kooli tegevus, sealhulgas toimunud arutelud ning vastu võetud otsused on vaja selguse ning läbipaistvuse tagamiseks üheselt sätestada ning dokumenteerida. Koolid on üldjuhul organisatsioonid, mis hõlmavad suurt hulka inimesi. Selleks, et nendevaheline koostöö sujuks tõrgeteta, on vaja omavahelised kokkulepped kõigi jaoks üheselt mõistetavalt määratleda. Lisaks toimub tihti koolides ka personali liikumisi, mis omakorda tekitab vajaduse tagada uutele tulijatele võimalus end organisatsioonis toimuvaga kurssi viia.

Mõnel juhul tehti ka ettekirjutus viia Eesti hariduse infosüsteemis kajastatud andmed tegelikkusega kooskõlla.

Strateegiline planeerimine

Koolis tuleb läbi viia sisehindamist, mille käigus selgitatakse välja kooli tugevused ning parendusvaldkonnad, millest lähtuvalt koostatakse kooli arengukava.²³ Koolides viidi läbi sisehindamist, kuid selles valdkonnas tehti järelevalves ka mitmeid soovitusi.

Eelkõige oli soovitude eesmärk rõhutada, et sisehindamine ei ole eraldiseisev protsess ning selle üheks eesmärgiks peaks olema välja selgitada, kuidas läheb koolil arengukava täitmine. Sisehindamise tulemused omakorda peaksid olema sisendiks uue arengukava koostamisel. Näiteks toodi välja, et oluline on jälgida kooli sisehindamise aruande, arengukava ja üldtööplaani kooskõla, et sisehindamisel välja selgitatud parendusvaldkonnad oleksid arvesse võetud arengukava koostamisel ja eesmärkide seadmisel ning üldtööplaanis kajastuksid tegevused arengukava eesmärkide elluviimiseks konkreetsetel õppeaastal.

Eeltoodud protsess peaks olema kirjeldatud sisehindamise korras. Sisehindamise korra kinnitamiseks tehti ettekirjutus kol-

mele koolile. Soovitati ka hinnata sisehindamisel planeeritud ja läbiviidavate tegevuste mõju, tulemuslikkust ja arengukava eesmärkidest lähtuvalt. Ühele koolile soovitati reguleerida sisehindamise protsess konkreetsemalt. Õiendites toodi ka välja, et arengukava täitmise analüüsi võiks sisehindamise korras siduda sisehindamisega, et tagada olukord, kus eelmise perioodi hindamise tulemused on uue perioodi kavandamise aluseks.

2019/2020. õppeaasta loapõhistes järelevalvetes tehti ettekirjutus arengukava kinnitamiseks kahe kooli pidajale, ühele tehti ettekirjutus arengukava täiendamiseks. Lisaks toodi välja, et arengukava eesmärgid peavad olema mõõdetavad, määratletud peaks olema, kes ja millal ning kuidas hindab ellu viidud tegevuste mõju ning oluline on kokku leppida tegevuste eest vastutajad ja tähtajad.

Strateegilise planeerimise valdkonnas märgiti järelevalves ka seda, et kõik kooli tegevused peaksid lõppastmes panustama õppe- ja kasvatustegevusse. Näiteks soovitati püstitada arengukavas eesmärgid, mis on seotud õppija arengu toetamisega ning mille saavutamine on realistlik.

Kokkuvõte

- 2019/2020. õppeaastal viis Haridus- ja Teadusministeerium läbi 14 loapõhist järelevalvet. Erakoolides toimus kümme tegevusloapõhist ning munitsipaal-koolides neli koolitusloapõhist järelevalvet.
- Järelevalve valimis olnud õppeasutused olid väga eriilmelised, mistõttu ei ilmnunud õiendite põhjal nende vahel palju ühisjooni. Õiendites keskenduti rohkem soovitude andmisele, ettekirjutusi oli arvuliselt soovitudest oluliselt vähem.
- Edaspidi võiksid õppeasutused pöörata rohkem tähelepanu personali kvalifikatsiooni õigusaktide nõuetele vastavusele. Muuhulgas võiks koolil olla tegevuskava, kuidas toetatakse pedagooge, kelle kvalifikatsioon nõuetele ei vasta ning kuidas tagatakse sellises olukorras õppekava täitmine.
- Mitme kooli õppekavad olid sisukad, põhjalikud ning õppeprotsessi toetavad, mõned valimis olnud koolid peavad õppekava täiendama.
- Järelevalve valimis olnud koolides ilmselt õpilase arengu toetamise valdkonnas mitmeid häid praktikaid, kuid mõnel juhul tuvastati ka, et õpilastele ei olnud tagatud vajalikud tugispetsialistide teenused.
- Koolides viidi läbi sisehindamist, kuid selles valdkonnas tehti järelevalves ka mitmeid soovitusi. Oluline on jälgida, et sisehindamise protsess oleks pidev ja terviklik ning see annaks sisendit kooli arengu planeerimiseks.

Kirjandus

Erakooliseadus (2019). Vaadatud 24.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/119032019085>.

Haridus- ja teadusministri 29.08.2013. a määrus nr 30 (2013). Vaadatud 24.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/130082013005?leiaKehtiv>.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). Vaadatud 24.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>.

Euroopa Komisjon (2020). *Supporting school self-evaluation and development Key considerations for policy-makers: executive summary of the report by ET2020 Working Group Schools*. Publications office of the EU. Vaadatud 24.09.2020 <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e10bc384-c253-11ea-b3a4-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-139866086>.

²³ Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 78 lg 1.

Ülevaade teenistuslikust, üksikküsimuse ning riskihindamisel põhinevast järelevalvest üldhariduses

Elen Ruus, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik

Järelevalve valim

2019/2020. õppeaastal viis Haridus- ja Teadusministeerium (HTM) lisaks loapõhisele järelevalvele, mida käsitletakse käesoleva väljaande artiklis „Ülevaade koolitus- ja tegevuslubadega seotud järelevalvest üldhariduses“, läbi ka kaks teenistuslikku, kolm üksikküsimuse ning viis riskihindamisel põhinevat järelevalvet.

Eeltoodud järelevalveid käsitletakse küll samas artiklis, kuid oluline on märkida, et need kõik olid eriilmelised: erinevad olid nii valimisse sattumise põhjused kui ka järelevalve subjektid oma olemuselt. Kui näiteks üksikküsimuse järelevalves oli eesmärk leida lahendus konkreetsele probleemile, siis teenistuslik järelevalve ühegi probleemiga seotud ei olnud, seal vaatles HTM hoopis koolide pidajana, milline on riigiõppeasutuste õppe- ja kasvatustegevus, sisehindamissüsteem ning kas sisehindamine on õppeasutustes pidev protsess, mille eesmärk on tagada õpilaste arengut toetavad tingimused ning õppeasutuse järjepidev areng. Riskihindamisel põhinevat järelevalvet viidi läbi, kui avalikes andmebaasides sisalduv info²⁴ või kaebused või seiretulemused viitasid võimalikele probleemidele õppeasutuse tegevuses või pidaja haridusvõrgus. Selle täpne fookus oli kõigil juhtudel mõneti erinev ning sõltus andmete põhjal ilmnenust. Näiteks vaadeldi õpilase arengu toetamise ning õppe- ja kasvatustegevusega seotud küsimusi, pedagoogide kvalifikatsiooninõuetele vastavust, sisehindamise ning strateegilise planeerimise protsessi.

Teenistuslik järelevalve

Teenistuslikku järelevalvet teostas HTM enda peetavate koolide üle eesmärgiga vaadelda kooli õppe- ja kasvatustegevust ning sisehindamist. See toimus sarnastel alustel loapõhise järelevalvega, käsitleti enamjaolt samu valdkondi ning kasutati samu meetodeid.

Teenistusliku järelevalve valimis oli kaks kooli, mõlemad neist riigigümnaasiumid. Õienditest nähtub, et järelevalves vaadeldud valdkondades täideti enamjaolt õigusaktides sätestatud nõudeid ning ilmnas ka mitmeid häid praktikaid. Näiteks kinnitasid mõlemas riigigümnaasiumis vestlustel osalenud huvirühmade esindajad, et koostöö kooliga on hea ning nende arvamusega arvestatakse õppeasutuse tegevuse planeerimisel ja arendamisel. Näiteks toodi ühes õiendis välja, et riigigümnaasiumi käivitamisel oli suur roll hoolekogul, kes oli kaasatud õppe- ja kasvatustegevuse aluspõhimõtete loomisele, näiteks õppesuundade väljatöötamisele.

Lisaks märgiti, et koolidel on ka hea koostöö kogukonnaga.

Järelevalves vestlustel osalenud pooled kinnitasid, et koolides võimaldatakse õpilastele erinevaid valikuid ning soodustatakse õppekavavälises tegevuses osalemist. Näiteks toodi välja, et mõlemas koolis tegutseb aktiivne õpilasesindus, keda kaasatakse kooli oluliste otsuste tegemisse. Õpilasesindused olid osalenud kooli toimimist puudutavate kokkulepete tegemisel ning nende panus kooli alusdokumentide koostamisse oli märgatav. Ühes õiendis toodi välja, et õpilaste silmaringi laiendamiseks, mitmekesiste kogemuste saamiseks ning üldpädevuste arendamiseks toimuvad koolis loengud, väljasõidud, õpilaste endi korraldatud üritused ning mitmete valikutega valikkursuste nädal. Mõlemas koolis oli olulisel kohal õpilaste üldpädevuste arendamine.

Mõlema järelevalve õiendis toodi välja, et koolides kogutakse palju andmeid enda tegevuse kohta, mis võimaldab edaspidi läbi viia põhjaliku sisehindamise. Näiteks toimusid huvirühmade küsitlused, et saada tagasisidet koolis toimunud uuenduste kohta. Lisaks tegeldakse koolides pidevalt õppekorralduse arendamise, näiteks hindamissüsteemi täiustamisega ning sellesse protsessi on kaasatud ka huvirühmad.

Mõlema riigigümnaasiumi tegevuses ilmnas ka parendamist vajavaid valdkondi. Järelevalves tehti mõlemale koolile ettekirjutus täiendada õppekava ning kodukorda, samuti ei vastanud koolides kõigi õpetajate kvalifikatsioon kehtivatele nõuetele. Ühele koolile tehti ettekirjutus kehtestada arenguvestluste korraldamise tingimused ja kord, teisele sisehindamise kord. Järelevalves ilmnenuid asjaolud annavad alust arvata, et puudused kõrvaldatakse mõistliku aja jooksul.

Järelevalve üksikküsimuses

HTM viib läbi järelevalvet üksikküsimuses, kui on ilmnenuid võimalik probleem, mille lahendamiseks on vaja asjaolusid täiendavalt uurida. Üldjuhul lahendatakse HTMi jõudnud kaebused koostöös erinevate pooltega järelevalvet algatamata. Järelevalve algatatakse, kui tekib vajadus koguda täiendavaid tõendeid või on alust arvata, et küsimus ei leia läbirääkimiste teel mõistliku ajaga lahendust.

Kaks järelevalvet viidi läbi põhjusel, et koolid keeldusid õpilase vastuvõtmisest ning HTM soovis täiendavalt kontrollida, kas neil oli selleks õiguslik alus. Üks järelevalve viidi läbi kohaliku omavalitsuse üle, kus ei tagatud lapsele lasteaiakohta. Selliste järelevalvete eesmärk oli reageerida konkreetsele probleemile ning tagada selle kiire ja õiguspärane lahendamine.

Õpilase kooli vastuvõtmise küsimuses on oluline märkida, et munitsipaalpõhikool on kohustatud võtma õpilaseks vastu kõik selleks soovi avaldavad koolikohustuslikud isikud, kellele see kool

²⁴ Lähtutakse näitajatest, mille kohta on teave Haridussilma kaudu avalikult kättesaadav.

on elukohajärgne kool. Lisaks kehtib nõue, et vanema jaoks on koolikohustuslikule isikule kooli valik vaba, kui soovitud koolis on vabu õppekohti.²⁵ See tähendab, et kool peab vabade kohtade olemasolul vastu võtma ka õpilased, kelle jaoks ei olda elukohajärgne kool. Kui koolis on vabu kohti, ei saa õpilase vastuvõtmisest keelduda näiteks põhjusel, et õpilase elukoht on registreeritud mõnes muus kohaliku omavalitsuse üksuses. Samuti ei ole munit-sipaalpõhikoolil võimalik keelduda õpilast vastu võtmast näiteks seetõttu, et õpilasel on hariduslik erivajadus või õpilane ei oska piisavalt eesti keelt. Erakoolidel on õigus kehtestada eeltoodust erinevad vastuvõtutingimused.

Järelevalves tekkis küsimus, kas koolil on vabade kohtade olemasolul kohustus õpilasteks vastu võtta Eestis seaduslikult viibivaid välismaalasi, kelle elukoht ei ole registreeritud üheski Eesti kohalikus omavalitsuses. Nagu varasemalt märgitud, laieneb kõigile koolikohustuslikele isikutele eeldus, et vanema jaoks on kooli valik vaba, kui soovitud koolis on vabu õppekohti, seda sõltumata kodakondsusest või elukoha registreerimisest. Kui kool ei ole õpilasele elukohajärgseks kooliks (näiteks puudub sissekirjutus mõnes Eesti Vabariigi kohalikus omavalitsuses), on vanemal õigus lapse kooli vastuvõtmist taotleda, kui koolis on vabu kohti. Sellisel juhul ei oma tähtsust, kas laps ja lapsevanem omavad elamisloobu või kas nende elukoht on Eestis registreeritud. Samuti ei kuulu sellises olukorras kohaldamisele omavalitsuse poolt kehtestatud elukohajärgse kooli määramise tingimused ja kord, sest küsimus ei ole elukohajärgse kooli määramises.

Ühes järelevalves oli küsimus lasteaiakoha tagamises. Lasteaiakoha tagamise kohustus tuleneb koolieelse lasteasutuse seadusest, mille kohaselt loob valla- või linnavalitsus vanemate soovil kõigile pooleteise- kuni seitsmeaastastele lastele, kelle elukoht on selle valla või linna territooriumil ning ühtib vähemalt ühe vanema elukohaga, võimaluse käia teeninduspiirkonna lasteasutuses.²⁶ Seejuures võib küll kohalik omavalitsus lasteaiakoha vanema nõusolekul asendada lapsehoiuteenusega²⁷, kuid kui lapsevanem lepib lapsehoiuteenusega olukorras, kus perele lasteaiakohta ei võimaldata, ei saa lapsehoiuteenuse kasutamist automaatselt tõlgendada viisil, et lapsevanem on sellega ka nõus. Kui lapsevanemale pakutakse ainsa võimalusena kasutada lapsehoiuteenust ning ta olude sunnil sellega nõustub, säilib lapsevanemal endiselt õigus nõuda lasteaiakohta ning vallal või linnal on kohustus see tagada.

Riskihindamisel põhinev järelevalve

Riskihindamisel põhinevat järelevalvet viidi läbi viiel korral. Kolmel korral toimus järelevalve kohaliku omavalitsuse üksuse kui õppeasutuste pidaja ja tema õppeasutuste ning kahel korral konkreetse kooli üle.

Riskihindamisel põhinev järelevalve viiakse läbi õppeasutuste või kohalike omavalitsuste üle, kui avalikes andmebaasides (nt Haridussilm) sisalduv info või ka näiteks kaebused või seiretulemused viitavad võimalikele probleemidele nende tegevuses.

Seejuures ei tähenda järelevalve toimumine iseenesest *a priori*, et probleemid ka tegelikult esinevad. Järelevalve eesmärk on teha kindlaks, mis on selle aluseks olnud andmete taust ning õppeasutuse või pidaja haridusvõrgu kontekst laiemalt.

Näiteks ühel korral tehti järelevalvet kohaliku omavalitsuse kui õppeasutuste pidaja üle ning järelevalvet tehti nii kooli kui lasteaia üle. See võimaldas vaadelda õpilase haridusteed laiemalt, alates alusharidusest. Järelevalve algatati avalikes andmebaasides sisalduva info alusel eesmärgiga hinnata, kuidas on õppeasutustes sisehindamisel selgitatud välja tugevused ja parendusvaldkonnad ning kuidas on kooli ja lasteasutuse arengukava koostamisel arvestatud sisehindamise tulemustega.

Järelevalves ilmnis sisehindamise küsimuses mitmeid parendusvaldkondi. Täiendamist vajab mõlema õppeasutuse sisehindamise kord. Sisehindamise kord peab peegeldama vajaliku täpsusega ning selgelt õppeasutuses kehtivaid kokkuleppeid sisehindamise läbiviimise kohta. Õiguselguse ja -kindluse tagamiseks tuleb seda ka järgida. Kui see ei vasta enam õppeasutuse vajadustele ning muutub sisehindamise protsess, on vaja muuta ka sisehindamise korda, et tagada kõigile pooltele protsessi läbipaistvus.

Selgus ka, et kooli ja lasteaia arengukava tegevuskava koostamisel ei ole täiel määral arvestatud sisehindamisel leitud parendusvaldkondadega ning nendest ei nähtu, kuidas, milliste tegevustega ning millises ajaraamis kavatakse eesmärkide täitmiseni jõuda. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses on sätestatud, et sisehindamisel tuleb selgitada välja kooli tugevused ning parendusvaldkonnad, millest lähtuvalt tuleb koostada kooli arengukava.²⁸ Seega on eeldus, et sisehindamise tulemusi kasutatakse kooli arengu planeerimisel, sätestatud ka õigusaktides. Kui sisehindamise tulemusi õppeasutuse arengu planeerimise sisendina ei kasutata, tekib küsimus, milleks seda läbi viiakse ning kas ja kuidas tegeldakse edaspidi selles protsessis leitud parendusvaldkondadega.

Järelevalves tehti ettekirjutusi nii kooli kui ka lasteaia direktorile, samuti pidajale. Pidajal soovitati jälgida õppeaasta õppe- ja kasvatustöö kokkuvõttes või sisehindamise aruandes esitatud tulemusi, et olla teadlik vajalikest parendustegevustest ning pidajana nendesse tegevustesse vajadusel sekkuda ning tagada õppeasutuste arengukava täitmise tõenduspõhine analüüs, et tagada õppeasutuste järjepidev areng.

Ühe riskihindamisel põhineva järelevalve ajendiks oli HTMi poolt läbi viidud seire, mis viitas vajadusele kontrollida täpsemalt kohaliku omavalitsuse tegevust õpilase arengu toetamise valdkonnas. Seires ilmnisid asjaolud, mis tingisid vajaduse hinnata, millised võimalused on loonud kooli pidaja õpilaste arengu toetamiseks ja kuidas koolide direktorid on need võimalused oma õppeasutustes korraldanud. Selles järelevalves vaadeldi kohaliku omavalitsuse kui koolide pidaja ning kolme kooli tegevust.

Järelevalves leiti, et pidaja on tuginenud koolidele õpilase arengu toetamiseks võimaluste loomisel eelkõige koolijuhtidelt saadud sisendile. Järelevalves tehti ettepanek kirjeldada ja sätes-

²⁵ Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 27 lg 1.

²⁶ Koolieelse lasteasutuse seaduse § 10 lg 1.

²⁷ Koolieelse lasteasutuse seaduse § 10 lg 1.

²⁸ Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 78 lg 1.

tada kohalikus omavalitsuses ühtsed põhimõtted, mille alusel luuakse võimalused tugispetsialistide teenuse rakendamiseks, õpilase haridusliku erivajaduse väljaselgitamiseks ja õpilasele vajaliku toe pakkumiseks. Pidajale tehti ka ettekirjutus luua võimalused tugispetsialisti teenuse rakendamiseks. Lisaks tehti ettekirjutusi seoses õpilase arengu toetamisega ka kolme kooli direktoritele.

Üks kohaliku omavalitsuse kui õppeasutuste pidaja üle tehtud järelevalve keskendus turvalisuse küsimusele. Selle järelevalve tulemusel koostas pidaja tegevuskava vastavas valdkonnas tegevuse edasiseks arendamiseks ning jätkab koostööd HTMiga, et leida parendamist vajavates valdkondades õpilaste jaoks parimad lahendused.

Mõlemas konkreetse kooli üle toimunud riskihindamisel põhinevas järelevalves oli vaatluse all, kuidas toimub õppeasutuses sisehindamine ning kuidas on sisehindamisel selgitatud välja õppeasutuse tugevused ja parendusvaldkonnad ning kuidas arvestatakse kooli arengukava koostamisel sisehindamise tulemustega, kuidas on tagatud õpilase arengu toetamine ning korraldatud õppe- ja kasvatustegevus.

Järelevalvetes selgus, et kummagi kooli õppekava ei ole kooskõlas kehtivate nõuetega. Samuti ilmnas, et koolides ei olnud sisehindamine läbi viidud sisehindamise korra kohaselt. Sisehindamise kord peaks olema dokument, kus on fikseeritud koolis tehtud kokkulepped selle kohta, kuidas sisehindamist läbi viiakse. See peaks tagama kõigile pooltele selguse, millised on nende ülesanded ning neile seatud ootused. Kui koolis seda ei järgita, võib saada kahjustatud protsessi läbipaistvus.

Koolide arengukava koostamisel ei olnud arvestatud sisehindamise tulemustega. Sisehindamine on protsess, mille käigus tuleb tõenduspõhiselt välja selgitada kooli tugevused ning parendusvaldkonnad. Kui nende tulemustega arengukava koostamisel ei arvestata, tekib olukord, kus pidajale on küll teada õppeasutuses parendamist vajavad valdkonnad, kuid nendega tegelemist kooli arendusplaanides ette ei nähta.

Mõlemas koolis ei vastanud rohkem kui poolte seal töötavate pedagoogide kvalifikatsioon nõuetele. Tulenevalt põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest²⁹ peab koolis töötavate kvalifikatsiooninõuetele vastavate õpetajate arv nende läbiviidava õppe- ja kasvatustegevuse mahust lähtuvalt olema piisav, et tagada kooli õppekavas määratud õpieesmärkide täitmine ning õpitulemuste saavutamine. Kvalifikatsiooninõuded on sätestatud haridus- ja teadusministri määruses³⁰, mille kohaselt on põhikooli ja gümnaasiumi õpetaja kvalifikatsiooninõuded magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon ja õpetajakutse.³¹ Õpetajatele, kes asusid tööle varasemalt, kohaldatakse varem kehtinud kvalifikatsiooninõudeid.³²

Pedagoogide kvalifikatsiooni vastavust nõuetele hindab direktor, vajadusel saab ta selleks kaasata pidajat. Kui koolis ei vasta pedagoogide kvalifikatsioon nõuetele, peab direktor omama ülevaadet, mida on vaja õpetajatel teha, et nõuded täita, ning koostama plaani, millist toetust nad oma ülesannete täitmiseks

vajavad.

Mõlemas järelevalves selgus ka, et kõigile õpilastele ei olnud tagatud õigusaktides ettenähtud tugiteenused. Mõlemas koolis oli õpilasi, kelle õppe korraldamiseks oli kooliväline nõustamis- meeskond andnud soovitusi, kuid koolis neid ei järgitud. Koolivä- lise nõustamis- meeskonna soovitusel on koolile kohustuslikud, õppeasutus ei saa jätta neid täitmata näiteks põhjusel, et selleks ei ole ressursse või seda ei peeta vajalikuks.

Ühise soovitusena kõigi toimunud riskihindamisel põhinevate järelevalvete kohta saab välja tuua, et pidajad saavad oma õppe- asutuste tegevust ise andmebaasides sisalduva teabe põhjal seirata ning sealt tehtud järelduste tausta uurida kas teenistusli- kus järelevalves või muid meetodeid kasutades. Pidajad võiksid sellisele tegevusele rohkem tähelepanu pöörata ning edaspidi oma haridusvõrku ise olemasolevate andmete ja muu teabe põhjal analüüsida ja vajadusel selle alusel kontrolli läbi viia.

Kokkuvõttes näitavad riskihindamisel põhineva järelevalve tulemused, et HTMi kasutatav teave võimalike riskide tuvasta- miseks viitab adekvaatselt, milles võivad seisneda õppeasutuste ning pidajate haridusvõrgu puudused ning parendusvaldkonnad. Üldjuhul leidis andmetest selgunud võimalik risk järelevalves kinnitust. Riskihindamisel põhinevas järelevalves tuvastatakse küll parendusvaldkonnad, kuid edasise töö peavad tegema siiski õppeasutus ning pidaja.

Kokkuvõte

- 2019/2020. õppeaastal viis Haridus- ja Teadusministeerium läbi kaks teenistuslikku, kolm üksikküsimuse ning viis ris- kihindamisel põhinevat järelevalvet. Kõik järelevalved olid eriilmelised.
- Teenistuslik järelevalve toimus kahes riigigümnaasiumis, kus leiti mitmeid häid praktikaid. Järelevalves ilmnenud asjaolud annavad alust arvata, et koolides tegeldakse ka kõigi parendamist vajavate valdkondadega ning arendatakse aktiivselt õppe- ja kasvatustegevust.
- Üksikküsimuse järelevalves lahendati õpilase kooli vastuvõt- mise ning lapsele lasteaiakoha tagamise küsimusi. Tegemist on järelevalve liigiga, kus enamasti keskendutaksegi konkreet- sele probleemile lahenduse leidmisele.
- Riskihindamisel põhinevas järelevalves vaadeldi õppeasutusi ning nende pidajaid, kelle kohta avalikest andmebaasidest päri- nevad ja seire tulemusel saadud andmed viitasid vajadusele kontrollida, kas seal võib õppeasutuse ja pidaja tegevusele esitatud nõuete täitmisel esineda probleeme. Järelevalve tule- mused kinnitasid, et enamikul juhtudest viitasid riskihindami- sel põhineva järelevalve aluseks olnud andmed adekvaatselt parendamist vajavatele valdkondadele. Õppeasutuste pidajad saavad analoogselt Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt läbi viidud analüüsile oma haridusvõrku ise olemasolevate and- mete ja muu teabe põhjal analüüsida ja selle alusel vajadusel õppeasutusi nõustada ning seiret või kontrolli läbi viia. Lisaks

²⁹ Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 74 lg 9.

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

³¹ Haridus- ja teadusministri 29.08.2013. a määruse nr 30 „Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded” § 3 lg 1.

³² Haridus- ja teadusministri 29.08.2013. a määruse nr 30 „Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded” § 5.

on viimastel aastatel kohalikud omavalitsused saanud HTMist oma haridusvõrgu kohta olemasolevaid andmeid ühtseks

tervikvaateks koondava infopaketi, mille alusel on neil võimalik teha järeldusi haridusvõrgu seisu ja arengute kohta.

Kirjandus

Haridus- ja teadusministri 29.08.2013. a määrus nr 30 (2013). Vaadatud 24.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/130082013005?leiaKehtiv>.

Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). Vaadatud 24.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). Vaadatud 24.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>.

Kutseõppe kvaliteedi hindamine 2019: tulemused ja õppetunnid



Marge Kroonmäe, Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri (EKKA) kutseõppe hindamisjuht

Reet Taimsoo, EKKA koolitusjuht

Kutseõppe kvaliteedihindamine 2019

2019. aastast toimub Eestis kutseõppe kvaliteedi hindamine uute põhimõtete järgi, mis on sätestatud kehtivas kutseõppeasutuse seaduses.

Tähtjatu õppe õigusega õppekavarühmadel tuleb läbida EKKA kvaliteedihindamine. See on kujundav hindamine, eesmärgiks toetada õppimiskeskse koolikultuuri arengut, andes koolile sõltumatut tagasisidet õppeprotsessi kvaliteedi kohta ning soovitusi selle arendamiseks. Teine eesmärk on informeerida õppijaid, töömaailma, riiki ja ühiskonda kutseõppe vastavusest poolte vajadustele ja ootustele, suurendades seeläbi kutsehariduse usaldusväärsust.

Kvaliteedihindamise keskmes on õppeprotsess, mida hinnatakse kolme hindamisvaldkonna lõikes: õppekavad ja õppekavaarendus; õppimine ja õpetamine; õpetajad.

Võrreldes varasema akrediteerimisega on kvaliteedihindamise korraldus paindlikum. Koolidel on võimalik pikaajaliselt kavandada hindamisi ning analüüsida koos kooli ühte struktuuriüksusse kuuluvaid või sisult lähedasi õppekavarühmi. Mitme õppekavarühma hindamisel moodustab EKKA ühe laiapõhjalise komisjoni ja läbi viiakse üks hindamiskülastus. Hindamiskomisjoni kuuluvad kutseõppe eksperdid ja valdkondade tööandjate esindajad.

Kvaliteedihindamise lõppotsused võtab vastu EKKA kutsehariduse hindamisnõukogu. Hindamisnõukogu määrab õppekavarühma järgmise kvaliteedihindamise aja: kuue aasta pärast, kui õppetöö vastab hindamise kriteeriumidele ja õigusaktidele, või kolme aasta pärast, kui esineb mittevastavusi õigusaktidele ja/või hindamise kriteeriumidele. Kui hindamisnõukogu leiab, et teatud tingimuse täitmisel oleks võimalik võtta vastu positiivsem otsus, võib ta sellise otsuse vastu võtta kõrvaltingimusega. Sel juhul esitab kool määratud ajaks aruande kõrvaltingimuses kirjeldatud puuduse kõrvaldamise kohta.

Kvaliteedihindamise järeltegevusena esitavad koolid aasta pärast hindamist ülevaate esitatud ettepanekute alusel kavandatud ja elluviidud tegevustest ning nende tulemustest.

Hindamistulemused 2019

EKKA viis 2019. aastal läbi 54 õppekavarühma kvaliteedihindamist. Peamiselt hinnati isikuteeninduse õppesuunda kuuluvaid (majutamine ja toitlustamine; koduteenindus jne) ning ehituse ja tsiviilrajatiste õppekavarühmi. Hindamisi viis läbi 23 hindamiskomisjoni, kokku üle saja eksperdi, kellest pooled olid tööandjate esindajad.

Hindamisnõukogu otsustas 52 juhul 54st (96%), et järgmine

kvaliteedi hindamine toimub kuue aasta pärast, neist kahel juhul kõrvaltingimusega. Ühe kooli kahes õppekavarühmas tuleb järgmine kvaliteedihindamine läbi viia kolme aasta pärast.

Tugevused ja parendusvaldkonnad hindamisotsuste põhjal

Õppekavaarendus

Õppekavaarendus on tugevusena välja toodud peaaegu kõigis hindamisaruannetes. See on eesmärgistatud ja süsteemne ning arvestab tööturu vajadusi ja regionaalset eripära, nt väikelaevaehituses vajalike erialade õpetamine Kuressaare Ametikoolis. Mitmel puhul on komisjon ära märkinud häid tulemusi andnud koostööd tööandjatega ja erialaliitudega, nt Haapsalu Kutsehariduskeskuse koostöö Eesti Kutse- ja Fassaadimeistrite Liiduga.

Õppekavaarendus lähtub õppijate vajadustest ja toimub õpetajate koostöös. Oluline arendustöö eestvedaja ja/või koordineerija roll. Koolid on teadvustanud vajaduse töötada välja lühikesi õppekavu erinevatele tasemetele ning pakkuda töökohapõhist õpet. Tugevuseks on, kui töökohapõhine õpe on hästi rakendunud, aga ka see, kui kool on alustanud arendustegevustega.

Paljud õppekavarühmad pakuvad täienduskoolitusena laias valikus õppijate, tööturu ja regiooni vajadustega arvestavaid koolitusi. Enamasti on lõpetajate protsent kõrge, mis näitab, et koolitused on kvaliteetsed ja nende pakkumine on jõudnud sihtgrupini.

Õppijate toetamine

Õppijate toetamine on süsteemne, see toimub õpetajate ja tugispetsialistide koostöös ning on tõhus, aidates vähendada väljalangemist. Komisjonid on välja toonud töö hariduslike erivajadustega (HEV) õpilastega ning tunnustanud koole, kes arendavad või pakuvad HEV-õpilastele sobivaid õppekavasid, nt Järvamaa Kutsehariduskeskus isikuteeninduse õppesuunas ja Kuressaare Ametikool ehituse ja tsiviilrajatiste õppekavarühmas. Pärnumaa ja Võrumaa Kutsehariduskeskused on algatanud koostöö üldhariduskoolidega HEV-õpilaste osas.

HEV-õpilaste koolitusmudel Võrumaa Kutsehariduskeskuse Urvaste õppekohas on tulemuslik. HEV-õpilased puhastusteenindaja abilise õppekaval osalevad edukalt kutsevõistlustel, sooritavad kutseeksami, lõpetajad töötavad avatud tööturul, kaitstud töökeskustes või õpivad edasi. Õpetajad koostavad ja rakendavad individuaalseid üleminekuplaane nii õpilaste kooli sisseelamisel kui töömaailma suundumisel. Vana-Vigala Tehnika- ja Teeninduskool on loonud keskkonna, kus õpilaste erisused on normaalsus, valitseb usaldus ning tugisüsteem toetab iga õpilast. Tööhõive ja

järeloppe keskus toetab intellektipuudega õpilasi töö- ja elukoha leidmisel veel paari aasta jooksul pärast kutseõppe lõpetamist. Komisjoni hinnangul on neilt koolidelt HEV-õpilaste toetamise vallas palju õppida.

Õpikeskkond

Koolide kaasaegsed õppekompleksid ja väga heal tasemel materiaal-tehniline baas võimaldab edukalt pakkuda nii taseme- kui täiendusõpet. Õpikeskkonna uuendamine on eesmärgipärane, ressursikasutus mõistlik, nt Luua Metsanduskoolis toimib erialade vahel õppevahendite riskisutus.

Õppetöö toimumist autentsetes töösituatsioonides ja koostöös ettevõtetega on komisjonid tugevusena esile toonud mitmes õppekavariühmas. Ehitusvaldkonnas toimib hästi koostöö ehitusmaterjalide tarnijate ja tootjatega, kes aitavad materjalidega ja pakuvad koolitusi.

Koolid peavad oluliseks keskkonnahoiu ja säästva arengu põhimõtete järgimist. Tööohutus ja keskkonnahoid on lõimitud õppetöösse. Koolid on loonud ka toetava ja turvalise vaimse ja sotsiaalse õpikeskkonna, nt Pärnumaa Kutsehariduskeskus, Kuressaare Ametikool.

Õppesisu, -metoodika ja hindamine

Tugevusena on õppesisu, -metoodika ja hindamine märgitud vaid kolme korral – Tartu Kutsehariduskeskuse isikuteeninduse õppe-suuna, Kuressaare Ametikooli isikuteeninduse õppesuuna ja Luua Metsanduskooli õppekavariühmade hindamisel. Tugevuse aluseks on muutuva õpikäsituse rakendamine. Õppe- ja hindamismeetodid on nüüdisaegsed ja mitmekesised, võimaldavad arendada võtmepädevusi ning lähtuvad õppijate eripärast. Kasutatakse õpetajate koostööna valminud praktilisi ja elulähedasi ülesandeid, sh mooduliüleste hindamisülesannetena ning moodulite koostöös hindamisel. Hindamisel rakendatakse erinevaid hindamisviise, sh enesehindamist.

Praktikakorraldus ja läbiviimine

Praktikakorraldus ja praktika läbiviimine on parendusvaldkonnana välja toodud kahel kolmandikul hindamistest, olles endiselt kõige sagedasem parendusvaldkond. Praktikakorralduses on puudu süstemaatilise koostööst kooli ja ettevõtete vahel. Mitte alati ei tea praktikakoha juhendajad, mis on praktika eesmärgid ning mis õpiväljundid peab õppija saavutama. Ka kõik õppijad pole teadvustanud oodatavaid õpiväljundeid. Praktikapäevikud ja enesehinnangud on sageli pealiskaudsed ega toeta õppimist.

Probleemiks on, et praktikakoha juhendajad osalevad harva kooli korraldatud koolitustel, samuti ei anna need koolitused alati selget pilti praktika eesmärkidest, õpiväljunditest ja nende hindamisest. Komisjonid soovivad olla praktikajuhendajate koolitamise aja ja vormi suhtes paindlikud ja pakkuda tuge juhendamise metoodikas.

Mõnikord ei ole koostatud kõiki nõutud praktikadokumente, nt ei ole õppijatel individuaalset praktikakava või ei ole ettevõtte

juhendajad nendega kursis.

Viiel korral on praktikakorraldust ja läbiviimist märgitud positiivselt. Näiteks Luua Metsanduskooli ja praktikaetevõtete vahel on hea koostöö. Mitmepoolsel tagasisidel põhinev praktika hindamine aitab seada järgmisi eesmärgi. Kuressaare Ametikoolis tehakse järjepidevat ja tõhusat tööd praktikakohtadega välisriikides. Õpilasi toetatakse enne välispraktikale minekut ja praktika ajal. Võrumaa Kutsehariduskeskuses püstitatakse individuaalsed praktika eesmärgid õpilase ja õpetaja koostöös ning õpilane saab valida oma eesmärkidele ja tulevikuplaanidele vastava praktikakoha.

Õppe tulemuslikkuse analüüs ja kasutamine parendamiseks

Tagasiside kogumine õppe tulemuslikkuse kohta, eriti selle tulemuste analüüs ning kasutamine konkreetseteks parendustegevusteks oli kitsaskoht kogu akrediteerimisprotsessi vältel ja on seda jätkuvalt. Andmeid küll kogutakse, kuid mitte piisavalt süsteemselt. Puudu on võrdlusest arengukava eesmärkidega ja teiste kutseõppeasutustega. Sageli ei ole võimalik andmeid eristada õppekavariühmade kaupa. Mõnikord koguvad õpetajad tagasisidet põhiliselt või ainult vestluste käigus. Komisjonid soovivad koguda ka kirjalikku anonüümset tagasisidet ja kasutada selle tulemusi parendustegevustes.

Pädevad õpetajad

Peaaegu kõikides hindamisaruannetes on tugevusena välja toodud motiveeritud, pühendunud, nõutava kvalifikatsiooniga õpetajad, kes enamasti on pikaajalise erialase ja pedagoogilise kogemusega. Õpetajatel on sageli nii erialane kui ka kutseõpetaja kvalifikatsioon, nad väärtustavad oma tööd ja kooli ning töötavad tulemuslikult ühtse meeskonnana. Õppetöösse on kaasatud praktikud, mis võimaldab arvestada õppetöös töömaailma vajadustega ja järgida valdkonna trende. Õpetajad ja erialaspetsialistid teevad koostööd õppematerjalide ja õpiobjektide loomisel ning õpetamisel. Alustavat õpetajat toetatakse, et sisseelamist hõlbustada, sageli on tal kogemustega kolleeg mentoriks.

Õpetajate kutse-, eri- ja ametialane areng

Õpetajad osalevad aktiivselt täienduskoolitustel ja stažeerivad Eesti ja välismaistes ettevõtetes, osalevad Eesti ja rahvusvahelistes projektides ning võrgustikes. Õpetajate professionaalset arengut soosib ja toetab kooli juhtkond. Õpetajate rahulolu avatud juhtimise ja professionaalse arengu võimalustega on kõrge.

Siiski leidis komisjon ainult kahe kooli, Tallinna Teeninduskooli ja Luua Metsanduskooli puhul, et personaliarendus on süsteemne, analüüsides tulenev, eesmärgistatud ja parendustele orienteeritud. Üldiselt on õpetajate koolitusplaanide koostamisel arvestatud peamiselt õpetajate soove, kuid õppekavariühma vajadustest tulenev eesmärk ei ole fookuses. Koolitustelt ja stažeerimistelt saadud kogemusi jagavad õpetajad vähe. Koolituste mõjust sageli ei hinnata ega analüüsita õpitu rakendamist.

Kokkuvõte

Tabel 1. Kokkuvõte tugevustest ja kitsaskohtadest hinnatud õppekavariühmades

TUGEVUSED	KITSASKOHAD
Õppekavaarendus on eesmärgistatud, süsteemne, juhitud; arvestab õppijate ja tööturu vajadusi.	Praktikakorralduses on puudus süstemaatilisest koostööst kooli, õppija ja ettevõtete vahel.
Õpikeskkond toetab õppijat õpiväljundite saavutamisel.	Andmete kogumine õppe tulemuslikkuse ja rahulolu kohta ei ole süsteemne, andmeid ei analüüsita ega kasutata parendustegevusteks.
Õppijate, sh HEV-õpilaste toetamine on süsteemne, toimub õpetajate ja tugispetsialistide koostöös ning on tõhus.	Õpetajate täienduskoolitustel osalemine ei ole eesmärgipärane, omandatu jagamine on süsteemitu.
Õpetajad on motiveeritud, pühendunud, kvalifitseeritud.	

Kõrgkoolide institutsionaalse akrediteerimise rakendamine, tulemused ja õppetunnid

Liia Lauri, Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri (EKKA) hindamisjuht

Jekaterina Masenko, EKKA hindamiskoordinaator

Heli Mattisen, EKKA juhataja

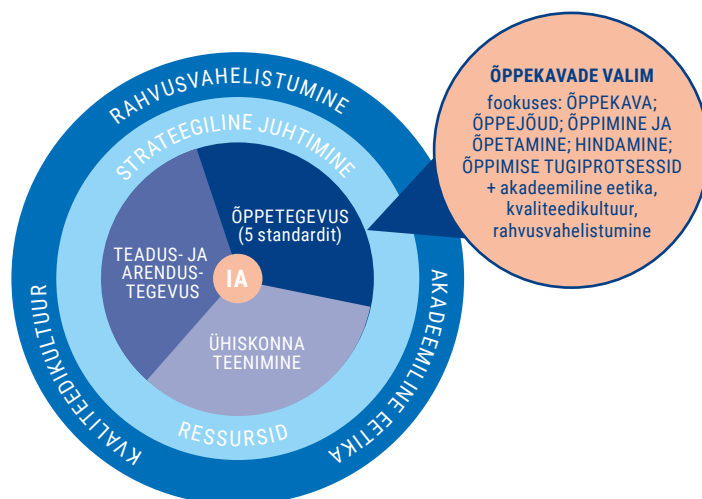
Kõik kõrgkoolid Eestis peavad institutsionaalse akrediteerimise läbima vähemalt kord seitsme aasta jooksul. Akrediteerimist korraldab Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuur. Institutsionaalse akrediteerimise raames annavad välisekspertid tagasisidet kõrgkooli arengutele õppe-, teadus- ja arendustegevuse vallas, lähtuvalt kõrgkooli enda arengukavast, riiklikest strateegiatest ning rahvusvahelistest suundumustest. 2019. aasta 1. septembril jõustunud kõrghariduseadusega käivitus Eestis uus kõrghariduse kvaliteedi hindamise süsteem, kus institutsionaalne akrediteerimine on peamine kvaliteedihindamise viis. Selle kõrval on võimalik läbi viia temaatilisi hindamisi, kuid eraldi õppekavade hindamist Eestis enam ei toimu.

2019/2020. õppeaastal läbisid institutsionaalse akrediteerimise Sisekaitseakadeemia, Eesti Maaülikool, Tallinna Tervishoiu Kõrgkool ja Tartu Tervishoiu Kõrgkool. Sisekaitseakadeemia akrediteeriti seitsmeks, Eesti Maaülikool kolmeks aastaks. Tallinna Tervishoiu Kõrgkool ja Tartu Tervishoiu Kõrgkool akrediteeriti seitsmeks aastaks, millele kõrghariduse hindamisnõukogu lisas kõrvaltingimuse täitmise nõude.³⁹ Kuigi tegu on väga eripalgeliste

kõrgkoolidega ja süsteemiüleseid üldistusi ei ole veel võimalik teha, saab siiski välja tuua esmased õppetunnid, millest on kasu nii kõrgkoolidel eneseanalüüsi läbiviimisel ja aruannete koostamisel kui EKKA-l oma toimingute lihvimisel.

Institutsionaalse akrediteerimise standardid

Uues institutsionaalse akrediteerimise süsteemis hinnatakse kõrgkoolide toimimist 12 standardi alusel. Hindamise keskmes on õppetegevus, teadus-, arendus- ja muu loometegevus ning ühiskonna teenimine, mida toetavad strateegiline juhtimine ning ressursid (joonis 1). Kuna õppekavagruppide kvaliteedihindamine uues süsteemis ei jätku, hõlmab institutsionaalne akrediteerimine ka õppekavade valimi hindamist. Õppetegevuse valdkond hõlmab viit standardit: õppekava, õppejõud, õppimine ja õpetamine, hindamine ja õppimise tugisüsteemid. Õppekavade valimi hindamine annab võimaluse analüüsida institutsiooni tasandil kokkulepitu ja kehtestatu rakendumist õppekavade tasandil.



Joonis 1. Institutsionaalse akrediteerimise standardid.

Allikas: Institutsionaalse akrediteerimise juhend (2018).

³⁹ Kõik hindamisotsused ja aruanded on avaldatud EKKA kodulehel: <https://ekka.edu.ee/korgkoolile/institutsionaalne-akrediteerimine/hindamisotsused-ja-aruanded/>.

Eeliste hindamiste tulemuste põhjal lisandus institutsionaalsele akrediteerimisele kolm kogu kõrgkooli toimimist hõlmavat standardit ehk „läbivat teemat“: akadeemiline eetika, rahvusvahelistumine ja kvaliteedikultuur. Kuigi kõik kõrgkoolid nõustusid nende teemade olulisusega, on mõneti ootuspärane, et just nende standardite täitmisega oli kõrgkoolidel enim raskusi.

Toome välja mõned senistel hindamistel ilmnunud levinumad kitsaskohad, aga ka tugevused ja tunnustused.

Peamised kitsaskohad

Kvaliteedikultuur

- Tihti puuduvad kõrgkoolis selged erinevate poolte ootuste põhjal sõlmitud kokkulepped ehk kvaliteedimääratlused. Mis on hea õppimine ja õpetamine? Millised on ootused tugiprotsesside kvaliteedile? Kuidas on määratletud juhtimise kvaliteet?
- Kvaliteedimääratlus on eesmärgina sõnastatud, kuid selle suunas liikumist või sellele vastavust ei hinnata ega jälgita. Näiteks ootused tugiteenuste töö tõhususe osas on määratletud, kuid nende vastavust ei hinnata.
- Regulaarne sisehindamine toimub ainult strateegilise juhtimise tasandil, nt arengukava täitmise hindamine.
- Sisehindamine erinevatel tasanditel küll toimub, kuid selle tulemused jäävad „sahtlisse“ – neid ei analüüsita ega kavandata muudatusi.
- Puudub tervikvaade – viiakse läbi erinevaid küsitlusi, hindamisi (õppekavade sisehindamine, tudengite, vilistlaste, õppejõudude ja tööandjate tagasiside, kvaliteedihindamine), kuid nende tulemusi ei analüüsita komplekselt.

Akadeemiline eetika

- Kõrgkooli liikmeskonnal puudub ühtne arusaam akadeemilisest eetikast ning selle põhimõtete rakendamisest. Reeglid on olemas mõnes dokumendis, kuid akadeemiline eetika ei ole läbiv teema, millega arvestatakse kõrgkoolis igapäevaselt.
- Akadeemilise eetika mõiste on kohati liiga kitsas ning fookuses on pelgalt plagiaadi teema, kusjuures plagiaadi tuvastamise tarkvara kasutatakse enamasti ainult lõputööde kontrollimisel.
- Akadeemiline petturlus on küll defineeritud, kuid sellele reageerimine ei ole süsteemne. Näiteks on spikerdamisele reageerimine jäetud sageli õppejõu otsustada ning lähenemised on väga erinevad.

Rahvusvahelistumine

- Komisjonid soovivad kõrgkoolidel paremini läbi mõelda, mida rahvusvahelistumisega soovitakse saavutada ning millised on sihtnäitajad, mis annavad tunnistust, et arengutega ollakse õigel teel. Erinevad rahvusvahelistumisele suunatud tegevused tuleks tuua ühise katuse alla ning rahvusvahelistumisega seotud algatused (nt ingliskeelse õppekava avamine) tuleks siduda kõrgkooli strateegiaga.
- Rahvusvahelistumine „kodus“ ja mobiilsusaknad õppekavades oleks lahenduseks multikultuursete pädevuste arendamisel, kui välisüliõpilaste ja -õppejõudude arv on väike.
- Rahvusvahelistumist takistab sageli ka üliõpilaste ja õppejõudude ebapiisav võõrkeeleoskus, mistõttu ingliskeelseid ainekursusi on vähe.

Tugevused

Positiivselt poolelt toovad väliseksperdid välja kõrgkoolide õppekavade paindliku ja peamisi sidusrühmi kaasava süsteemse arenduse, mis võtab kiirelt arvesse tööturu vajadusi. Hindamise läbinud rakenduskõrgkoolide puhul tunnustatakse praktika ja teoreetilise õppe sidusust.

Positiivset tagasisidet leiab

- üliõpilaskeskne lähenemine õpetamisele, mis aitab kujundada motiveeritud ja tööturul nõutud üliõpilasi;
- õppekavade paindlikkus, mis püüab rahuldada erinevate õppurite, sealhulgas töötavate üliõpilaste vajadusi;
- lai valik tulemuslikult rakendatud õppemeetodeid ja tehnoloogiad;
- motiveeritud ja kvalifitseeritud õppejõud;
- õpetamise seos õppejõudude teadustööga.

Hindamiskomisjonid ja hindamisnõukogu võivad märkeda „tunnustust vääriv“ esile tõsta kõrgkoolide saavutusi, mis ületavad standardi nõudeid ning mis väärivad tutvustamist teistele kõrgkoolidele kui hea praktika näited. 2019. aastal hinnatud kõrgkoolide puhul märgiti Sisekaitseakadeemia (SKA) puhul head koostööd Siseministeeriumi ja teiste sidusrühmadega inim- ja finantsressursside ning infrastruktuuri säästva arengu planeerimisel ja rakendamisel, olles samal ajal uuenduslik ning avatud uute tehnoloogiate rakendamiseks. Ka õppekavaarendus on komisjoni hinnangul hea praktika näide.

- Õppekavaga seotud otsused tehakse peamiste sidusrühmade ja SKA vastutavate õppetoolide juhtide/esindajate ühisel panusel.
- SKA viib läbi uuringuid nii vilistlaste kui ka teiste sidusrühmade seas, mille tulemusel on tuvastatud mitmeid parendusvaldkondi. Rakendatud on moodulipõhised õppekavad ja muud meetmed, et parandada õpetamise taset, eriti teooria ja praktika parem seos ja tasakaal ning üldpädevuste integreerimine erialaõppesse.
- Erialade dubleerimise vältimiseks on akadeemia rakendanud õppekavadeülest ühisõpet, praktilisi töid ja ühisõppusi.

Tallinna Tervishoiu Kõrgkooli ja Tartu Tervishoiu Kõrgkooli puhul leidis tunnustust kõrgkoolide tegevus ühiskonna teenimise valdkonnas. Mõlemad kõrgkoolid peavad oluliseks eestvedaja rolli tervise edendajana ühiskonnas. Selle täitmiseks viiakse läbi palju erinevat tüüpi kogukondlikke tegevusi, millesse on kaasatud ka õppijad. See teeb kõrgkoolid ühiskonnas nähtavaks ning tõstab nende mainet ja staatust. Tallinna Tervishoiu Kõrgkooli Simulatsioonikeskus pakub häid võimalusi mitte ainult õppijatele ja õppejõududele, vaid ka koostööpartneritele, vilistlastele ja avalikkusele.

Tagasiside ja EKKA õppetunnid

Pärast iga hindamist küsime tagasisidet hindamiskülastuse intervjuudel osalenutelt ja hindamiskspertidelt, ning korraldame tagasiside saamiseks nn järelseminare institutsionaalse akrediteerimise läbinud kõrgkoolides. Tagasiside fookuses on kogu hindamisprotsess – nii külastuse kogemus, eneseanalüüsi koostamine kui eksperthinnangu vajalikkus ja kasutegur kõrgkoolile laiemalt. EKKA on 2019/2020 hindamistest mõndagi õppinud

ja akrediteerimisprotsessi tõhustamiseks sisse viinud mitmeid muudatusi.

1) Muudatused institutsionaalse akrediteerimise juhendis.

Esimeste hindamiste põhjal viisime sisse muudatused institutsionaalse akrediteerimise standardites ja suunistes. Täpsustasime näiteks kvaliteedikultuuri standardi sõnastust ja akadeemilise eetika standardi indikaatoreid. Lisasime muuhulgas vabatahtlike indikaatoreid, mis annavad kõrgkoolidele võimaluse mõelda, kuidas standardile vastavust kõrgkooli sisehindamisel analüüsida. Täpsustasime ja täiendasime ka õppimise ja õpetamise ning ühiskonna teenimise standardite suuniseid tulenevalt kõrgkoolide ettepanekutest.

2) Tulenevalt kõrgkoolide ja ekspertide tagasisidest ning hindamiskoordinaatorite kogemusest täiendasime abimaterjale kõrgkoolidele ja ekspertidele.

Täpsustasime kõrgkoolide eneseanalüüsi juhendit õppekavade analüüsi toetavate küsimustega ning lisasime selgituseks õppekavade hindamiskriteeriumide ja institutsiooni tasandi standardite seosed. Täiendasime hindamisaruande struktuuri, et suunata komisjoni selgelt välja tooma nii kõrgkooli tugevused kui soovitused ja arenguvõimalused. Soovitusi annab komisjon juhul, kui esineb vajakajäämisi standardi nõuete täitmisel. Arenguvõimalused on ekspertide soovitused tulenevalt rahvusvahelisest kogemusest ning need ei seostu otseselt puudustega standardi nõuete täitmisel.

3) Pöörame veelgi enam tähelepanu eeltööle komisjoni ja kõrgkoolidega.

- Komisjoni moodustamist tuleb EKKA-l alustada varem, kuna õppekavade valimi hindamisel on vaja lisaks kõrgkooli juhtimiskogemusele ka ekspertide sisulist kompetentsi õppekavade valimi valdkondades. Vajaliku kompetentsi ja kogemusega

ekspertide leidmine võtab rohkem aega.

- Kuna hindamisprotsess on keerukas, kohtub komisjon virtuaalselt mitu korda juba enne hindamiskülastust. Kohtumiste eesmärk on selgitada varakult välja külastuse fookusteemad ning panna hindamisaruande projekt kokku enne kõrgkooli külastust.
- Rahvusvaheline komisjon koosneb neljast kuni kümnest liikmest, olles kombinatsioon erinevate ekspertide kogemustest ja kompetentsidest. Et hindamine sujus nii suure ja eripalgelise komisjoni koostöös tõrgeteta, peab iga eksperdi (sh kõrgkoolivälise ja üliõpilasliikme) roll ja EKKA ootused kogu hindamise jooksul olema selged nii ekspertidele endile kui ka hinnatavatele kõrgkoolidele. Selleks oleme koostanud juhendmaterjalid ekspertidele ja hindamiskoordinaatoritele.
- Uue algatusena viib EKKA läbi elektroonilise küsitluse hinnatava kõrgkooli liikmeskonna hulgas enne hindamiskülastust. Seda eelkõige selleks, et hindamisel saaks kaasa rääkida suurem hulk kõrgkooli liikmeskonnast kui ainult intervjuudele kutsutud. Küsitluse tulemused on hindamiskomisjonile üheks sisendiks intervjuude läbiviimisel.

Kokkuvõte

Kuigi institutsionaalne akrediteerimine on kõrgkooli jaoks nõudlik protsess, on see kõrgkoolide ja ekspertide tagasiside põhjal jätkuvalt hea formaat kõrgkoolide tegevuste ja püüdluste analüüsiks, sh sisehindamise rakendamiseks.

COVID-19 mõju institutsionaalse akrediteerimise korraldamisele 2020/2021 on paratamatus, millega tuleb arvestada. Eelkõige mõjutab see hindamiskülastuste läbiviimist, mis liiguvad kas osaliselt või täielikult virtuaalruumi.

Kirjandus

Eesti kõrg- ja kutsehariduse kvaliteediagentuuri koduleheküljel. Vaadatud 24.09.2020 <https://ekka.edu.ee/korgkoolile/institutsionaalne-akrediteerimine/hindamisotsused-ja-aruanded/>.

Institutsionaalse akrediteerimise juhend (2018). Vaadatud 24.09.2020 https://ekka.edu.ee/wp-content/uploads/IA_juhend_2018.pdf.

Ülevaade Haridus- ja Teadusministeeriumile edastatud pöördumistest (üldharidus)

Ruth Elias, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

Ülevaates tehakse kokkuvõtte 2019/2020. õppeaastal Haridus- ja Teadusministeeriumi (HTM) välishindamisosakonda saanud lastevanemate, õpilaste, koolitöötajate ning teiste huvipoolte saadetud kirjalikest ja suulistest pöördumistest. Eesmärk on tuua välja 2019/2020. õppeaastal enim esile kerkinud probleemid ja nende lahendused.

Ülevaade sisaldab nii õppeasutuste pidajate kui õppeasutuste tegevuse kohta esitatud pöördumisi. Õppeasutused on liigitatud tegutsemise vormi järgi (koolieelne lasteasutus, üldhariduskool). Pöördumised on jagatud järgmistesse valdkondadesse: juhtimine, personalitöö, õppe- ja kasvatustegevus, ressursid, koostöö

huvigruppidega ning muud teemad, nt korrupsioonikahtlused ja andmekaitse, mis nimetatud valdkondade alla ei liigitunud. Kokkuvõtte ei sisalda neid pöördumisi, milles küsiti infot või mis oma sisult ja pädevuselt kuulusid lahendamisele teistes asutustes.

2019/2020. õppeaastal laekus HTMi välishindamisosakonda 337 (eelmisel õppeaastal 266) pöördumist, mida on eelmise õppeaastaga võrreldes 71 võrra rohkem. Pöördumistest olid 85% kirjalikud ja 15% suulised.

Pidaja tegevuse kohta tehti 22, õppeasutuste kohta 315 pöördumist, neist 61 koolieelsete lasteasutuste ja 254 üldhariduskoolide kohta (tabel 1).

Tabel 1. Pöördumiste koguarv 2019/2020. õppeaastal

Pöördumise adressaat	Õppeasutus			Pidaja	Kokku
	Pöördumise valdkond	Koolieelne lasteasutus	Kool		
Juhtimine	8	22	30		30
Personalitöö	7	39	46	2	48
Õppe- ja kasvatustegevus	35	162	197	4	201
Ressursid	9	18	27	12	39
Koostöö huvigruppidega	1	4	5	2	7
Muud teemad	1	9	10	2	12
Kokku	61	254	315	22	337

Tabelist 1 nähtub, et enim esitati kaebusi õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnast (201), järgmine valdkond oli personalitöö (48), sellele järgnesid ressursid (39), juhtimine (30), muud teemad (12) ning koostöö huvigruppidega (7).

Pidaja tegevuse kohta laekus 22 pöördumist, neist 10 olid seotud koolieelsete lasteasutustega ja 12 üldhariduskoolidega. Enim esitatud rahulolematuse avaldusi oli ressursside valdkonnast (12), mis olid eelkõige seotud lasteaia- või koolikoha määramisega (8). Valla- või linnavalitsus peab koolieelse lasteasutuse seaduse (KELS) § 10 lõike 1 kohaselt looma vanemate soovil kõigile poolelise- kuni seitsmeaastastele lastele, kelle elukoht on selle valla või linna territooriumil ning ühtib vähemalt ühe vanema elukohaga, võimaluse käia teeninduspiirkonna lasteasutuses. Sama sätte 2. lause lisab, et poolelise- kuni kolmeaastase lapse lasteaia kohta võib valla- või linnavalitsus vanema nõusolekul asendada lapsehoiuteenusega.

Kui lapsevanem on esitanud valla- või linnavalitsusele taotluse lasteaia kohta saamiseks, võetakse laps lasteaia järjekorda. Juhul, kui lapsevanem hakkab kasutama lapsehoiuteenust ning lapsevanem on väljendanud tahet lasteaia kohta saamiseks, on laps endiselt kohajärjekorras, kui lapsevanem ei ole andnud KELSi

§ 10 lõikes 1 eeldatud sisulist nõusolekut lapse lasteaia kohta asendamiseks lapsehoiuteenusega.

Enamik pöördumistest, mis olid seotud lasteaia kohaga, lahenesid ning lapsed said lasteaia kohta või asendati see lapsevanema nõusolekul lapsehoiuteenusega. Ühel juhul algatati järelevalve kohaliku omavalitsuse tegevuse üle ja HTM tegi pidajale ettekirjutuse: tagada pöörduja lapsele KELS-i § 10 lõike 1 tulenevalt võimalus käia teeninduspiirkonna lasteasutuses.

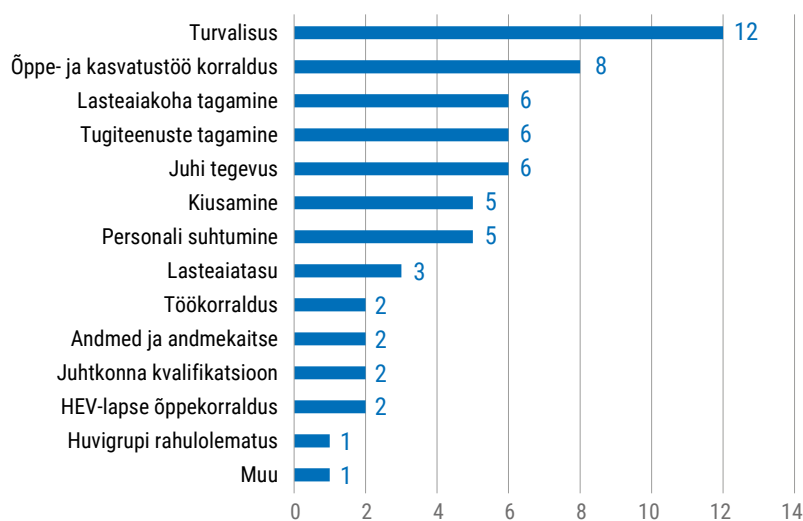
Järgnesid pöördumised tugiteenuste tagamisest (4) koolieelsetes lasteasutustes ja koolides. KELS-i § 14 lõike 2 tulenevalt on pidajal kohustus tagada tugiteenuste kättesaadavus kõigile lastele, kellel on vajadus logopeedi ja eripedagoogi või muu tugispetsialisti järele. Tugiteenuse rakendamiseks loob võimalused lasteasutuse pidaja ning selle rakendamist korraldab direktor. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (PGS) § 37 lõige 2 sätestab, et vajadusel tagatakse õpilasele koolis tasuta vähemalt eripedagoogi, logopeedi, psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenus. Tugispetsialistide teenuse rakendamiseks loob võimalused kooli pidaja ning teenuse rakendamist korraldab direktor.

Seoses eriolukorraga pöörduti probleemidega personali rahastamise (2), toitlustamise korralduse (2), õppeasutuse töökorral-

duse (2) ja hoolekogu töö kohta (2).

Koolieelsete lasteasutuste tegevuse kohta laekus 61 pöördumist, millest kõige rohkem oli seotud õppe- ja kasvatustege-

vusega (35), järgnesid pöördumised seoses ressursidega (9), juhtimisega (8), personaliga (7), huvigruppide koostööga (1). Pöördumiste jaotust on kajastatud joonisel 1.



Joonis 1. Koolieelsete lasteasutuste pöördumised.

Mitmed koolieelsete lasteasutuste kohta tehtud pöördumised olid seotud turvalisusega (12). Muretseti nii laste une ajal järelevalveta jätmise eest kui ka nakkushaiguste levimise, ruumide suuruse ning mänguväljaku ja lasteasutuse üldise turvalisuse pärast. Lapsevanemad on avaldanud rahulolematust, kui neid ei ole teavitatud nende lastega toimunud juhtumitest, nt kukkumine, karistamine, raputamine.

KELSi § 9² lõikes 2 on sätestatud, et laste ja lasteasutuse töötajate vaimset ja füüsilist turvalisust ohustavate olukordade ennetamise, neile reageerimise, juhtumitest teavitamise, nende juhtumite lahendamise ning meetme rakendamise kord sätestatakse lasteasutuse kodukorras.

Vaimse ja füüsilise turvalisuse tagamise kirjeldus peaks olema kodukorras selline, et oleks selge arusaam, millised on vaimset või füüsilist turvalisust ohustavad olukorrad, milliseid meetmeid rakendatakse turvalisuse tagamiseks. Vastavad tegevusjuhised on otstarbekas sõnastada võimalikult konkreetset – mida ja kuidas tehakse ennetuseks, kuidas juhtumitele reageeritakse, kes mida teeb, kes keda teavitab, kuidas tegutsetakse, kes otsustab, kes tegutseb.

Vaimset turvalisust ohustavad olukorrad on näiteks narrimine, solvamine, pilkamine, grimassitamine, sõimamine, ähvardamine, jälitamine, alandamine, mõnitamine, näpuga näitamine, grupist väljaarvamine, väljapressimine, ignoreerimine, ruumi kinni panemine, asjade äravõtmine või peitmine.

Füüsilist turvalisust ohustavateks teguriteks on näiteks löömine, tõukamine, näpistamine, togimine, sakutamine, vastu tahtmist kinnihoidmine, tee takistamine, kukkumine, komistamine.

KELSi § 9² lõike 1 kohaselt koostab lasteasutuse kodukorra direktor ja esitab selle kinnitamiseks lasteasutuse hoolekogule. Kodukord on lastele, vanematele ja lasteasutuse töötajatele täitmiseks kohustuslik.

Eriolukorras oli lasteasutustes probleeme distantsõppe korral-

dusega, kui lapsevanematel soovitati võimalusel lapsed koju jätta. Oli lasteasutusi, kus päevad algasid veebikeskkonnas toimunud hommikuringiga, kuid oli ka lasteasutusi, kus ukсед suleti ja vanemaid teavitati, et enne sügist rühmi ei avata ja last lasteasutusse tuua ei saa. Samal ajal sagesid pöördumised, kus lastele ei osutatud tugiteenuseid ja puudus ka vanemate juhendamine, kuidas kodustes tingimustes last toetada.

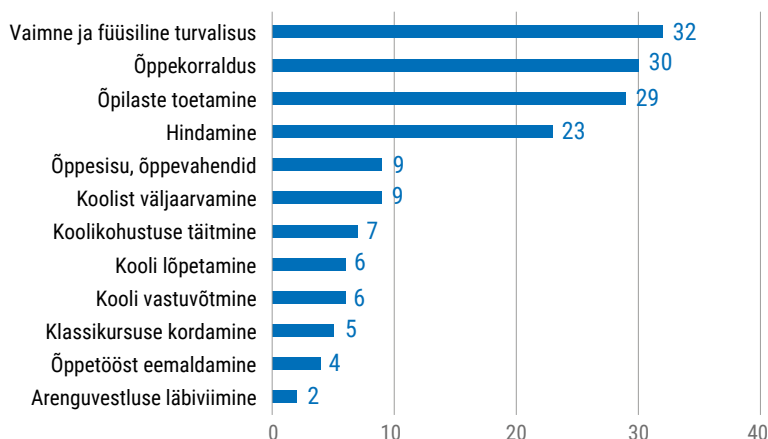
Eriolukorras oli mitu pöördumist, mis puudutasid lasteasutuse kohamaksu maksmist, kuna kohalikud omavalitsused toimisid eriolukorras tulenevalt erinevalt, ja oli omavalitsusi, kus volikogu otsusega peatati vanemate poolt tasutava kohatasu maksmine 1,5 kuuks (nt Tallinn, Tartu), ja omavalitsusi, kus volikogu otsusega peatati kohatasu maksmine pikemaks ajaks (nt Türi vallas 01.04.–30.06.2020). KELSi § 27 lõike 3 kohaselt toimub lasteasutuse kulude (lasteasutuse majandamiskulud, personali töötasu ja sotsiaalmaks ning õppevahendite kulud) katmine valla- või linnaelarve vahenditest ning valla- või linnavolikogu otsusel osaliselt vanemate poolt. Vanemate poolt kaetav osa ühe lapse kohta ei või ületada 20% Vabariigi Valitsuse kehtestatud palga alammäärast (töötasu alammäär 2020. aastal on 584 eurot) ning sama paragrahvi lõikes 4 sätestatakse, et osaliste kulude katmiseks vanemate poolt kehtestab valla- või linnavolikogu vanemate kaetava osa määra (2020. aastal maksimummäär 116 eurot 80 senti).

Üldhariduskoolide tegevuse kohta laekus 254 pöördumist, neist enim pöördumisi oli seotud õppe- ja kasvatustööga (162), personalitööga (39), juhtimisega (22), järgnesid ressursidega (18) ja huvigruppide kaasamisega (4) seotud pöördumised. Muudel teemadel, mis eespool olevatesse valdkondadesse ei jaotunud, oli üheksa.

Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnas (162) oli kõige enam pöördumisi seotud vaimse ja füüsilise turvalisuse tagamisega (32), järgnesid pöördumised seoses õppetöö korraldamisega

(30), haridusliku erivajadusega õpilaste toetamisega (29), hindamisega (23). Koolist väljaarvamise ning õppesisu ja -vahendite teemadel oli kummaski üheksa pöördumist, järgnesid kooliko-

hustuse täitmise (7), kooli lõpetamise (6), kooli vastuvõtmise (6), klassikursuse kordamise (5), õppetööst eemaldamise (4) ja arenguevestluse läbiviimise (2) teemadel.



Joonis 2. Üldhariduskoolide õppe- ja kasvatustöö valdkonna pöördumised.

Vaimse ja füüsilise turvalisuse tagamisega seotud pöördumised (32) olid seotud distsipliini tagamisega õppetundides, koolikiusamisega, õpilastevaheliste suhetega ning õpilase ja õpetaja vaheliste suhetega. Koolides pööratakse järjest enam tähelepanu vaimse ja füüsilise turvalisuse probleemidele ja nende lahendamisele. Paljude koolide kodukorras ei ole jätkuvalt kajastatud PGSi § 44 lõikes 2 sätestatud õpilaste ja koolitöötajate vaimset või füüsilist turvalisust ohustavate olukordade ennetamise, neile reageerimise, juhtumitest teavitamise, nende juhtumite lahendamise korda. Oluline on sätestada kodukorras kokkulepped ja reeglid võimalikult konkreetselt, et tagada selgus, kes, kuidas, kuna ja mida peab tegema õpilaste ja vanemate teavitamiseks ning turvalisuse tagamiseks, et see oleks kogu kooliperele üheselt arusaadav ning kõik teaksid, kuidas erinevates olukordades käituda. Sellise reeglistiku olemasolu annab õpilastele, lapsevanematele ning kooli töötajatele õiguskindluse ja selguse, mil viisil kooli juhtkond erinevaid olukordi lahendab.

Õppetöö korraldamisega seotud pöördumised (30) olid seotud koolivaheaegade muutmise, liikumisvahetundide (õuevahetundide) korraldamisega külmal ajal, tundide ärajäämise ja lühendamise seoses õpetaja(te) koolitusel viibimisega või õpetaja(te) puudumisega. Mitmed pöördumised olid seotud õppe korraldamisega eriolukorras. Vanemad väljendasid rahulolematust seoses kontaktundide puudumisega distantsõppe ajal, paljude erinevate internetikeskkondade kasutamise õppetöö läbiviimisel ning peale eriolukorra lõppemist kontaktõppe korraldamisega koolis. Pöördumisi oli ka seoses 70-minutiste õppetundide korraldamisega. PGSi § 24 lõike 5 kohaselt on õppetunni arvestuslik pikkus 45 minutit. Õppetund vaheldub vahetunniga. Õppetunni võib jagada mitmeks osaks ning kuni kaks õppetundi võib toimuda järjest, ilma vahetunnita. Vahetunni pikkus on vähemalt kümme minutit iga õppetunni kohta. Päevakava kohta oli seitse

pöördumist, mis olid seotud õpilastele mittesobiva tunniplaani (õppetundide vahel vabad tunnid, tunniplaanis olevate õppetundide arv ületas õpilasele lubatud suurimat nädalakoormust, tunnid toimusid spordikeskuses või staadionil, mis asusid koolist kaugel), kontrolltöödega, mis olid planeeritud esmaspäevaks või reedeks, kuigi ainetunnid toimusid ka teistel päevadel, ning nädalas lubatud kontrolltööde arvu suurendamisega. Nõuded kooli päevakavale on kehtestatud sotsiaalministri määrusega³⁴ ning järelevalvet nimetatud määruses kehtestatu üle teostab Terviseamet.

Kahes pöördumises väljendasid abiturientid rahulolematust õppekorralduse üle, kuna varasematel aastatel toimus emakeele eksam aprilli lõpus ja edasi toimusid ainult eksamite konsultatsioonid, aga eriolukorras toimus tavapärase õppetöö mai keskpaigani.

Mitme erakooli lapsevanemad pöördusid HTMi poole, kuna kool küsis ka eriolukorra ajal nii õppemaksu kui ka õppekavaväliste tegevuste eest tasu samas suuruses varasemaga, kuigi õpilasi ei toilitatud ega toimunud huvitegevust.

Erakooliseaduse (EraKS) § 14 lõike 4 kohaselt tuleb õppemaksuga seotud olulised tingimused avada pooltevahelises lepingus. Lepingu täitmisel tuleb järgida võlaõigusseaduses sätestatud kohustuste täitmise regulatsiooni, mis on aluseks tasu küsimiseks. Kui lepingupool oma kohustusi ei täida (või ei saa täita, nagu antud eriolukorras), siis puudub ka õigus selle eest tasu küsida või tuleks tasu küsimise korral nõuda kohustuste täitmist (nt koolitoidu asemel toidupakkide jagamist). Lepingupooled peavad omavahel kokku leppima, kuidas tavaolukorras erinevates olukordades toimitakse. Vanemal on õigustatud ootus ja võimalus teha ettepanek, et distantsõppe perioodil vähendada kokkulepitud tasusid (nt koolilõuna omaosalus, pikapäevavähi tegevus ja toilitamine), mis on seotud teenustega, mida kool ei ole distantsõppe perioodil pakunud ja mille osas ei ole ka reaalset kulu.

³⁴ Sotsiaalministri 27.03.2001. a määrus nr 36 „Tervisekaitseõuded kooli päevakavale ja õppekorraldusele“.

Kui kokkulepet ei ole, siis tuleb käesoleval juhul eriolukorras see kokkulepe saavutada või rakendada lepingu täitmiseks vastavaid õiguskaitselahendeid.

Õpilaste toetamise valdkonnas olid pöördumised (29) seotud peamiselt eripedagoogi, logopeedi, sotsiaalpedagoogi või psühholoogi teenuse tagamisega. Selliste pöördumiste arv suurenes veelgi distantsõppe ajal, mil tugiteenuste tagamine otsesuhtluse puudumise tõttu oli raskendatud. Pöördumisi oli ka seoses koolivälise nõustamismeeskonna soovitude mitterakendamisega koolides ja tugispetsialistide teenuse tagamisega. Tugispetsialistide teenuse paremaks korraldamiseks on mõned kohalikud omavalitsused, näiteks Viljandi, Haapsalu ja Pärnu linnad ning Elva vald moodustanud nõustamiskeskuse, mille abil korraldatakse õpilastele vajalike tugispetsialistide teenuse osutamist.

HTMile saadeti pöördumisi, millest nähtus, et koolidel ei ole olnud alati võimalust tuge vajavat õpilast kooli vastu võtta või eritingimusi luua. Pöördumised lahenesid erinevate poolte, kodu, kooli, kohaliku omavalitsuse ja HTMi koostöös, ning õpilased võeti konkreetsel juhtudel kooli vastu ja neile võimaldati vajalikke eritingimusi. Paaril juhul oli pöördumine seotud sellega, et õpetajal ei olnud piisavalt ressursi haridusliku erivajadusega õpilase juhendamiseks tunnis, kuid olukorra lahendamiseks kaasas kool tundides tugiisikut. Kahe pöördumise lahendamise ajal otsustasid lapsevanemad vahetada oma lapse kooli, et lapsed saaksid uues keskkonnas ja uute kokkulepete alusel õppimisega jätkata. Ka nähtus ühel juhul pöördumiste, et kool oli teinud tugimeetme rakendamise otsuse tuge vajavate õpilaste puhul vanemaid teavitamata. Peale HTMi selgitusi kool tühistas otsuse. Jätkuvalt on omavaheline suhtlus nii kodu kui ka kooli, aga ka kooli ja kooli pidaja vahel väga oluline. Seda enam peaks väärtustama suhtlust ja selgitustööd tuge vajavate õpilaste puhul, et võimete kohased ja vajadustele vastavad õppimisvõimalused oleksid tagatud kõikidele õpilastele.

Hindamisega seotud pöördumised (23) olid enamuses tingitud kooli õppekavas sätestatud hindamise korralduse erinevatest tõlgendustest või sellest mittelähtumisest. Oli pöördumisi, kus hinde panekul ei lähtutud koolis kehtivast hindamise korraldusest, mõnel juhul ei olnud õpilastele ja lapsevanematele tutvustatud hindamise põhimõtteid ja korda. Oli ka pöördumisi, kus õpilaste hindeid muudeti peale nende märkimist e-päevikusse.

Hindamisega seotud pöördumiste lahendamiseks tuli pooltele meelde tuletada, et koolides tuleb lähtuda kehtivast hindamise korraldusest, vajadusel muuta või täpsustada hindamise korraldust.

Õppesisu ja -vahendite (9) pöördumistest enamik olid seotud distantsõppe alguses liiga suure kodutööde mahuga. Kurdeti ka õppevahendite, näiteks õpikute puudumise üle. Vanematele valmistasid probleeme puuduvad töövihikud, mida koolis ei olnud kasutusele võetud. Vanemad olid valmis töövihikud ostma, kuid kool ei soovinud seda ning PGSi § 20 lõikest 2 lähtudes on kool õppekirjanduse valikul vaba. Nende pöördumiste menetlemisel tegi HTM koostööd kohalike omavalitsuste haridusametnike ja koolidega ning probleemidele leiti lahendused.

Koolist väljaarvamise (9) kohta esitatud pöördumised olid seotud õpilaste väljaarvamise ja gümnaasiumist. Näiteks arvati õpilasi tekkinud võlgnevuste pärast koolist välja, andmata neile tähtaega võlgnevuste likvideerimiseks. Haldusmenetluse seaduse § 40 lõige 1 sätestab, et enne haldusakti andmist (siin:

direktori käskkirja väljaandmist) peab haldusorgan (siin: kool) andma menetlusosalisele võimaluse esitada kirjalikus, suulises või muus sobivas vormis asja kohta oma arvamus ja vastuväited, koolid aga ei olnud ärakuulamise nõuet järginud. Antud juhtumite puhul anti õpilastele täiendav võimalus võlgnevused likvideerida ja õpinguid jätkata.

Koolikohustuse täitmisega seotud pöördumised (7) olid enamuses seotud õpilaste õppetöös mitteosalemise ja eriolukorra ajal. Ühes pöördumises ei olnud kool selgitanud õpilase õppetöös mitteosalemise põhjust ning selgus, et õpilane oli haige ega saanud õppetöös osaleda. HTM soovitas teha koostööd lastekaitse spetsialistide ja Sotsiaalkindlustusametiga, kus on koolikohustuse täitmise tagamiseks juhised välja töötatud.

Kooli lõpetamisega seotud pöördumised (6) olid seotud põhikooli lõpetamisega ja eriolukorras tekkinud teadmatusena, kas ja kuidas korraldada ühtsed põhikooli lõpuksamid. Maikuu muudeti haridus- ja teadusministri 03.07.2019. a määrust nr 21 „Riigieksamite vormid ja ajad, ühtsete põhikooli lõpuksamite ning tasemetööde õppeained, vormid ja ajad 2019/2020. õppeaastal“, millega reguleeriti kooli lõpetamisega seonduvat.

Kooli vastuvõtmisega seoses pöördui ministeeriumi kuuel korral, ühel juhul oli kaebus seotud gümnaasiumi vastuvõtutingimustega.

Haridus- ja teadusministri 19.08.2010. a määruse nr 43 „Õpilase kooli vastuvõtmise üldised tingimused ja kord ning koolist väljaarvamise kord“ § 2 lõike 3 kohaselt ei tohi kooli vastuvõtu tingimusi ja korda muuta teadmiste ja oskuste hindamise korra ja vastuvõtu tingimuste osas 1. märtsist järgmise õppeaasta alguseni, välja arvatud juhul, kui muutmine on vajalik seadusega või selle alusel antud määrusega kooskõlla viimiseks.

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

Kahel juhul oli pöördumine seotud välismaalaste laste õppekohaga ning neil juhtudel algatati järelevalve kohaliku omavalitsuse üle. PGSi § 8 sätestab, et isiku elukohana käsitatakse tema Eesti rahvastikuregistrisse kantud elukoha aadressi. PGSi § 10 lõike 1 kohaselt tagab vald või linn koolikohustuslikule isikule, kelle elukoht asub selle valla või linna haldusterritooriumil, võimaluse omandada põhiharidus. Igale koolikohustuslikule isikule ning seaduse § 7 lõigetes 6 ja 7 nimetatud isikutele põhihariduse omandamise võimaluse tagamiseks kehtestab valla- või linnavalitsus elukohajärgse munitsipalkooli määramise tingimused ja korra.

Seaduslik alus Eestis viibimiseks ei teki üksnes elamisloa alusel. Ka viisat omavad isikud viibivad Eestis seaduslikult. Kõigile koolikohustuslikele isikutele laieneb PGSi § 27 lõige 1, mille kohaselt vanema jaoks on kooli valik vaba, kui soovitud koolis on vabu õppekohti. Siinjuures tuleb teha vahet elukohajärgse kooli määramisel ja õpilase tema elukohajärgsesse kooli vastuvõtmisel ja olukorral, kus kool ei ole küll õpilase elukohajärgne kool, kuid koolis on vabu kohti ja vanem soovib oma last sellesse kooli õppima panna. Sellisel juhul puudub alus vastuvõtmisest keelduda, viidates PGSi § 10 lõikele 1 ja § 7 lõigetele 6 ja 7. Õpilaste

kooli vastuvõtmisel ei saa omavalitsus ja kool tugineda üksnes nimetatud sätetele. Arvestada tuleb ka sama seaduse § 27 lõike 1 esimese lausega. Eristada tuleb kahte juhtumit:

- Elukohajärgse kooli määramine lastele, kelle elukoht asub omavalitsuse territooriumil (kohalduvad PGSi § 7 lõiked 6 ja 7 ning § 10 lõige 1). Määratud elukohajärgne kool on kohustatud lapse vastu võtma igal juhul.
- Õpilase vastuvõtmine kooli juhul, kui kool ei ole elukohajärgseks kooliks (kohaldub PGSi § 27 lõike 1 esimene lause). Vanemal on õigus seda taotleda, kui koolis on vabu kohti. Sellisel juhul ei ole määramaks asjaolu, kus on lapse elukoht või kas ta on Eesti elanik või omab elamisloa. Sellisel juhul ei kuulu kohaldamisele ka omavalitsuse poolt kehtestatud elukohajärgse kooli määramise tingimused ja kord.

Kuna avalduse esitamise hetkel oli klassis vabu kohti, puudus koolil õiguslik alus keelduda õpilaste vastuvõtmisest ja keeldumine ei olnud sellest tulenevalt õiguspärane.

Klassikursuse kordamist puudutavad pöördumised (5) olid seotud õpilaste korduva klassikursuse kordamisega, lapsevanema mittekaasamisega klassikursuse kordama jätmise otsuse tegemisega ja klassikursust kordama jätmise ilma, et oleks rakendatud täiendavat õppetööd või muid tugisüsteeme.

Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava“ § 22 lõike 10 kohaselt võib õppenõukogu põhjendatud otsusega erandjuhul jätta õpilase klassikursust kordama, kui õpilasel on kolmes või enamal õppeaines aastahinne „puudulik“ või „nõrk“ või samaväärne sõnaline hinnang, täiendav õppetöö ei ole tulemusi andnud ning õppekavaga nõutavate õpitulemuste saavutamiseks ei ole otstarbekas rakendada individuaalset õppekava või muid koolis rakendatavaid tugisüsteeme. Õppenõukogu kaasab otsust tehes õpilase või tema seadusliku esindaja ning kuulab ära tema arvamuse. Õppenõukogu otsuses peavad olema esile toodud kaalutlused, mille põhjal peetakse otstarbekaks jätta õpilane klassikursust kordama. Sama paragrahvi lõike 11 kohaselt võib õppenõukogu põhjendatud otsusega jätta klassikursust kordama õpilase, kellel on põhjendamata puudumiste tõttu kolmes või enamal õppeaines aastahinne „puudulik“ või „nõrk“ või samaväärne sõnaline hinnang. Õppenõukogu kaasab otsust tehes õpilase või tema seadusliku esindaja ning kuulab ära tema arvamuse.

Kui õppenõukogu leiab, et õppekavaga nõutavaid õpitulemusi on võimalik saavutada individuaalse õppekava rakendamisega, ei ole klassikursuse kordamine õigustatud.

Õppetööst eemaldamise kohta tehtud pöördumistes (4) andsid lapsevanemad teada, et kool ei kaasanud neid õpilasele

individuaalse õppekava koostamisse või ajutise õppes osalemise keelu määramisele.

Õpilase suhtes võib rakendada PGSi sätetatud tingimustel ja korras kohaldatavaid tugi- ja mõjutusmeetmeid. Eesmärgiga mõjutada õpilasi kooli kodukorra kohaselt käituma ja teistest lugu pidama ning ennetada turvalisust ohustavate olukordade tekkimist koolis, võib õpilase suhtes rakendada põhjendatud, asjakohaseid ja proportsionaalseid tugi- ja mõjutusmeetmeid. PGSi § 58 lõike 3 punkti 12 kohaselt võib õpilasele rakendada ajutist õppes osalemise keeldu koos kohustusega saavutada selle perioodi lõpul nõutavad õpitulemused. PGSi § 58 lõikes 8 on sätetatud, et ajutist õppes osalemise keeldu koos kohustusega saavutada selle perioodi lõpul nõutavad õpitulemused võib õpilase suhtes rakendada kuni 10 õppepäeva ulatuses ühe poolaasta jooksul. Otsuse õpilasele ajutise õppes osalemise keelu rakendamise kohta teeb õppenõukogu ning see vormistatakse kirjalikult ja toimetatakse õpilasele või piiratud teovõimega õpilase puhul vanemale kätte posti teel või antakse kätte allkirja vastu.

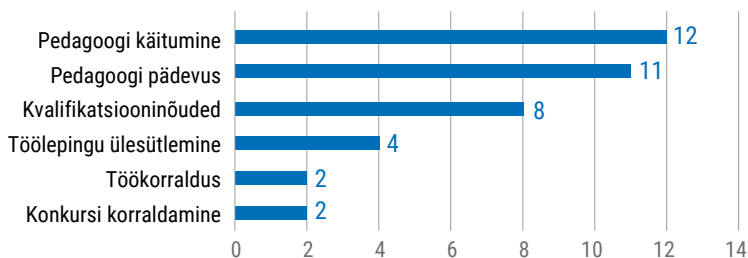
Õpilasele, kellele kohaldatakse ajutist õppes osalemise keeldu, koostatakse õpilase või piiratud teovõimega õpilase puhul koostöös vanemaga individuaalne õppekava, et tagada nõutavate õpitulemuste saavutamine. Piiratud teovõimega õpilase vanem tagab mõjutusmeetme kohaldamise ajaks järelevalve õpilase üle ning õppe korraldamise individuaalse õppekava kohaselt.

Koolid (4), kes ei pidanud õppes osalemise keelu rakendamisel kinni ettenähtud menetlustoimingutest, tühistasid vastu võetud otsused.

Arengevustluse läbiviimise teema (2) tõstatus eriolukorras, kui koolid olid suletud ja tavapärase õppetöö oli asendatud distantsõppega. PGSi § 37 lõikest 5 tulenev kohustus korraldada õpilase arengu toetamiseks temaga koolis vähemalt üks kord õppeaastas arenguveestlus, mille põhjal lepitakse kokku edasises õppes ja arengu eesmärkides, oli ka eriolukorras kehtiv.

Sama paragrahvi lõike 6 kohaselt osalevad arenguveestlusel õpilane, klassijuhataja ja piiratud teovõimega õpilase puhul vanem. Klassijuhatajal oli oluline leppida õpilase ja vanemaga kohtumine kokku või viia arenguveestlus läbi digivahendeid kasutades, unustamata arenguveestluse eesmärki ja lähtuda koolis kehtestatud arenguveestluste läbiviimise tingimustest ja korrast.

Personalitöö valdkonnas oli 39 pöördumist (joonis 3), neist 12 oli õpetajate ja tugispetsialistide (logopeed, eripedagoog, psühholoog, sotsiaalpedagoog) tegevuse ja käitumise kohta, mis vanemate silmis oli vägivaldne, ebapedagoogiline, õpilast või lapsevanemat solvav, ning koolitöötajate kiusamise või töökiusamise kohta.



Joonis 3. Üldhariduskoolide personalitöö valdkonna pöördumised.

Pöördumisi oli ka õpetaja ja tugispetsialistide pädevuse kohta (11), milles viidati konkreetse õpetaja või tugispetsialisti eba-professionaalsusele, õpetamiseks ebapiisavatele oskustele või riigikeeleoskuse puudumisele. Rahulolematust väljendati ka töölepingu ülesütlemise või muutmise osas (8). Need pöördumised suunati Tööinspeksiooni, kelle pädevuses on töövaidluste lahendamine.

Mitmed pöördumised olid seotud pedagoogide kvalifikatsiooninõuetega (4), kus seati kahtluse alla õpetaja eesti keele oskus, õpetaja õpetamis- või suhtlemisoskus. Koolides oli pedagooge, kelle kvalifikatsioon ei vastanud nõuetele, kuid nendega olid sõlmitud tähtajatud töölepingud. PGSi § 74 lõike 7 kohaselt, kui õpetaja vaba ametikoha täitmiseks korraldatud konkursil ei leita kvalifikatsiooninõuetele vastavat õpetajat, võib direktor sõlmida tähtajalise töölepingu kuni üheks aastaks isikuga, kellel on vähemalt keskharidus ning kelle kvalifikatsioon ja pedagoogiline kompetentsus on piisavad, et tagada kooli õppekavas määratud õpieesmärkide täitmine ning õpitulemuste saavutamine. Sellisel juhul peab direktor korraldama aasta jooksul uue avaliku konkursi.

Tähtajalise töölepingu sõlmimisel peab direktor veendumata, et õpetajal on vajalik kompetentsus. Vajadusel tuleb õpetajat toetada, pakkudes asjakohast võimalust enesetäiendamiseks ja/või kogenud ja vajaliku kvalifikatsiooniga pedagoogi mentorlust.

Tähtajalist töölepingut ei saa sõlmida kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate tugispetsialistidega (logopeed, eripedagoog, psühholoog, sotsiaalpedagoog) ja õppealajuhatajaga.

Kui kvalifikatsiooninõuetele mittevastava töötajaga on sõlmitud tähtajatu tööleping, saab töölepingu öelda ühepoolset üles töötajast tulenevatel põhjustel. Töölepingu seaduse (TLS) § 88 lõige 1 annab lahtise loetelu töötajast tulenevatel põhjustel töölepingu ülesütlemiseks, nii võib olla võimalik selle sätte alusel leping lõpetada. Kui koolijuht hindas konkursil osalenud

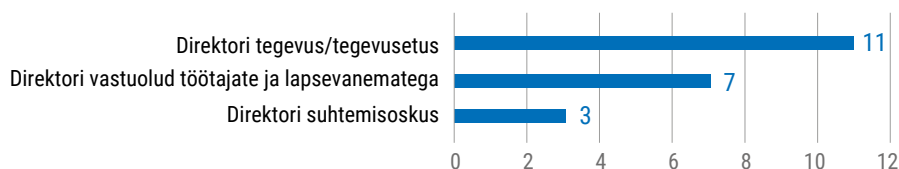
pedagoogi kvalifikatsiooni valesti nõuetele vastavaks, siis saab töölepingu ühepoolset tsiviilseadustiku üldosa seaduse § 93 alusel tühistada: tööleping on sõlmitud olulise eksimuse mõjul, kui tööandja, olles eksitavast asjaolust teadlik, ei oleks samasuguses olukorras töölepingut sõlminud või oleks töölepingu sõlminud oluliselt teistsugustel tingimustel. Arvestada tuleb TLSi § 13 ja § 14 piirangutega, ennekõike § 13 lõikes 2 toodud ajalise piiranguga – eksimuse tõttu võib tööandja töölepingu tühistada kahe nädala jooksul arvates eksimusest teadasaamisest.

Kui koolis on probleeme töölepinguliste suhetega, tuleb pöörduda Tööinspeksiooni. Alates 01.01.2018 kehtib töövaidluste lahendamise seadus, mille alusel lahendatakse töövaidlusalasju Töövaidluskomisjonis. Töövaidluskomisjon on sõltumatu kohtuväline organ, mis ei kaitse ei töötaja ega tööandja huve, vaid lahendab töövaidlusi erapooletult, tuginedes seadustele. Töövaidluskomisjoni ülesanne on menetlus läbi viia eesmärgipäraselt ja efektiivselt ning töövaidlust lahendada õigesti, võimalikult lihtsalt, kiirelt ja väikeste kuludega. Kui asutuses on probleeme tööõhkkonnaga, siis seda kontrollib Tööinspeksioon, kes saab selgitada välja psühhosotsiaalsed ohutegurid. Seda võimalust õppeaasta jooksul ka kasutati.

Ministeerium peab väga oluliseks, et õppeasutustes oleks koostööle suunatud õhkkond, et nii õpilased kui koolitöötajad tunneksid end turvaliselt.

Konkursside korraldamise õiguspärasuse kohta oli kaks pöördumist, samuti oli kaks pöördumist seotud koolitöötajate töökorraldusega eriolukorras.

Juhtimise valdkonnas esitatud kaebused (21) olid kõik seotud direktori tegevuse (tegevusetuse), suhtlemisoskuse ja käitumisega (direktor ei juhi kooli, ei taga õppetööd, vastuolud õpetajate ja lapsevanematega, halb mikrokliima).

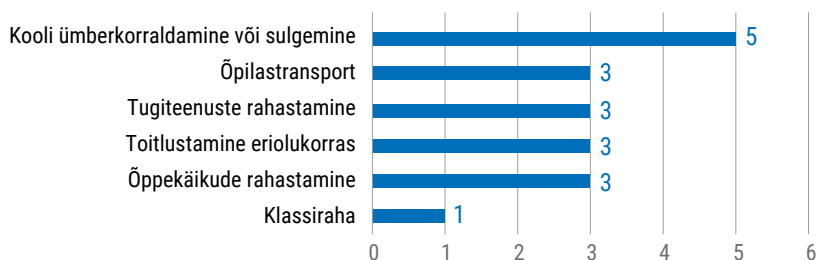


Joonis 4. Üldhariduskoolide juhtimise valdkonna pöördumised.

Korduvalt pöörduti HTMi seoses probleemidega kooli juhtimisel. Kooli tegevuse eest tervikuna vastutab õppeasutuse pidaja. PGSi § 7 ja § 7¹ kohaselt tagab kooli pidaja riikliku õppekava täitmiseks vajalike kvalifitseeritud õpetajate olemasolu, turvalisuse, tervisekaitse ja õppekava nõuetele vastava õppekeskkonna olemasolu ning võimalused õpilase arengu toetamiseks. Õppe- ja kasvatustegevuse korralduse ja tulemuslikkuse ning muude koolis läbiviidavate tegevuste eest vastutab kooli direktor, kellega töölepingu sõlmib vallavanem/linnapea või tema volitatud isik ja

kes saab teha otsustused direktori tegevuse või tegevusetuse kohta, samuti otsustada direktori jätkamise oma ametikohal või töölepingu lõpetamise.

Ressursside valdkonnas olid pöördumised (18) seotud koolide ümberkorraldamise või sulgemisega (5), õppekäikude rahastamisega (3), HEV-õpilaste tugiteenuste osutamisega (3), eriolukorras õpilaste toitlustamisega (3), õpilastranspordiga (3) ning raha kogumisega klassi ühisüritusteks.



Joonis 5. Üldhariduskoolide ressursside valdkonna pöördumised.

Kooli ümberkorraldamine, pidamise üleandmine ja tegevuse lõpetamine on sätestatud PGSi §-s 80. Nimetatud paragrahvi lõikes 1 korraldab kooli ümber ja kooli tegevuse lõpetab kooli pidaja, kuulates enne ära hoolekogu ja õpilasesinduse arvamuse. Lõige 3 sätestab, et kooli ümberkorraldamise ja tegevuse lõpetamise otsusest tuleb Haridus- ja Teadusministeeriumi, kooli, vanemaid, õpilasi ja õpilaste elukohajärgseid valla- või linnavalitsusi teavitada kirjalikku taasesitamist võimaldavas vormis vähemalt viis kuud enne uue õppeaasta algust. Ümberkorraldamisega seotud pöördumistes toodi välja, et vanemaid ei olnud piisavalt kaasatud otsustusprotsessi, õpilaste koolitee pikeneb ning uues koolis ei ole keskkond nii lapsesõbralik, kui oli vanas koolis.

Õpilaste toitlustamise kohta eriolukorras esitati kolm pöördumist. Kohalikud omavalitsused lahendasid eriolukorras õpilaste toitlustamise erinevalt. Oli omavalitsusi, mille koolid jätkasid sooja koolitoidu pakkumist kooli sööklas, õpilased einestasid väikeste gruppidega hajutatult. Mõne kooli õpilastele viidi soe koolitoit koju. Paljud omavalitsused otsustasid vajaduspõhiselt (näiteks abi vajavad pered) jagada toiduained õpilastele nädala või ka kuu kaupa, oli ka omavalitsusi, kus toiduained väljastati kõikidele õpilastele või nende pereliikmetele.

Õppekäikude rahastamise temaatika oli kolme pöördumise aluseks. Õpilastelt küsiti õppekäigu korraldamise eest kaaskrahastust. PGSi § 82 lõikes 11 on sätestatud, et kooli õppekava alusel munitsipaal- või riigikoolis toimivas põhi- või keskkooliõppes osalemise eest ei tohi õpilastelt või vanematelt nõuda kaaskrahastamist. Koolis korraldatava tegevuse puhul, mis ei ole kooli õppekava osa (õppekavaväliline tegevus), võib kulud katta kooli põhimääruses sätestatud tingimustel ja korras õppekavavälises tegevuses osalejate kaaskrahastamisega. Ühel juhul oli pöördumise sisuks klassijuhataja poolt kogutav nn klassiraha, mida ühisüritusteks kasutatakse.

On olnud juhtumeid, kus kooli põhimääruses puudub regulatsioon, millistel tingimustel ja millises korras õppekavavälises tegevuses osaletakse ja millised on õppekavavälised tegevused, mille eest õpilaste või lapsevanemate rahastamist nõutakse. Näiteks külastatakse õppekäigu ajal õppekavas ettenähtud õpitulemuste saavutamiseks muuseumi ja õppekavavälise tegevusena vaadatakse kinos filmi, mis ei ole õppekavas, sellisel juhul on õigustatud kinopiletite hüvitamine õpilase või vanema poolt, transpordikulu ja muuseumi külastuse hüvitab kool. Kui aga vaadatav film on seotud kooli õppekavas ette nähtud õpitulemuste saavutamise, ei ole õpilasel või vanemalt piletiraha küsimine õiguspärase.

Õpilastranspordi korraldamisega seoses esitatud kahes pöördumises ei olnud vanemad rahul õpilastranspordi korraldusega. Eesti Vabariigi haridusseaduse § 7 lõike 2 punkti 8 järgi peavad kohalikud omavalitsused korraldama sõidu õppeasutusse ja tagasi. Sättest ei tulene, mil viisil peab sõidu korraldama. See on iga valla ja linna otsustada. Tegu võib olla spetsiaalselt koolilaste jaoks mõeldud koolibussiga või on kohustus täidetud seeläbi, et vallas või linnas on sobilik ühistranspordivõrk, mis võimaldab koolipäeva arvestades kooli ja tagasi sõita. Sõit õppeasutusse ja tagasi ei pea olema korraldatud tasuta. Kohalik omavalitsus saab ühistranspordiseaduse (ÜTS) § 35 ja § 36 alusel kehtestada sõidusoodustused või hüvitada sõidukulu. Vajadusel on valla või linnal võimalik lastele koolikohustuse täitmiseks anda ka muud abi.

Õpilase tervisekaitsest lähtuvalt on sotsiaalminister kehtestanud nõude, et koolikohustusliku õpilase jalgsi käimise koolitee ei tohi olla pikem kui 3 km.³⁵ ÜTSi § 13 lõike 1 kohaselt on kohaliku omavalitsuse üksusel kohustus selgitada välja nõudlus ühistranspordi järele ning eri liiki vedude korraldamise otstarbekus ja võimalused. Samuti on kohalikul omavalitsusel kohustus korraldada ühistranspordi taristu objektide planeerimist, rajamist ja korrashoidu ning luua ühissõidukitele soodusliiklusolud. ÜTSi § 80 lõike 1 kohaselt seaduses ja selle alusel kehtestatud õigusaktides, Euroopa Liidu määrustes, välislepingutes, avaliku teenindamise lepingus ning halduslepingus sätestatud nõuete täitmise üle teostavad riiklikku järelevalvet valla- ja linnavalitsus, Maanteeamet, Majandus- ja Kommunikatsiooniministeerium, Politsei- ja Piirivalveamet ning Tarbijakaitsesamet.

Huvigruppide koostöö valdkonnas esitati neli pöördumist, mis olid seotud hoolekogu tööga, neist kahel juhul ei kaasatud hoolekogu otsustusprotsessidesse ja ei esitatud vajalikku informatsiooni ning ühel juhul pöörduti seoses õpilaste käitumise arutamisega hoolekogus. Ühel juhul oli arusaamatus hoolekogu koosseisu kinnitamisega.

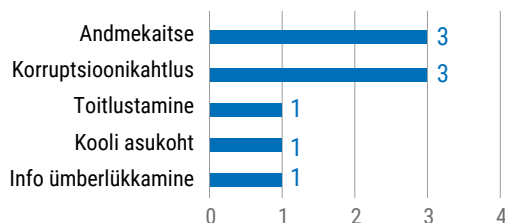
PGSi § 73 lõige 1 sätestab, et hoolekogu on alaliselt tegutsev organ, kelle ülesanne on kooli õpilaste, õpetajate, kooli pidaja, õpilaste vanemate, vilistlaste ja kooli toetavate organisatsioonide ühistegevus õppe ja kasvatuses suunamisel, planeerimisel ja jälgimisel ning õppeks ja kasvatuses paremate tingimuste loomine. Hoolekogu moodustatakse ja selle töökord kehtestatakse kooli pidaja kehtestatud korras. Kui hoolekogu koosseis muutub, siis soovitate teha hoolekogu koosseisus vajadusel muudatused,

³⁵ Sotsiaalministri 27.03.2001. a määruse nr 36 „Tervisekaitsenõuded kooli päevakavale ja õppekorraldusele“ § 7 lg 1.

mitte kinnitada uut hoolekogu koosseisu, arvestades, et tegemist on alaliselt tegutseva organiga.

Muude teemadega (9) seotud pöördumised olid seotud and-

mekaitsega (3), korruptsioonikahtlusega (3), toitlustamisega (1), kooli asukohaga (kooli lähedal asub prügimägi) (1) ja info ümberlükkamise nõudega (1).



Joonis 6. Üldhariduskoolide huvigruppide koostöö valdkonna pöördumised.

Andmekaitse valdkonda kuuluvate pöördumiste lahendamisel tegi HTM koostööd Andmekaitse Inspektsiooniga. Probleemideks olid kooli veebilehel avalikustatud HEV-õpilaste nimelised tunniplaanid, ajakirjanduses andmete avalikustamine ja lindistamine. Kool töötleb isikuandmeid avaliku ülesande täitmiseks vastavalt isikuandmete kaitse üldmääruse³⁶ (Euroopa Parlamendi ja Nõukogu määrus (EL) 2016/679) artikli 6 lõike 1 punktile e, mis sätestab, et isikuandmete töötlemine on seaduslik ainult juhul, kui isikuandmete töötlemine on vajalik avalikes huvides oleva ülesande täitmiseks või vastutava töötleja avaliku võimu teostamiseks.

Kuna kooli põhiülesanne on õppetegevuse läbiviimine, siis võib olla juhtumeid (ebasensuurse sõnavara kasutamine, kaasõpilaste ja õpetajate solvamine), kus õppetegevuse läbiviimine on häiritud ja kannatab õppe kvaliteet. Seega kvaliteetse õppetegevuse tagamiseks on helisalvestise tegemine teatud juhtumitel lubatud. Lisaks on isikuandmete töötlemisel oluline jälgida läbipaistvuse põhimõtet vastavalt isikuandmete kaitse üldmääruse artiklile 5 lõike 1 punktile a, millega tagatakse isikuandmete töötlemisel, et töötlemine on seaduslik, õiglane ja andmesubjektile läbipaistev.

Koolis on oluline leppida kokku juhud, millal on õppetegevuses helisalvestise tegemine (diktofoni kasutamine) lubatud, kellel on õigus salvestisega tutvuda, kui kaua salvestisi säilitatakse ning kuidas teavitatakse sellest lapsevanemaid, eeltoodu tuleb sätestada ka kooli dokumendis.

Helisalvestisele ei tohi olla juurdepääsu asjaga mitteseotud kolmandatele isikutele ning helisalvestise edastamiseks kolmandatele isikutele (nt sotsiaaltöötaja, korrakaitseorganid) peab olema täiendav õiguslik alus.

Isikul on õigus tutvuda ka teda kujutava videosalvestisega. Üldmääruse³⁷ artikli 15 alusel on andmesubjektil õigus tutvuda andmetega, lõike 3 kohaselt esitab vastutav töötleja töödeldavate isikuandmete koopia. Kui andmesubjekt taotleb lisakoopeid, võib vastutav töötleja küsida mõistlikku tasu halduskulude katmiseks. Kui andmesubjekt esitab taotluse elektrooniliselt, esitatakse ka teave üldkasutatavate elektrooniliste vahendite kaudu, kui andmesubjekt ei taotle teisiti. Koopia saamise õigus ei tohi kahjustada

teiste isikute õigusi ja vabadusi. Seega peab õppeasutus, kellelt lapsevanem oma lapse kohta andmeid küsib, väljastama koopia videosalvestistest ning tuleb arvestada, et salvestis ei tohi kahjustada teiste isikute õigusi ja vabadusi.

Korruptsiooniteemaliste pöördumiste puhul oli tegemist juhtumitega, kui oli töösuhe seotud isikuga. Nendel juhtumite puhul selgitati pooltele, kuidas vältida huvide konflikti ja mil viisil lähtuda korruptsioonivastases seaduses (KVS) kehtestatud piirangutest ametiisikutele³⁸.

KVSi § 11 lõike 5 kohaselt peab avalikku ülesannet täitevat asutus oma töö korraldamisel tagama, et ametiisik ei oleks kohustatud tegema otsust või toimingut iseenda või temaga seotud isiku suhtes. Kui asutus jätab selle kohustuse täitmata, ei vabasta see asjaolu ametiisikut kohustusest järgida toimingupiiranguid. Toimingupiirangu eesmärk on huvide konflikti vältimine. Piirangutega välistatakse olukord, kus ametiisik teeb iseenda või temaga seotud isiku suhtes otsuse või toimingut. Seotud isikute loetelu on määratletud KVSi §-s 7.

Toimingud ja otsused seotud isikutega on keelatud, nt töölepingu sõlmimine, muutmine, ülesütlemine, täiendava töötasu või preemia maksmine. Töösuhted seotud isikutega ei ole keelatud, kuid selgelt tuleb järgida toimingupiiranguid. Konkursikomisjonis tuleb end seotud isiku puhul otsustusest taandada. Näiteks koolijuht taandab end konkursikomisjonist, kui kandidaadiks on temaga seotud isik. Korruptsioonioht ei puuduta mitte ainult otsuste tegemist, vaid ka töölepingu sõlmimist. Töölepingut seotud isikuga ei sõlmi õppeasutuse juht ise, vaid viivitamata tuleb teavitada oma vahetut juhti või ametiisiku ametisse nimetamise õigusega isikut või organit, kes teeb toimingut või otsuse ise või annab selle ülesande teisele ametiisikule (KVSi § 11 lg 2). Sarnaselt toimatakse ka nt töökoormuse määramisel, preemiate, täiendava töötasu ja toetuste määramisel. Ei ole õige, kui asutus juht määrab ise töötaja, kes teeb tema eest toimingud, vaid otsustused teeb juhi vahetu juht või tema poolt volitatud isik. Ametiisikul on keelatud anda oma alluvale ülesandeks teha toimingut või otsust tema asemel (alla delegerimine). Toimingupiiranguid

³⁶ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016R0679&from=ET>.

³⁷ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016R0679&from=ET>.

³⁸ Ametiisikuteks on asutuste juhid, riigihangete läbiviijad, majandusjuhid, õppealajuhatajad, õpetajad ja teised töötajad, kellele asutus on andnud avaliku ülesande täitmise.

tuleb järgida seotud isikute puhul, ka nt õppealajuhataja-õpetaja või haldusjuht-remonditööline ja teistes sarnastes suhetes.

Tööandjat tuleb teavitada võimalikest huvide konfliktist ja toimin-
gupiirangute eiramise juhtumitest ning nende põhjustest kirjalikult
taasesitamist võimaldaval viisil. Huvide konfliktist korraldab
vajalikud käitumisjuhised töötajale tema tööandja või vahetu
juht, lähtudes õppeasutuses kehtestatud korraldusest. Vajadusel
annab tööandja või vahetu juht volituse tema poolt määratud
isikule, nt õppeasutuse mõnele teisele töötajale.

Juhised korruptsiooni ennetamiseks on kättesaadavad minis-
teeriumi veebilehel³⁹.

Kokkuvõte

- 2019/2020. õppeaastal esitati 337 pöördumist, mis on eel-
mise aastaga võrreldes 71 võrra rohkem, neist 22 olid pidaja
tegevuse kohta, 61 koolieelsete lasteasutuste ja 254 üldhari-
duskoolide kohta.
- Õppeasutuse pidajate kohta tehtud pöördumistest suurem osa
olid seotud lapsele koha tagamisega koolieelses lasteasu-
tuses ja mitmed pöördumised olid seotud koolis ja lasteaias
tugispetsialistide teenuse puudumisega.
- Koolieelsete lasteasutuste kohta tehtud pöördumistest enim
olid seotud vaimse ja füüsilise turvalisuse tagamisega, nt
laste järelevalveta jätmisega ja nakkushaiguste levimisega,
rühmaruumide suuruse ning mänguväljaku ja lasteasutuse
üldise turvalisusega. Samuti avaldasid lapsevanemad rahulole-
matust, kui neid ei teavitatud lasteasutuses lapsega toimunud
juhtumitest. Pöördumisi oli ka seoses õppe- ja kasvatustöö
korraldamisega, tugiteenuste kättesaadavusega ja juhi tege-
vusega.
- Üldhariduskoolide kohta tehtud pöördumistest enim oli õppe-
ja kasvatustegevuse kohta, neist suurem osa olid seotud dis-
sipliini tagamisega õppetundides, koolikiusamisega, õpilaste-
vaheliste suhetega ning õpilase ja õpetaja vaheliste suhetega.
Järgnesid pöördumised õppetöö korraldamisest, mis eelkõige
olid seotud tundide ärajäämisega, tundide lühendamisega ja
liikumisvahetundidega. Paljud pöördumised olid ajendatud
vähese õpilaste toetamisest. Hindamisega seotud pöördu-
mised olid tingitud kooli õppekavas sätestatud hindamisju-
hendi mittejärgimisega. Kurdeti õppesisu ja -vahendite üle.
Koolist väljaarvamised ja kooli vastuvõtmised ei ole toimunud
õigusaktides sätestatud korras. Probleeme on olnud seoses
koolikohustuse täitmisega, kooli lõpetamisega, õppetööst
eemaldamisega, klassikursuse kordamisega ja arenguvestluse
läbiviimisega.
- Personalitöö valdkonnas olid kesksel kohal töötajate käitu-
mine, pädevus ja kvalifikatsioon, väljendati rahulolematust
töökeskkonnas valitseva pingega üle. Pöörduti ka seoses töö-
kiusamisega ja töösuhte lõpetamisega.
- Juhtimise valdkonnas väljendati rahulolematust juhi tegevuse
(tegevusetuse) ja käitumise kohta. Juhtidele heideti ette eba-
piisavat või vähest suhtlemisoskust, negatiivset mikroklimat
õppeasutuses ja õppetöö mittetagamist koolis.
- Ressursside valdkonnas oli kesksel kohal õpilaste ja nende
pere poolt õppekäikude kaasrahastamine ning õppeasutuste
sulgemised ja liitmised.
- Huvigruppide kaasamise valdkonna pöördumised olid seotud
hoolekogu töö takistamisega, nt hoolekogu liikmeid ei kaa-
satud otsustusprotsessidesse, ei edastatud informatsiooni.
- Muude pöördumiste alla liigitatud kaebustest valdav osa oli
seotud korruptsiooni (töösuhted seotud isikutega) ja andme-
kaitsega.

Kirjandus

Eesti Vabariigi haridusseadus (1992). Vaadatud 26.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/968165>.

Erakooliseadus (1998). Vaadatud 26.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/119032019085?leiaKehtiv>.

Euroopa Parlamendi ja Nõukogu 27.04.2016. a määrus (EL) 2016/679 (2016). Vaadatud 26.09.2020 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016R0679&from=ET>.

Haldusmenetluse seadus (2001). Vaadatud 26.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/123022011008>.

Haridus- ja teadusministri 03.07.2019. a määrus nr 21 (2019). Vaadatud 05.10.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/103072020026>.

Haridus- ja teadusministri 19.08.2010. a määrus nr 43 (2010). Vaadatud 26.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/13359746>.

Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). Vaadatud 26.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>.

Korruptsioonivastane seadus (2012). Vaadatud 26.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/117112017029>.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). Vaadatud 26.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>.

Sotsiaalministri 27.03.2001. a määrus nr 36 (2001). Vaadatud 26.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351102>.

Tsiviilseadustiku üldosa seadus (2002). Vaadatud 26.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/106122010012>.

Töölepingu seadus (2008). Vaadatud 26.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/112072014146>.

Vabariigi Valitsuse 19.12.2019. a määrus nr 115 (2019). Vaadatud 05.10.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/121122019027>.

Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määrus nr 1 (2011). Vaadatud 26.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/114022018008>.

Ühistranspordiseadus (2015). Vaadatud 26.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/%C3%9CTS>.

³⁹ <https://www.hm.ee/et/valishindamine>.

Ülevaade Haridus- ja Teadusministeeriumile edastatud pöördumistest (kutseharidus)

Sigre Kuiv, Haridus- ja Teadusministeeriumi välisindamisosakonna peaekspert

Seisuga 01.09.2019 oli Eestis 32 kutseõppeasutust, neist omandivormi järgi 26 riigi-, kaks munitsipaal- ning neli erakutseõppeasutust. Lisaks korraldasid kutseõpet ka viis riigi hallatavat rakenduskõrgkooli.

Haridus- ja Teadusministeeriumile (HTM) edastati 2019/2020. õppeaastal pöördumisi üheksa kutseõppeasutuse tegevuse kohta, mille hulgas oli nii era-, munitsipaal- kui ka riigikutseõppeasutusi. Pöördumised olid seotud õppekorraldusega, mille teemadeks olid näiteks kutseksamite sooritamine, õppetoetuste maksmine, isikuandmete kasutamine, õpilaskodu lepingud, õppevaheajad.

Kutseksamite sooritamine

Kutseksamite sooritamisega seotud pöördumistes heideti õppeasutustele ette, et õpilasi ei saadeta kooli lõpetamisel sooritama kutseksamit, kuigi see on õpingute lõpetamise tingimuseks. Vabariigi Valitsuse 26.08.2013. a määruse nr 130 „Kutseharidusstandard“ § 16 lõigete 1, 2; § 20 lõigete 1, 2 ja § 26 lõigete 1, 2 kohaselt loetakse õpingud kutseõppes lõpetatuks pärast õppekavas kirjeldatud kvalifikatsioonile või osakutsele vastavate õpiväljundite saavutamist ning õpiväljundite saavutatust hinnatakse kutseksamiga, mida võib sooritada ka osade kaupa. Kui kutse- või erialal ei ole kutseksami sooritamine võimalik, lõpetatakse õpingud erialase lõpueksamiga. Seega, kui koolis pakutaval erialadel on kutseksami sooritamine võimalik, tuleb õpiväljundite saavutamise hindamiseks ja lõputunnistuse saamiseks õpilastel sooritada kutseksam. Juhul, kui kutseksami sooritamine ebaõnnestub, on õpilasel õigus sooritada õpingute lõpetamiseks õppeasutuses erialane lõpueksam. Erandiks on haridusliku erivajadusega õpilased, kelle puhul hinnatakse õpiväljundite saavutatust erialase lõpueksamiga, mille võib asendada kutseksamiga. Määruse § 33 lõike 1 kohaselt hinnatakse enne 2017/2018. õppeaastat vastu võetud õpilaste puhul õppekavas kirjeldatud õpiväljundite saavutatust erialase lõpueksamiga, mille võib asendada kutseksamiga. Seega peavad kõik õpilased, kes on õpinguid kutseõppes alustanud 01.09.2017 või hiljem, nendel erialadel, kus on kutseksami sooritamine võimalik, sooritama kooli lõpetamiseks kutseksami. Kui kool, vaatamata sellele, et kutseksami sooritamine on võimalik, õpilasi siiski eksamile ei saada ning väljastab õpilasele tunnistuse üksnes koolis sooritatud eksamitöö alusel, on õppeasutus väljastanud õpilasele tunnistuse kutseõppe lõpetamise kohta alusetult ning alusetult väljastatud tunnistused võidakse tunnistada kehtetuks.

Kutseksamite korraldamisega tegelevad vastava eriala kutseandjad ning küsimuste korral on koolidel võimalik pöörduda nii kutseandja kui ka Kutsekoja poole.

Põhitoetuste maksmine

Edastatud kaebuste hulgas oli möödunud õppeaastal ka õppetoe-

tuste maksimisega seotud kaebus, nimelt oli õppeasutus maksnud õpilastele põhitoetust harvem, kui seadus ette näeb. Põhitoetuste maksimisega seonduvat reguleerib õppetoetuste ja õppelaenu seadus (ÕÕS). ÕÕSi § 7 lõike 2 kohaselt koostatakse põhitoetuse saamiseks taotluse esitanud ja sama seaduse § 5 lõikes 1 sätestatud tingimustele vastavate õpilaste kohta paremusjärjestused õppekavati, lähtudes õppekava kohaselt täitmisele kuuluva õppemahu täitmise protsendist. Lisaks on ÕÕSi § 12 lõikes 1 sätestatud, et põhitoetust makstakse õpilasele igal õppekuul. Õppeasutusel ei ole õigust maksta põhitoetust harvem, kui seadus seda ette näeb, näiteks kord poolaastas, nagu selgus kõnealusest pöördumisest. Õppeasutus peab oma eelarves suutma planeerida rahalised vahendid toetuste maksmiseks igal õppekuul, see ei saa sõltuda raha laekumisest kolmandatelt isikutelt. Samuti on oluline, et kõigile toetuse taotlejatele oleks selge, mille alusel põhitoetust makstakse või selle maksimisest keeldutakse ehk kuidas kujunes paremusjärjestus toetuse saajatest. Toetuste määramise ja maksimise tingimused ja kord tuleb kehtestada ka õppeasutuse õppekorralduseeskirjas ning seda sätestades tuleb koolil silmas pidada, et nimetatud tingimused ja kord oleksid kooskõlas ÕÕSis kehtestatuga ega kahjustaks õpilaste õigusi.

Isikuandmete töötlemine

Lisaks edastati HTMile kaebus, milles juhtiti tähelepanu, et õppeasutus on kasutanud isiku delikaatseid isikuandmeid õppeasutusse sissearvamisel vastu nende tahtmist ning täitnud sel viisil õppekohti koolis. Kodanik soovis oma andmete kustutamist kõigist dokumentidest ja andmebaasidest ning järelevalve algatamist õppeasutuse üle. Juhtumi uurimisel selgus, et tegemist oli erinevate andmebaaside ühildumisest tingitud tehnilise veaga, mille tulemusena oli ekslikult õpilaste nimekirja arvatud isik, kes tegelikult oli selleks hetkeks oma õppekohast loobunud.

Isikuandmete kaitse seaduse täitmise üle teostab järelevalvet Andmekaitse Inspeksioon ning kodanik taotles Andmekaitse Inspeksiooni eesmärgipäraselt ja efektiivset tegevust tema isikuandmete kustutamiseks või tühistamiseks immatrikuleerimise ja eksmatrikuleerimise käskkirjadest. ELi isikuandmete kaitse üldmääruse artikli 17 preambula punkti 65 kohaselt peaks isikuandmete jätkuv säilitamine olema seaduslik aga juhul, kui see on vajalik /.../ avalikes huvides oleva ülesande täitmiseks või vastutava töötleja avaliku võimu teostamiseks /.../ avalikes huvides toimuva arhiveerimise, teadus- või ajaloouringute või statistilisel eesmärgil või õigusnõuete koostamiseks, esitamiseks või kaitsmiseks. Kuna kool täidab hariduse pakkumisel avalikes huvides ülesandeid ning arhiveerib koolis välja antud käskkirjad, siis ei ole võimalik immatrikuleerimise ja eksmatrikuleerimise käskkirju hävitada, vaid koolil tuleb need säilitada vastavalt kooli asjaajamiskorrale. Kirjeldatud juhtumi puhul kaalus ministeerium asjaolusid ning rakendas haldusmenetluse seaduse §-st 6 tule-

nevat uurimispõhimõtet, küsis täiendavaid selgitusi kooli direktorilt ja sisseastumise infosüsteemi (SAIS) haldajalt. Järelevalvet otsustati mitte algatada, kuna saadud info alusel ja asjaolude kaalumisel ei osutunud see põhjendatuks.

Õpetajatega seotud pöördumised

Õpetajatega seotud kaebusi edastati HTMiile möödunud õppeaastal kolm. Ühel juhul leidis õpilane, et õpetaja on ebapädev ja kohtleb õpilasi ebavõrdselt, teisel juhul ei nõustunud õpilane õpetaja poolt korraldatud teadmiste kontrolliga, mille kaudu sooviti hinnata eriolukorras tingitud distantsõppe ajal omandatud teadmisi. Kolmandas kaebuses juhtis tähelepanu kutseõppeasutuse õpetajate käitumisele, kes avaldasid pöörduja väitel sobimatul viisil arvamust sotsiaalmeedias. Kuna õpetajaga sõlmib töölepingu kooli direktor, siis on kõigi sarnaste juhtumite lahendamine direktori pädevuses ning lahenduste leidmine saab toimuda eelkõige koostöös kooliga.

Kutseõppeasutuste koostöö ettevõtjatega

Lisaks esitati ministeeriumile kaebus seoses kutseõppega, mida riigikutseõppeasutused korraldasid koostöös eraettevõtjaga. Pöördumises juhtis tähelepanu, et õpilased ei osale kõigis õppetundides, kuid vaatamata sellele lähevad sooritama kutseeksami.

Eelnevalt viidatud määruse § 29 lõike 3 punkti 2 kohaselt võib varasemaid õpinguid ja varasemat töökogemust (VÕTA) kutseõppes arvestada õppekava täitmisel (välja arvatud kutseeksami või lõpuksami sooritamisel) eelnevalt läbitud ainete, teemade või moodulite õpitulemuste ülekanndmisel ja VÕTA aine, teema või mooduli õpitulemuseks. VÕTA võimaldab näiteks arvestada varem õppeasutustes sooritatud õpinguid; täienduskoollituses või iseseisvalt õpitud; töökogemuse kaudu omandatud teadmisi ja oskusi. Seejuures on oluline varem õpitu sisuline sobivus õppekava või kutsestandardiga. Seega ei ole õpilased, kes on mõne aine, teema või mooduli läbimiseks kasutanud VÕTAt, kohustatud osalema kõigis ainetes või tundides ning võivad vaatamata sellele minna kutseõppe lõpetamiseks sooritama kutseeksami. Kutseeksamil hindab õpilaste teadmisi kutseandja ning otsustab eksami sooritusest lähtuvalt kutsetunnistuse andmise.

Antud kaebusega seonduvalt on oluline selgitada, kuidas on kutseõppeasutustel lubatud koostöös eraettevõtjatega kutseõpet korraldada. Kutseõppeasutuse seaduse (KutÕS) § 3 lõike 1 kohaselt korraldab kool põhiülesandena kutseõpet. Põhiülesannete täitmiseks ja õppe kvaliteedi tagamiseks korraldab kool KutÕSi § 3 lõike 2 punkti 1 kohaselt õppekasvatustööd nii taseme- kui ka täiendusõppes kõigi õppijate arengu toetamiseks ning lisaks teeb viidatud lõike punkti 8 kohaselt koolitusvajaduse väljaselgitami-

seks, õppe kvaliteedi parendamiseks ja muudel asjakohastel eesmärkidel nii riigi sees kui ka rahvusvahelist koostööd teiste õppeasutuste ning erialaga seotud töötajate, tööandjate, ettevõtlus- ja kutseühenduste ning ettevõtete ja asutustega (sotsiaalpartnerid), kohaliku omavalitsuse üksuste ja teiste partneritega. Samas tuleb koolil silmas pidada, et tehes õppetöö korraldamisel koostööd ettevõtjatega, peab sisuliselt õpet korraldama õppeasutus, kellele on antud õppe läbiviimise õigus vastavas õppekavarühmas. KutÕSi § 8 lõike 1 kohaselt on õppe läbiviimise õigus koolile antud õigus viia läbi tasemeõpet asjaomases õppekavarühmas ning kool ei saa nimetatud õigust anda oma äranägemise järgi edasi mõnele teisele koolile või eraettevõttele. Vastasel juhul kaotaks õppe läbiviimise õiguse taotlemine koolile oma mõtte. Sama kehtib ka KutÕSi §-s 14¹ kehtestatud kutseõppe kvaliteedi hindamise kohta, mille käigus hinnatakse õppekasvatustöö toimivust ja jätkusuutlikkust, muu hulgas õppekavaarenduse, õppimise ja õpetamise, eestvedamise ja juhtimise ning ressursside kasutamise toimivust ja jätkusuutlikkust. Kõike eelnimetatud ei ole võimalik hinnata, kui kool ise sisuliselt õpet ei korralda. Õppe läbiviimise üleandmine eraettevõtjale kas koostöölepingu või mõne muu kokkuleppe alusel ei ole kooskõlas seaduse mõttega ning ei ole lubatud.

Kokkuvõte

- Enamasti olid esitatud kaebused seotud õppekorraldusega. Lahendada tuli ka isikuandmete töötlemisega seotud küsimusi.
- Kutseeksami sooritamise kutseõppes õpingute lõpetamiseks on jätkuvalt teemana üleval just erakutseõppeasutustes.
- Mitmeid kaebusi edastati ministeeriumile õpetajate tegevuse kohta, kuigi nende lahendamine on kooli pädevuses.

Soovitused

- Õppeasutustel tuleb silmas pidada, et alates 01.09.2017 kutseõppes õpinguid alustanud õpilastel on kohustus, nendel erialadel, kus kutseeksami sooritamise on võimalik, sooritada kooli lõpetamiseks kutseeksami ning kooli lõpuksamiga on õpingud võimalik lõpetada üksnes juhul, kui kutseeksami ebaõnnestub.
- Õppeasutustel tuleks õpilastele selgitada, kuidas toimub koolis õppekorraldusega seotud probleemide lahendamine, näiteks kelle poole on õpilasel võimalik koolis pöörduda. See aitaks vältida olukordi, kus kaebus jõuab esmajärjekorras ministeeriumisse, kuigi selle lahendamine on kooli pädevuses.
- Koostöö korraldamisel ettevõtjatega tuleb õppeasutustel silmas pidada, et õppe läbiviimise õigus on antud siiski koolile ning sisulist õpet võib selle õiguse alusel korraldada kool, mitte eraettevõtja.

Kirjandus

Euroopa Parlamendi ja Nõukogu 27.04.2016. a määrus (EL) 2016/679 (2016). Vaadatud 26.09.2020 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016R0679>.

Haldusmenetluse seadus (2001). Vaadatud 26.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/123022011008?leiaKehtiv>.

Kutseõppeasutuse seadus (2013). Vaadatud 26.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/102072013001?leiaKehtiv>.

Vabariigi Valitsuse 26.08.2013. a määrus nr 130 (2013). Vaadatud 26.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/128082013013?leiaKehtiv>.

Õppetoetuste ja õppelaenu seadus (2013). Vaadatud 26.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/834802?leiaKehtiv>.

Euroopa Komisjoni alushariduse ja lapsehoiu töörühma tulemustest

Tiina Peterson, Haridus- ja Teadusministeeriumi alus- ja põhihariduse osakonna peaekspert

Euroopa Komisjoni alushariduse ja lapsehoiu (ECEC) töörühma (2018–2020) eesmärkideks olid diskussioon ja parimate praktikate jagamine alushariduse ja lapsehoiu poliitikast; tõenduspoliitika arendamine; uute teadmiste omandamine alushariduse ja lapsehoiupoliitika kujundamisel; erinevate praktikatega tutvumine ja reflekteerimine; riikide kogemuste tutvustamine ja huvigruppide kaasamine.

Töörühma aluspõhimõtted

Töörühm lähtus põhimõttest, et kõikidel lastel on õigus kvaliteetsele ja taskukohasele alusharidusele ja lapsehoiule ning lastel on õigus kaitstusele vaesuse eest (Euroopa sotsiaalõiguste samba 11. põhimõte, dok 13129/17). 2030. aastaks peab olema kõikidele tüdrukutele ja poistele kättesaadav kvaliteetne väikelaste arengu toetamine, lapsehoid ja koolieelne haridus (ÜRO lapse õiguste konventsioon ning ÜRO kestliku arengu eesmärk 4.2). Töörühm arvestas Euroopa Nõukogu soovitud kõrge kvaliteediga alushariduse ja lapsehoiusteemidele:

- oluline on tagada, et kõikidel peredel, kes soovivad, on juurdepääs taskukohasele ja kvaliteetsele alusharidusele ja lapsehoiule;
- tuleb osutada kaasavaid alusharidus- ja lapsehoiuteenuseid kõikidele lastele, sealhulgas erineva tausta ja toevajadustega lastele, tugedada ennetusmeetmeid, probleemide varajast tuvastamist ja asjakohaseid teenuseid erivajadustega laste

ja nende perekondade jaoks;

- toetada kõiki lapsi õppekeele omandamisel, võttes samas arvesse ja väärtustades ka lapse esimest keelt, sh võimaluste loomine mitmekeelsete alusharidusprogrammide rakendamiseks, milles võetakse arvesse ka mitmekeelsete laste vajadusi;
- saavutada lasteaia töötajate hulgas parem sooline tasakaal ja luua abiõpetajatele võimalused professionaalseks arenguks;
- võimaldada lasteaia ja lapsehoiu töötajatele pädevus tulla toime erineva tausta ja erivajadusega, sealhulgas puuetega laste konkreetsete vajadustega ning valmistada töötajaid ette tööks mitmesuguste rühmadega;
- edendada laste osalemist, algatusvõimet, probleemide lahendamist ja loovust ning innustada põhjendamisel, uurimisel ja koostööl põhinevate õppimisharjumuste kujundamist, samuti edendada empaatiavõimet, kaastunnet, vastastikust lugupidamist ja teadlikkust võrdõiguslikkusest ja mitmekesisusest;
- koostada juhised eakohaste digivahendite ja uude tehnoloogia kasutamise kohta alushariduses;
- edendada alushariduse ja lapsehoiu integreerimist haridusteesse ja tagada lastele sujuv üleminek kooli (Euroopa Nõukogu, 2019).

Töörühma nõupidamisel lähtuti samuti Euroopa Komisjoni (2014) töörühma poolt välja töötatud alushariduse ja lapsehoiu kvaliteediraamistiku peamistest põhimõtetest (joonis 1).



Joonis 1. Euroopa Komisjoni alushariduse ja lapsehoiu kvaliteediraamistiku peamised põhimõtted.

Kokkuvõte töörihma töö tulemustest

Alushariduse ja lapsehoiu töörihma prioriteetideks olid kaasamine ja töötajate professionaalsus. Kaasamise diskussioonides keskenduti järgmistele küsimustele:

- Millised on parimad strateegiad alushariduse ja lapsehoiu süsteemide muutmisel kättesaadavaks ja kaasavaks kõigi laste jaoks?
- Kuidas mõõta alushariduse ja lapsehoiu süsteemi kaasamist, milliseid indikaatoreid kasutada?
- Kuidas seirata kaasamist sise- ja välisindamise kaudu?

Töörihm töötas välja praktilise töövahendi kaasava alushariduse ja lapsehoiu süsteemi toetamiseks. Töörihma töövahend lähtus Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri (2017) enesehindamise vahendist. Hindamisvahend keskendub protsessidele, mida laps keskkonnas kogeb ja pöörab tähelepanu õpi- ja kasvukeskkonna teguritele, mis mõjutavad iga lapse osalemist. Refleksioonivahend koosneb kaheksast küsimuste kogumist, mis käsitlevad järgmisi kaasamise aspekte: keskkonna üldine sõbralikkus; sotsiaalse keskkonna kaasavus; lapsekeskne lähenemine; lapse vajadusi arvestav füüsiline keskkond; materjalide kättesaadavus kõikidele lastele; kõikidele tagatud suhtlemisvõimalused; kaasav õpetamise ja õppimise keskkond; peresõbralik keskkond.

Tööjõu professionaalsuse puhul arutati töörihmas järgmistel küsimustel:

- Millised on alushariduse ja lapsehoiutöötajate raamkompetentsid?
- Kuidas ECEC töötajate kompetentse parimal viisil arendada?

Töögrupi peamised soovitud olid järgmised:

- vajalik on arendada riikides välja ühtsed alushariduse töötajate raamkompetentsid. Töörihm töötas välja abiõpetaja, õpetaja ja lasteaiajuhi raamkompetentsid kuues valdkonnas: teadmiste, praktika, lastega töö, peredega töö, kolleegidega töö ja professionaalse arengu valdkonnas;
- järjepidev professionaalse arengu toetamine peab olema kättesaadav kõigile alushariduse abiõpetajatele, õpetajatele ja direktoritele;
- esmakoolitus peab hõlmama vähemalt kolmekuulist praktikat lasteaia õpi- ja kasvukeskkonnas;
- jälgida tuleb järjepideva professionaalse arengu toetamise mõju laste arengule ja õppimisele ning seda infot tuleks kasutada uute algatuste kavandamiseks;
- tuleb kavandada ja rakendada haridusstrateegiaid, mis tagavad taseme- ja täienduskoolituse töötajate professionaalse arengu järjepidevaks toetamiseks.

Kirjandus

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2017). Kaasava alushariduskeskkonna refleksioonivahend. Brüssel.

Euroopa Komisjon (2014). Alushariduse ja lapsehoiu kvaliteediraamistiku peamised põhimõtted. Euroopa Komisjoni alushariduse ja lapsehoiu töörihma raport. Brüssel.

Euroopa Nõukogu (2019). Soovitused kõrge kvaliteediga alusharidus- ja lapsehoiusteemidele. Brüssel.

Euroopa Parlamendi ja Nõukogu 05.12.2019. a määrus 14646/19 (2019). Vaadatud 26.09.2020 <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14646-2019-INIT/et/pdf>.

Euroopa Parlamendi ja Nõukogu 22.05.2019. a soovitus 2019/C 189/02 (2019). Vaadatud 26.09.2020 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN).

OECD rahvusvahelise alushariduse ja laste heaolu uuringu IELS tulemustest

Tiina Peterson, Haridus- ja Teadusministeeriumi alus- ja põhihariduse osakonna peaekspert

Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD) rahvusvaheline alushariduse ja laste heaolu uuring IELS (*The International Early Learning and Child Well-being Study*) keskendub viieaastaste laste arengule. Uuringu eesmärk on teha kindlaks peamised tegurid, mis soodustavad või takistavad lastel alushariduse omandamist. IELS uuringu ettevalmistamisel ja läbiviimisel 2016–2020 osales kolm riiki: Eesti, Ühendkuningriik ja Ameerika Ühendriigid. Uuringus osales ligikaudu 7000 last, lapsevanemad ja lasteaiaõpetajad. Eestist osales uuringus rohkem kui 2100 last 200 lasteaia, ligikaudu 1900 lapsevanemat ja 700 õpetajat. Lisaks panustasid uuringusse koordinaatoritena ja laste oskuste hindamise läbiviijatena üle 300 haridustöötaja.

Uurimistulemused näitavad, et kvaliteetsel alusharidusel on pikaajaline mõju laste kognitiivsetele ja sotsiaal-emotsionaalsetele oskustele. See on ajendanud OECD riike alushariduse kättesaadavust ja kvaliteeti parendama, et võimaldada igale lapsele hea start hariduse omandamiseks. Seni on olnud vähe rahvusvahelisi empiirilisi uuringuid, mis selgitavad, kuidas laste oskused eelkoolieas arenevad ja kuidas seda toetab kodune ning lasteaia õpi- ja kasvukeskkond. Alushariduses ei ole laste üldoskuste hindamiseks ühtset ja võrreldavat rahvusvahelist raamistikku, millest tulenevalt on piiratud riikide vastastikune õppimine ja parimate praktikate jagamine (OECD, 2017).

Miks Eesti osales OECD rahvusvahelises alushariduse ja laste heaolu uuringus IELS?

Eestist ei ole varem alushariduse valdkonnas läbi viidud terviklikku rahvusvahelist uuringut, mis hõlmaks eelkooliealiste laste arengu analüüsi.

- Uuringus osalemise tulemusel sai Eesti süsteemse ülevaate, kuidas mõjutavad lapse alusharidust tema individuaalsus, kodune ja lasteaia keskkond.
- Eesti sai uuringus osalemise kaudu muuta alushariduse teadustegevuse ja lasteaedade positiivsed praktikad nähtavaks teistele OECD riikidele.
- Uuringu tulemused on aluseks alushariduse süsteemi, sh alushariduse seaduse ja riikliku õppekava ning lapse arengu seiresüsteemi arendamisel.

Uuringu IELS läbiviimise korraldus ja põhimõtted

Tegemist on pilootuurinuga, mis eelneb igale mahukale empiirilisele OECD uuringule ja mille peamine eesmärk on hindamisvahendite väljatöötamine ning uuringu teostatavuse analüüs. OECD kaasas uuringu läbiviimiseks Rahvusvahelise Haridustulemuste Hindamisühingu IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), Austraalia Teadusnõukogu ACER (Australian Council for Educational Research) ja teised organisatsioonid, kes aitasid uuringut tehniliselt teostada.

IELS uuringu viis läbi Haridus- ja Teadusministeerium koostöös SA Innove ja Tallinna Ülikooliga. Eesti on seni OECD pilootuurinutes osalenud tagasihoidlikult, kuna need nõuavad suurt panustamist, sh teadlaste poolt. Uuringu läbiviimine pakkus väga head koostöökogemust rahvusvaheliste ja siseriiklike partneritega, mis on heaks eelduseks osalemisel järgmises IELS uuringus ning siseriiklike uuringu- ja arendusprojektide algatamisel.

Uuringu läbiviimise põhimõtted:

- võimaldada empiirilisi andmeid laste kognitiivse, sotsiaalse ja emotsionaalse arengu kohta;
- selgitada välja tegurid, mis soodustavad ja takistavad laste varajast õppimist nii kodus kui lasteaedades;
- anda vanematele ja lasteaiaõpetajatele õppe- ja kasvatustegevuste korraldamiseks soovitusi, et luua paremad tingimused laste arenguks;
- teavitada lasteaedu laste oskuste tasemest ja seda mõjutavatest teguritest, mida nad saavad kasutada õppekavade ning õppe ja kasvatuse strateegiate arendamiseks;
- pakkuda alushariduse valdkonna teadlastele ja ekspertidele võrreldavat teavet laste alushariduse kohta seostatuna riikliku ja rahvusvahelise kontekstiga (OECD, 2020).

Uuringus hinnatud lapse õppimise ja arengu valdkonnad

IELS käsitleb varajast õppimist terviklikuna, hõlmates lapse kognitiivseid ja sotsiaal-emotsionaalseid oskusi, mille areng on omavahel seotud ja mis tugevdavad üksteist. Uuring keskendub lapse arengu aspektidele, mis mõjutavad laste hilisemaid hariduse tulemusi ja heaolu laiemalt.

Uuringus hinnati järgmisi oskusi:

- **kognitiivseid oskusi** (lugemise ja kirjutamise eeluskust ning arvutamisoskust);
- **eneseregulatsiooni oskusi** (pidurdusvõimet, töömälu, mõtlemise paindlikkust);
- **sotsiaal-emotsionaalseid oskusi**, ennekõike empaatiat (emotsioonide tuvastamist ja omistamist).

Lapsevanemate ja õpetajate kaudu uuriti ka laste prosotsiaalset ja mittesegavat käitumist ning usaldust. Lugemise ja kirjutamise eeluskuste puhul hinnati laste oskusi, mis on kirjaoskuse kujunemise eeluskuseks ning võimaldavad lastel keelt ja kõnet mõista ning teistega suhelda. Uuringus ei hinnatud, kas lapsed oskavad lugeda või kirjutada. Arvutusoskuse puhul hinnati probleemide lihtsat lahendamist ning mõistete ja põhjenduste rakendamist seoses arvude ja loendamise, numbrita, kujundite ja ruumi, mõõtmise ja muustritega. Eneseregulatsiooni valdkonnas hinnati oskusi, mida lapsed kasutavad oma impulsside pärssimiseks ja

mõtlemisprotsesside suunamiseks, et oleks võimalik keskenduda, säilitada teavet ja täita lühikesi ülesandeid. Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste puhul keskenduti laste võimele hästi suhelda ja oma emotsioone juhtida (OECD, 2020).

Kuidas laste arengut hinnati?

Uuring hõlmas lapsi, kes olid 5aastased perioodil oktoobrist kuni detsembrini 2018 ja kes omandasid alusharidust lasteaias või koolis. Uuringu valim koostati põhimõttel, et see esindaks usaldusväärset eelkooliealisi lapsi kõigis kolmes uuringus osalevas riigis. Uuringus osalesid ka lapsevanemad ja lasteaiapäetajad, et võimaldada taustainfot laste individuaalsuse, õppimise ning õpi- ja kasvukeskkonna kohta.

Uuringu kolm põhikomponenti võimaldasid terviklikumalt analüüsida iga lapse õppimist ja arengut:

- iga lapse oskuste otsene hindamine;
- iga lapse vanema tagasiside lapse õppimise, arengu ja käitumise kohta;
- iga lapse õpetaja tagasiside lapse õppimise, arengu ja käitumise kohta (OECD, 2020).

Iga lapse oskuste otsene hindamine

Lapsed lahendasid lõbusaid ja mängulisi ülesandeid tahvelarvutites koolitatud lapse oskuste hindamise läbiviija individuaalsel toel. Lapsed kuulasid lugusid ja suhtlesid õpilugude tegelastega, puudutades või liigutades ekraanil olevaid esemeid vastavalt ette antud ülesannetele. Lapsed said ülesandeid lahendada omas tempos, näiteks liikudes uuele ekraanile või uue tegevuse juurde. Protsess oli lihtne ja intuiitivne ning seda katsetati pilootuuringus enne põhiuuringut kõigis osalevates riikides. Uuring ei eeldanud lastelt varasemat kogemust tahvelarvutite või muude digiseadmetega. Uuringus osalevate lasteadeade koordinaatorid tagasid, et lapse individuaalseks hindamiseks on loodud lasteaias sobiv õpi- ja kasvukeskkond. Hindamise läbiviija jäi kogu hindamise ajaks lapse kõrvale. Iga hindamistegevus võttis aega umbes 15 minutit. Päevas viidi läbi kaks hindamistoimingut ja lapse arengu hindamine viidi läbi kahel päeval. Kahepäevane formaat mõjus lastele hästi ja ei olnud koormav. Lood ja tegevused, millega lapsed hindamise ajal tegelesid, olid huvitavad, lõbusad, arenguväljakutset pakkuvad ning antud vanuserühma jaoks sobivad. Kaks õpiloo tegelast – Mia ja Tom (Eestis Miia ja Toomas) juhendasid lapsi heli kaudu läbi tegevuste (joonis 1). Tegelaste nimed kohandati iga osaleva riigi kontekstiga.



Joonis 1. Uuringu IELS õpilugude tegelased Miia ja Toomas.

Hindamine ei eeldanud lastelt lugemist ja kirjutamist, vaid hindamisel võimaldati ainult visuaalseid ja helimaterjale. Kuna hindamisvahendi digitaalne kujundus oli laste jaoks hõlpsasti navigeeritav ja kaasahaarav, muutis see hindamistulemused täpsemaks, kui seda oleks olnud võimalik saavutada tavapärase paberipõhiste või vaatlusmudelite abil (OECD, 2020).

Kokkuvõte uuringu tulemustest

Lapse varane areng ennustab märkimisväärselt tema hilisemat edu hariduses ja heaolu. Riigid saavad hariduse tulemuslikkuse tagamiseks kõige tõhusamalt investeerida alusharidusse. Individuaalsete või õppimisega seotud probleemide leevendamine hilisemas eas on vähem edukas ja kulukam, kui seda teha varem. Riikidel, kes soovivad saavutada põhikooli õpilaste tulemuste paranemist, soovitatakse rohkem keskenduda alushariduse kvaliteedile. Paljud huvigrupid väidavad, et nad teavad, mis lastele on parim, kuid rahvusvahelised uuringuandmed eelkooliealiste

laste arengu valdkonnas on piiratud. Samas on lastel erinevad vajadused ja huvid ning keskkond laste ümber muutub kiiremini kui kunagi varem.

Kõik uuringus osalenud riigid tunnistasid, et alusharidus on laste hilisema õppimise ja heaolu seisukohalt kriitilise tähtsusega. Iga riik osales selles uuringus tõendus põhise info saamiseks alushariduse poliitikakujundajatele, haridusjuhtidele, praktikutele ja nende vanematele, et parandada laste varajasi õpitulemusi. IELS keskendus osalevate riikide kontekstile ja uurimistulemusi sai lähtuvalt sellest iga riik mõtestada. Uuringus selgitati välja erinevused laste alushariduse omandamisel kolmes riigis.

Eesti viieaastastel lastel on oskused tasakaalus, hästi on arenenud kirjaoskus, eneseregulatsioon ja sotsiaal-emotsionaalsed oskused. Eesti lapsed olid paremad emotsioonide tundmisel, mis on empaatia aluseks. Lastel olid kõrgemad prosotsiaalsed oskused kui Ühendkuningriigis või Ameerika Ühendriikides elavatel lastel. Samas olid Ühendkuningriigi laste arvutusoskused paremad teiste riikide eakaaslastest, kuid laste kirjaoskuse,

töömälu ja vaimse paindlikkuse tulemused olid sarnased Eesti laste tulemustega.

Ühendkuningriigi ja Ameerika Ühendriikide lasteaiaõpetajate hinnangul esineb laste häirivat käitumist vähem, kui seda täheldasid Eesti õpetajad. Lisaks leiti, et Ameerika Ühendriikide lastel on impulsside pärssimisel ja teiste laste usaldamisel sarnane arengutase kui Eesti lastel. Laste lugemise ja kirjutamise eeluskuste ja arvutamisoskuse tase oli USAs märkimisväärselt madalam kui Eestis ja Ühendkuningriigi lastel.

Laste soolised erinevused mõjutasid laste arengutulemusi kõigis kolmes riigis. Tüdrukutel oli tugevam lugemise ja kirjutamise eeluskuste ja sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tase kui poistel. Tüdrukud suutsid paremini tuvastada emotsioone ja neil olid kõrgemad prosotsiaalsed oskused. Eestis lastel olid kõige väiksemad erinevused sotsiaal-majanduslikust taustast lähtuvalt, samas kõige suuremad erinevused leiti Ameerika Ühendriikides.

Vanemate igapäevased tegevused on tihedalt seotud laste õppimise ja arenguga. Laste oskused olid paremad, kui neile loeti iga päev ja kodus oli palju lasteraamatuid, vanemad vestlesid lastega, võimaldasid neil mõõdukalt osaleda huviringides, tegid koostööd lasteaia või kooliga.

Peaaegu kõik Ühendkuningriigi ja Eesti lapsed osalesid alates kolmandast eluaastast alusharidust võimaldavates lasteaedades/eelkoolides. Ameerika Ühendriikides osales vastavas vanusegrupis lapsi lasteaedades vaid 51% ja need lapsed olid valdavalt kõrgema sotsiaal-majandusliku taustaga peredest. Uuringus ei leidnud kinnitust, et enne kolmeaastaselt lasteaia õppimist alustanud lastel on paremad alushariduse tulemused kui nende eakaaslastel.

Enamik uuringus osalenud viieaastastest lastest kasutasid digiseadet vähemalt kord nädalas. Digiseadmete regulaarse kasutamise ning laste oskuste vahel polnud selgeid seoseid. Küll esines positiivne seos digiseadmete kasutamise sageduse ja laste vaimse paindlikkuse vahel Eestis ja Ameerika Ühendriikides, kuid mitte Ühendkuningriigis. Samuti täheldati digiseadmete kasutamisel positiivseid seoseid lugemise ja kirjutamise eeluskustega Ühendkuningriigis ja USAs, kuid mitte Eestis (OECD, 2020).

Edaspidi on võimalik tutvuda Eesti tulemustega riikliku raporti vahendusel, mis valmib Haridus- ja Teadusministeeriumi, Haridus- ja Noorteameti ning Tallinna Ülikooli koostöös. Kõik seni koostatud IELTS materjalid on üleval Haridus- ja Teadusministeeriumi⁴⁰ ning Haridus- ja Noorteameti veebilehel⁴¹.

Kirjandus

OECD (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2020). *Early Learning and Child Well-being in Estonia*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2017). *Early Learning Matters*. Paris: OECD Publishing.

⁴⁰ <https://www.hm.ee/et/tegevused/uuringud-ja-statistika-0>.

⁴¹ <https://www.innove.ee/uuringud/iels-uuring/>.

Lapse arengu hindamisvahendi arendus

Anne-Mai Meesak, Haridus- ja Noorteameti testide ja hindamise osakonna peaspetsialist

Haridus- ja Noorteamet (SA Innove) koostöös ekspertidega Tallinna ja Tartu Ülikoolidest alustas 2019. aasta alguses uue laste arengu hindamisvahendi väljatöötamist, mis on loodud viieaastaste laste oskuste hindamiseks viies valdkonnas. Hindamisvahend on elektrooniline, õpetajatele vabalt kättesaadav, lihtsa ülesehitusega ja kasutajasõbralik.

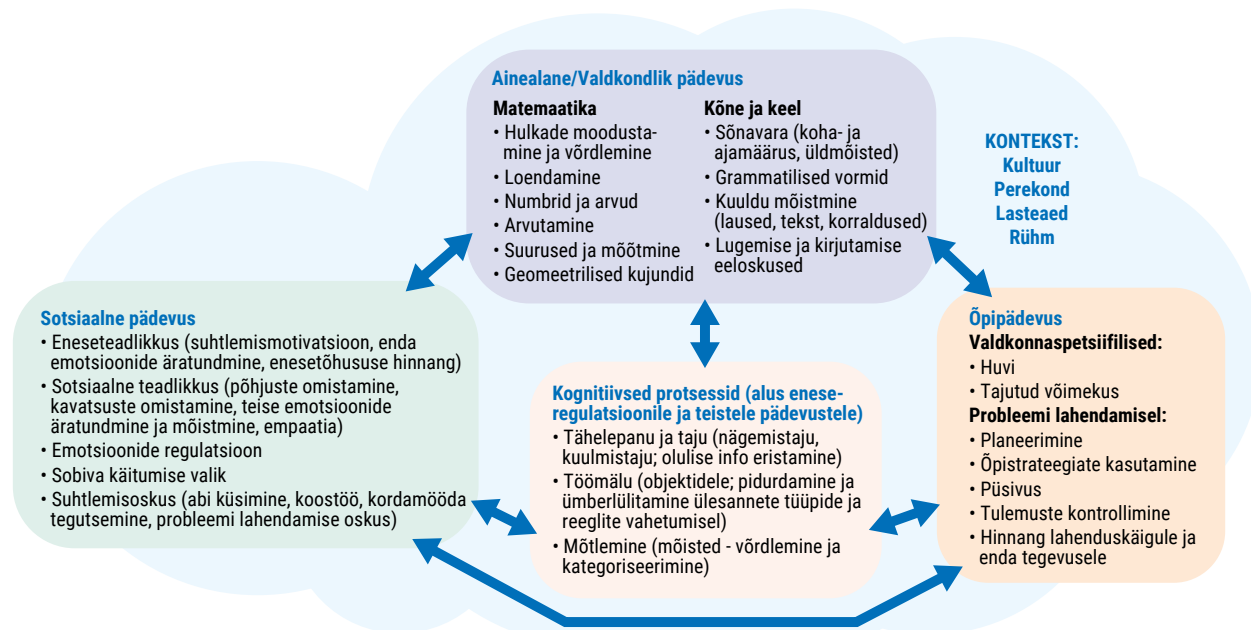
Uuringud on näidanud, et varajase lapsepõlve kogemused mõjutavad inimese edasist haridus- ja tööelu (nt Collie, Martin, Nassar & Roberts, 2018; Watts, Duncan, Siegler & Davis-Kean, 2014) ning kvaliteetne alusharidus soodustab lapse arengut ja õppimist (Brownell & Drummond, 2018). Selleks, et saada usaldusväärseid ja võrreldavaid andmeid Eesti viieaastaste laste arengu kohta, osales Eesti 2017.–2020. aastal OECD (Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsioon) uues alushariduse ja laste heaolu uuringus IELS (*International Early Learning and Child Well-being Study*). Uuringu eesmärk oli saada võimalikult täpset ja terviklikku infot viieaastaste laste arengu ja heaolu kohta kolmelt poolelt – lapselt, lapsevanemalt ja lasteaiapäetajalt. Uuringu viidi läbi Eestis, Ühendkuningriigis ja Ameerika Ühendriikides. Eestis osales uuringus üle 2100 lapse 200 lasteaiast, 1900 lapsevanema ja 700 lasteaiapäetaja. Uuringu läbiviimiseks kasutati tahvelarvuteid, milles lapsed lahendasid lõbusatel lugudel põhinevaid ülesandeid (OECD, 2020).

IELS uuringu läbiviimine andis väga hea võimaluse katsetada elektroonseid hindamisvahendeid meie viieaastaste lastega. Tulemused näitasid, et lapsed saavad hästi hakkama tahvelarvutit ülesannete lahendamise ja aruteludes selgus, et Eesti lasteaiad sooviksid sarnast hindamisvahendit lapse arengu

hindamiseks. Sellest kasvaski Haridus- ja Teadusministeeriumi ning SA Innove koostöös välja plaan viieaastaste laste arengu hindamisvahendi loomiseks.

Miks on oluline õpetaja toetamine laste arengu hindamisel?

Lasteaiapäetajad saavad parendada laste heaolu ja toimetulekut nii lasteaias viibimise ajal kui ka otseselt panustada sellesse, et lapsed ka edaspidises elus edukalt hakkama saaksid. Laste arengu parimaks toetamiseks saavad õpetajad luua lasteaias keskkonna, mis vastab laste vajadustele ja arengutasemele. Selleks, et õpetaja saaks lapse arengut toetada, peab õpetaja teadma, millised on lapse teadmised ja oskused (Kikas, Tammeäe, Tuul & Schults, 2019). Ehkki koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas on öeldud, et lapse arengu hindamine on osa igapäevasest õppe- ja kasvatusprotsessist, ei ole välja toodud, milliseid hindamisvahendeid õpetajad selleks kasutada saavad (Vabariigi Valitsus, 2008/2011). Lasteaias kasutatakse sageli vaatlust, mis annab teavet lapse käitumise kohta tavaolukorras, kuid kasutada tuleks lisaks ka teisi meetodeid ja vahendeid, mis pakuvad lisaväärtust, võimaldades näiteks tuvastada puudujääke sellistes protsessides, mida vaatlusega ei ole võimalik märgata (nt töömälu, mõtlemise paindlikkus). Seega on tähtis õpetajat toetada, pakkudes kasutamiseks ning lapse arengu kohta lisateabe hankimiseks veel vahendeid, mis on standardiseeritud, kättesaadavad kõigile õpetajatele ning pakuvad usaldusväärset ja täpset tagasisidet (Kikas et al., 2019).



Joonis 1. Hindamisvahendiga hinnatavad konstruktid (pädevused ja nende komponendid).

Millised on hindamisvahendi põhimõtted?

Loodav laste arengu hindamisvahend võimaldab lasteaiaõpetajatel saada tagasisidet iga lapse arengu kohta viies valdkonnas ja võrrelda lapse oskusi ka teiste Eesti viieaastaste laste oskustega.

Hindamisvahend sisaldab järgmisi valdkondi: **kognitiivsed oskused, õpioskused, sotsiaalsed oskused, kõne ja keel ning matemaatika**. Hindamisvaldkonnad sisaldavad omakorda alavaldkondi ja/või konstrukte, millele on koostatud ülesanded. Valdonnad koos alavaldkondadega on toodud joonisel 1 (Kikas et al., 2019).

Hindamisvahend põhineb riiklikul õppekaval, sisaldades järgmiste pädevuste komponente: tunnetus- ja õpioskused, sotsiaalsed ja enesekohased oskused (üldoskused), keel ja kõne ning matemaatika (Vabariigi Valitsus, 2008/2011).

Hindamisvahend on elektrooniline ja mõeldud kasutamiseks tahvelarvutil ning on valmides nii eesti kui ka vene keeles

kättesaadav Eksamite Infosüsteemis (EIS) kõigile õpetajatele. Hindamiskeskond on kujundatud silmas pidades viieaastaste laste eripära. Kõik juhised esitatakse lapsele tahvlis heli kujul, õpetaja ülesandeks on juhendada last tahvelarvuti kasutamisel. Laps saab ülesandeid lahendada vastuseid tahvelarvuti ekraanil puudutades või lohistades.

Milline on hindamisvahendi ülesehitus?

Hindamisvahend jaguneb kolmeks teemapõhiseks kontekstiks: kodu, pood ja mänguväljak. Iga kontekst on eraldi käsitletav, sisaldab ühte lühivat lugu ning on jaotatud maksimaalselt 20minutiliseks alatestideks. Lapsi saadavad ülesannete lahendamisel kaks peamist tegelast – Eva ja Martin (joonis 2). Eva ja Martin tutvustavad lastele ülesandeid ning esitavad juhiseid ülesannete lahendamiseks (Kikas, Tammemäe & Tuul, 2019).

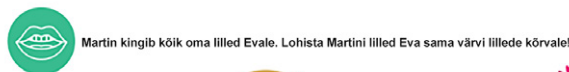


Joonis 2. Eva ja Martin maja ees.

Esimesed kaks konteksti sisaldavad pilte ja heli kujul juhiseid. Need kontekstid sisaldavad integreeritult kognitiivsete oskuste, õpioskuste, kõne ja keele ning matemaatika valdkonna ülesandeid. Kahel mainitud kontekstil on taseme vahe – esimene kontekst on lihtsam ning mõeldud lahendamiseks kõigile viieaastastele lastele, teine on raskem ning mõeldud laste eristamiseks, kes on mõnes valdkonnas arengust ees. Näiteks palutakse esimeses kontekstis vastajal aidata Martinil tuba koristada, pannes asjad õigele kohale tagasi (tähelepanu ja taju), või arvutada, mitu küpsist lapsed kokku laualt võtsid, kui Eva võttis ühe küpsise ja Martin kaks (arvutamisoskus). Teises kontekstis tuleb lapsel juba näiteks valida pildilt kujundite seast kõik viisnurgad (geomeetriliste kujundite tundmine) (Kikas, Tammemäe & Tuul, 2019).

Kolmas mänguväljaku kontekst sisaldab sotsiaalsete oskuste ja õpioskuste ülesandeid ning erineb esimesest kahest selle poolest, et enamik ülesandeid sisaldavad videoanimatsioone. See tähendab, et lisaks heli kujul juhisele peab laps jälgima ka videotes toimuvaid situatsioone. Ülesannete lahendamine toimub sarnaselt teistele kontekstidele ja lapse ülesandeks on jällegi vastuseid valida või lohistada (Schults, Treial & Häidkind, 2020).

Enne hinnatavate ülesannete juurde minemist saavad lapsed lahendada sissejuhatavaid ülesandeid, mille eesmärk on tegelastega tutvumine ja tahvelarvuti ning ülesannete lahendamisega harjumine. Näiteks saab laps harjutada vastuste lohistamist, lohistades lilli sama värvi lillede kõrvale (joonis 3).



Joonis 3. Sissejuhatava ülesande näide.

Milline on hindamisvahendi arendusprotsess?

Hindamisvahendi arendus on mitmeaastane protsess, kuhu kaasatakse erinevaid pooli – poliitikakujundajaid, ülikoolide eksperte, lasteaiaõpetajaid jt. Alushariduse hindamisvahendi arendus algas 2019. aastal ning vahend peaks olema valmis lasteaedades iseisvalt kasutamiseks 2022. aastal.

Arendus algas psühholoogia, alushariduse ja eripedagoogika ekspertidest koosneva töörühma kokkukutsumisega. Arendusprotsessi esimesel aastal loodi alushariduse hindamisvahendi kontseptsioon, mis sisaldas hindamisvahendi teoreetilisi lähtekohti, eesmärki, ülesehitust ja kasutamise põhimõtteid ning prototüüpi (esialgne mudel), mis sisaldas iga valdkonna kohta infot, milliseid pädevusi või oskusi hinnatakse ja näidisiülesandeid.

Käesoleva aasta alguses jätkus arendus kodu ja poe kontekstide prototüübile vastavate hindamisülesannete koostamisega. Protsessi oli kaasatud kuus tegevõpetajat, kelle ülesandeks oli täpsustada prototüübis olevaid ülesandekirjeldusi. Kui üles-

andekirjeldused olid olemas, kaasati protsessi kujundaja, kes ülesannetele originaalillustratsioonid koostas ning ülesanded ka hindamiskeskonda sisestas. Kolmanda, mänguväljaku konteksti ülesanded, mis sisaldavad hulganisti videoanimatsioone, peaksid valmima järgmise aasta kevadeks.

Selle aasta sügisel toimus hindamisvahendi kahe esimese konteksti esialgne katsetus kuni kümnes lasteaias. Kolmandat konteksti katsetatakse 2021. aasta alguses. Järgmise aasta kevadel analüüsitakse katsetuste tulemusi, parendatakse ülesandeid ning tõlgitakse need ka vene keelde. Järgmise aasta sisse mahub veel hindamisvahendi teine suurem katsetus, milles saab osaleda juba rohkem lasteaedu (kuni 100) ning mille jaoks korraldatakse huvitatud lasteaiaõpetajatele ka koolitused. 2022. aastal parendatakse nii eesti- kui ka venekeelseid ülesandeid ning seejärel korraldatakse lasteaiaõpetajatele koolitused hindamisvahendi kasutuselevõtuks. 2022. aasta sügisel peaks hindamisvahendit olema võimalik juba kõigil soovijatel oma lasteaias kasutada.

Kirjandus

Brownell, C. A. & Drummond, J. (2018). Early childcare and family experiences predict development of prosocial behaviour in first grade. *Early Child Development and Care*. Vaadatud 26.09.2020 <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1489382>.

Collie, R. J., Martin, A. J., Nassar, N. & Roberts, C. L. (2018). Social and Emotional Behavioral Profiles in Kindergarten: A Population-Based Latent Profile Analysis of Links to Socio-Educational Characteristics and Later Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 111, 170-187. Vaadatud 26.09.2020 <https://doi.org/10.1037/edu0000262>.

Kikas, E., Tammemäe, T., Tuul, M. & Schults, A. (2019). *5-aastaste laste arengu elektrooniline hindamisvahend. Esialgne kontseptsioon*. SA Innove.

Kikas, E., Tammemäe, T. & Tuul, M. (2019). *5-aastaste laste arengu elektrooniline hindamisvahend. Esialgne prototüüp*. SA Innove.

OECD (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. Paris: OECD Publishing. Vaadatud 26.09.2020 <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>.

Schults, A., Treial, K. & Häidkind, P. (2020). *5-aastaste laste arengu elektrooniline hindamisvahend. Sotsiaalsete oskuste esialgne prototüüp*. SA Innove.

Vabariigi Valitsuse 29.05.2008. a määrus nr 87 (2008). Vaadatud 28.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>.

Watts, T. W., Duncan G. J., Siegler, R. S. & Davis-Kean, P.E. (2014). What's Past is Prologue: Relations Between Early Mathematics Knowledge and High School Achievement. *Educational Researcher*, 43(7), 352-360. Vaadatud 28.09.2020 <https://doi.org/10.3102/0013189X14553660>.

PISA 2018 põhisõnumid

Helin Puksand, Tartu Ülikooli emakeeleõpetuse dotsent

Tiit Lepmann, Tartu Ülikooli emeriitprofessor

Imbi Henno, Haridus- ja Teadusministeeriumi alus- ja põhihariduse osakonna peaekspert

Kristina Lindemann, Frankfurti Goethe Ülikooli teadur

Gerli Silm, Tartu Ülikooli Haridusteaduste instituudi nooremteadur

Gunda Tire, Haridus- ja Noorteameti PISA peaspetsialist

„Mida peaksid noored inimesed pärast kooliskäimist teadma või suutma teha?“ Sellele küsimusele mõeldes käivitas Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsioon (OECD) 2000. aastal rahvusvahelise õpilaste uuringu PISA (*Programme for International Student Assessment*). PISA mõõdab 15-aastaste õpilaste teadmisi ja oskusi kolmes valdkonnas: funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes ning see on kõige suurem haridusuuring maailmas. Eesti liitus PISA uuringuga 2006. aastal ja nüüdseks on osalenud juba viis korda. 2018. aastal oli põhifookuses funktsionaalne lugemine. PISA testi lahendas umbes 600 000 õpilast üle maailma, 79 riigist või majanduspiirkonnast. Eestist osales 5316 õpilast, neist 4000 ehk 75% sooritasid testi eesti keeles ja 1316 ehk 25% vene keeles. 2018. aastal osales Eesti täiendavalt ka finantskirjaoskuse uuringus.

Eesti õpilased näitasid PISA 2018 uuringus stabiilselt suurepäraseid tulemusi.

Eesti õpilased on nii Euroopa kui kogu maailma parimate lugejate seas.

Eesti on PISA 2018 uuringu tulemuste järgi lugemises maailmas 5. kohal, kuid Euroopas ja OECD riikide seas esimene (523 punkti). Meie õpilaste tulemused on aastatega ühtlaselt tõusnud: võrreldes 2009. aasta tulemustega on Eesti keskmine tulemus 2018. aastal 22 punkti kõrgem.

Eesti tiptasemel lugejate osakaal on samuti alates 2009. aastast pidevalt tõusnud: 2018. aastal oli Eestis tiptasemel lugejaid 13,9%, muutus 7,8 protsendipunkti. Madala saavutustasemega õpilaste osakaal on 11,1%, mis on väikseim nii Euroopas kui OECD riikide seas.

Sooline erinevus on aastate 2009 ja 2018 võrdluses Eestis oluliselt vähenenud, kusjuures tõusnud on nii poiste kui tüdrukute tulemused: Eesti poiste ja tüdrukute vaheline erinevus oli aastatel 2009 ja 2012 keskmiselt 44 punkti, kuid nüüdseks on langenud 30,7 punktile.

Linnas õppivate noorte tulemus on pisut parem kui maal elavatel õpilastel (vastavalt 526 ja 519 punkti). Kui võrrelda maakondade tulemusi, näeme, et parimad tulemused olid Saare ja Lääne maakonna õpilastel (vastavalt 563 ja 561 punkti) – nende maakondade keskmine tulemus ületab isegi maailma parimate riikide ja majanduspiirkondade keskmist lugemistulemust. Maakondade tulemused kummutavad müüdi, et uuringusse on valitud vaid parimad koolid – esindatud on kogu Eesti ja häid lugejaid on kõikjal.

Eesti õpilased on kõige edukamad tekstist teabe leidmise ülesannetes (529 punkti), sellele järgnevad teksti mõistmise (526) ning hindamise ja kajastamise ülesanded (521). Tekstitüüpide võrdlus tõi välja, et mitmiktekste (529 punkti) mõistetakse paremini kui üksikuid tekste eraldi (522).

Naudingu eesmärgil lugejate osakaal (61,4%) on jäänud võrreldes aastaga 2009 samaks. Siiski on muutunud lugemisharjumused. Kui 2009. aastal luges suur osa Eesti õpilastest ajakirju (72,4%) ja ajalehti (80,1%), siis aastal 2018 loeb ajakirju vaid 23,7% ja ajalehti 29,2% õpilastest. Veidi on tõusnud nende õpilaste osakaal, kes loeb ilukirjandust (2009 – 24%, 2018 – 27,1%). Muutunud on ka lugemine internetis: vähenenud on veebifoorumites osalemine (2009 oli selliseid õpilasi 53,9%, 2018 aga 31,9%) ning e-kirjade lugemine (93,5% vs. 77,6%).

Endiselt on probleemkohaks eesti ja vene õppekeele õpilaste tulemuste suur erinevus: eesti õppekeele õpilaste tulemused olid oluliselt paremad kui vene õppekeele õpilaste tulemused (vastavalt 534 ja 492 punkti), kuigi õpilased said testi teha oma emakeeles.

Eesti õpilased näitasid suhteliselt kõrget ja isegi tõusvat taset matemaatikas.

Esimest korda PISA uuringute ajaloos saavutas Eesti matemaatikas Ida-Aasia riikide järel esimese positsiooni. PISA 2015 uuringus oli Eesti 520 punktiga riikide pingereas Ida-Aasia riikide ja Šveitsi (521) järel 9. positsioonil. Seekordne saavutus, 523 punkti viis meid maailmas kaheksandaks. Šveitsi tulemus 515 punkti jättis nad seekord 11ndaks.

Võttes arvesse vaid statistiliselt oluliselt erinevad riikide keskmised tulemused, võime järeldada, et Eesti asub kõikide uuringus osalenud riikide/piirkondade pingereas 6.–9. kohal. OECD riikide arvostuses omame 1.–4. positsiooni, Euroopa riikide pingereas jagame aga koos Hollandiga (519) 1.–2. positsiooni.

Oleme oma edumaa OECD riikide keskmise tulemuse ees suurendanud 17 punktilt (2009) 34 punktini (2018). Selline edu on seletatav vähemalt kahe järgmise tõsiasi järgi: (a) Eesti on suutnud säilitada ning 2012. ja 2018. aastal koguni parandada oma keskmist tulemust; (b) paljude varem Eestit edestanud riikide keskmine tulemus on sellel perioodil langenud ja nad on jäänud meist pingereas tahapool. Eestit edestanud riikide hulk selles järjestuses vähenes kõige rohkem PISAs 2012. Tookord koguni kuue riigi võrra. Alles jäid vaid idamaad ning Liechtenstein, Šveits ja Holland. PISAs 2018 on ka viimati nimetatud kolm riiki pingereas meist tahapool.

Siit ka oluline hoitav sõnum meie koolile – hea koha PISA pingereas võib väga kergesti kaotada.

Oluline on siinkohal lisada, et Eesti on sellise kõrge positsiooni saavutanud mitte tänu tippsoorituste suurele osakaalule, vaid just tänu ühtlaselt kõrgele tasemele. Näiteks Eestiga praktiliselt sama keskmise tulemuse saavutanud Koreas ja Jaapanis on tippsooritajate (tasemed 5 ja 6) osakaal vastavalt 21,4% ja 18,3%, meil aga vaid 15,5%. Seega on kõrge keskmise tulemuse saavutamisse meil panustanud lisaks tipptegijatele tõhusalt ka 2., 3. ja 4. tasemele jõudnud õpilased.

Eriti hea on Eesti positsioon vähemalt teisele, nn baastasemele jõudnud õpilaste osakaalu järgi moodustatud pingeridades. Kui OECD riikides saavutas vähemalt baastaseme keskmiselt 76% õpilastest, siis Eestis on vastav näitaja 89,8%. Selle tulemusega oleme maailmas viiendad. Üle 90% oli selliseid õpilasi vaid Singapuris ja Hiina kolmes eraldi osa võtnud piirkonnas.

Ka kolmanda või kõrgema taseme saavutanud õpilaste osakaal on Eestis märkimisväärselt kõrge – 69,1%. See tähendab, et kaks meie kolmest õpilasest on omandanud matemaatikas suhteliselt tugeva põhja. Selle näitajaga oleme riikide järjestuses väga heal 7. kohal.

Kõigest öeldust järgmine oluline sõnum meie koolile – lisaks tippudele pöörakem õpetuses suurt tähelepanu ka keskpärase võimekusega õppuritele.

Poiste ja tüdrukute keskmine tulemus (vastavalt 528 ja 519 punkti) matemaatikas erineb PISA 2018 andmetel statistiliselt oluliselt. Poiste edumaa tüdrukute ees nii Eestis kui ka OECDs keskmiselt tagab põhiliselt suure osas poiste suurem osakaal 5. ja 6. saavutustasemel. Kui meie poistest saavutas tipptaseme 17,7%, siis tüdrukutest vaid 13,2%. Huvitav on veel lisada, et analoogiline oli olukord pea kõigi pingerea esimese 15 riigi puhul. On vaid üks riik, kus tüdrukute tulemus ületab poiste oma, s.o Hongkong.

Seega, leidkem ja toetagem senisest rohkem matemaatikas võimekaid tüdrukuid.

Nii nagu kõik senised PISA uuringud, näitas ka PISA 2018, et testi eesti keeles sooritanud õpilased said testi vene keeles sooritanutest oluliselt kõrgema tulemuse (keskmised 531 ja 502 punkti). Samas näeme, et vaadeldav vahe on erinevalt varasemast viimase kahe PISA uuringu puhul jäänud samaks. Erinevus aastati on olnud järgmine: 2006 – 40; 2009 – 38; 2012 – 32; 2015 ja 2018 – 29 punkti. Venekeelne kool torkab eriti silma tippsooritajate vähesuse (9,2%) ja alla baastaseme jääjate rohkusega (16,8%). Eestikeelses koolis on vastavad näitajad 17,3% ja 8,1%.

Seega venekeelse õppekeele koolid vajavad endiselt suuremat tuge pisalaadse matemaatika õpetamisel ja õppimisel.

Riigisisese võrdluses tuleb taas rõhutada maakoolide tulemuste mahajäämüst võrreldes linnakoolidega (517 ja 527 punkti). Suuremate linnade edetabelit juhivad Tallinn (538 punkti) ja Tartu (535). Statistiliselt oluliselt nõrgema tulemuse saavutasid Pärnu (527), Narva (495), maa ja muude maakonna linnade koolide õpilased (vastavalt 517 ja 509).

Kõigis PISA uuringutes on Eesti õpilaste teadmised ja oskused loodusteadustes püsinud silmapaistvalt kõrged.

PISA 2018 uuringu riikide võrdluses keskmiste tulemuste

järgi paigutused Eesti õpilased loodusteadustes B-S-J-Z⁴² (Hiina), Singapuri ja Macau (Hiina) järel 4. kohale. Tulemuste erinevuse statistilise olulisusega arvestades jagas Eesti loodusteadustes Jaapaniga aga 4.–5. kohta ja OECD riikide Euroopa riikide arvestuses oli Eesti 1. kohal.

Enamik meie õpilastest on saavutanud ka baasoskuste taseme ning väga nõrku õpilasi oli meil võrreldes teiste riikidega vähe. 2. tasemele jõudnud õpilaste arvuga saavutustasemete järgi paigutus Eesti riikide võrdluses B-S-J-Z (Hiina) ja Macau (Hiina) järel 3. kohale. OECD riikide ja Euroopa riikide võrdluses oli Eestil aga 1. koht. Võrreldes PISA 2015 uuringuga oli tippsooritajate (5. ja 6. tase) osakaal Eestis langenud 13,5%-lt 12,2%-le.

Üldiselt saab tõdeda, et varasemate PISA uuringutega võrreldes on Eesti õpilaste keskmine sooritus jäänud stabiilseks. PISA rahvusvahelise lõppraporti pikaajaliste trendide kirjelduses on aga Eesti välja toodud ühena seitsmest riigist, kus lugemises ja matemaatikas aastatel 2006–2018 tulemused paranesid, küll aga mitte loodusteadustes (OECD, 2019). Viimase 12 aasta jooksul ei ole toimunud statistiliselt olulisi muutusi loodusteadustes ka Eesti ala- ja tippsooritajate osakaalus.

Võrreldes OECD keskmisega on natuke häirivad muutused toimunud sooti. Kui varasemates PISA uuringutes ei ilmnenu Eesti poiste ja tüdrukute keskmise loodusteaduste tulemuse vahel statistiliselt olulist erinevust, siis selles uuringus edestasid tüdrukud poisse viie punktiga. Nii nagu teisteski OECD riikides, oli varasemates uuringutes Eestis poiste hulgas rohkem tippsooritajaid. Seekord oli aga olukord vastupidi. Seekordsele tippu tõusmisele aitas kaasa just Eesti tüdrukute parem sooritus ja tippsooritajatest tüdrukute osakaalu suurenemine. Langenud oli oluliselt poistest tippsooritajate osakaal. 5. ja 6. tasemele jõudis 11,9% poistest (PISA 2015 15%) ja 12,5% tüdrukutest (PISA 2015 12%).

Eesti edu riikide edetabelis ongi seletatav sellega, et meil on vähe nõrku ja enamus õpilastest jõuab 3. ja 4. tasemele. Samas tippude, eriti 5. taseme osakaal võiks meil olla palju kõrgem.

Sarnaselt varasemate PISA uuringutega ilmnes eesti ja vene õppekeele õpilaste loodusteaduste keskmiste tulemuste vahel märkimisväärne erinevus. Eesti õppekeele õpilaste keskmine sooritus oli 541 punkti ja vene õppekeele koolide õpilaste sooritus 499 punkti. Selline 42-punktiline vahe on märkimisväärne, sest 39 punkti peetakse keskmiseks soorituse juurdekasvuks ühe aasta jooksul. Nii nagu PISAs 2012 ja PISAs 2015, olid ka seekord meie vene õppekeele õpilaste loodusteaduste tulemused OECD keskmisest oluliselt kõrgemad ning nad edestasid oma eakaaslast Venemaal.

Linna- ja maapiirkondade tulemuste võrdlus näitas, et linnas õppivate õpilaste tulemused olid pisut paremad (vastavalt 532 ja 527 punkti). Analüüs saavutustasemete aga näitas, et tippsooritajate osakaal oli kõrgeim Tallinnas ja Tartus. Nendes linnades jõudis 5. ja 6. tasemele iga kuues õpilane. Tallinna eesti õppekeele tütarlaste hulgas oli kõige vähem neid, kes ei jõudnud 2. tasemele.

PISA 2018 uuringu tulemused kinnitavad tõsiasja, et Eesti haridussüsteem on mitteselektiivne ja õpilased on loodusteadustes lääne kultuuriruumi tipptegijad, vähe on mahajääjaid. Samas tuleb aga õpilaste kõrgematele mõtlemisoskustele ning õppima õppimisele rohkem tähelepanu pöörata.

⁴² B-Beijing, S-Shanghai, J-Jingsu, G-Guangdong (Hiina).

Sotsiaalse tausta mõju õpilaste testitulemustele.

Sarnaselt eelnevatele PISA uuringutele näitas ka seekordne uuring, et sotsiaalse tausta mõju õpilaste testitulemustele on Eestis väiksem kui paljudes teistes riikides. Nimelt oli Eestis madala sotsiaalse taustaga õpilaste keskmine lugemistesti tulemus 61 punkti väiksem võrreldes kõrge sotsiaalse taustaga õpilastega. Kuigi see erinevus on kahtlemata suur, siis OECD riikides keskmiselt erinevad madala ja kõrge sotsiaalse taustaga õpilaste tulemused koguni 89 punkti. Võrreldes seekordseid PISA andmeid PISA 2009, 2012 ja 2015 tulemustega, selgub, et erinevus madala ja kõrge sotsiaalse taustaga õpilaste lugemistesti punktides ei ole Eestis oluliselt muutunud.

Keskmine lugemistesti tulemus oli eesti õppekeelega koolides 535 punkti ja vene õppekeelega koolides 492 punkti. Õppekeelest tulenev erinevus on suurem linnades asuvate koolide vahel, kus see on osaliselt seletatav õpilaste ja koolide õpilaskonna erineva sotsiaalse taustaga.

PISA uuris ka õpilaste ametiotsusi.

Nende mõõtmiseks küsiti õpilastelt: „Millist tööd arvad end tegevat umbes 30-aastaselt?“. Võrreldes 2015. aasta PISA uuringuga on Eesti õpilaste protsent, kes ei oska anda vastust oma võimaliku tulevikuameti kohta, tõusnud 15%-lt 21%-le. Karjääriootuse olemasolu ei sõltu oluliselt kooli asukohast või õppekeelest. Seevastu on küsimusele vastanud õpilastel üldiselt kõrgeid karjääriootused – koguni 78% Eesti õpilastest plaanib töötada kõrgeid oskusi nõudval ametikohal ehk juhi või spetsialistina (populaarsemad ametid: IKT-spetsialist, arst, firma- või ärijuht, arhitekt, psühholoog). Kuigi nendel ametikohtadel töötamine eeldab sageli kõrghariduse olemasolu, ei plaani viiendik juhi või spetsialistina töötada soovivatest õpilastest omandada kõrgharidust. Õpilaste osakaal, kelle kõrgeid ametiotsused ei vasta haridusootustele, on suurem maakoolides ja vene õppekeelega koolides ning madala sotsiaalse taustaga õpilaste seas. Lisaks näitab PISA uuring ka suurt soolist erinevust Eesti õpilaste huvis IKT-eriala vastu, mis on aga üleüldine suundumus kõigis uuringus osalenud riikides.

Eesti õpilaste heaolu ja õppimisega seotud hoiakud.

PISA 2018 uuringus küsiti õpilastelt nende heaolu kohta neljas erinevas valdkonnas: eluga rahulolu, positiivsed ja negatiivsed tun-

ded, enesetõhusus ja läbikukkumise hirm ning edenemismõtteviis.

Eluga rahulolu küsiti vaid ühe küsimusega: „Kui rahul Sa oma eluga üldises plaanis oled?“ (skaalal 1–10). Keskmine hinnang rahulolule eesti õpilaste seas 2018. aastal oli kümnepalliskaalal 7.19 (OECD keskmine 7.04). Võrreldes teiste uuringus osalenud riikidega oli Eesti rahulolu hinnangu poolest 36. kohal 70st. Kõige kõrgem eluga rahulolu oli järgmistes riikides: Kasahstan (8.76), Albaania (8.6), Kosovo (8.3). Kui vaadata kõiki uuringus osalenud riike, kehtis üldine seaduspära: kõrgem tulemus testis on seotud madalama rahuloluga. Eesti aga eristus mõnevõrra teistest riikidest sellega, et siin olid OECD keskmisest kõrgemad tulemused nii lugemistestis kui eluga rahulolus. Eestis on oma eluga rahul poistest 76% ja tüdrukutest 64%.

Erinevate tunnete tundmise osas raporteerisid Eesti õpilased üsna ootuspäraselt nii positiivsete kui mõningal määral negatiivsete tunnete tundmist. Küll aga raporteerivad tüdrukud võrreldes poistega suuremal määral kurbuse tundmist – 66% tüdrukutest ütlesid, et tunnevad end mõnikord või alati kurvana. See on 29% rohkem kui poiste puhul. Veel nähtus tulemustest, et Eesti õpilastel on võrdlemisi kõrge enesetõhusus ning et see on siin lugemistesti tulemusega üsna tugevalt seotud. Nimelt seletas enesetõhusus 3% kogu lugemistesti tulemuse variatiivsusest. Enesetõhususe vastasküljena võib näha läbikukkumise hirmu tundmist. Uuringus osalenud riikides kehtis üldiselt seos: suurem läbikukkumise hirm on seotud kõrgema lugemistesti tulemusega. Eesti eristus siin selle poolest, et õpilased kogesid läbikukkumise hirmu võrreldes OECD keskmisega vähem, kuid testi tulemused olid OECD keskmisest kõrgemad. Küll aga ilmnes jällegi sooline erinevus: tüdrukud raporteerisid suuremat läbikukkumise hirmu kui poisid. Eesti paistis silma ka selle poolest, et siin on edenemismõtteviisiga lausa 77% õpilastest (14% võrra rohkem kui OECDs keskmiselt). Edenemismõtteviisiga õpilased usuvad, et intelligentne pigem ei ole omadus, mis elu jooksul ei muutu, vaid seda saab arendada, kui piisavalt pingutada. Mõnevõrra on edenemismõtteviisiga õpilasi rohkem tüdrukute kui poiste seas. Eestis oli edenemismõtteviisiga õpilaste tulemus 25 punkti võrra parem kui kinnistunud mõtteviisiga õpilastel, kes usuvad, et intelligentne on omadus, mida nad ise muuta ei saa.

Kirjandus

OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, Paris: OECD Publishing. Vaadatud 28.09.2020 <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, Paris: OECD Publishing. Vaadatud 28.09.2020 <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, Paris: OECD Publishing. Vaadatud 28.09.2020 <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

Tire, G., Puksand, H., Lepmann, T., Henno, I., Lindemann, K., Täht, K., Lorenz, B. & Silm, G. (2019). *PISA 2018 Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes*. Tallinn: SA Innove. Vaadatud 28.09.2020 <https://www.innove.ee/uuringud/pisa-uuring/pisa-2018/>.

Eesti õpilaste lugemisoskusest

Helin Puksand, Tartu Ülikooli emakeeleõpetuse dotsent

Aastal 2018 keskendus PISA uuring õpilaste funktsionaalsele lugemisoskusele. Funktsionaalset lugemisoskust määratletakse kui kirjalike tekstide mõistmist, kasutamist ja kajastamist ning osadust kirjalike tekstidega selleks, et saavutada oma eesmärged, arendada oma teadmisi ja võimeid ning osaleda ühiskonnas (OECD, 2008).

Lugemistulemused

Eesti õpilased saavutasid 2018. aastal lugemises 523 punkti, mis oli OECD riikide seas parim tulemus ja ületas OECD keskmist 36 punkti võrra, mis on võrreldav ühe kooliaastaga⁴⁹. Samal ajal, kui paljudes maades on lugemistulemused võrreldes 2009. aastaga langenud (nt OECD keskmine, Soome), on Eesti õpilaste lugemistulemused alates 2009. aastast ühtlaselt paranenud (OECD, 2019).

Elukoha järgi saab võrrelda maal ja linnas elavate õpilaste lugemistulemusi: linnas elavate õpilaste tulemused on veidi paremad kui maal elavatel õpilastel (526 vs. 519 punkti). Kui võrrelda tulemusi maakondade kaupa, võib näha, et Saare ja Lääne maakonna õpilased on saavutanud Eestis parimad tulemused (563 ja 561 punkti), mis ületavad isegi maailma parimate riikide ja majanduspiirkondade õpilaste lugemistulemusi.

Sooline võrdlus toob välja, et kõikides PISA 2018 uuringus osalenud maades on tüdrukute keskmine lugemistulemus kõrgem kui poistel: OECD riikides on erinevus keskmiselt 30 punkti, Eesti õpilaste erinevus on OECD tulemustega sarnaselt 31 punkti. 2009. aastaga võrreldes on sooline erinevus vähenenud kõikides maades. Ka Eesti poiste ja tüdrukute tulemuste erinevus on oluliselt muutunud (13 punkti), seejuures on paranenud nii poiste kui tüdrukute lugemistulemused.

Tulemused saavutustasemeti

Funktsionaalset lugemisoskust on kirjeldatud kuue saavutustasemega (lisaks on 1. tasemes kirjeldatud kolme alataset) (OECD, 2019). OECD maades peetakse 2. taset baastasemeks, mille saavutanud õpilane peaks toime tulema nii isiklikus kui tööelus – vähemalt 2. taseme saavutanud õpilased suudavad kindlaks teha teksti põhiidee, leida teavet selgelt esitatud, ehkki vahel keerukate kriteeriumide alusel ning suudavad edasi anda tekstide eesmärgi ja vormi, kui juhend on selgelt esitatud. Selle taseme saavutas OECD riikide õpilastest 77%, Eestis on selliseid õpilasi koguni 89%. Riigi majandusliku edu saavutamiseks on aga oluline meisterlike lugejate osakaal. Meisterlikud lugejad on saavutanud 5. või 6. taseme ja mõistavad pikki tekste, rakendavad abstraktseid mõisteid ning eristavad fakti ja arvamust teabe sisu või allika kaudsete vihjete abil. 15 OECD riigis, sh Eestis, on meisterlikke lugejaid üle 10%, Eestis on neid 14%.

Nõrkade ja meisterlike lugejate osakaalu muutus näitab riigi haridussüsteemi arengut. Eestis on nõrkade lugejate osakaal vähenenud üheksa aastaga 2,2 protsendipunkti, samal ajal kui OECD riikides on see tõusnud 3,3 protsendipunkti. Eestis on muutus toimunud tänu poistele: 2009. aastal oli alla baastaset 18,9% poistest, ent 2018. aastal vaid 14,5%, tüdrukute osakaal on aga jäänud samaks, muutus 0,3 protsendipunkti on statistiliselt ebaoluline.

Tiiptasemel lugejate osakaal on alates 2009. aastast tõusnud nii Eestis kui OECD riikides keskmiselt. OECD riikides on see tõus küll vaid 1,4 protsendipunkti, Eestis aga 7,8, kusjuures tõusnud on nii tiiptasemel poiste kui tüdrukute osakaal (vastavalt 7,2 ja 8,2 protsendipunkti).

Lugemisoskuse eri aspektid

PISA 2018 uuringu jaoks töötati lugemise hindamiseks välja kaks alamskaalade komplekti:

- protsess – kognitiivne protsess, mis on vajalik ülesande lahendamiseks (teabe leidmine, teksti mõistmine ning teksti hindamine ja kajastamine);
- allikas – tekstide arv, mida vajatakse õigesti vastamiseks (üks või mitu teksti).

Lugemisprotsessi skaalasid kasutati küsimuste, mitte teksti või tekstikomplekti tasandil, kuna ühe teksti või tekstikomplekti põhjal saab mõõta erinevaid aspekte. Eesti õpilased saavutasid paremaid tulemusi teabe leidmises (529 punkti) ja teksti mõistmises (526), samas jäi teksti hindamise ja kajastamise aspekt (521) keskmisele lugemistulemusele (523) pisut alla. Lugemisprotsessi alamskaaladele ei ole omane omandamise järjekord, neid omandatakse paralleelselt.

Allikate alamskaalade puhul määrati iga tekstiüksus kas üksiku või mitmikteksti kategooriasse vastavalt küsimusele vastamisel kasutatavate allikate arvust. OECD riikides on mitmest allikast vastuste leidmine parem kui ühest allikast. Ka Eesti õpilastel on mitmiktekstide mõistmine parem. Allika alamskaaladel on loomulik omandamise järjekord: ühest allikast lugemine on põhioskus, mis eelneb mitmiktekstide lugemisele.

Lugemisirõõm

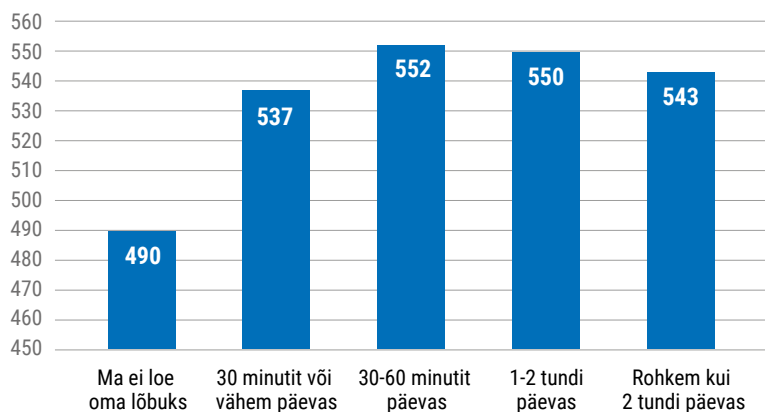
Varasemad uuringud (vt nt Brozo, Shiel & Topping, 2007/2008; OECD, 2010, 2015) on välja toonud akadeemiliste tulemuste ja lugemisirõõmu vahelise seose: parema lugemisoskusega õpilastel on paremad akadeemilised tulemused ja vastupidi. Lugemise nautimine võimaldab saada õpilasel efektiivselt lugejaks. Head lugejad on motiveeritud ja nad loevad rohkem, mistõttu on neil

⁴⁹ PISA uurimuses võrdsustatakse 39 punkti ühe õppeaastaga.

suurem sõnavara ja parem mõistmisoskus (Sullivan & Brown, 2015).

Lugemisrõõmu hindamiseks mõõdeti ka 2018. aastal nende õpilaste osakaalu, kes lugesid oma lõbuks. Lisaks küsiti õpilastelt, kas nad nõustuvad selliste väidetega nagu „loen ainult siis, kui pean“, „lugemine on üks minu lemmikharrastusi“ ja „loen ainult selleks, et saada vajalikku teavet“ ning vastuste põhjal arvutati lugemisrõõmu indeks.

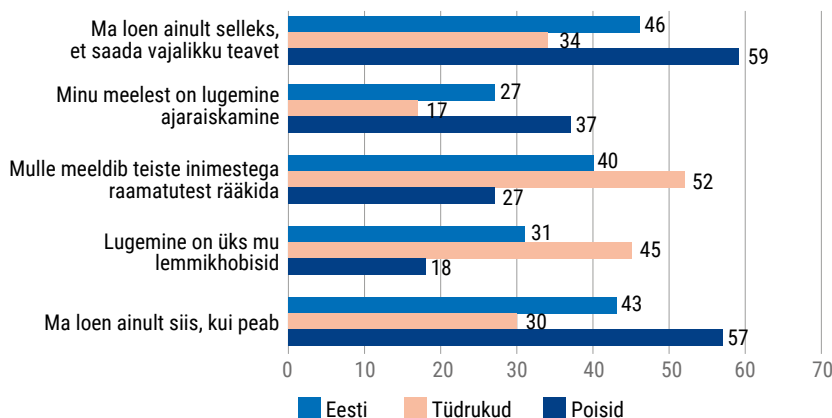
Võrreldes 2009. aastaga on OECD riikides 2018. aastal lugemist nautivaid õpilasi vähem. Eestis ei ole aga oma lõbuks lugemise laste osakaal muutunud, nii 2009 kui 2018 oli selliseid õpilasi 61,4%. Lugemistulemused (joonis 1) näitavad selgelt lugemise nautimise olulisust: need õpilased, kes väidavad, et nad ei loe üldse oma lõbuks, on saanud kõige madalamad tulemused. Kui õpilane loeb päevas kas või natukene, isegi kui see jääb alla poole tunni, on tema tulemused juba oluliselt paremad.



Joonis 1. Oma lõbuks lugevate õpilaste lugemistulemused.

Kõikides riikides nautivad tüdrukud lugemist rohkem kui poisid. Suurim sooline erinevus on Ungaris, Itaalias ja Saksamaal, väikseim aga Koreas ja Indoneesias.

Eesti õpilaste suhtumist lugemisesse illustreerib joonis 2, millel on näidatud väitega nõustunud õpilaste osakaal.



Joonis 2. Eesti õpilaste suhtumine lugemisse.

Kõige enam mõjutab lugemistulemust õpilaste positiivne suhtumine lugemisse, kui ta nõustub väitega, et lugemine on tema lemmikhobi, ja talle meeldib rääkida raamatutest. Lugemine on üks lemmikhobisid keskmiselt 31,4% õpilastest (17,8% poistest ja 44,8% tüdrukutest nõustus selle väitega). Raamatutest räägib meelsasti 39,5% õpilastest (27,3% poistest ja 51,6% tüdrukutest). Ülejäänud väited olid negatiivsed ja paremate tulemustega õpilased nende väidetega ei nõustunud. Kõige madalamad tulemused olid nendel õpilastel, kes nõustusid väitega „Minu meelest lugemine on ajaraiskamine“ (27% õpilastest, 37% poistest ja 17%

tüdrukutest). Kehvad tulemused on ka neil, kelle jaoks lugemine on pigem tüütu kohustus ja kes nõustuvad väidetega „Ma loen ainult siis, kui peab“ (43,4% õpilastest) ja „Ma loen ainult selleks, et saada vajalikku teavet“ (46,5% õpilastest).

Eeltoodud joonis 2 seletabki poiste ja tüdrukute lugemistulemuste erinevust – tüdrukud on lugemise suhtes positiivsemalt meelestatud ja loevad meelsasti ka oma lõbuks, samal ajal kui suurema hulga poiste jaoks on lugemine pigem tüütu kohustus või peetakse seda suisa ajaraiskamiseks.

Kokkuvõte

Eesti õpilased on maailma parimate lugejate seas – kõigi PISA 2018 osalenud riikide seas on meie õpilased 5. kohal, kuid OECD ja Euroopa riikide seas esimesel. PISA 2018 tulemuste põhjal võib öelda, et Eesti haridussüsteem liigub õiges suunas: nõrkade lugejate osakaal on üheksa aastaga vähenenud ja meisterlike lugejate osakaal suurenenud. Eesti õpilastel on parem teabe leidmise ja teksti mõistmise oskus, kuid rohkem võiks tähelepanu pöörata tekstide hindamise ja kajastamise oskusele.

Vaatamata headele tulemustele teeb muret, et poistel on ikkagi madalamad tulemused kui tüdrukutel. Seda erinevust saab

seletada poiste ja tüdrukute erineva suhtumisega lugemisse. Oluliselt rohkem poisse arvab, et lugemine on ajaraiskamine, nad loevad vaid siis, kui peab, või ainult vajaliku teabe saamiseks. Tüdrukud aga naudivad lugemist rohkem: nad peavad lugemist oma lemmikharrastuseks ja neile meeldib rääkida raamatutest. Poiste lugemistulemusi saame parandada vaid siis, kui suudame neile teadvustada, kui oluline on tänapäeval lugemisoskus, ja kui kasutame neile sobivaid tekste, mis paneksid poisse lugema ka oma lõbuks.

Kirjandus

Brozo, W., Shiel, G., Topping, K. (2007/08). Engagement in Reading: Lessons from Three PISA Countries. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51 (4), 304-315.

OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. Paris: PISA, OECD Publishing. Vaadatud 28.09.2020 <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

OECD (2015). The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence. Paris: PISA, OECD Publishing. Vaadatud 28.09.2020 <https://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>.

OECD (2010). PISA 2009 Results: Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III). Paris: PISA, OECD Publishing. Vaadatud 28.09.2020 <https://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>.

OECD (2008). Lugemisoskus. PISA 2009 raamdokument. Vaadatud 28.09.2020, https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2019/02/Lugemisoskus_PISA_2009_Raamdokument.pdf.

Sullivan, A. & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, Vol. 41/6, pp. 971-991. Vaadatud 28.09.2020 <http://dx.doi.org/10.1002/berj.3180>.

Koolikliima ja õpilaste heaolu PISA 2018 uuringu järgi

Karin Täht, Tartu Ülikooli Matemaatikahariduse keskuse juhataja, vanemteadur

Käesolev peatükk annab ülevaate PISA 2018 uuringu andmete põhjal Eesti koolides valitsevast õhkkonnast ja sellest, kuidas õpilased end koolis tunnevad. Pikemalt on antud teematikat käsitletud PISA Eesti tulemusi kokkuvõtvas raportis (Tire et al., 2019).

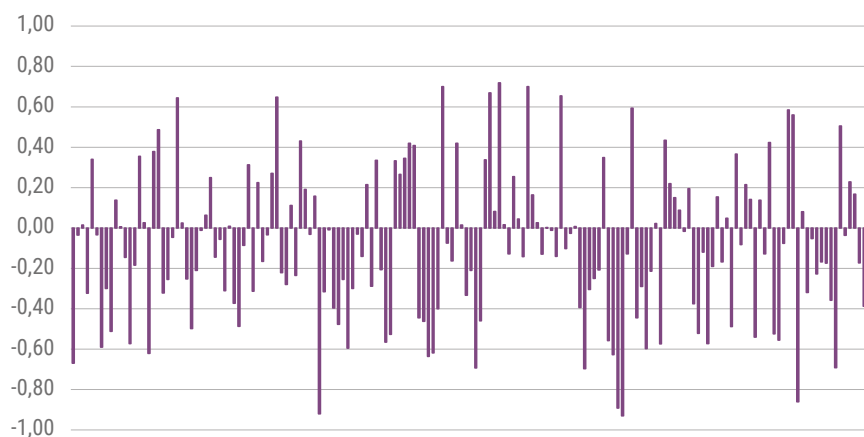
Koolikliimat on haridusteadlased kirjeldanud kui õpilaste, õpetajate ja koolipersonali omavaheliste suhete kvaliteeti (Hoy & Sweetland, 2001), lihtsamalt: koolikliima on „koolielu kvaliteet ja iseloom“ (Cohen, McCabbe, Michelli, & Pickeral, 2009) või siis luulelisemalt „kooli süda ja hing“ (Freiberg & Stein, 1999). Koolikliimat iseloomustatakse järgmiste sõnadega: turvaline või ebaturvaline, siduv või lõhestav, koostöine või võistlev. Võib öelda, et koolikliimat tajutakse kas positiivse või negatiivsena. Positiivset koolikliimat ei olegi väga kerge defineerida ja mõõta, ometi me tunneme ta ära, kui seda tajume. Haridusteadlased väidavad, et kooli külastavad lapsevanemad või muud võõrad tunnevad positiivse koolikliima ära mõne minuti jooksul (DeWitt, 2016): nad panevad selle kokku erinevatest infokildudest nagu näiteks kooli füüsiline seisukord, koridorisuhtluste toon, koolis töötavate inimeste entusiasm, viis, kuidas õpilased vahetundides aega veedavad jne. Seega õhkkond koolis sõltub nii õpilaste kui õpetajate käitumisest ja järgnevas püüame aru saada, milline õhkkond Eesti koolides valitseb neis õppivate õpilaste arvates.

Koolides valitsev õhkkond: õpetajate käitumine

PISA 2018 uuringus esitati õpilastele nn taustaküsimustikus lisaks muudele küsimustele ka selliseid, mis olid seotud koolis valitseva õhkkonna ehk koolikliimaga. Näiteks paluti õpilastel vastata, kui võrd entusiastlikult nad tajuvad emakeeleõpetajaid (nt õpetaja entusiasm oli minu jaoks innustav), kui võrd nad tajuvad, et õpetajad toetavad neid (nt õpetaja annab eraldi abi), samuti pidid õpilased näitama nõustumist või mittenõustumist väidetega, mis puudutasid õpetaja oskust ja valmisolekut õpilastele tagasisidet anda (nt õpetaja ütleb mulle, milliseid valdkondi ma peaksin veel õppima).

PISA 2018 uuringus osales 231 kooli Eestist. Väiksematest koolidest osales vähem õpilasi, suurematest rohkem. Maksimaalne PISA uuringus ühest koolist osalenud õpilaste arv oli 52. Järgnevas on toodud koolide võrdlus nii entusiasmi indeksi kui edaspidi ka muude indeksite lõikes nii, et arvesse on võetud vaid 170 kooli, kust osales uuringus rohkem kui kümme õpilast (vähem kui kümne õpilase keskmine võib olla juhuslikum).

Eesti õpilased on keskmiselt tajunud õpetajate entusiasmi natuke madalamalt kui OECD riikides keskmiselt (-0,1). Sulgudes olevat õpetajate entusiasmi indeksi väärtust tõlgendades tuleb arvestada, et indeksid PISA uuringus on arvatatud nii, et OECD maade keskmine on teisendatud arvuks 0 ja standardhälve 1. Miinusmärgiga indeksi väärtus näitab seega OECD riikide keskmisest väiksemaid ja plussmärgiga keskmisest suuremaid väärtusi.



Joonis 1. Eestist PISA 2018 uuringus osalenud koolide keskmised õpetajate entusiasmi indeksid.

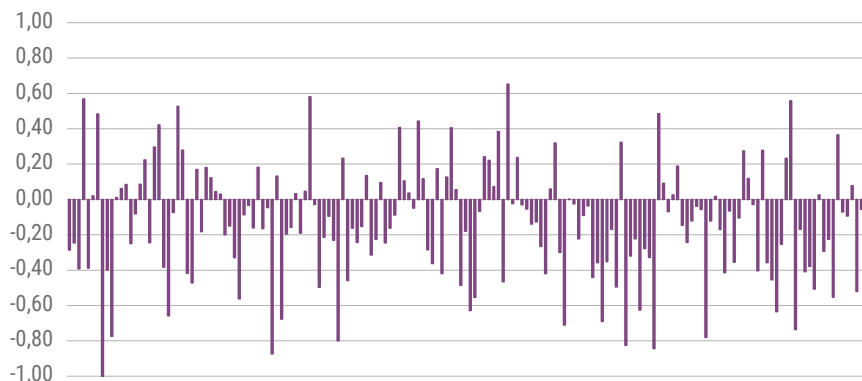
Joonisel 1 ja ka järgnevatel joonistel on x-teljel kujutatud erinevad Eesti koolid, millest osales PISA 2018 uuringus vähemalt 10 õpilast. Y-teljel on õpetaja entusiasmi indeksi väärtus. Jooniselt näeme, et õpilased tajuvad erinevates Eesti koolides õpetajate entusiasmi väga erinevalt. Kui võrdleme Eesti koolide keskmisi õpetajate entusiasmi indekseid OECD keskmise näitajaga (0), näeme sellest nii oluliselt kõrgemaid kui ka madalamaid näitajaid.

Teisisõnu – õpilased tunnetavad erinevates koolides õpetajate entusiasmi väga erinevalt. Seega võib arvata, et koolidel on roll selles, kui entusiastlikud on neis õpetavad õpetajad. Siin võib olla oluline mikrokliima, mis koolis valitseb, mis piirkonnas kool asub, millised on suhted õpetajate vahel ja loomulikult veel paljud faktorid. Vaadeldes Eesti andmetes erinevaid demograafilisi grupe, saame öelda järgmist: eesti ja vene õppekeega koolide

võrdluses selgus, et vene õppekeelega koolide õpilased tajuvad oma emakeeleõpetajaid vähem entusiastlikena. Erinevused poiste ja tüdrukute, aga ka linna- ja maapiirkonna koolide vahel ei ole Eesti andmetel statistiliselt olulised.

Kui liigume õpetaja toetuse juurde (nii nagu õpilane seda

tajub), saame samamoodi öelda, et see on Eestis madalam kui OECD riikides keskmiselt (-0,13). Kui vaatame täpsemalt Eesti koolides toimuvat, näeme, et ka selle indeksi osas on Eesti koolid üsna erinevad: näeme nii OECD keskmisest oluliselt kõrgemaid kui ka oluliselt madalamaid näitajaid (joonis 2).



Joonis 2. Õpilaste keskmine tajutud toetus õpetajate poolt erinevates Eesti koolides.

Üsna sarnaselt tajuvad õpetajate toetust nii maa- kui linnapiirkonna õpilased kui ka eri soost õpilased. Küll aga erineb vene ja eesti õppekeelega koolides õppivate õpilaste poolt tajutud õpetaja keskmine toetus. Vene õppekeelega koolides on see oluliselt madalam kui eesti õppekeelega koolides.

Ka õpetajate antavale tagasisidele keskendudes saab öelda, et PISA 2018 uuringu andmetel tajuvad Eesti õpilased, et õpetaja annab neile harvem tagasisidet, kui OECD riikides keskmiselt õpilased tajuvad (-0,15). Eesti erinevates koolides tajuvad õpilased tagasisidet üsnagi erinevalt (joonis koolide keskmistest oleks üsnagi sarnaselt sakiline, nagu joonised 1 ja 2).

Vaadates erinevaid õpilasarühmi Eesti valimis, näeme, et tagasisidet saavad sagedamini eesti õppekeelega koolide õpilased, ning tüdrukud on väitnud, et saavad tagasisidet sagedamini kui poisid. Maa- ja linnapiirkondade koolide õpilased saavad aga tagasisidet üsna sarnaselt.

Kokkuvõttes võib öelda, et õpilased, kes arvasid, et nende õpetaja on entusiastlik, tundsid ka tõenäoliselt, et õpetaja toetab õpilasi ning samuti saavad need õpilased sagedamini tagasisidet. Teisisõnu, õpetajaga seotud koolikliima näitajad on omavahel positiivselt seotud.

Koolides valitsev õhkkond: õpilaste arvamused oma heaolu kohta

Teine koolikliimaga seotud küsimuste pakett PISA 2018 uuringus oli seotud asjaoluga, kuidas õpilased end koolis tunnevad. Et saada aru, kuidas õpilased end koolis tunnevad, esitati neile nõustumiseks/mittenõustumiseks väiteid nelja valdkonna kohta: 1. õpilaste kuuluvustunne (nt ma tunnen, et ma olen osa sellest koolist); 2. tajutud kokkupuude kiusamisega (kuivõrd õpilane on tunnetanud suulisi või kehalisi rünnakuid enda suunas); 3. distsipliin tunnis (kuidas õpilased tunnis käituvad); 4. õpilaste puudumine ja hilinemine ning koostöö väärtustamine.

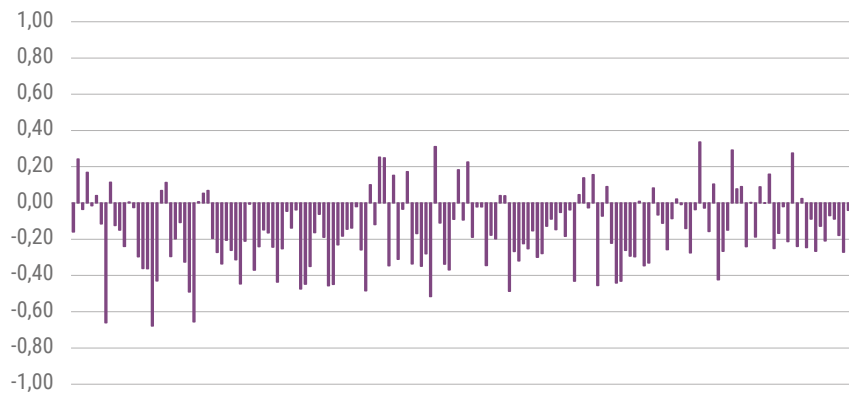
Kuuluvustunnet defineeritakse kui vajadust omada usalduslikke ja aktsepteerivaid suhteid teiste inimestega (Baumeister & Leary, 1995). Kõrgemat kuuluvustunnet seostatakse paljude positiivsete sotsiaalsete ja akadeemiliste tulemitega: kõrgema akadeemilise motivatsiooni, enesehinnangu ja akadeemiliste saavutustega (OECD, 2013), väiksema tõenäosusega olla seotud riskeeriva ja antisotsiaalse käitumisega. Õpilased, kel on positiivsemad suhted nii kaasõpilaste kui ka õpetajatega, langevad väiksema tõenäosusega koolist välja (Catalano, Oesterle, Fleming & Hawkins, 2004).

Eesti õpilaste keskmine kuuluvustunne oli natuke alla OECD riikide keskmist (-0,13). Kahjuks näeme joonisel 3, et OECD riikide keskmisest enam tunnevad end kooliga seotud olevat Eesti PISA valimisse kuuluvatest koolidest vaid mõnes.

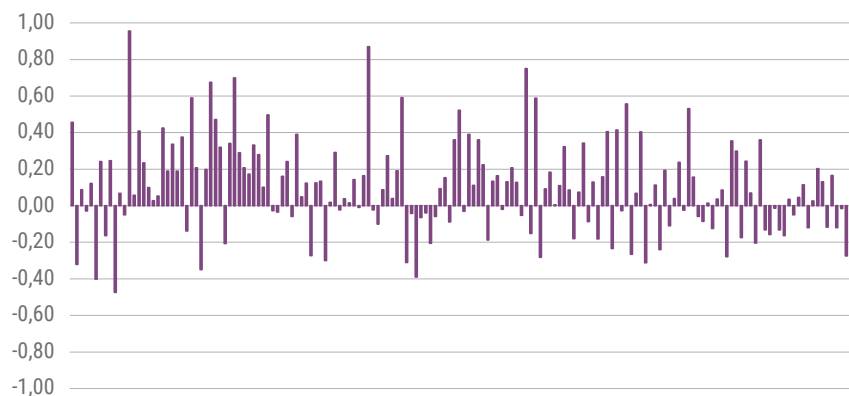
Vaadeldes erinevate demograafiliste gruppide lõikes õpilaste keskmist kuuluvustunnet, saab öelda, et sarnast kuuluvustunnet tunnevad nii poisid kui tüdrukud, kui ka linna- ja maakoolide õpilased. Küll aga tunnevad vene õppekeelega koolides käivad õpilased oluliselt madalamat kuuluvustunnet kui eesti õppekeelega koolide õpilased.

Vägivaldne käitumine koolis ehk koolikiusamine võib omada tõsisid pikaajalisi tagajärgi nii õpilastele, õpetajatele kui ka lastevanematele, seega püütakse leida lahendusi selle takistamiseks (Phillips, 2007). Kiusamist on defineeritud ka kui spetsiifilist agressiivse käitumise liiki, mis pannakse toime etteavatsetult ja korduvalt ning mis teeb teisele haiget või paneb ta ebamugavust tundma. Kiusamine võib olla füüsiline (löömine, tõukamine) või verbaalne (mõnitamine) või suhetega seotud (kuulujuttude levitamine, häbistamine, sotsiaalne tõrjumine) (Woods & Volke, 2004).

Eesti kooliõpilased tajuvad, et on koolikiusamisega kokku puutunud üsna OECD keskmisel tasemel, pisut üle keskmise (0,1). Eestis PISA 2018 uuringus osalenud koolides tajuvad õpilased väga erineval määral kiusamist. See näitab, et osades koolides tunnevad õpilased end kiusamise tõttu oluliselt halvemini kui teistes koolides.



Joonis 3. Eesti erinevate koolide keskmised näitajad õpilaste kuuluvustunde indeksi lõikes.



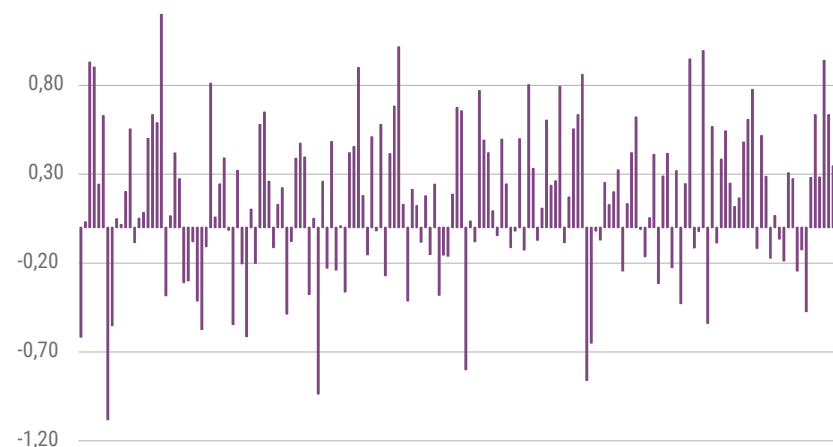
Joonis 4. Kiusamise tajumise indeksi keskmised erinevates Eesti koolides.

Eesti kooliõpilaste alarühmades on lood kiusamisega kokkupuutumisega järgmised: poisid tajuvad oluliselt rohkem kiusamist kui tüdrukud. Kiusamist tajuvad rohkem ka õpilased vene õppekeelega koolides võrreldes eesti õppekeelega koolides õppivate õpilastega. Väiksem on erinevus linna- ja maakooli õpilaste vahel. Aga ka linnakoolides tajuvad õpilased statistiliselt oluliselt rohkem kiusamist kui maakoolides. Seega kiusamisega kokkupuutumise mõttes on parem olla tüdruk, õppida eesti õppekeelega koolis ning elada ja käia koolis maal.

Positiivse õppimiskeskonna üks põhiline komponent on distsipliin ehk olukord klassiruumis, kus pole liigset kära ega korrarikumist, kus õpilased kuulevad õpetajat (ja kaasõpilast) ning saavad keskenduda õppetööle. See on traditsiooniline lähenemine, kaas-

aegsem lähenemine on üsna sarnane – distsiiplinaarne kliima (ehk siis distsipliin tunnis) tähendab, et õpilased peavad kinni klassiruumi reeglitest ning õpetaja tegeleb vajadusel käitumisprobleemidega, mis tunni ajal võivad tekkida (Cheem & Kitsantas, 2014). Parema distsipliiniga klassis on õpilastel parem õppida, nad saavad keskenduda lihtsamalt, sest neid ei segata. Varasemad PISA tulemused on näidanud, et parema distsiiplinaarse kliimaga klassides on õpilastel paremad akadeemilised tulemused ka siis, kui sotsiaal-majandusliku staatuse näitaja arvesse võtta (OECD, 2016).

Eesti õpilaste arvates on meie koolides tundides parem distsipliin kui OECD riikides keskmiselt (0,2). Nii nagu ka teiste indeksite puhul, on ka siin näha päris suuri erinevusi koolide keskmiste näitajate puhul (joonis 5).



Joonis 5. Keskmise distsipliini näitaja emakeele ja kirjanduse tunnis Eesti erinevates koolides.

Eesti valimi erinevates õpilasarühmades ilmnes märgatav erinevus vene ja eesti õppekeelega õpilaste tunnidistsipliinis. Nimelt kirjeldasid vene õppekeelega õpilased oma emakeele ja kirjanduse tundides valitsevat distsipliini positiivsemana kui eesti õppekeelega koolide õpilased. Poiste ja tüdrukute ning linna- ja maakoolide õpilaste arvates on distsipliin tundides sarnane.

Üks oluline kooliga seonduv näitaja on õpilaste koolist puudumine ja hilinemine. Kõik õpilased puuduvad vahel ja ka hilinemisi tuleb ette – see on loomulik. Kui aga puudutakse ning hilinetakse korduvalt, võib see kaasa tuua negatiivseid tagajärgi nii õpilasele endale kui ka kooli õppekeskkonnale laiemalt. On leitud, et head akadeemilised tulemused ning positiivsed suhted kaaslaste ja õpilastega on oluliselt toetavad tegurid õpilaste igapäevasel kooliskäimisel (Gehlbach, Brinkworth & Harris, 2012).

PISA 2018 uuringu andmetel on Eesti koolid väga erinevad õpilaste hilinemiste ja puudumiste osas, osades koolides on hilinemist ja puudumist oluliselt rohkem kui teistes (ka siin saaks joonistada koolide kohta juba varasemast tuttava sakilise joonise). Erinevaid õpilasarühmi võrreldes ilmnesid järgmised erinevused: vene õppekeelega koolides väitsid õpilased, et puuduvad koolist või hilinevad tundi oluliselt sagedamini kui eesti õppekeelega koolide õpilased. Linnakoolide õpilased puuduvad ja hilinevad sagedamini kui maakoolide õpilased. Samuti puuduvad ning hilinevad poisd rohkem kui tüdrukud.

Koostöö on oluline oskus nii töökohal, elukoha kogukonnas, aga ka hariduse valdkonnas, täpsemalt koolides. Õpilased saavad kasu olukorras, kus kooli juhtkond, õpetajad, õpilased ja lapsevanemad jagavad oma mõtteid ja kogemusi, arutlevad eesmärkide ja ideaalide üle (Jennings & Greenberg, 2009). Samas võib omavahelise koostöö tegemine olla ka väljakutse õpilastele. Näiteks on õpilaste koostöö organiseerimise puhul võimalus, et erinevaid ülesandeid ei jagata õiglaselt, et osad õpilased panustavad vähem kui teised.

PISA 2018 uuringus esitati koostööharjumuste teadasaamiseks õpilastele järgnevad väited: *Mõtlen oma kooli peale. Mil määral vastavad tööle järgnevad väited: õpilased näivad väärtustavat koostööd, tundub, et õpilased teevad üksteisega koostööd, õpilastel tundub olevat ühine arusaam, et üksteisega koostöö tegemine on oluline, õpilased tunnevad, et neid julgustatakse teistega koostööd tegema.* Eesti andmetel võib öelda, et väga sarnased olid koostöö näitajad nii poiste ja tüdrukute kui ka maa- ja linnakoolides õppivate õpilaste puhul. Oluline erinevus ilmneb eesti ja vene õppekeelega koolide õpilaste puhul: viimastes väärtustavad õpilased koostööd tunduvalt vähem.

Õpilasega seotud kooli õhkkonna näitajad on omavahel seotud: õpilaste kooli kuulumise tunne on positiivselt seotud koostöö väärtustamisega (0,28) ja negatiivselt seotud kiusamisega kokkupuutumisega (-0,31).

Funktsionaalse lugemise tulemused ja kooli õhkkonna näitajad

Funktsionaalse lugemise testi tulemused on kooli õhkkonda kirjeldavate näitajatega seotud madalate, kuid statistiliselt oluliste korrelatsioonidega. Kuna PISA Eesti valim on suur (2018. aastal osales uuringus üle 5000 õpilase), siis on statistiliselt olulised ka väikesed korrelatsioonid. Funktsionaalse testi tulemused on paremad õpilastel, kes tunnevad suuremat seotust oma kooliga (0,12), kes õpivad parema distsipliiniga klassides (0,11), kelle õpetajad on entusiastlikud (0,14). Funktsionaalse lugemise testi tulemused on madalamad õpilastel, kes puuduvad ja hilinevad (-0,26) palju ning kes on kogenud rohkem kiusamist (-0,1). Koostööd väärtustavate õpilaste lugemise tulemus on kõrgem (0,17).

Kooli õhkkonda kirjeldavad näitajad on omavahel seotud järgnevalt. Asjaolu, kas õpilane tunneb end kooli kuuluvat, on kolme õpetajaga seotud näitajaga (entusiasm, toetus õpilastele ja tagasiside) seotud nõrga positiivse korrelatsiooniga (0,12–0,19). Õpilased, kes on väitnud, et tajuvad oma õpetajat entusiastlikumalt, on ka vastanud, et tunnis on parem distsipliin (korrelatsioon 0,26) ja väärtustavad koostööd rohkem (0,23).

Võrdluses teiste PISA 2018 uuringus osalenud maade õpilastega on Eesti õpilaste kooli kuuluvustunne mõnevõrra madalam kui OECD riikide keskmine ja nad puutuvad kiusamisega rohkem kokku kui õpilased OECD riikides keskmiselt. Ka Eesti õpilaste koostöö väärtustamine koolis on madalam kui OECD riikide keskmine. Meie õpilased tunnetavad mõnevõrra vähem õpetaja toetust kui nende eakaaslased OECD riikides ning hindavad madalamalt ka õpetajate entusiasmi. Samas, distsipliini tunnis, ehk võimalust rahulikult õppetööga tegeleda, hindavad nad kõrgemaks kui õpilased teistes OECD riikides keskmiselt.

Enamuse vaadeldud koolikliima näitajate (kuuluvustunne, kiusamine koolis, puudumine, koostöö väärtustamine koolis, õpetajate toetus, õpetajate entusiasm) pooldest on vene õppekeelega koolide õpilased kehvemas seisus kui eesti õppekeelega koolide õpilased: nad tunnevad nõrgemat seotust oma kooliga (neil on raske leida koolis sõpru, tunda end seal hästi), nad kogevad rohkem kiusamist, neil esineb rohkem puudumisi ja hilinemisi, nad tunnevad, et koolis väärtustatakse koostööd vähem, nad tunnevad madalamalt õpetajate toetust ning entusiasmi õpetamisel. Ainult distsipliini tunnis tajuvad nad kõrgemalt kui eesti õppekeelega koolide õpilased: see peaks tähendama, et tunnid vene õppekeelega koolis on vaiksemad ja õpilased tunnis kuulekamad.

Kokkuvõte

Funktsionaalse testi tulemused on paremad õpilastel, kes väärtustavad koostööd, kes tunnevad suuremat seotust oma kooliga, kes õpivad parema distsipliiniga klassides, kelle õpetajad on entusiastlikud. Funktsionaalse lugemise testi tulemused on madalamad õpilastel, kes puuduvad ja hilinevad palju ning kes on kogenud rohkem kiusamist. Need seosed jäävad alles ka siis, kui võtta arvesse õpilaste sotsiaal-majandusliku olukorra näitaja.

Kirjandus

- Athanasidou, K., Melegkovits, E., Andrie E. K., Magoulas, C., Tzavara C. K., Richardson C., Greydanus, D., Tsolia, M. & Tsitsika, A. K. (2018). "Cross-national aspects of cyberbullying victimization among 14–17-year-old adolescents across seven European countries", *BMC Public Health*, Vol. 18/1, p. 800. Vaadatud 29.09.2020 <http://dx.doi.org/10.1186/s12889-018-5682-4>.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497.
- Catalano, R. F., Oesterle, S., Fleming, C. B. & Hawkins, J. D. (2004). "The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group", *Journal of School Health*, Vol. 74/7, pp. 252-261. Vaadatud 29.09.2020 <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>.
- Cohen, J., McCabbe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). "School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education". *Teachers College Record*, Vol. 111/1, pp. 180-213.
- DeWitt, P. (2016). "5 Ways to Foster a Positive School Climate". Vaadatud 29.09.2020 https://blogs.edweek.org/edweek/finding_common_ground/2016/06/5_ways_to_foster_a_positive_school_climate.html.
- Freiberg, H. & Stein, T. (1999). "Measuring, improving and sustaining healthy learning environments", in Freiberg, H. (ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, Falmer Press, Philadelphia, PA.
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E. & Harris, A. D. (2012). Changes in teacher–student relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 690-704.
- Hoy, W. & Sweetland, S. (2001). "Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures". *Educational Administration Quarterly*, Vol. 37/3, pp. 296-321. Vaadatud 29.09.2020 <http://dx.doi.org/10.1177/00131610121969334>.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- OECD (2019). PISA 2018 Results: What School Life Means for Students' lives. Volume III. Paris: PISA, OECD Publishing.
- OECD (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. Paris: PISA, OECD Publishing. Vaadatud 29.09.2020 <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- OECD (2013). PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III): Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs. Paris: PISA, OECD Publishing. Vaadatud 29.09.2020 <https://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>.
- Phillips, D. A. (2007). Pinking and Bullying: Strategies in Middle School, High School, and Beyond. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(2), 158-178.
- Tire, G., Puksand, H., Lepmann, T., Henno, I., Lindemann, K., Täht, K., Loernz, B. & Silm, G. (2019). PISA 2018 Eesti tulemuste raport. Vaadatud 29.09.2020 https://issuu.com/innove/docs/pisa_2018-19_raportweb.
- Woods, S. & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42(2), 135-155.

Eesti õpilaste rahatarkus on tipptasemel

Leonore Riitsalu, PISA finantskirjaoskuse tulemuste analüüsi autor

Rahatarkus ehk **finantskirjaoskus** on eluline oskus, mille olulisus üksnes kasvab seoses innovaatiliste makseviiside, järjest keerukamate, ent kergemini kättesaadavate pangateenuste ja digirakenduste ning suureneva vastutusega iseenda tuleviku rahalise kindlustamise eest⁴⁴. PISA finantskirjaoskuse uuringus defineerib OECD (2020) seda nii:

Finantskirjaoskus on rahaasjade ja nendega seotud riskide teadmine ja mõistmine, motivatsioon ja kindlus neid teadmisi erinevates olukordades kasutada, parandamaks isiklikku ja ühiskondlikku rahalist heaolu ning võimaldamaks majanduselus osalemist.

Oluline on rõhutada, et rahatarkus pole mitte üksnes finantsterminoloogia tundmine ja oskus liitintressi arvutada. Lisaks headele teadmistele on vaja ka **motivatsiooni** ja **kindlust** neid teadmisi rahaasjade korraldamisel enda kasuks tööle panna, just




nagu OECD definitsioon seda rõhutab. See tähendab kaalutletud valikute tegemist nii eelarve planeerimisel, eesmärkide seadmisel, nende saavutamiseks sobivate finantsteenuste võrdlemisel kui ka makseraskuste ennetamisel.

PISA 2018. aasta finantskirjaoskuse uuring

Lisaks PISA haridusuuringu põhitestidele (funktsionaalne lugemine, matemaatika ja loodusteadused) vastasid 2018. aastal 20 riigi õpilased ka finantskirjaoskuse küsimustele. Rahvusvahelises võrdluses said **Eesti õpilased esikoha – nende keskmine finantskirjaoskuse punktisumma oli 547 punkti**, OECD riikide keskmine oli aga 505. Keskmisest kõrgema tulemuse said veel Soome, Kanada, Poola ja Austraalia õpilased.

Tabel 1. Finantskirjaoskuse keskmine tulemus riikide võrdluses

Jrk	Riik	Keskmine tulemus	Riigid, kus keskmine tulemus EI OLE statistiliselt erinev nimetatud riigist
1	Eesti	547	
2	Soome	537	Kanada
3	Kanada	532	Soome
4	Poola	520	
5	Austraalia	511	USA, Portugal
6	USA	506	Austraalia, Portugal, Läti, Leedu
7	Portugal	505	Austraalia, USA, Läti
8	Läti	501	USA, Portugal, Leedu, Venemaa
9	Leedu	498	USA, Läti, Venemaa
10	Venemaa	495	Läti, Leedu, Hispaania
11	Hispaania	492	Venemaa
12	Slovakkia	481	Itaalia
13	Itaalia	476	Slovakkia
14	Tšiili	451	Serbia
15	Serbia	444	Tšiili
16	Bulgaaria	432	
17	Brasiilia	420	
18	Peruu	411	Gruusia
19	Gruusia	403	Peruu
20	Indoneesia	388	

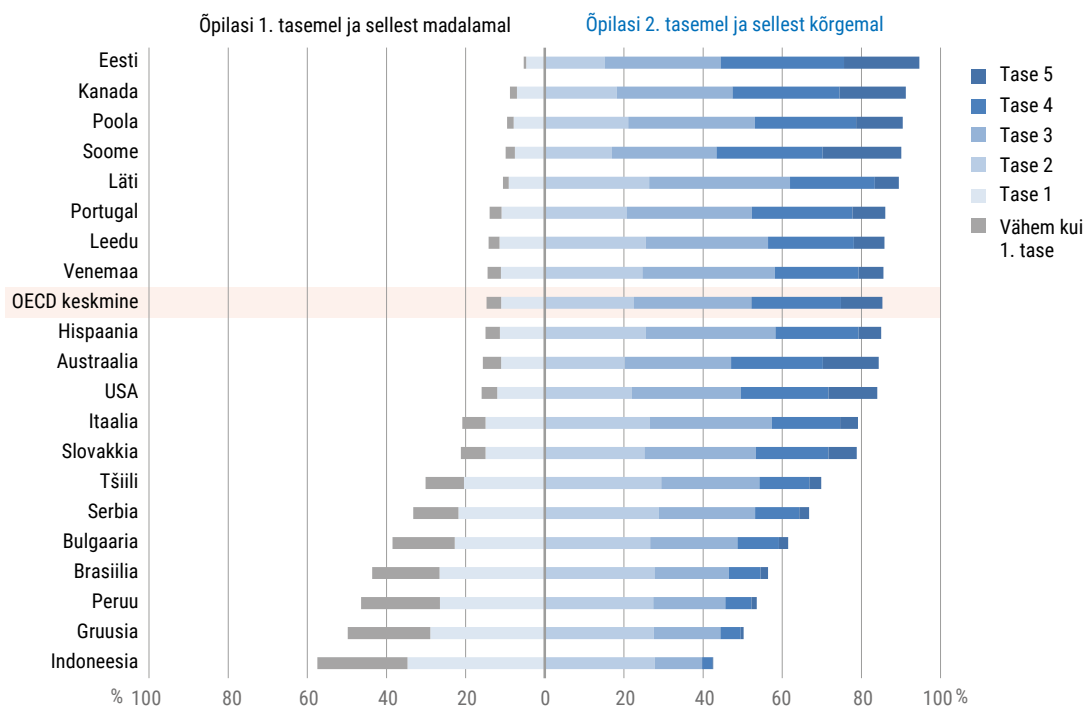
 Riigi keskmine tulemus on statistiliselt oluliselt kõrgem kui OECD keskmine
 Riigi keskmine tulemus ei erine statistiliselt oluliselt OECD keskmisest
 Riigi keskmine tulemus on statistiliselt oluliselt nõrgem kui OECD keskmine

Allikas: OECD, 2020.

⁴⁴ Analüüs on täies mahus kättesaadav aadressil <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/05/PISA-2018-FIN-RAPORT.pdf>.

Eesti õpilaste rahatarkuse tase oli **veel kõrgem** kui matemaatika ja lugemisoskuse põhjal OECD seda eeldanud oleks. Kuigi nende oskuste vahel on oluline seos ja ka neis valdkondades näitasid Eesti õpilased suurepäraseid teadmisi, on rahatarkuse tase siiski üllatavalt kõrge.

Eesti õpilased paistavad silma ka saavutustasemetele jaotumise poolest. **Siin on 95 protsendil õpilastest olemas baasteadmised rahaasjade korraldamisest**, algtasemetele jääb Eestis vähem noori kui üheski teises osalenud riigis.



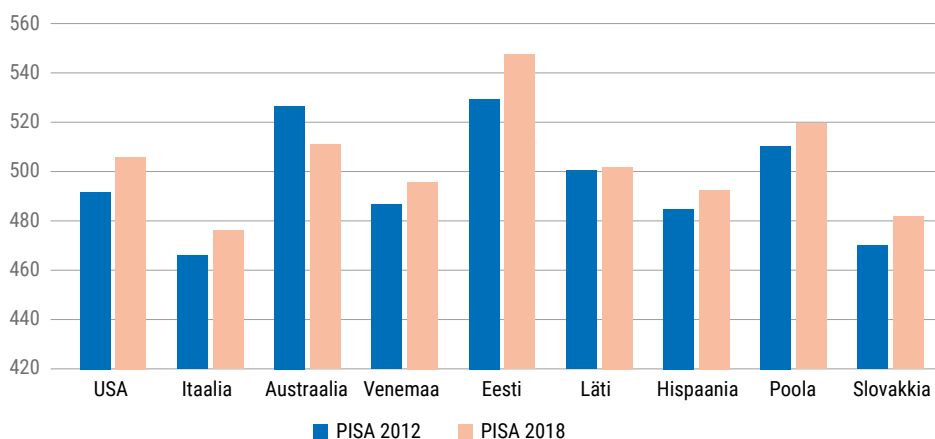
Joonis 1. Õpilaste osakaal saavutustasemetete kaupa.

Allikas: OECD, 2020.

Õpilaste finantsteadmised on oluliselt paranenud

Eesti õpilased on PISA finantskirjaoskuse uuringus osalenud kahel korral – 2012. ja 2018. aastal. Nende kuue aasta jooksul on nad rahaasjus märksa targemaks saanud. Esimesel korral oli Eesti õpilaste keskmiseks skooriks 529 punkti, millega jäid nad 18

riigi õpilaste võrdluses kolmandale kohale. Nüüd aga jõudsid nad esikohale 18 punkti võrra kõrgema tulemusega. Mõlemal korral PISA finantskirjaoskuse uuringus osalenud riikidest on Eesti ainus, kus kuue aasta jooksul on õpilaste tulemused oluliselt paranenud.



Joonis 2. Keskmise finantskirjaoskuse punktisumma 2012. ja 2018. aastal osalenud riikides.

Andmed: OECD, 2020.

Poiste ja tüdrukute rahatarkuse tasemes ei olnud Eestis suurt erinevust kummagi uuringu toimumise ajal. Küll aga on **vene õppekeele**ga poisse rohkem rahatarkuse kõrgematel saavustustasemetel kui vene keeles õppivaid tüdrukuid. Samuti on

endiselt suur erinevus eesti ja vene keeles õppijate punktisumma vahel. Oluline on aga märkida, et 2018. aastal jõudis venekeelsete koolide õpilaste tulemus juba ka üle OECD keskmise taseme.

Tabel 2. Keskmine finantskirjaoskuse punktisumma õppekeele lõikes

	2012	2018
Eesti õppekeelega õpilased	540	560
Vene õppekeelega õpilased	498	514

Allikas: Riitsalu, 2020.

Õpilase taust ei mängi suurt rolli

Uuringust lähtub, et pere sotsiaal-majanduslikul olukorral ja kooli taustal ei ole Eestis nii suurt rolli rahatarkuse kujunemisel kui teistes osalenud riikides. OECD eksperdid rõhutavad 2020. aasta mais avaldatud analüüsis, et Eesti paistab lisaks kõrgele punktisummale silma ka teistest väiksema ebavõrdsuse poolest. Linna- ja maakoolide õpilaste tulemused ei erinenud siin oluliselt. Linnade võrdluses eristus vaid Narva, kus keskmine punktisumma jäi Tallinna, Tartu ja Pärnu õpilaste tulemustele alla.

OECD on tekitanud õpilaste sotsiaal-majandusliku ja kultuurilise tausta indeksi. Selle indeksi ülemise 25% hulka kuuluvatel õpilastel oli kõigis osalenud riikides märkimisväärselt kõrgem punktisumma kui indeksi alumisse veerandisse jäävatel õpilastel. Eestis oli nende kahe õpilaste segmendi skooride erinevus finantskirjaoskuses 55 punkti, OECD riikides aga keskmiselt poole võrra suurem ehk 78 punkti. Seega on **sotsiaal-majanduslikul ja kultuurilisel ebavõrdsusel siin väiksem mõju** kui teistes osalenud riikides. Nii nagu 2012. aasta testi tulemusteski, selgitas Eestis õpilase sotsiaal-majanduslik taust finantskirjaoskuse tulemuse variatsiooni osalenud riikidest kõige vähem. 2018. aasta uuringus selgitas see Eestis skoori erinevust 6,1% (OECD keskmine 10,2%; OECD, 2020).

Finantsharidus koolist

Finantsharidus on OECD definitsiooni kohaselt protsess, mille käigus tarbijad täiendavad oma teadmisi finantsteenustest ning läbi info, juhendamise ja/või nõustamise arendavad oskusi ja kindlust, teadvustamaks riske ja võimalusi rahaasjus, tegemaks teadlikke valikuid, teadmaks võimalusi abi saamiseks ja tegutsemaks muul moel oma rahalise heaolu suurendamiseks. (OECD, 2005; Riitsalu, 2019a)

Seega on rahatarkuse arendamiseks mitmeid võimalikke viise, kanaleid ja allikaid. Üldhariduskool mängib teadmiste ja oskuste arendamisel ning hoiakute kujundamisel siiski olulist rolli. Enda sõnul on rahaasjade korraldamist õppinud spetsiaalselt rahaga ümberkäimist puudutavas aines 39% ja mõne muu õppeaine osana 52% Eesti õpilastest. Koolivälises ringi- või klubitegevuses on rahaga ümberkäimist õppinud 39% vastanuist. Rahaasjade korraldamist puudutavate ülesannetega on kokku puutunud eelkõige matemaatikatusis (68%). Muudes õppeainetes on enda sõnul sarnaseid ülesandeid lahendama pidanud 39% vastanuist.

Matemaatikas rahaasjade ülesannetega kokku puutunud said

16 punkti rohkem kui need, kes ei olnud selliseid ülesandeid lahendanud antud tunnis või ei osanud vastata, kas olid või ei.

Eestis on enda sõnul spetsiaalset **rahaasjade õpikut kasutanud vähem kui kümnendik õpilastest**, mõne teise aine õpikus on rahaasjade käsitlust kohanud 41% vastanuist. Ootamatult on neil vähestel, kel on õnnestunud rahaasjade õpikut viimase 12 kuu jooksul käes hoida, finantskirjaoskuse tulemus 50 punkti võrra madalam kui teistel. Samasugune negatiivne seos oli kõigis osalenud riikides, välja arvatud Hollandis. Neil, kes rahaasjust mõne teise aine õpikust on lugenud, on Eestis skoor 36 punkti võrra kõrgem.

Finantsharidus kodust

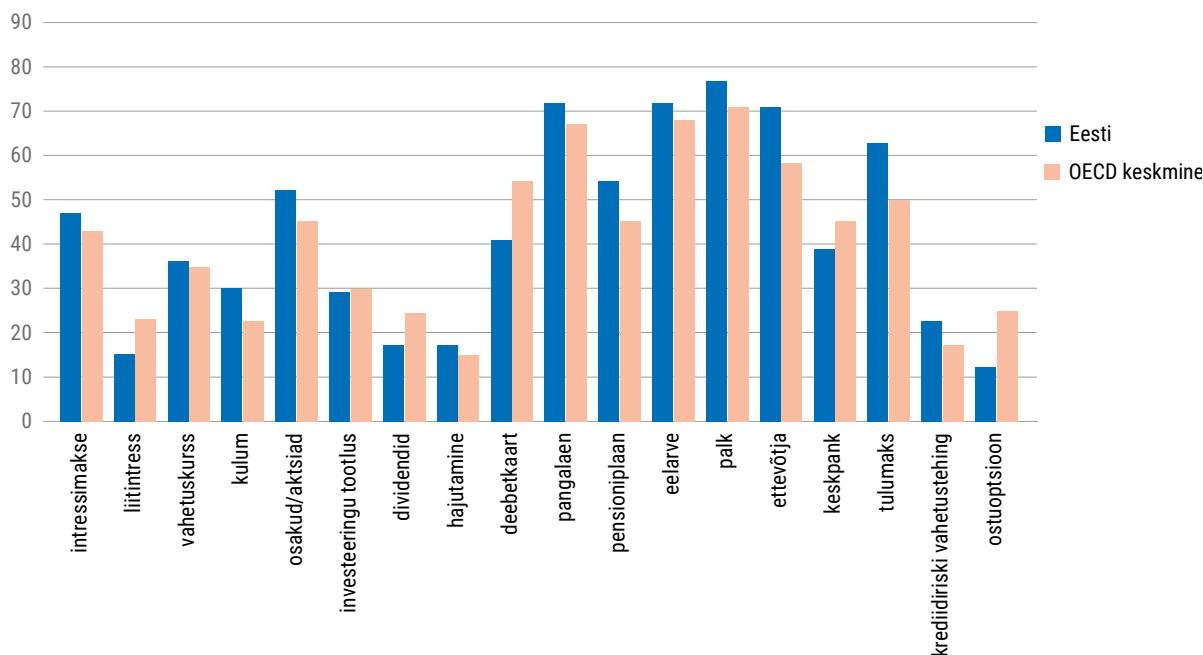
Rahaasjus saadakse infot **elkõige vanematelt ja lähedastelt** (95%) ning internetist (82%). Õpetajatelt on rahaasjade korraldamise kohta infot saanud vaid pooled õpilased.

Teemade lõikes ilmneb ootamatu seos – sagedasem rahaasjade arutamine esineb madalama punktisumma saanud õpilastel. Näiteks pere-eelarve küsimuses on kõrgeim keskmine finantskirjaoskuse punktisumma neil, kes sel teemal kunagi vanematega ei räägi (563). Paar korda kuus pere rahaasju arutavad õpilased said keskmiselt 550 ja paar korda nädalas arutavad 534 punkti. Kõige madalam skoor oli neil, kes räägivad pere rahaasjust igapäevaselt (522). Esimeses PISA finantskirjaoskuse uuringus 2012. aastal oli Eestis seos vastupidine, siis oli kõrgem punktisumma neil, kes rääkisid vanematega rahaasjust vähemalt korra nädalas või tegid seda igapäevaselt (Riitsalu, 2014).

OECD arvutas välja ka vanemate seotuse indeksi. Eestis oli see võrdlemisi madal ja jäi tugevalt alla OECD keskmise. See tähendab, et vanemad ei tegele eriti oma laste rahatarkuse parandamisega ega kaasa neid piisavalt vastavatesse aruteludesse.

Rahatarkus vajab siiski arendamist

Eesti õpilased ja õpetajad on olnud väga tublid. Hoolimata hiilgavatest tulemustest ei tähenda aga PISA uuringu tulemus, et finantskirjaoskusega oleks Eestis kõik väga hästi. Näiteks ei teadnud 15% õpilastest, mis on arveldusarve pangas ja kas neil see on. Liitintressi olemuse on koolis selgeks õppinud vaid 15,5% osalenuist, 41% pole sellist terminit kunagi kuulnud. OECD riikides keskmiselt teatakse seda terminit rohkem. Ilma liitintressi imet mõistmata aga ei pruugi noored tarbijad leida motivatsiooni hiljem investeerimisege tegelema hakata.



Joonis 3. Õpilaste osakaal, kes on neid termineid õppinud ja teab nende sisu.

Andmed: OECD, 2020.

Soovitusi rahatarkuse arendamiseks

Rahatarkuse arendamisel on oluline roll nii koolil, perel, poliitikakujundajatel kui finantssektoril. Senisest enam võiks **koolides** investeerimise põhitõdesid selgitada. **Vanemad** saaksid lapsi rohkem kaasata ostuotsuste ja rahaliste eesmärkide aruteludesse. Kuigi sel korral oli rahaasjade arutamise sageduse seos rahatarkuse punktisummaga ootamatu, siis on vanematel siiski oluline roll rahaasjus harjumuste ja hoiakute kujundamisel. **Poliitikakujundajad** peaksid rohkem tähelepanu pöörama venekeelsete noorte rahatarkusele ja püüdma senisest koordineeritumalt finantsharidust pakkuda (Pöder, Riitsalu & Kroos, 2020). **Pangad** aga saavad oma teenused kujundada nii, et need tarbijaid arukamate valikute suunas nügiksid. Näiteks saavad nutikad pangateenused sisaldada sarnaste inimeste käitumisega võrdlemist, anda kohest

tagasisidet tehtud otsustele ja visualiseerida eesmärkide suunas liikumist (Riitsalu, 2019b).

Eesti õpilased paistavad silma kõrge rahatarkuse tasemega. Selle taga on tõenäoliselt kombinatsioon õpetajate, vanemate, pankade ja poliitikakujundajate pingutustest finantshariduse pakumisel. Lisaks neile aga mängivad arukate finantsotsuste tegemisel rolli **psühholoogilised ja kultuurilised tegurid**, samuti ei saa alahinnata **keskkonna mõju**. Kui turundussõnumid kutsuvad tarbima kohe täna tuleviku sissetuleku arvelt, ei pruugi hiilgavad finantsteadmised takistada ahvatlusele järele andmist ning iseenda rahalist heaolu kahjustavate valikute tegemist. Seepärast on oluline aidata noortel leida motivatsiooni iseenda tuleviku jaoks arukate finantsotsuste tegemiseks.

Kirjandus

OECD (2020). PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money? OECD Publishing, Paris.

OECD (2005). Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies. OECD Publishing, Paris.

Pöder, K., Riitsalu, L. & Kroos, K. (2020). Financial literacy and education in Estonia. In K. De Witte, O. Holz, & K. De Beckker (Eds.), Financial education. Current practices and future challenges, 87-109. Münster: Waxmann Verlag.

Riitsalu, L. (2020). Eesti õpilaste tulemused PISA 2018 finantskirjaoskuse uuringus. Tallinn: SA Innove. <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/05/PISA-2018-FIN-RAPORT.pdf>.

Riitsalu, L. (2019a). Books and Biases – the Explanation for Bounded Rationality in Managing Personal Finances [Doktoritöö, Estonian Business School]. Vaadatud 29.09.2020 <https://ebs.ee/sites/default/files/Doctoral%20Thesis/Riitsalu%20web.pdf>.

Riitsalu, L. (2019b). Tuleviku-minu rahaline heaolu. Kuidas nügida inimesi suurema rahalise heaolu suunas? Tallinn: Arenguseire Keskus. Vaadatud 29.09.2020 <https://www.digar.ee/viewer/et/nlib-digar:399398/341758/page/1>.

Riitsalu, L. (2014). Eesti õpilaste finantskirjaoskus. PISA 2012 uuringu tulemused. Tallinn: SA Innove.

PISA 2018 – Eesti haridussüsteemi iseloomustab ressursside võrdne jaotus

Maie Kitsing, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik

Karin Täht, Tartu Ülikooli Matemaatikahariduse keskuse juhataja, vanemteadur

Käesolev analüüs põhineb PISA 2018 uuringu tulemustel ja taustaküsimustike vastustel. Analüüsiga selgitatakse, mil määral on haridussüsteemides loodud õpilastele võrdsed tingimused arenguks ja kuidas on kooli kui organisatsiooni korraldus seotud õpilaste tulemustega. Analüüs käsitleb õpilaste selekteerimist ning rühmitamist (vertikaalne ja horisontaalne stratifikatsioon) ning haridusse investeeritud ressursse (inim-, aja-, finants- ja materiaalsed). Anname ka ülevaate haridussüsteemi juhtimisest ning õpilaste õpitulemuste ja kooli hindamisest. Analüüs on koostatud PISA 2018 Eesti valimi alusel.

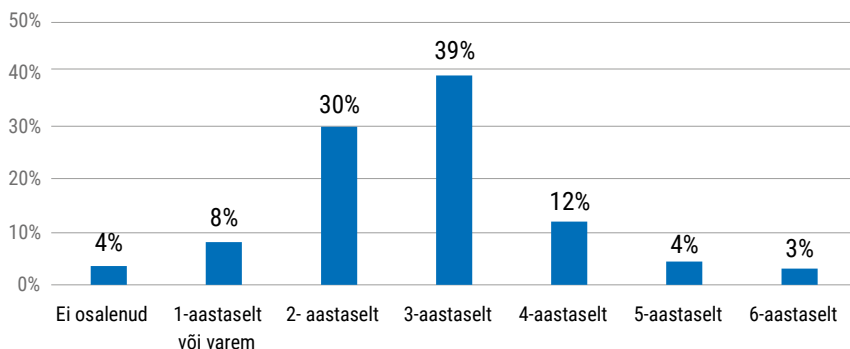
I Õpilaste selekteerimine ja grupeerimine

Õpilaste selekteerimine haridussüsteemis võib suurendada sotsiaalset kihistumist ühiskonnas. Uuringus eristatakse õpilaste selekteerimise võimalusi süsteemis nii vertikaalselt kui ka horisontaalselt. Vertikaalse kihistumisvõimaluse uurimisel vaadeldakse alushariduse omandamist ja kestust, laste vanust kooli

minekul, põhihariduse kestust, klassikursuse kordama jätmist, koolist väljalangevust ja haridustaset, mis õpilastel on omandatud 15. aastaks.

Alushariduse omandamine

PISA uuringus küsiti õpilastelt, mis vanuses nad hakkasid käima koolieelses lasteasutuses (lasteaias). Rohkem kui 2/3 õpilastest (69%) väitsid, et nad läksid lasteaeda kahe või kolme aasta vanuselt (joonis 1). Võrreldes linna- ja maakoolide õpilaste lasteaeda minemise vanust, siis on muster üsna sarnane – kõige enam on mindud lasteaeda kahe-kolme aasta vanuselt. Küll aga on läinud linnakoolides kaks korda rohkem õpilasi lasteaeda juba üheaastaselt. Seevastu maakoolide õpilastest on kaks korda rohkem läinud lasteaeda viie- või kuueaastaselt. Eesti ja vene õppekeelega koolide õpilaste vanus lasteaeda minemisel on üsna sarnane, kuid siiski nähtava nihkega – arvestatav osa eesti õppekeelega koolide õpilastest alustavad juba üheaastaselt alushariduse omandamist, s.o aasta võrra varem kui vene õppekeelega õpilased.



Joonis 1. Õpilaste vanus koolieelsesse lasteasutusse minekul.

Allikas: PISA 2018 Eesti andmebaas.

Nii nagu teistes OECD riikides on ka Eestis lapse lasteaeda mineku vanuse ja lugemistulemuse vaheline seos kurvilineaarne – lapsed, kes lähevad varem lasteaeda, saavutavad lugemises paremaid tulemusi, seda ka juhul, kui on arvesse võetud õpilase sotsiaal-majanduslik taust. Näib, et kahe- kuni nelja-aastaselt lasteaeda minek on kõige optimaalsem. Eestis ei käinud ainult 7,7% õpilastest lasteaias või omandasid alusharidust lühikest aega, kusjuures kehva sotsiaal-majandusliku taustaga õpilastest ainult 13,7% ei käinud või olid lasteaias väga lühikest aega. Eelmise õppeaasta põhjal laste vanus lasteaeda minekul õppekeele põhjal ei erinenud.

Kooli mineku aeg

Enamikes riikides lähevad lapsed kooli kuueaastaselt, 14 riigis, sh Eestis aga seitsmeaastaselt. Põhjamaades ja Eestis on eelkooli ja põhikooli kombinatsiooni tulemusel põhiharidusõpe kümme aastat, mis on pikem kui enamikes teistes haridussüsteemides. Riigisiselt ilmneb, et vene õppekeelega koolide õpilastest peaaegu 1/3 läheb kooli kuueaastaselt (27,4%). Eesti õppekeelega koolides on vastav osakaal ainult 14,3%.

Klassikursuse kordamine

Eestis jäetakse õpilane klassi kordama üldiselt erandjuhul, klassi-

kursuse kordajate osakaal on 2,6% (OECD keskmine 11%), kusjuures maakoolides jäetakse pisut rohkem kordama kui linnakoolides (3,2% vs. 2,2%), eesti õppekeelega koolides veidi rohkem kui vene õppekeelega koolides (2,8% vs. 1,7%) ja poisse rohkem kui tüdrukuid (3,4% vs. 1,8%). Klassikursuse kordajatest 64,7% on poisid. Suurem tõenäosus on klassikursust korrata neil õpilastel, kelle pere sotsiaal-majanduslik taust on madalam. OECD riikide õpilaste testitulemuste, sh Eesti õpilaste keskmine lugemistulemus on negatiivses seoses klassi kordamisega.

PISAs 2018 uuriti horisontaalset kihistumist⁴⁵ haridusvaldkonnas kahest aspektist: kas õpilasi selekteeriti koolide vahel või kas selekteerimine toimus koolisiselt (OECD, 2020).

Õppekavade ja koolide valik

PISA 2018 nagu ka varasemad PISA uuringud näitavad, et kõikides riikides, kus on 15-aastaste õpetamiseks kasutusel rohkem (riiklikke) õppekavasid, on õpilaste tulemuste keskmine madalam. PISA 2018 uuringu tulemuste põhjal saab väita, et varane õpilaste selekteerimine akadeemilise ja kutsesuuna vahel seostub õpilaste madalama lugemistulemusega riigis ning ka suurema ebavõrdsusega hariduses (OECD, 2020). Eesti formaalhariduse struktuuri kohaselt õpilaste jaotumine põhikoolijärgselt näib olevat PISA andmetele tuginedes asjakohane.

Õpilaste selekteerimine klassiti

Vastupidi üldlevinud arvamusele, et õpilaste võimekuse järgi selekteerimine koolis nn tasemeklassidesse aitab parandada õpilaste tulemusi, näitab PISA, et neis koolides on õpilaste tulemused lugemises kehvemad. Kui õpilasi selekteeriti kõikides õppeainetes tasemeklassidesse, siis oli nende keskmine tulemus madalam üheksa punkti. Õpilaste sotsiaal-majandusliku tausta arvesse võtmisel kahanes vahe viiele punktile.

Õpilaste selekteerimine klassisiselt

Õpilaste selekteerimine klassisiselt on üheks levinumaks horisontaalse stratifikatsiooni vormiks. Õpilaste selekteerimine võimekuse järgi iseloomustab rohkem kehvema sotsiaal-majandusliku taustaga koole, kuid on ka tippharidusega riike, kus just parema taustaga koolides selekteeritakse rohkem. OECD riikide tulemustest näitavad, et kui õpilasi selekteeriti klassis kõikides õppeainetes gruppidesse, saavutasid õpilased 20 punkti madalama tulemuse. OECD riikide puhul ilmnis, et 18% õpilaste lugemistulemuste variatiivsusest kirjeldas jaotamine väiksematesse gruppidesse üksikute ainetes. Eestis esines klassisisest selekteerimist maakoolidega võrreldes rohkem linnakoolides, samuti esines selekteerimist rohkem era- kui munitsipaalkoolides. Kui arvesse võeti õpilaste ja kooli sotsiaal-majanduslik taust, siis puudus statistiline erinevus linna- ja maakoolide vahel, kuid püsima jäi erinevus era- ja munitsipaalkoolide vahel.

II Haridusse investeeritud ressursid

PISA uuringus koguti õppekeskkonna kirjeldamiseks andmeid nii õppevahendite piisavuse ja kvaliteedi kui ka infrastruktuuri kohta.

Õppematerjalid ja kooli infrastruktuur peaksid vastama järgmistele tingimusele: peaksid olema kättesaadavad ja piisavas mahus, sõltumata kooli sotsiaal-majanduslikust taustast, asukohast või omandivormist; kättesaadavad materiaalsed ressursid peaksid vastama õpilaste vajadustele ja olema kvaliteetsed; materiaalseid ressursse peaks kasutama efektiivselt. Uuringus oli suurema tähelepanu all just IKT ressursside kasutus (OECD, 2020).

Materiaalsed ressursid

OECD riikides, kus juhid olid rahul või pigem rahul kooli materiaalsete ressursside piisavusega, olid õpilaste keskmised tulemused kõrgemad. Süsteemi tasandil oli materiaalsete ressursside puudus seotud ka madalama tulemusega. OECD tõi välja, et riikides, kus koolide materiaalsed ressursid olid võrdsemalt jaotatud, olid ka õpilaste tulemuste keskmised kõrgemad. Materiaalsete ressursside puudumise indeksi järgi paikneb Eesti PISAs osalenud riikide järjestuses pisut kõrgemal kui OECD keskmine. Erinevalt paljudest teistest riikidest, kus esineb materiaalsete ressursside osas puudus, on Eestis ja Soomes tagatud võrdsus ressursside jaotuses.

Arvutitega varustatus ja seos kooli tunnustega, koolide digikeskkonnad

Eesti paikneb arvutite arvult õpilase kohta riikide järjestuses 9.-12. kohal koos Kanada, Hongkongi ja Rootsi, seejuures Eesti on üks vähestest riikidest, kus sotsiaal-majanduslikult kehvemates koolides on süle- ja tahvelarvutite arv õpilase kohta kasvanud rohkem kui parema taustaga koolides. Samas on eesti õppekeelega koolides arvutite ühe õpilase kohta rohkem kui vene õppekeelega koolides. Internetiga ühendatud arvutite osakaal on Eestis pisut kõrgem OECD keskmisest.

III Inimressursid

Eesti paikneb õpetajate puuduse indeksi järjestuses uuringus osalenud riikide hulgas 15. kohal. Võrreldes 2015. aastaga on Eestis õpetajate puudus suurenenud peaaegu kümne protsendipunkti võrra, 34,6%-lt 43,6%-ni, mis tähendab, et peaaegu pooled Eesti õpilased õpivad koolides, kus direktor on raskustes õpetajate leidmisega. Kui vaadata õpetajate puudust koolide kategooriate järgi (sotsiaal-majanduslikult eelisolukorras vs. vähem eelisolukorras koolid, linna- vs. maakoolid, era- vs. munitsipaalkoolid, eesti vs. vene õppekeelega), siis erinevust polnud.

Tulemused näitasid, et parema sotsiaal-majandusliku taustaga ja täistööajaga töötavate õpetajate koolides olid tulemused paremad kui kehvema taustaga ning täistööajaga töötavate õpetajate koolides. Analoogiline tulemus samade tunnuste alusel oli ka linna- ja maakoolides, kuid tulemuste erinevus puudus munitsipaal- ja erakoolide vahel.

IV Kooli ja õpitulemuste hindamine

Hindamise valdkonnas käsitletakse õpilaste hindamise eesmärke, läbiviidavaid hindamistegevusi, kooli vastutavust ja parendus-

⁴⁵ Horisontaalse kihistumise all mõeldakse samaaegsete õpilaste jaotamist võimete alusel erinevatesse koolitüüpidesse, klassidesse, rühmadesse või jaotatakse õppima erinevate õppekavade järgi.

meetmeid. OECD on väitnud, et tugev hindamissüsteem, mille eesmärgiks on haridusvaldkonna, eelkõige õppimise ja õpetamise ning õpikeskkonna parendamine, on haridussüsteemi kvaliteedi tunnus (OECD, 2013).

Samas näitab 2012. ja 2018. aasta uuringute võrdlus, et OECD riikide hulgas on õpilaste hindamistulemuste kasutamine kooli arendustöös vähenenud, samuti on vähenenud õpetamise tõhususe hindamine (õpetaja hindamine). Eesti koolijuhtide vastuste põhjal on statistiliselt oluliselt vähenenud vanemate informeerimine õpitulemustest (-4,5%), õpetajate tõhususe hindamine õpilaste tulemuste põhjal (-9,8%) ja võrdlemine teiste koolide õpitulemustega (-13%). Samas on statistiliselt oluliselt suurenenud nende koolijuhtide osakaal, kes kasutavad õpitulemuste hindamist õpilaste selekteerimiseks (11,6%). Kehvema taustaga koolides, kus on ka üldiselt õpilastel madalamad tulemused, pööratakse varasemaga võrreldes hindamistulemuste kasutamisele vähem tähelepanu. Kehvema sotsiaal-majandusliku taustaga koolides võrreldakse vähem õpitulemusi piirkonna/riigi keskmise tulemusiga (-20,4%), seiratakse vähem õpitulemuste trendi kooli ja õpilase tasandil (-29,5%), hinnatakse vähem õpetamise tõhusust (-16,8%), selgitatakse vähem välja õpetamise ja õppekava parendusvaldkondi (-13,5%) ning vähem kohandatakse õpetamist vastavalt õpilase vajadustele (-6,5%).

Kooli vastutavuse uurimiseks vaadeldakse õpitulemuste tutvustamist kolmele sihtgrupile – ühiskonnale, ametkonnale ja vanematele. Arvestades huvigruppe, õpitulemused kas avalikustatakse, seiratakse ametkonna (järelevalve) poolt või edastatakse otse vanematele. 28% OECD riikide õpilastest, kes uuringus osalesid, õppisid koolides, kus õpilaste akadeemilised õpitulemused (eksamid/testid) avalikustatakse. Nende õpilaste keskmine lugemistulemus oli viie punkti võrra kõrgem. Võrreldes õpitulemuste tutvustamist Eestis, Soomes ja Kanadas ning Singapuris, näeme, et kõige enam levitatakse infot õpitulemustest Kanadas.

Uuringus vaadeldi ka hindamistegevuste läbiviimist õppetöö parendamiseks (2012 vs. 2018). Parema sotsiaal-majandusliku

taustaga koolides on statistiliselt oluliselt vähem võrreldud kooli tulemusi teiste koolide (-21,7%) ja riigi keskmiste tulemustega (-15,3%), vähem on kasutatud andmeid õpetaja tulemuslikkuse hindamiseks (-31,2%) ja vanemate informeerimiseks lapse arengust (-7,9%). Vähem on ka seiratud kooli arengut järjepidevalt (-25,2%). Koolijuhtide vastustest ilmneb, et kehvema sotsiaal-majandusliku taustaga koolides on statistiliselt oluliselt vähem kasutatud *õpilaste sooritusstandardite detailseid kirjalikke kirjeldusi* (-35,4%), samas on suurenenud õpetaja mentorlus (26,4%). Parema sotsiaal-majandusliku taustaga koolides on seevastu vähe, kuid siiski statistiliselt oluliselt suurenenud sisehindamine (2,3%), aga ka väline kontroll (20,7%) ja suurenenud õpetajate mentorlus (4,1%) ning vähenenud õpilaste sooritusstandardite detailse kirjaliku kirjelduse koostamine (-32%) ja vähem kogutakse ka kirjalikku tagasisidet õpilastelt (-9,3%). Mõlema taustaga koolides on suurenenud regulaarne eksperdi kasutamine kooli arendamisel, parema taustaga koolides 14,6% ja kehvema taustaga koolides isegi 19,1% ulatuses.

Kokkuvõttes saab väita, et vaatamata hariduspoliitilisele ootusele, et sisehindamine on koolides muutunud sihikindlaks arengut käivitavaks vahendiks, PISA uuringu tulemused seda ootust täiel määral ei kinnita.

Kokkuvõte

Hariduspoliitiliselt on oluline kindlustada kehva koduse taustaga lastele alushariduse omandamine juba kahe- või kolmeaastaselt. Jätakuvalt on vaja tähelepanu osutada klassikursuse kordamise vältimisele, kindlustades õigeaegselt õpilasele tugi koolikohustuse täitmiseks ja õppimiseks; vältida õpilaste selekteerimist ühe kooli piires erinevatesse klassidesse n-õ võimete alusel; jätkata võrdsuse ja õigluse printsiipi haridusressursside jaotamisel; selgitada välja tegurid, mis takistavad koolijuhtidel täiel määral omaks võtmast tõenduspõhist juhtimist; võtta ette efektiivsed meetmed, kindlustamaks Eesti koolid õpetajatega.

Kirjandus

OECD (2020). PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools. OECD Publishing.

Digiristsed

Birgy Lorenz, Tallinna Tehnikaülikooli teadur, Pelgulinna Gümnaasiumi IT-arendusjuht

Kuigi *digi* on ajalooliselt uus nähtus ning kooli jaoks kasutamiseks sobivaimad digiressursid olid PISA 2018 ajal nii Eestis kui kogu maailmas alles avastamisel, siis kevadel 2020 toimunud distantsõppe andis teadmise, et Eesti maine digiriigina on ennast õigustanud.

Eesti laste peamine digivahend on internetipaketiga mobiiltelefon, millele järgneb sülearvuti. Oleme maailmas esimesed, kellele avaneb võimalus juba väga noorelt (alla kuue aasta vanuselt) internetti pääseda. Digitehnika ei ole enam luksus, see on normaalne igapäevane töö-, kooli- ja meelelahutusvahend. Distantsõppe perioodil näitasid kodud ja koolid ette, milline oli nende ettevalmistus uueks arenguhüppeks ning ka kõige digivaenulikumad kogukonnad mõistsid, et digipädevus ja digivõimalused aitavad elul jätkuda. Väljakutseid leiti nii kaks aastat tagasi tehtud PISA 2018 uuringus kui ka sel kevadel.

Ei ole mõtet enam šokeeruda, et PISA 2018 järgi oli meie laste ajaveetmine digiseadmetes kõrge (neli tundi nädala sees ja kuus nädalavahetusel) ja peamiselt kulus aeg *online*-suhtlemisele, suhtlusvõrgustikele, videote vaatamisele või oma lõbuks surfamisele ja uudiste lugemisele. Antud oskused võimaldasid minna distantsõppele Eestis valutumalt kui teistes riikides, kus põhiliseks komistuskiviks olid nii tehnika ja interneti olemasolu kui ka laste oskus otsida, leitud süstematiseerida ja õppetstarbel taaskasutada. Eesti seisib tugevalt süsteemsete lahenduste turjal nagu seda on E-kool, Stuudium, e-mail, lõputud pilve- ja videoteenused, aga ka e-õppe võimalused nagu E-koolikott või *online*-õpikud. Fakt on see, et õpilased, kes olid e-kanalite kaudu oma klassikaaslastega iga päev kontaktis, saavutasid PISA testides (matemaatika, loodusained, lugemine) paremaid tulemusi kui need, kes klassikaaslastega digivahendeid kasutades ei suhelnud. Kui kaks aastat tagasi võis PISA järgi arvata, et õpetajatega suhtlus internetis on vähene, siis tänaseks on näidanud meie kolleegid ülikiiret õppimisvõimet ja paindlikkust, mistõttu õpilastel õpetajaga kontakti saamine interneti vahendusel ei ole enam väljakutse.

PISAst saime teada, et õpetajad lasevad õpilastel teha pigem koduseid ülesandeid digivahenditega, kui kasutavad digivahendeid tunnis. Uuring kinnitab, et digitehnikat kasutatakse hariduseesmärgil rohkem kodus kui koolis. Ka see on üks põhjus, miks meie distantsõppe oli edukas – õpetajad olid juba harjunud andma ülesandeid ja õpilased harjunud neid iseseisvalt lahendama. Kindlasti muutusid olulisemaks kesksed teenused failide hoidmisel, mis kaks aastat tagasi ei olnud laialdaselt realiseerunud, kuid nüüd distantsõppe ajajärgus on vajadus *a priori* igas asutuses ära lahendada – on see pilveteenuse ülesseadmine Ameerika pilvehiidude juurde või oma kodukootud e-kooli või hoopis Harno Moodle lahendusse – iga kool leidis endale oma! Lastega juurutamine läks imelihtsalt, sest lapsed kasutavad antud lahendusi nii või naa igapäevaselt. Ülioluliseks muutusid ka turvalisuse ja privaatsuse küsimused – nii andmete hoiustamise kui ka pettustest hoidumise osas.

Murekohad PISAs, mida distantsõppe tulek potentsiaalselt leevendas:

- õpilaste kättesaadavus erinevale, sh interaktiivsele digitehnikale õppetöös kasvas;
- erinevates õppeainetes digitehnika sisuline kasutamine kasvas;
- õpetaja aktiivsus digitehnika interaktiivsel kasutusel õppetöös kasvas.

Usk, et digitaalsed vahendid ja internet parandavad meie elukvaliteeti ja võimalusi, on Eestis laialdaselt levinud. Nähakse, et see toetab e-riigi arengut ja infoühiskonnana toimimist. Seda usku kannavad endas ka meie õpilased, kellest 82% leiab, et nende jaoks on väga põnev avastada uusi digiseadmeid või rakendusi; 79% nõustub, et internet on suurepärane allikas huvitava info hankimiseks; 75% leiab, et sotsiaalvõrgustik on väärtuslik. Usun, et distantsõppe on seda usku ainult süvendanud, aga on toonud välja ka varjuküljed:

- võimaluste paljusus võib luua olukorra, kus nädalas tuleb logida sisse 35 erinevasse kontosse, mis ei ole ei turvaline ega ka süsteemne õppimiselamus;
- tegelikke oskusi ja tulemusi mõõta on raskem, sest 90% informatsioonist, mille alusel enamasti hindamisel otsuseid tehakse, on puudu. Mõneti on see adekvaatsem, kuid inimlikkuse komponent hindamisel kannatab. Samuti on akadeemilist petturlust kergem läbi viia ning vahel pole teada, kes hinnatava töö üldse sooritas;
- kerge on sattuda turvariski või tehnilise probleemi ette, mis muudab õppimise aeg-ajalt hektiliseks, ei saa süveneda ehk olla õppimisvoos (*flow*);
- igaühele ei sobi distantsõppe (sinna on kerge „ära kaduda“), pärsitud on sotsiaalsete oskuste omandamine ja aja ning fookuse, prioriteetide haldamine võib olla keeruline;
- kui analüüsida sügavamalt, milliste õpitulemustega noored on interneti ja omavahelise *online*-suhtlemise poolt või vastu, siis selgub, et õpilased, kelle õpitulemused on kehvemad, on samas seda meelt, et internet ei ole üldse väärtuslik allikas nagu ka *online*-suhtleminegi teiste õpilastega.

Tulevikus oleks PISA uurijatel huvitav teada saada, kui palju on muutunud laste mõtted ja arvamus digis õppimisest, kuna kaks aastat tagasi olid näiteks Eesti lapsed oma digihuvi teiste lastega jagama üsna leiged. Sõpradega digiseadmete üle küll arutletakse, kuid mitte eriti kodus. Kindlasti pakub huvi, kui palju on muutunud uudiste tarbimine, mis oli üleüldises languses üle maailma. Kuigi meie noored ei paistnud võrreldes teiste riikidega just eriti silma sellega, et unustaksid ennast internetti või et elu jääks seisma, kui internetti pole käepärast, siis kas selles on toimunud olulisi muutusi? Tänapäevaks olime ju kõik olukorras, kus digitee oli ainus tee asju ajada ja interneti olemasolu võib olla kriitiline, et saada koolis ja ka elus paremini hakkama.

Ülevaade OECD projektist „Haridus 2030“

Imbi Henno,

Haridus- ja Teadusministeeriumi alus- ja põhihariduse osakonna peaekspert, projekti „Haridus 2030“ koordinaator alates 2019

OECD käivitas 2015. aastal õppimise ja oskuste koostöö projekti „Tuleviku haridus ja oskused“ (*The Future of Education and Skills 2030*) ning OECD hariduspoliitika komitee kiitis heaks projekti „Haridus 2030“ (OECD, 2019b). Üldesmärgiks on kujundada ühine arusaam teadmistest, oskustest, hoiakutest ja väärtustest, mida õpilased ja õpetajad vajavad 21. sajandil õppimiseks ja õpetamiseks ning üldise heaolu loomiseks. Oluline on aidata riikidel leida vastus kahele fundamentaalsele tulevikuharidust puudutavale küsimusele:

- Milliseid teadmisi, oskusi, hoiakuid ja väärtushinnanguid vajavad tänased õpilased, et olla edukad maailmas, kus nad elavad

2030. aastal, ning et seda maailma kujundada?

- Kuidas saab haridussüsteem neid teadmisi, oskusi, hoiakuid ja väärtushinnanguid tõhusalt arendada?

Kui OECD võrdlusuuring PISA tegeleb n-õ õppimise väljundi mõõtmisega ja TALIS kogub andmeid õpetamise kohta, siis „Haridus 2030“ tegeleb õppimise ja õpetamise sisu ümberkujundamisega ja ikka selleks, et olla raamistikuks ka PISA ja TALIS hindamisele.

Projekti „Haridus 2030“ puhul saab rääkida kahe kontseptuaalse raamistiku väljatöötamisest ja kahest etapist (OECD, 2019b) (tabel 1).

Tabel 1. „Haridus 2030“ raamistiku kaks etappi

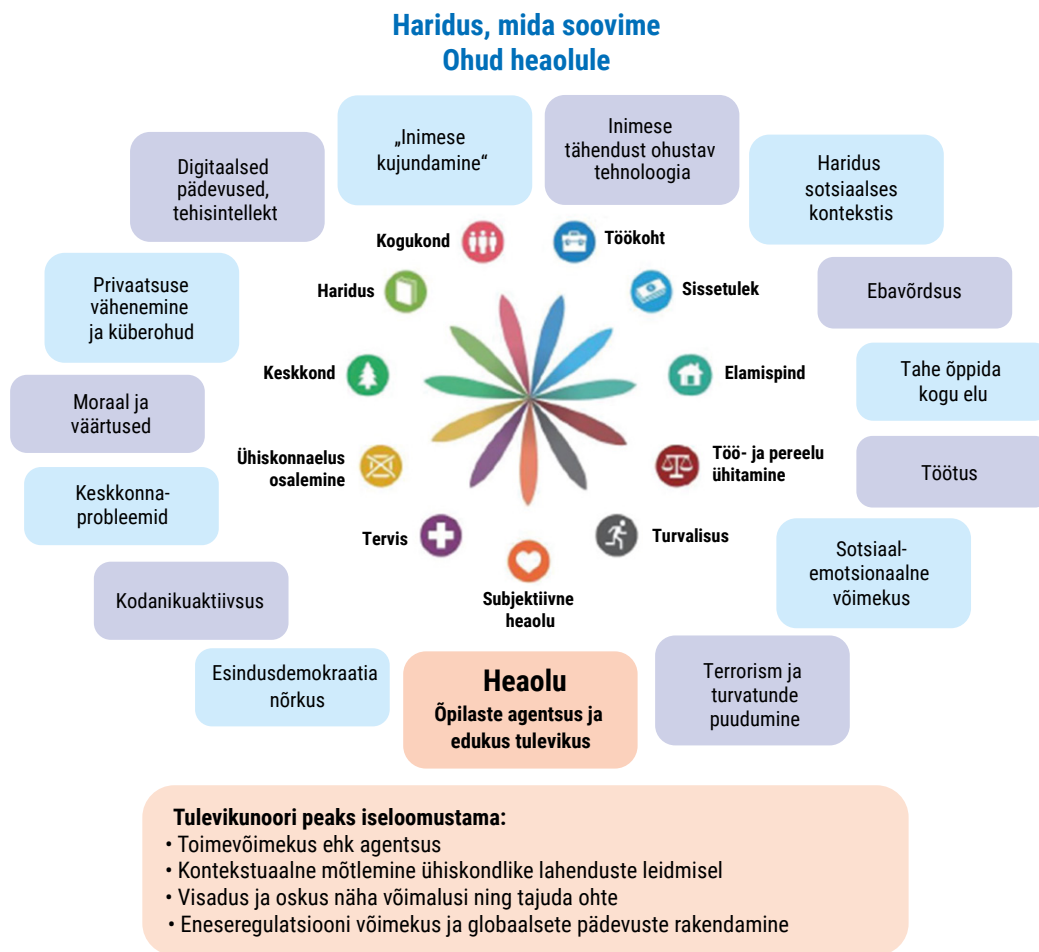


Projekti I faas

„Haridus 2030“ I etapis algatati ühiskondlike muutuste analüüs, et selgitada välja hariduse väljakutsed, töötada välja õpperaamistik ja sõnastada õppekavade arenduse põhimõtted.

Hariduse väljakutsed. Haridussüsteem ei peaks ainult õpilasi ette valmistama tööturule sisenemiseks, vaid pakkuma neile võimaluse parandada oma heaolu erinevates valdkondades – töökoht, sisetulek, majutus, töö- ja pereelu tasakaal, turvalisus, eluga rahulolu, tervis, kodanikuaktiivsus, keskkond, haridus, kogukond (OECD, 2011) (joonis 1). Praegused õppijad peavad olema suutelised kujundama meie ühist tulevikku ja vastutuse võtmisel pidama silmas üksikisikute, kogukondade ja kogu planeedi heaolu (OECD, 2018a).

Projekti osales 30 OECD riiki, sh Eesti ja mitmed partnerriigid. Fookusrühmadesse kaasati erineva tasandi sidusrühmade esindajaid. I etapis korraldati tegevusi IWG ehk mitteametlike töögruppide kokkusaamistena. Visandati, millist tulevikku me oma lastele kindlasti ei soovi ja mis võib juhtuda, kui soovitud tuleviku kujundamiseks aktiivselt ei tegutseda. Õpilaste kaasatus ja vastutuse kriteeriumid moodustavad erinevad konstruktid: identiteet, sihikindlus, omaalgatus, eneseregulatsioon, usk enda võimesse, kuuluvustunne, motivatsioon, oskus õppida, säilennõtkus jmt. Kuuenda nn mitteformaalse töögrupi kokkuvõtteks sõnastati eesmärgid hariduses, tulevikunoorde profiil ja kirjeldati ohte meie heaolule.



Joonis 1. Ohud meie heaolule ja haridusvaldkonna ees seisvad ülesanded.

Allikas: OECD (2018) Vebinari ettekanne: *Future We Want Working Group Phase 2: Preparation for the IWG7 Meeting #1: 13 Feb 2018.*

I faasis üldistati **õppekavade arenduse võtmeteemad**, töötati välja õppekavade disaini põhiprintsiibid, sätestatud õppekavade rakendamise põhimõtted: õpilaste agentsus, valikud, kohandatus, aineteülesus jne; käsitleti õppekavade arendusega seotud

teemasid: autonoomsus, kaasamine jne; koostati loend 21. saj oskustest/konstruktides⁴⁶. Projekti I faasi tegevusi ja tulemusi kirjeldab tabel 2.

Tabel 2. Projekti I faasi tegevused ja tulemused

Tegevused	Tulemused
<ul style="list-style-type: none"> • Uuringud ja metaanalüüsid – OECD andmed (EAG, PISA, TALIS) • Rahvusvaheline õppekavade võrdlusanalüüs (<i>Policy survey on curriculum redesign – PQC</i>) • Õppekavade sisu kaardistamine (<i>Curriculum content mapping – CCM</i>), osales 16 riiki või partnerit, sh Eesti • Kehalise kasvatus ja terviseõpetuse ainekavade dokumendianalüüs – osales 18 riiki või partnerit, sh Eesti • Matemaatika ainekavade ja õppekirjanduse analüüsimine (<i>Mathematics Curriculum Document Analysis</i>) – osales 17 riiki või partnerit, sh Eesti 	<ul style="list-style-type: none"> • OECD „Haridus 2030“ õpperaamistik (2018) ja õppekompass (2019) • <i>Online</i> õppekavade andmebaas (PQC, CCM, loend 21. sajandi oskustest/konstruktides jt) • Õppekavade ajakohastamise koondraportid, fookuses õppekava ülekoormatus, õppeaja planeerimine, paindlikkus ja autonoomia, väärtuskasvatus, digiõppekava ja personaliseerimine (sügis 2020) • OECD raport: Kehalise kasvatus õppekava muutmine dünaamiliseks ja kaasavaks aastaks 2030 (2019) • Matemaatika õpperaamistik 2030 (sügis 2020)

⁴⁶ „Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2017/2018. õppeaastal“.

2018. aastal kaardistasid riigid, mil määral kajastuvad väärtused ja 21. sajandi oskused/konstruktid (empaatia, usaldusväärus, vastutustunne, austus, püsivus jne) seitsmes ainevaldkonnas ISCED 2. tasemel. 2020. aasta hilissügisel avaldatavad koondraportid kirjeldavad, milliste väljakutsetega seisavad riigid silmitsi väärtuste, hoiakute ja uute oskuste lisamisel õppekavadesse ning milliseid strateegiaid riigid kasutavad nende väljakutsete lahendamisel.

Matemaatika ainekavade analüüsi projektis uuriti riikide 8. klassi ainekavasid ja võrreldi õpikuid. OECD koostas ka esimest korda kehalise kasvatuse ja terviseõpetuse analüüsi. Üldistati kehalise ja tervisekasvatuse uuringuid, võrreldi eri riikide kehalise ja tervisekasvatuse õppekavasid, tavasid ja perspektiive (OECD, 2019a).

OECD õpperaamistik sõnastab põhiprobleemid, millele tuleb leida lahendus. Oluline on edendada haridust, mille tulemusena noored mõistaksid muutusi maailmas, kohanduks nende muutustega ja kujundaksid meie kõigi tulevikku ja heaolu. 2019. aasta kevadel avalikustati õppekompass (OECD, 2019c). Õppekompassis on kirjeldatud uued teemad ja kirjaoskused, teadmised, oskused, hoiakud aastal 2030.

I etapi järeldustest saab esile tõsta, et teadmiste, oskuste, hoiakute ja väärtuste mõisted on senisega võrreldes omandanud teistsuguse tähenduse ning suuremat rõhku tuleb pöörata metakognitsioonile ja sotsiaal-emotsionaalsete, füüsiliste ning praktiliste oskuste kujundamisele. Inimese tervis on seotud tema kehalise, sotsiaal-emotsionaalse ja vaimse heaolu kujundamisega ning on vältimatu liikumine spordialade keskelt õppelt iseseisvaks liikumisharrastuse ja tervisteadlikkuse kujundamisele. Tulemuslikuks õppimiseks on vaja aega teisiti planeerida ning ülekoormatuna tajutud õppekava mõjutab õpilase ja õpetaja motivatsiooni ning heaolu. Matemaatikaõpe vajab muutmist elulisemaks. Senise õppimise tulemusena napib üldistusoskusi, sh andmekasutusoskusi ja dilemmade või probleemide lahendamise oskust.

Riigid saavad lähtuda ainekavade uuendamisel nendest analüüsides. OECD projekti „Haridus 2030“ esimeses etapis koostatud esmased seisukohad on kättesaadavad veebist⁴⁷.

Kirjandus

Henno, I. (2018). OECD programmi „Haridus 2030“ pädevuste kirjeldused ja õppekava arenduse seisukohad. *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2017/2018. õppeaastal*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 70-73.

OECD (2020). Curriculum analyses.

OECD (2019a). OECD Future of Education 2030 Making Physical Education Curriculum Dynamic and Inclusive for 2030. Paris: OECD Publishing.

OECD (2019b). OECD Future of Education and Skills 2030 project background.

OECD (2019c). OECD Future Of Education And Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series Of Concept Notes. Paris: OECD Publishing.

OECD (2018a). The future of education and skills. Education 2030. The future we want. Paris: OECD Publishing.

OECD (2018b). Vebinari ettekanne: Future We Want Working Group Phase 2: Preparation for the IWG7 Meeting #1: 13 Feb 2018.

OECD (2011). How's Life? Measuring well-being. Paris: OECD Publishing.

Projekti II faas

Kui „Haridus 2030“ I etapis oli keskseks õpilane ja koostati õppekompass (*Learning compass*), siis teise etapi keskmes on õpetaja kui õppekavade rakendaja ning koostatakse õpetamise kompass 2030 (*Teaching Compass 2030*) (tabel 1) (OECD; 2019b). Eesmärgiks on kirjeldada õpetajate pädevused, mida on vaja õpilaste õppimiseks ja heaolu parandamiseks. Kui I etapis viidi „Haridus 2030“ tegevusi ellu mitteametliku töögrupina, siis uues formaadis ja alates 2021. aastast juba globaalsete foorumitena. Tööd plaanitakse korraldada kolmes temaatilises töögrupis, milliste rõhuasetused oleksid järgmised:

- Fookuses on õpetajate pädevused, õpetaja toimevõimekus ja heaolu. Luuakse visioon õpetamise tuleviku kohta. Õppekompassile tuginedes töötatakse välja õpetamise kompass.
- Fookuses on õppekava uuenduste seostamine õpetajahariduse ja õpetajate professionaalse arenguga, tulevikule suunatud õpetamiskompassi õpetajapädevustega.
- Fookuses on õppekava uuenduste vastavusse viimine õpetamise ja hindamisega.

Projekti II etapi oodatavate tulemustena koostatakse raportid tuleviku õpetamisstrateegiatest, hindamisest, õpetajakoolitusest, samuti soovitusel õppekavamuudatuste mõju analüüsimiseks. Jooksvalt kogutakse riikidelt infot, kuidas 21. sajandi pädevused rakenduvad õppetöös ja toetavad õpperaamistiku asjakohasust, milline õpetamispraktika toetab õppekompassis kirjeldatud pädevuste saavutamist.

„Haridus 2030“ projektis osalemine annab meile võimaluse kriitiliseks eneseanalüüsiks ja ülevaate sellest, mida saame teiste riikide kogemuste põhjal veel paremaks muuta. Oleme saanud „Haridus 2030“ projektilt hariduspoliitiliste otsuste tegemiseks tõendus- ja teaduspõhised soovitusel. Eesti haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 koostamisel võtsid eksperdid juba aluseks OECD projekti „Tuleviku haridus ja oskused“ eesmärgid ja rõhuasetusi. Kuigi enamik üldnimetatud oskustest ja konstruktidest kajastub juba meie riiklikes õppekavades, tuleb siiski paremini sisse kirjutada uusi rõhuasetusi, et veelgi enam toetada noorte ja õpetajate toimevõimekust ehk agentsust.

⁴⁷ <http://www.oecd.org/education/2030>.

Matemaatika ainekavade ja õppekirjanduse analüüsimine

Tiina Pau, Haridus- ja Noorteametite õppekava ja õppevara osakonna ainevaldkonna spetsialist

Joosep Norma, SA Noored Kooli koolitusjuht

Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsiooni OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) programmi „Haridus 2030“ eesmärk on luua ühine arusaam õppimise ja õpetamise arendamiseks (OECD, n.d). Seni on programmi raames loodud OECD õppekompass 2030 (Henno, 2018). Programmi muude tegevuste üks osa on matemaatika ainekava analüüs ehk *Mathematics Curriculum Document Analysis* (MCDA) projekt.

MCDA projektis osalevaid riike on 17 ning kõik riigid määravad matemaatikaekspertid, kes osalevad õppekavade ja õpikute analüüsimisel, kasutades MCDA jaoks välja töötatud 21. sajandi matemaatika raamistikku, mis on seostatud ka PISA 2021ga. Riigid uurivad projekti raames, mil määral on PISA 2021 matemaatika kirjaoskuse kontseptsioon esindatud nende kehtivates matemaatika ainekavades; võrdlevad matemaatika ainekava nüüdisaegsete rahvusvaheliste suunistega; seostavad käimasolevaid reforme 21. sajandi matemaatikahariduse visiooniga ja loovad ühtse matemaatika ainekava profiili, et tõlgendada asjakohaselt oma riigi matemaatika tulemusi PISA 2021s. MCDA kodeerimisüritused toimusid 2019. aastal. Eestit esindasid erinevatel kohtumistel Imbi Henno, Kädi Alanurm ja Joosep Norma.

MCDA läbiviijad, OECD riikide esindajad ja nelja valdkonna ekspertid (rahandus, tervishoid, tootmine ja turundus) rõhutasid projektikohtumistel järgmiste teemade ja oskuste õppimise olulisust matemaatikakunades: probleemide lahendamine, tõenäosusteooria, statistika ning algoritmid ja programmeerimine.

Kodeerimisüritusel tegelesid iga riigi ekspertid oma riigi õppekavade ja õpikute kodeerimisega. Andmete töötlemise ja võrdleva analüüsi eest vastutab MCDA projekti meeskond. Ülevaadet, kus võrreldakse erinevate riikide kodeerimise tulemusi, ei ole veel avalikustatud. Seetõttu kirjeldame käesolevas artiklis Eestit esindanud ekspertide tähelepanekuid.

Ainekava ja õpikute kodeerimisel oli põhirõhk 8. klassi õpikute ülesannete liigitamisel. Analüüsi aluseks olev mudel on arendatud kooskõlas OECD uuringu PISA 2021 matemaatika kirjaoskuse

mudeliga. Liigitamisel kasutati järgmisi kategooriaid: kontekst, (aine-)sisuvaldkond, protsessid, 21. sajandi oskused ja fundamentaalsed kontseptsioonid, mis toetavad matemaatilist arutlemist.

Kodeerides jäi silma, et eesti matemaatikaõpikutes esines vähe 21. sajandi oskusi, eelkõige jäi silma järgnevate aspektide vähesus: süsteemne mõtlemine, loovus, järjepidevus ja refleksioon. Nii ainekavas kui ka õpikutes oli palju matemaatilise konteksti kõrgema taseme ülesandeid, eelkõige tõestamise ja põhjendamise ülesandeid. Vähe oli aga isikliku tööelu ja sotsiaalse konteksti kõrgema taseme ülesandeid. Kodeerimisel jäi silma ka see, et suurim rõhuasetus on matemaatilise argumenteerimise tsükli (sõnastamine/formuleerimine -> lahendamine -> tõlgendamine) keskmisel osal ehk lahendamisel. Enamus ülesandeid arendasid just lahendamise oskust. Tõsiasi, et enim pööratakse tähelepanu lahendamisoskuse arendamisele, toetavad ka PISA 2012 uuringu tulemused, kus on näha, et Eesti õpilaste tulemus on kõrgeim just lahendamises ja madalaim tõlgendamises (Lepmann, 2013).

Kodeerimise põhirõhk oli 8. klassi õpikute ülesannete liigitamisel. Erinevate riikide õpetajatel on õpikute kasutamisel erinevad praktikad. Kui mõnes riigis võivad õpetajad kogu tunni täielikult õpikule toetudes üles ehitada (selgitus-näide-harjutused-kokkuvõtte, kõik õpikust), siis meil on õpetajal palju autonoomiat ja ta võib õppematerjalide hulgast ise valikuid teha või luua uusi õppematerjale. Seega kõrgema taseme ülesannete osakaal õpikus ei pruugi väljendada seda, kui palju või vähe meie õpilased tegelikkuses selliste ülesannetega kokku puutuvad.

Kuigi riikidevahelist võrdlevat analüüsi veel ei ole avalikustatud, siis juba praegu saab nende esmaste ja subjektiivsete tulemuste valguses mõelda ja arutleda, kas me kasutame oma olemasoleva õppematerjali potentsiaali ära ja kasutame õpikutest kõrgema taseme ülesandeid või mitte. Õppematerjale ja meetodeid valides võiks teadlikult pöörata tähelepanu, et need arendaksid lisaks lahendamisoskusele ka oskust probleeme matemaatika keeles formuleerida ja lahendamise tulemust tõlgendada.

Kirjandus

Henno, I. (2018). OECD programmi „Haridus 2030“ pädevuste kirjeldused ja õppekava arenduse seisukohad. *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2017/2018. õppeaastal*. 2018. Tartu: Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond, 70-73.

Lepmann, T. (2013). 2. Peatükk – Matemaatika. *PISA 2012 Eesti tulemused*. 2013, 25-47. Vaadatud 30.09.2020 https://www.hm.ee/sites/default/files/pisa_2012_eesti_tulemused.pdf.

OECD (n.d). OECD Future of Education and Skills 2030 project. Vaadatud 30.09.2020 <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/>.

Uues sõnastuses õpitulemused – mida näitavad senised katsetused koolides?

Katri Lamesoo, Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskuse juhataja

Kätlin Vanari, Tallinna Ülikooli Haridusinnovatsiooni keskuse juhataja

Haridus- ja Teadusministeerium on uuendamas põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava ainevaldkondade kavasad ning aineeksperdid on taotletavad õpitulemused osaliselt ümber sõnastanud. Eesmärk on see, et õppekava toetaks paremini õppija arenguks tingimuste loomist, kvaliteetse hariduse kättesaadavust ning 21. sajandi õppija vajadusi. 2019/2020. õppeaastal katsetasid seitse Eesti kooli uues sõnastuses õpitulemustega õppekava ning Tallinna Ülikooli haridusinnovatsiooni keskus ja Tartu Ülikooli haridusuuenduskeskus osalesid selles protsessis nõustajate ja uurijatena.

Uuendust asusid katsetama Tartu Forseliuse Kool, Kiili Gümnaasium, Tallinna Õismäe Vene Lütseum, Tartu Kivilinna Kool, Kiviõli I Keskkool, Tallinna Reaalkool ja Järva-Jaani Gümnaasium. Iga kool valis kitsama fookuse, millele katsetamise käigus keskenduti: nii oli mõnes koolis suurem tähelepanu eesti keele kui teise keele ainekavadel, mõnes koolis keskenduti üldõpetusele üleminekule esimeses kooliastmes jne. Koolides loodi töögrupid, kes katsetasid, kas ja kuidas ainevaldkonnakavades sisse viidud muudatused hõlbustavad õpitulemuste saavutamist, nende hindamist ja õppe paindlikku korraldamist.

SA Innove ainerühmade eksperdid kogusid projekti käigus tagasisidet uute õpitulemuste katsetamise kohta konkreetsetes ainevaldkondades; ülikoolidele antud ülesanne oli uurida katsetuste kulgu aineülel. Külastasime koole kokku kolm korda ning visiitide vahel toimus veel kaks tagasisideseminari, kus õpetajad jagasid eksperimendi käigus saadud kogemusi kolleegidega teistest koolidest ning said tuge ainevaldkonna ekspertidelt. Kogu katseprojekti lõppeesmärk on anda sisend tulevase riikliku õppekava rakendamise toetuseks, sh meetodiliste juhendmaterjalide koostamiseks.

Projekti algus oli keeruline kõigile pooltele – koolidele, ülikoolidele, ainerühmade juhtidele ja ka tellijale. Pole ju varem enne uue õppekava tulekut seda osaliselt katsetatud, mistõttu tuli kogu protsess nullist üles ehitada. Õnneks andsid kõik oma panuse selguse loomisse ning nõutus asendus peagi koostöist ettepanekutega protsessi parendamiseks.

I Õpitulemuste katsetamine kui koolis toimivate muutuste võimendaja

Esimese koolikülastuse peateema oli koolide lähenemisviiside ja esmaste kogemuste koondamine. Keskendusime kolmele küsimusele:

- Millised eesmärgid on õppekava katsetamisele seatud ning kuidas on nende poole liigutud?
- Kuidas toetavad õppekava katsetamist üldisemad uuendused koolikultuuris?
- Millised õnnestumised ja kitsaskohad on ilmnenud õpetajate ja juhtkonna pilgu läbi?

Nendele küsimustele vastuste saamiseks viisime läbi seitsmes koolis fookusgrupi intervjuud juhtkonna esindajatega (14 intervjuueeritavat) ning katsetamises osalevate õpetajatega (62 intervjuueeritavat).

Piloteerimises osalemisel olid nii koolivälised kui -sised argumendid. Osalevate koolide esindajate seisukohast on riiklikus õppekavas uuendatud õpitulemuste katsetamine hea võimalus olla eestvedajaks konkreetse ainevaldkonnas ning tutvustada oma häid praktikaid teistele koolidele. Samas aitas pilootprojekt ka kooli sees kindlustada soovitud muudatusi ning toetada õpetajate professionaalset arengut. Katsetamisega seotud töökorralduses kasutati koolides erinevaid lähenemisi ning võib öelda, et õpetajad said katsetamisega seonduvale paremini keskenduda, kui juhtkonna algatusel toimusid regulaarsed kohtumised ning õpetajate töökoormust vähendati. Mitmel juhul võimendas õpitulemuste katsetamine muutusi, mis koolides oli juba mitmete varasemate aastate jooksul käivitatud, näiteks õpetajate õpikogukonnad, lõimingu edasiarendamine, õppimist toetav hindamine.

Õpetajate esimeses tagasisides uuendatud õpiväljunditele toodi välja õpiväljundite suurem terviklikkus ning võimalus seostada paremini eri kooliastmeid ja aineid. Küsimusi ja kõhklusid tekitas hindamisega seonduv, sest selles olla õpetajate hinnangul riiklikul tasandil paika pandud pidepunkte vähe ning aruteludes kõlasid erinevad arusaamad riikliku õppekava antavast raamistikust hindamise korraldusele. Kõige enam väärtustasid piloteerimisega seotud õpetajad ainevaldkonna ekspertidega toimunud arutelusid piloteerimise protsessis korraldatud seminaridel.

Katsetavate koolide intervjuude tulemused on sisendiks ülikoolidele edasise tegevuse kavandamisel ning tulevikus koolidele pakutavate teenuste kujundamisel.

II Õppimist toetav klassiruum

Teise koolikülastuse eesmärk oli kaardistada õppimist toetavad tegevused klassiruumis ning analüüsida, millised neist, miks ja kuidas õppimist toetavad. Selleks viidi läbi 11 õpetaja poolt kümne ainetunni (nt matemaatika, inglise keel, loodusõpetus, üldõpetus, eesti keel, bioloogia) vaatlused. Vaatluse all olid arengu ja keelekasutuse suunamine, õpistrateegiate õpetamine ning analüüsimine, tagasiside kvaliteet, autonoomse motivatsiooni toetamine, metakognitiivsete teadmiste ja oskuste arendamine. Vaatlustele järgnesid intervjuud piloteerimises osalevate õpetajatega, et välja selgitada õpetajate varasemad kogemused tunnivaatluste ja õpistrateegiate toetamisel.

Tunnivaatlustes ja nende põhjal toimunud tagasisidevestlustes olid õpetajad enda tundi ja tegevusi analüüsides ausad ja oskasid ka vaatlusprotokollil põhjal välja tuua aspekte, mis on hästi ja millega nad võiksid rohkem tegeleda. Õpetajad tõdesid,

et eelkõige keskendutakse tunni põnevaks muutmisele, õpilaste motiveerimisele, hea ja koostöise keskkonna loomisele, vähem õpistrateegiate ja oma mõtlemisest ja tegevusest mõtlemisele. Õpetajad tundsid, et õpi- ja mälustrateegiad ning metakognitsioon on teemad, mis on jäänud õpetamisel suurema tähelepanuta ning arvatakse, et sellega tuleb eelkõige tegeleda algklassides. Nii arvatakse põhikoolis, et õpilased on selleks piisavalt ette valmistatud nooremates klassides ning end ei peeta ka mälu ja õpistrateegiate ning laste mõtlemise õpetamisel pädevaks.

Tunnivaatlust näevad õpetajad professionaalse arengu võimalusena, kuid tõdetakse, et tunnivaatluste kasutamisel on takistuseks tunniplaan ehk vaba tunni puudumine. Vaba tunni ajal tuleb sageli hoopis teisi õpetajaid asendada. Enamik tunniküllastusi on olnud eesmärgiga teada saada huvitavaid õpetamismeetodeid või vaadata, kuidas kolleeg mõne keerulise õpilasega n-ö hakkama saab. Samuti on toimunud ka tunnivaatlusi, mis ei ole eesmärgistatud ja tagasisidestatud. Õpetajad tunnistasid, et õppimise mõtestamist ei ole varem vaadeldud ning sellele suunan vaatlusprotokoll oleks hea abimaterjal, mis aitaks oma tööd jälgida ja kolleegi aidata.

Piloteerimises osalenud õpetajate ja tunnivaatluste põhjal valmis magistritöö ning vaatlusprotokoll õppimist toetava klasisiruumi märkamiseks.

III Distsantsõppe mõju õpitulemuste katsetamisele

Kolmas, kevadine kooliküllastus, sai läbi viidud juba põhimõttel „ühtki kriisi ei saa raisku lasta“. Koolid olid saanud kaks kuud praktiseerida distantsõpet; iga kool oli teinud õppekorralduslikud otsused, et luua õppimist toetav keskkond ja saavutada õpieesmärgid. Distsantsõppe oli paratamatult mõjutanud koolijuhtide ja õpetajate arusaama kooli õppekava arendamisest – kas ja mida oleks vaja muuta? Selleks viidi läbi seitse intervjuud koolide juht-

kondadega ja kolm grüpiintervjuud erinevate koolide õpetajatega, grüpeerimise aluseks oli esimene, teine ja kolmas kooliaste.

Uurimise kolmanda faasi eesmärgiks sai koolide distantsõppe praktika kaardistamine – eelkõige küsimus, kuidas saavutati seatud õpieesmärgid, õpilaste ainealased teadmised ja oskused ning üldpädevused. Otsisime vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

- Milliste õpilase arengut toetavate õpieesmärkide saavutamine on distantsõppel kõige keerulisem või hoopis lihtsam?
- Millised õpetamis- ja hindamisviisid on toetanud õpetaja tööd, et saavutada seatud õpieesmärgid (eesmärk laiemalt, uued õpitulemused kitsamalt) distantsõppe rakendamisel?
- Milliseid eestvedamise ja vaimse ning sotsiaalse õpi- ja töökeskkonna meetmeid on koolide juhid kasutusele võtnud, et toetada õpilasi ja õpetajaid õpieesmärkide saavutamisel?

Distsantsõppe olukord pani proovile nüüdisaegse õpikäsituse nurgakivid. Kuidas siis ikkagi on koolis lood õpetajate autonoomsuse ja õpilaste enastjuhtivuse toetamisega? Just need kaks tegurit või isegi eeldust olid distantsõppe fookuses. Õpetaja oli sunnitud tegema autonoomseid otsuseid ja usaldama, et tema valikud on õpilastele parimad. Kui varemgi on kurdetud õpikutes käsitletavate teemade tiheduse üle, siis distantsõppel pidi keskenduma vaid kõige olulisemale ning appi tuligi riiklik õppekava kui raamdokument. Kas mõju oli ka uuel moel sõnastatud õpitulemustel ning kas see kogemus kandub edasi ka nn koroonajärgsesse aega, seda näitab aeg.

Uuringu põhjal esitatakse ministeeriumile tulemused, mis sisaldavad ettepanekuid koolidele pakutavate toetavate tegevuste osas juhendmaterjalidest koolitusteni, seiramisplaani vajab ka õppekava rakendumine. Uuendustega õppekava valguses tuleb ülikoolidel teha ümberkorraldusi ka õpetajate taseme- ja täiendusõppes.

Riikliku õppekava muudatuste piloteerimise projekti teine etapp: tunnivaatlus „Õppimist toetav klassiruum”

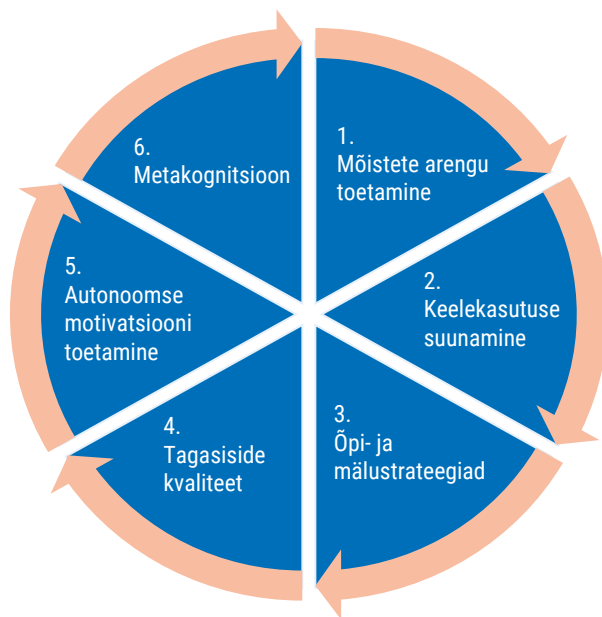
Kriste Talving, Tallinna Ülikooli Haridusteaduste instituudi õpetajakoolituse arendaja ja õppejõud

Põhikooli riiklik õppekava seab vastavalt kooliastmele õppe ja kasvatus rühasetusteks muuhulgas õpiharjumuste ja -oskuste kujundamise ning püsivuse, iseseisvuse ja eesmärgistatud töö ning valikute tegemise oskuste arendamise. Fookuses on õppija oskused oma tegevust kavandada, hinnata, tulemuse saavutamiseks vajalikke tegevusi valida ja rakendada, oma eksimusi näha ja tunnustada ning oma tegevust vajadusel korrigeerida. (Põhikooli riiklik õppekava, 2011)

Selleks, et toetada õpilaste eneseregulatiivseid teadmisi ehk teadmisi iseenda ja oma võimete kohta (Zepeda, Hlutkowsky, Partica & Nokes-Malach, 2019), et õpilased oskaksid mõelda oma mõtlemisprotsessidest, oma tegevusi suunata ning õppimist juhtida, peavad õppijad teadma, kuidas õppimine ja areng toimub, mõistma tõhusaid õpistrateegiaid (Bjork, Dunlosky & Kornell, 2013; Soderstrom & Bjork, 2015) ning saama õpetajatelt konstruktiivset, õppimise protsessile suunatud ja edasiviivat tagasisidet

(Butler, 1987).

Riikliku õppekava muudatuste piloteerimise projekti teises etapis keskendus Tallinna Ülikool koostöös projektis osalevate koolidega eelnevalt kirjeldatud õppimist toetava klassiruumi erinevatele aspektidele (joonis 1). 2020. aasta jaanuaris ja veebruaris vaatlusintervjuu projektis osalevates koolides 1–2 ainetundi, viisin läbi intervjuu vaatlustunni läbi viinud õpetaja(te)ga ning arutelu-õpitoa kooli juhtkonna ning projektis osalevate õpetajatega. Eesmärgiks oli mõista, kuidas on koolidel läinud riiklikus õppekavas eesmärgiks seatud õppimist toetava klassiruumi ning õpitulemuste saavutamist toetava õpikeskkonna loomine, koguda tagasisidet ja mõtteid selle kohta, kuidas tunnivaatluste abil arendada õpetajate omavahelist koostööd ning analüüsida, millistel teemadel vajavad koolid ja õpetajad lisatuge, juhendmaterjali ja/või täienduskoolitusi. Õpetajate tegevuste hindamiseks klassiruumis kasutati teadus- ja tõenduspõhistel alustel välja töötatud vaatlusalust.



Joonis 1. „Õppimist toetava klassiruumi” vaatluse alateemad.

Tulemused

Vaatlusandmete kvalitatiivsest analüüsist saab välja tuua kaks olulisemat murekohta. Esiteks pöörati tundides kõige vähem tähelepanu mälu- ja õpistrateegiatega õpetamisele ja analüüsimisele. Vaatlusjärgsete intervjuude analüüs näitab, et tavapärane ei ole õpetajate jaoks ka uurida ja arutleda ainetundides selle üle, kuidas õpilased kodus õpivad. Seetõttu ei ole enamik õpetajaid

teadlikud, kuidas nende õpilased tegelikult õpivad ning kas strateegiaid, mida õppimisel kasutatakse, on mõistlikud ja pikaajalisi teadmisi toetavad. Uuringud on kinnitanud, et tajupõhiselt ei tule õpilased ise tõhusate õpistrateegiatega peale. Õppimise käigus, lühiajalise mälusisu salvestumise ning kohese soorituse juures annavad paremaid ja kiiremaid tulemusi strateegiaid, mis õpitu pikaajalist meeldejätmist aga ei toeta. Strateegiaid, mis aitavad õppijatel püsivaid ja paindlikke teadmisi luua, on keerukamad ja

kutsuvad õppimise hetkel esile enam vigu, mistõttu ei tundu nende kasutamine õppijatele mõistlik. (Bjork et al., 2013; Soderstrom & Bjork, 2015)

Mälu- ja õpistrateegiate põhjalik tundmine annab võimaluse õppimiseks kasutatavaid strateegiaid valida, nende sobivust õppimise jooksul hinnata ning vajadusel kasutatavaid strateegiaid muuta. Seetõttu ei tohiks teadmised õppimisest õpilaste eest varjatuks jääda. Tundides tuleks aineõppesse integreeritult õpetada ja arutleda õpilastega ka õppimise olemuse, mälu- ning õpistrateegiate ning õpilaste mõtlemise ja mõttekäikude üle (Durkin, 1978; Kistner, Rakoczy, Otto, Dignath-van Ewijk, Buttner & Klieme, 2010; Zepeda et al., 2019).

Samuti vajab õppimist toetava klassiruumi loomisel suuremat tähelepanu õpilaste metakognitiivsete teadmiste ja oskuste toetamine. Õpilaste metakognitiivse arengu toetamise strateegiatest kasutasid õpetajad tõendus põhjustest tõhusatest meetoditest kõige enam õpilaste mõttekäikude suunamist küsimuste või suunavate vihjetega. Uuringud kinnitavad, et võtmesõnaga küsimuste või õpilaste mõttekäikude suunamine mingi konkreetse metakognitiivse tegevuse juurde on metakognitiivsete strateegiate õpetamise tõhusaks viisiks (Veenman, 2011). Kuna õppimine on protsess, milles metakognitiivselt arenenud õpilast iseloomustab aktiivne õpiprotsessis osalemine ning oma mõtlemise ja õppimise üle mõtlemine (Wilson & Bai, 2010), aitas see tuua õpilasi välja passiivse kuulaja rollist ja suunas neid aktiivselt oma õppimise ja õpitava üle mõtlema, millest võiks teha järelduse, et selle tulemusel võidi antud tegevusega mingis mõttes küll arenada õpilaste metakognitiivseid teadmisi ja oskusi, kuid tähelepanuta ei saa siinkohal jätta õpetajate implitsiitset juhendamisi. Metakognitiivsete oskuste ning ainealaste teadmiste ja õpitulemuste vahel on kinnitust leidnud positiivne seos (Kistner et al., 2010; Van der Stel & Veenman, 2008; Zepeda et al., 2015), kuid seda just eksplitsiitse juhendamise korral, mil õpilastele selgitatakse ja põhjendatakse, miks konkreetset strateegiat antud juhul kasutada ning kuidas see nende õppimist toetab (Kistner et al., 2010). Kuna metakognitsiooni mõiste sisu ning selle arendamise võimalused olid õpetajate jaoks teadmata või ebaselged, võib siin leiduda ka üks põhjustest, miks õpetajad antud teemale tundides eksplitsiitselt tähelepanu ei pööranud. Nii mälu- ja õpistrateegiate õpetamiseks kui ka õpilaste metakognitsiooni arendamiseks

vajavad õpetajad aga põhjalikke teadmisi ja oskusi, mistõttu saab antud teemadel lisatöö ja täienduskoolituste pakkumine olla ülikoolile üheks edasiseks eesmärgiks.

Vaatlusjärgse intervjuu põhjal analüüsi, kuidas tajuvad õpetajad ise oma tegevusi õppimist toetava klassiruumi loomisel. Enamik õpetajaid leidis ka ise analüüsi tulemusel, et mälu- ja õpistrateegiad vajavad tundides suuremat tähelepanu. Vaatlustest ning intervjuudest saab välja tuua kõige suurema erinevuse õpetajate tajutud tegevuse ning tegeliku olukorra vahel, milleks oli õpilaste tagasiside andmine, kus õpetajad tajusid, et annavad tunnis toetavat ja protsessile suunatud tagasisidet, kuid vaatluste analüüsi põhjal sai antud tagasisidet tõlgendada pigem õpetaja kontrollina. Suuresti seostasid õpetajad tagasisidestamist ka õpilaste motiveerimisega, mille võtmetegurina nähti sageli aga lihtsalt õpilaste kiitmist. Ainuüksi kiitmine võib õpilastes tekitada arusaama, et nad õnnestuvad loomupärase tarkuse pärast, mis omakorda langetab motivatsiooni pingutada. Nii mõnelegi õpilasele tekitab selline olukord survet sellel targa õpilase positsioonil püsida ja oma mainet iga hinna eest kaitsta, mistõttu ei õpita kiirele edule ja positiivsele tulemusele keskendudes mõistlikult, vaid keskendutakse õpiprotsessi asemel sooritusele ja tulemustele (Mueller & Dweck, 1998).

Kokkuvõte

Heade õpioskustega õppijal on paremad õpitulemused, ta panustab õppimisse rohkem ja on valmis enam pingutama. On leitud, et mida paremad on õpilase õpioskused, seda pikemaks kujuneb tema haridustee (Wolters, 2010). Seega on õppimist toetava klassiruumi loomisel oluline mõtestada kogu õppimine ja õpitegevused lahti ka õpilaste jaoks ning järjepidevalt igas kooliastmes, igas ainetunnis õpetada ja arendada ainealaste teadmistega käsikäes õpioskusi üheskoos metakognitiivsete teadmiste ja oskustega. Õpetajaid hoiavad selle rakendamisel tagasi nii väärad uskumused kui ka puudulikud põhjalikud teadmised. Kõik vaatlustel osalenud koolid ja õpetajad olid väga avatud meele ja suure õppimistahtega ning väljendasid selget valmisolekut siinkohal enda professionaalsesse arengusse panustada. Tallinna Ülikool on sellekohaste võimaluste loomisel kindlasti koolidele ja õpetajatele oma abikäät ulatamas ja tuge pakkumas.

Kirjandus

- Bjork, R. A., Dunlosky, J. & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual review of psychology*, 64, 417-444.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of educational psychology*, 79(4), 474-482.
- Durkin, D. (1978). What Classroom Observations Reveal about Reading Comprehension Instruction. Technical Report No. 106.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Buttner, G. & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157-171.
- Mueller, C. M. & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of personality and social psychology*, 75(1), 33.
- Soderstrom, N. C. & Bjork, R. A. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 176-199.
- Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määrus nr 1 (2011). Vaadatud 30.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001?leiaKehtiv>.
- Van der Stel, M. & Veenman, M. V. (2008). Relation between intellectual ability and meta-cognitive skillfulness as predictors of learning performance of young students performing tasks in different domains. *Learning and Individual Differences*, 18(1), 128-134.
- Veenman, M. V. & Alexander, P. (2011). Learning to self-monitor and self-regulate. *Handbook of research on learning and instruction*, 197-218.

Wilson, N. S. & Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition and Learning*, 5(3), 269-288.

Wolters, C. A. (2010). Self-regulated learning and the 21st century competencies.

Zepeda, C. D., Hlutkowsky, C. O., Partica, A. C., Nokes-Malach, T. J. (2019). Identifying Teachers' Supports of Metacognition Through Classroom Talk and Its Relation to Growth in Conceptual Learning. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 522-541.

Zepeda, C. D., Richey, J. E., Ronevich, P. & Nokes-Malach, T. J. (2015). Direct Instruction of Metacognition Benefits Adolescent Science Learning, Transfer, and Motivation: An In Vivo Study. *Journal of Educational Psychology*, 107, 954-970.

Õppevara arendustest

Kaisa Musting, Haridus- ja Teadusministeeriumi alus- ja põhihariduse osakonna peaekspert

Mirjam Puumeister, Haridus- ja Noorteameti õppekava ja õppevara osakonna peaspetsialist

Õppematerjalide kasutamine on õppeprotsessi lahutamatuks osaks. Head ja kvaliteetsed õppematerjalid peavad eelkõige toetama õppekava läbimist, aidates kujundada ainealaseid teadmisi, üldpädevusi, digioskusi, vormima kõrgemaid mõtlemisioskusi, andma õpilasele adekvaatset tagasisidet edasijõudmise kohta, toetama nii õpetajat kui ka õpilast õppeprotsessi vältel, olema eakohane, lähtuma õpilase arengutasemest ja võimetest, olema harjutusvaralt mitmekesine, meetoodiliselt otstarbekas jne. Seega võib öelda, et parima õppematerjali loob inimene, kes tunneb hästi õppeprotsessi või vähemalt on õpetaja ühe olulise poolena kaasatud õppematerjali valmimisse.

Sissejuhatuses on paslik eristada ka peamisi kasutatavaid termineid. Tihti kasutatakse läbisegi termineid „õppevahendid“, „õppevara“, „õppematerjalid“ ja „õppekirjandus“, digiajastuga kaasnevalt „digitaalne õppevara“ ja „digitaalsed õppematerjalid“. Õppevara ja õppevahendid on kasutusel laiemal katusmõistena, hõlmates ka õppeotstarbelised abivahendid (nt pallid, uisud, joonistustarbed), riistvara (nt arvutid, tahvelarvutid, nutiekraanid) ja tarkvara (erinevad programmid koos andmefailidega). Õppematerjalide termini all mõistame paberkandjal ja digitaalselt leiduvaid õppeotstarbelisi materjale, mis sisaldavad endas teksti, ülesandeid jne (digitaalsete materjalide puhul teisi multimeedia elemente).

Õppekirjandus on neist kõige kitsam mõiste, mille alla kuuluvad vaid õppekirjanduse määruses⁴⁸ esitatud sisulistele ja tehnilistele nõuetele vastavad ja määruse kohaselt retsenseeritud ning välja antud õppematerjalid.

Ülevaade kehtivast seadusandlusest ja riigi ning eraturu vahelisest rollijaotusest

Keskne printsiip, millest õppematerjalide temaatikas lähtutakse, on õpetajatele ja koolidele jäetud otsustus- ja valikuautonoomia, millist õppevara õpilasele tasuta võimaldatakse. Selles alaosas vaatleme lähemalt õppekirjandusega seonduvat, riigi laiema vaade tuleb jutuks allpool.

Kehtiva seadusandluse järgi on õppekirjanduse valdkonnas riigil kolm peamist ülesannet:

- 1) tagada õppekirjanduse kättesaadavus koolides, täpsustades, et põhikooli ulatuses on kooli õppekava läbimiseks vaja tagada õpikud ja ülesannete kogud ning üldkeskharidust omandaval õpilasel vähemalt kooli õppekava läbimiseks vajalikud õpikud;
- 2) suunata ja korraldada erivajadustega õpilaste õppevara koostamist;
- 3) kehtestada riiklikule õppekavale vastavuse tagamiseks nõuded õppekirjandusele ja läbi õppekirjanduse registri pakkuda avalikku teavet.

Esimene ülesanne tähendab sisuliselt suurel määral koostööd eraturul osalevate väljaandjatega. Riik on minimaalse õppekirjanduse tagamise ülesande andnud eraturu kätte eeldusel, et konkurents tagab parima kvaliteedi. Riik loodab, et turule tekkivad valikuvõimalused vastavad õpetajate soovidele ja vajadustele ning kõik leiavad enda õpilastele sobivad materjalid. Praeguse seisuga tegeleb suuremal määral õppekirjanduse väljaandmisega kümme kirjastust. Riigi ülesandeks on õppekirjanduse registri ja väljaandjatega suhtlemise põhjal teha kindlaks turutõrked ehk kohad, mida eraturg ei ole teatud põhjustel (nt väike nõudlus, spetsiifilised eripärad) täitnud. Sellistel juhtudel peab riik õppekirjanduse koostamisse sekkuma ja tagama, et kõikides ainevaldkondades ja vanuseastmetes oleksid vajalikud õppematerjalid kättesaadavad.

Riigi teine ülesanne on otseselt esimesega seotud. Üksikute eranditega ei pea eraturul tegutsevad kirjastused enda huvide või pädevuse seisukohast võimalikuks koostada erivajadustega õpilastele mõeldud õppekirjandust. Peamiseks põhjuseks on väike sihtrühm. Seetõttu on lihtsustatud ja toimetuleku õppekaval õppivate õpilaste jaoks õppematerjali väljaandmine jäänud riigi ülesandeks. Sellega on strateegilisemalt tegeletud alates 2008. aastast, kui SA Innove (Haridus- ja Noorteameti) eestvedamisel käivitati HEV-õpilaste õppevara arendamise programm. Täna oleme jõudnud olukorda, kus enamik lihtsustatud õppekava aineid on õppekirjandusega varustatud.

Kolmas ülesanne on seotud eespool mainitud õppekirjanduse kui õppematerjali kitsama ja reglementeeritud määratluse kehtestamisega. Õppekirjanduse määruses on sätestatud kvaliteedimehhanismid; sisulistest nõuetest on kindlasti olulisim vastavus riiklikule õppekavale, tehnilised nõuded määratlevad näiteks nii kooliastmeti põhiteksti kirja suuruse kui ka illustreeriva materjali meetoodiliselt otstarbekas kasutamise. Õppekirjanduse alla kuuluvad sellised terviklahendused, mis katavad kas tervet kursust (gümnaasiumi vaates) või klassipõhist õppeainet (põhikooli vaates). Praeguse määruse järgi ei mahu õppekirjanduse alla ühe teema põhised õppematerjalid, erinevad äpid, laboriseadmed jt lahendused, mis võivad ka loomulikult olla väga sobilikud vahendid ja aidata kaasa õpitulemusteni jõudmisele.

Samuti on määruses kirjas retsensentidele esitatavad nõuded. Retsenseerimine protsessina on loomulikult palju mitmetahulisem ja keerulisem, kui määrus aimata laseb ning toimib samasuguse kontrolli- ja kvaliteedimehhanismina nagu teadusmaailmas. Kuna retsenseerimine on niivõrd oluline osa õppematerjali loomises, siis on arusaadav, et ekspertide hinnangud saaksid ka teataval kujul avalikuks, kui õppekirjanduse väljaandja teeb digitaalses vormis sissekande Haridus- ja Noorteameti peetavasse portaali. Haridus on avalik hüve ja seetõttu on ka avalikkuse huvi hariduse kvaliteedile õigustatud. Seda kinnitab ka 2015. aasta ringkonnakohtu

⁴⁸ Õppekirjanduse määrus, <https://www.riigiteataja.ee/akt/129032016001>.

lahend, mille kohaselt on õppevahendid hariduse lahutamatuks osaks ja seetõttu peab ka selle kohta käiv info avalikult kättesaadav olema.⁴⁹

Laiem vaade

Riigi vaade on kindlasti laiem kui minimaalse õppekirjanduse tagamine õppeaineti ja klassiti. Keskelt puudub riigil õigus suunata õppematerjalide kasutamist ja see ei olegi eesmärgiks. Õpetajad tunnevad oma õpilasi kõige paremini ja nende pädevust õppematerjalide valikul tuleb usaldada ning hinnata nii koolijuhi kui ka lapsevanema rollis olles.

Lisaks eraturul pakutavatele terviklahendustele on õpetajatele lihtsasti kättesaadavaks ja kasutatavaks tehtud avatud õppematerjalide (nn *open educational resources*) idee järgi välja töötatud materjalid. Avatud õppematerjalide eeliseks on võimalus neid suures mahus muuta ja õpilastele sobivaks kohandada, kartmata, et rikutaks autoriõigusi. Heaks näiteks on siin digiõppevaramu projekt ning mugav avatud õppematerjalide keskkond on E-koolikott.

Selleks, et õppetöö valikute tagajärjel rikastuks ja lisaks pakutavatele terviklahendustele võetaks kasutusele üha enam ka uuemaid käsitlusi, on vaja õpetajaid nendest võimalustest läbi mõeldult teavitada. Oluline on pakkuda sisukoolitusi ja arendada tehnilisi oskusi, kuidas lisaks õppematerjalide kohandamisele neid ka luua ja väiksematest „tükidest“ või „ampsudest“ vajadustele sobivaid materjale kokku sobitada. Erinevate koolitusprogrammide (nt Digitalgus, Digivõti, Digikiirendi, Digimeister) kaudu on juurdepääsu püütud tagada. Kevadise distantsõppe valguses võib öelda, et need kulutsid kindlasti ära.

Lahendust vajavad murekohad

Murekohaks on loomulikult kvaliteedi tagamine. Olemasolevad kvaliteedimehhanismid vajavad pidevat ülevaatamist olukorras, kus vajadused muutuvad ja tehnoloogia areneb. Kaasava hariduse vaimus õpivad klassides üha erinevamate vajadustega õpilased, mis kindlasti muudab nõudeid õppematerjalidele. Kas sellele on aga tänases õppekirjanduse määrukses piisavalt mõeldud ning mida toob endaga kaasa digitaalsete õppematerjalide ja lahenduste üha suurenev kasutamine?

Õppekirjanduse retsenseerimise puhul on esimeseks murekohaks retsensentide leidmine. Määrukses kehtestatud nõuetele vastavate retsensentide leidmine pole kirjastustele kergete killast. Samas on pädeva retsensendi kasutamine, kes oskab märgata ja küsida ning hinnata materjali sisukust ka nt üldpädevuste kujunemise vaatevinklist, õppematerjalide kvaliteedi tõstmisel väga oluline. Lisanduv küsimus on retsensioonide avalikustamise põhimõte. Üldiselt tellitakse retsensioon valminud käsikirjadele ning retsensentide antud hinnangute põhjal hakatakse käsikirja muudatusi sisse viima. Lõpuks valminud õppematerjal võib esi-

algsest retsenseerimisele saadetud käsikirjast erineda üsna suurel määral. Seetõttu võib retsensioonide ulatuslik avalikustamine teha nii õppematerjalidele, autori(te)le kui ka retsensentidele mainekahju.⁵⁰ Tasuks ehk kaaluda, et erinevate kirjastuste erinevas vormis esitatud retsensioonide asemel töötame avalikkuse tarbeks välja ühtsete ja konkreetsete punktidega kvaliteedihinnangu.

Koolide jaoks on oluline küsimus kättesaadavuse ja valiku võimaluste tagamisel rahastusmudeli jätkusuutlikkus. Praeguse riikliku rahastusmudeli järgi on õppekirjanduse kulude toetus kooli õppekava täitmiseks vajalike õppevahendite tasuta kasutamise võimaldamiseks 57 eurot ühe õpilase kohta. Kui kooli õppekava täitmiseks vajalike õppevahendite tasuta kasutamine on tagatud, siis võib seda kasutada muude kulude katmiseks ja teenuse tagamiseks. Koolide ja õpetajatega suheldes näib, et praeguses olukorras, kus õppekava pole viimasel kümnendil muudetud, on koolid suutnud end õppematerjalidega varustada. Sama kinnitab ka TALIS 2018 uuring, kus Eesti paistab silma hea õppematerjalidega varustatusega.⁵¹ Rahastusmudeli paneb proovile muidugi see, kui õppekava vahetub ning koolid seisavad silmitsi olukorraga, kus suurem osa õppekirjandusest vajab väljavahetamist.

Õppematerjalide kasutamisega seonduva murekohana saab välja tuua ka autoriõiguste (mitte)tundmise. Levinud on arvamus, et hariduslikel eesmärkidel võib kõiki materjale kasutada. See võib tuleneda tõigast, et Eesti õpetajad naudivad Euroopa üht kõige kooli- ja õpetajasõbralikumaid hariduserandit autoriõigusest⁵². Paljudes teistes ELi liikmesriikides on tehtud kõikvõimalikke mõõndusi, mis tähendab, et hariduslikul ja teaduslikul otstarbel on paljude teoste kasutamine piiratud. Teadlikkus autoriõiguse põhimõtetest ja vabadest litsentsidest koos nende taga seisva filosoofiaga on tänapäeva haridusmaastikul järjest olulisem.

Kahes viimases lõigus käsitletud teemad annavad kinnitust ka sellele, et on vaja keskselt arendada õpetajate pädevusi ja teadlikkust (nt avatud õppematerjalide ideest), et osataks leida erinevaid õppevalalisi võimalusi ja neid oma töös kasutada. Nii nagu elukestev õpe on kiirelt muutuv ühiskonnas ja digitehnoloogia kontekstis paratamatu, on ka mõtestatud digitaalsete õppematerjalide kasutamine õppetöös aina tavalisem. Kindlasti aitaks see kaasa nii õppematerjalide koostamisele kui ka jagamisele. Tähelepanu tuleks pöörata just õpetajatevahelisele õppematerjalide jagamise toetamisele, mis TALIS 2018 uuringu andmetele tuginedes on viimase kümne aastaga vähenenud, kuid töö suurema efektiivsuse eesmärgil tuleks see kindlasti kasuks.⁵³

Edasisest

Üldises vaates võib hetkel olukorraga rahul olla. Ligipääs ja kättesaadavus õppekirjandusele on tagatud. Teatud vanuseastmes ja ainetes on valikuvõimalusi väga palju ning üldiselt leitakse endale sobivad materjalid. Koolide ja õpetajatega suheldes võib väita, et tegelikult ollakse üldjoontes rahul.

⁴⁹ Andmekaitse Inspeksioon, <https://www.aki.ee/et/uudised/oppekirjanduse-valjaandmist-puudutav-teave-avalik-teave>.

⁵⁰ Võrreldes taaskord teadusmaailmaga, kus retsenseerimine on samasugune kontrolli- ja kvaliteedimehhanism, siis seal ei ole retsensiooni avalikustamise kohustust. Tihti on kasutusel ka pimeretsenseerimine.

⁵¹ TALIS 2018, https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf.

⁵² Autoriõiguste ehk infoühiskonna direktiiv, vt nt <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/LSU/?uri=celex:32001L0029>.

⁵³ TALIS 2018, https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf.

Ka turutõrgete lahendamiseks on riik toime tulnud. Selle näiteks on 2020. aasta sügisel välja antud digitaalsed lihtsustatud õppekavale vastavad õppematerjalid. Välja antud õppematerjalide näol on tegemist küll klassikalise terviklahendusega, aga täiesti uude lahendusena on need viidud digitaalsele kujule. Sarnase lahenduse kasutamisest puudub ka rahvusvahelisel tasandil teadmine.

Kindlasti on vajalik aga üle vaadata kaasaegsetest nõuetest lähtuvalt õppekirjanduse määruses sätestatud sisulised ja

tehnilised nõuded ning retsenseerimise protsessi kitsaskohad. Riigi vaates on oluline ka õppekirjanduse registris adekvaatse info olemasolu, mis peab andma ülevaate olukorrast ja signaali tekkivatest turutõrgetest, et saaks aegsasti alustada nende lahendamiseks.

Nagu artikli alguses sai nenditud, siis õppematerjalide kasutamine on õppeprotsessi lahutamatuks osaks ja seetõttu on eriti oluline jätkusuutlikult tagada nii kättesaadavus kui ka kvaliteet.

Kirjandus

Andmekaitse Inspektsiooni kodulehekül (2015). Vaadatud 30.09.2020 <https://www.aki.ee/et/uudised/oppekirjanduse-valjaandmist-puudutav-teave-avalik-teave>.

Haridus- ja teadusministri 24.03.2016. a määrus nr 13 (2016). Vaadatud 30.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/129032016001>.

Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä. & Pedaste, M. (2020). OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused (II osa). Vaadatud 30.09.2020 https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf.

Ettevõtlusõppe programm „Edu ja Tegu“ – ettevõtlusharidus kõigil haridustasemetel, rakendamine ja parimad praktikad

Katrin Kivisild, Haridus- ja Noorteameti õppekava ja õppevara osakonna programmijuht

Ettevõtlusõppe programmi „Edu ja Tegu“ viiakse ellu Haridus- ja Teadusministeeriumi eestvedamisel eesmärgiga rakendada süsteemselt ettevõtlusõpet kõigil haridustasemetel ning süvendada ettevõtlikku eluhoiakut.

Eesti majandus- ja ettevõtluskeskkonnas edukaks läbilõomiseks on tänasel õppuril vaja koolis omandada mitte ainult teadmised, oskused ja hoiakud, vaid võtmepädevused, mis aitavad omandatud teadmisi ja oskusi elus edukalt rakendada.

Võtmepädevusi on kõikidel inimestel vaja eneseteostuseks ja arenguks, tööalaseks konkurentsivõimeks, sotsiaalseks kaasatuseks, kodanikuaktiivsuseks, kestlikuks elustiiliks ning terviseteadlikuks ja edukaks eluks rahumeelses ühiskonnas. Võtmepädevusi saab rakendada paljudes eri olukordades ja mitmesugustes kombinatsioonides. Võtmepädevustega on seotud sellised oskused nagu kriitiline mõtlemine, probleemide lahendamine, meeskonnatöö, suhtlemis- ja läbirääkimisoskus, analüütiline oskus, loovus ja kultuuridevahelise suhtlemise oskus.

Eesti majandus vajab noori inimesi, kes rakendavad oma pädevusi tahtlikult ja teadlikult majanduse arenguks ja loovad lisandväärtust nii iseendale kui ka laiemalt ühiskonnas.

Moodul „Õpitee ja töö muutavas keskkonnas“

„Õpitee ja töö muutavas keskkonnas“ on üldpädevusi kujundav uus põhiõpingute moodul kõikides tasemeõppe kutseõppekavades. Moodul valmis Euroopa Sotsiaalfondi rahastatava programmi „**Ettevõtlikkuse ja ettevõtlusõppe süsteemne arendamine kõigil haridustasemetel**“ arendustegevusena 2019. aasta lõpuks, lähtudes programmis varem välja töötatud ettevõtlusõppe metoodikast. Moodul asendab senise karjääri planeerimise ja ettevõtluse aluste moodulit, mille uuendamise vajadus ilmnis koolidelt kogutud tagasisidest, muutunud õpikäsitusest ja elukestva õppe võtmepädevustest.

Mooduli „Õpitee ja töö muutavas keskkonnas“ koostamisel on teistest enam tähelepanu pööratud kahele võtmepädevusele: enesemääratlus-, sotsiaalsele ja õpipädevusele ning ettevõtlikkuspädevusele. Nendest pädevustest lähtuvad mooduliga läbivalt kujundatavad hoiakud: positiivne hoiak enesearendamise suhtes, valmisolek meeskonnatöök ja koostöök, enesejuhtimine, probleemide lahendamisele suunatud hoiak, mitmekesisuse austamine ning ettevõtlik hoiak.

Enesemääratlus-, sotsiaalne ja õpipädevus

Pädevuse aluseks on positiivne hoiak oma vaimse, sotsiaalse ja füüsilise heaolu ning kogu elu kestel õppimise suhtes. Kõik

see eeldab hoiakut, mis põhineb koostööl, enesekindlusel ja aususel, hõlmates inimeste mitmekesisuse ja nende vajaduste austamist, valmisolekut jätta kõrvale eelarvamused ja teha kompromisse. Iga inimene peaks suutma määrata kindlaks ja seada eesmärged, ennast motiveerida ning arendada kohanimisvõimet ja enesekindlust, mis aitavad tal edukalt õppida. Probleemide lahendamisele suunatud hoiak aitab kaasa nii õppimisprotsessile kui ka inimese võimele ületada takistusi ning kohaneda muutustega. See kätkeb ka soovi kasutada varem õpitut ja elukogemusi ning uudishimu, mis ajendab otsima uusi võimalusi, et elus ette tulevates olukordades õppida ja arenedada.

Ettevõtlikkuspädevus

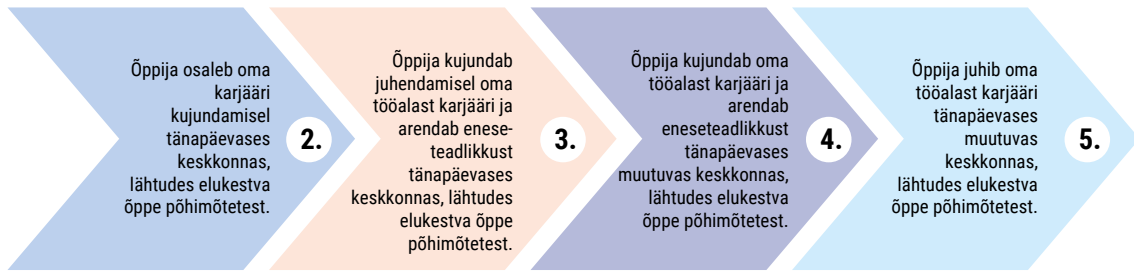
Ettevõtlikkuspädevus viitab inimese võimele tegutseda lähtuvalt oma võimalustest ja ideedest ning muuta need teiste jaoks väärtuseks. Selle aluseks on loovus, kriitiline mõtlemine ja probleemide lahendamise oskus, algatusvõime ja sihikindlus ning võime teha koostööd, et kavandada ja hallata projekte, millel on kultuuriline, sotsiaalne või rahaline väärtus.

Ettevõtlikkusoskused on rajatud loovusele, mis hõlmab ka kujutlusvõimet, strateegilist mõtlemist ja probleemide lahendamist, ning kriitilisele ja konstruktiivsele mõtlemisele, mis sisaldab loovaid protsesse ja innovaativsust. Ettevõtlikkusoskuste sekka kuulub võime töötada nii ükski kui ka rühma liikmena ning oskus mobiliseerida ressursse (inimesi ja asju) ning toetada tegevust. See hõlmab võimet teha kulude ja väärtusega seotud finantsotsuseid. Võime informeeritud otsuseid tehes tõhusalt suhelda ja läbirääkimisi pidada ning tulla toime ebakindluse, segaduse ja riskiga on ettevõtlikkuse kujunemisel esmatähtis.

Ettevõtlikku suhtumist iseloomustavad algatusvõime ja tegutsemistahe, ettenägelikkus ja tulevikku vaatav hoiak ning julgus ja visadus eesmärkide saavutamisel. See hõlmab soovi teisi motiveerida ja väärtustada nende ideesid, suurendada empaatiat ning hoolida inimestest ja maailmast, võttes vastutuse olla kogu protsessi vältel eetilise.

Mooduli ülesehitus

Mooduli „Õpitee ja töö muutavas keskkonnas“ läbivaks sihiks on toetada õppijat elukestvas õppes ja kujundada enesearendut väärtustavat hoiakut. Mooduli eesmärkide, õpiväljundite ja hindamiskriteeriumite sõnastamisel erinevatel tasemetel on võetud aluseks Eesti kvalifikatsiooniraamistik.

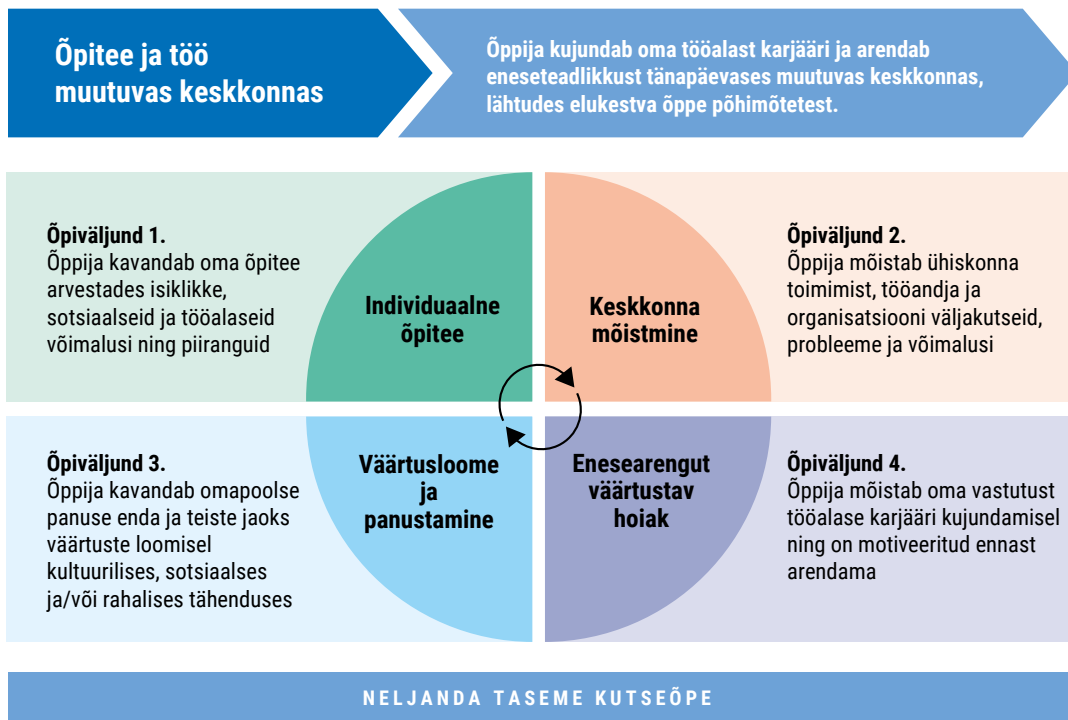


Joonis 1. Mooduli „Õpitee ja töö muutuv keskkonnas“ rakendamise tugimaterjal.

Allikas: Haridus- ja Noorteamet, 2020.

Mooduli väärtus kõikidel tasemetel on 5 EKAPit. Moodulil on neli õpiväljundit, mille omandamisel suudab õpilane:

- 1) kavandada individuaalset õpiteed;
- 2) mõista ümbritsevat keskkonda kitsamas ja laiemas tähenduses;
- 3) tuvastada ja lahendada probleeme, luua väärtust erinevas tähenduses ning panustada ühiskonda;
- 4) kujundada lühi- ja pikaajalist karjääri ning enesearengut väärtustavat hoiakut.



Joonis 2. Mooduli „Õpitee ja töö muutuv keskkonnas“ rakendamise tugimaterjal.

Allikas: Haridus- ja Noorteamet, 2020.

Mooduli läbivaks sihiks on kutseõppija **enesearengut väärtustava hoiaku kujundamine**.

Peamised võtmepädevustega seotud oskused, mille omandamisele moodulit rakendades tuleb keskenduda, on kriitiline mõtlemine; probleemide lahendamine; meeskonnatöö; analüütilised oskused; loovus.

Olulisemad märksõnad ja mõisted mooduli rakendamise paremaks mõistmiseks.

- Mooduli õpiväljundid ja sisu on seotud õppija enda ja keskkonna mõistmisega, valikute analüüsi ja otsustamisega, uue väärtuse loomise ning ühiskonda panustamisega.
- Moodul on koostatud 2.–5. kutseõppe tasemele, arvestades kvalifikatsiooniraamistikus määratletud kutsetasemete erinevusi teadmistes, oskustes, hoiakutes ning iseseisvuse ja vastutuse ulatuses.
- Mooduli eesmärgid muutuvad 2. ja 3. taseme mina-kesksest

lähenemisest 4. ja 5. tasemel organisatsiooni ja ühiskonda mõistvaks ning ennast juhtivaks ja väärtust loovaks õppijaks ja töötajaks.

- Mooduli pändig rakendamine ja lõimitud õpe sõltuvad konkreetsest õppekavast, sihtrühmast ja õppevormist. Mooduli eduka rakendamise aluseks on **disainmõtlemise** põhimõtete arvestamine õppetöö kavandamisel, läbiviimisel ja õpiväljundite saavutatuse hindamisel.

Õpitee – isiklik õppimise ja tööalase tuleviku plaanimise viis, mis toetub pädevuste omandamisele, arvestades õppija huvide, vajaduste, võimaluste ja piirangutega muutuv keskkonnas. Õpitee eesmärgid seab õppija ise, pöörates tähelepanu isiksuse arengule, väärtushinnangute kujundamisele ja ühiskonda panustamisele.

Karjäär – inimese elukestev haridus- ja tööalane areng kõigi tema elu rollide omavahelises kooskõlas.

Karjääri kujundamine (*life design, career management*) – endale tähendusliku ja rahuldust pakuva elu loomine, tegutsedes paindlikult ning oma arenguvajadustest ja võimalustest lähtuvalt.

Disainmõtlemine – loov ja kasutajakeskne probleemide lahendamise viis.

Sotsiaalne väärtus – lahendused, mis suurendavad indiviidi, sotsiaalse grupi, kogukonna või ühiskonna heaolu või inimeste elukvaliteeti.

Kultuuriline väärtus – väärtused, mis toetavad kultuuripärandi säilimist, jätkusuutlikku arengut ja kultuurilist mitmekesisust.

Rahaline väärtus – ostetud toote või teenuse rahas väljendatud hind.

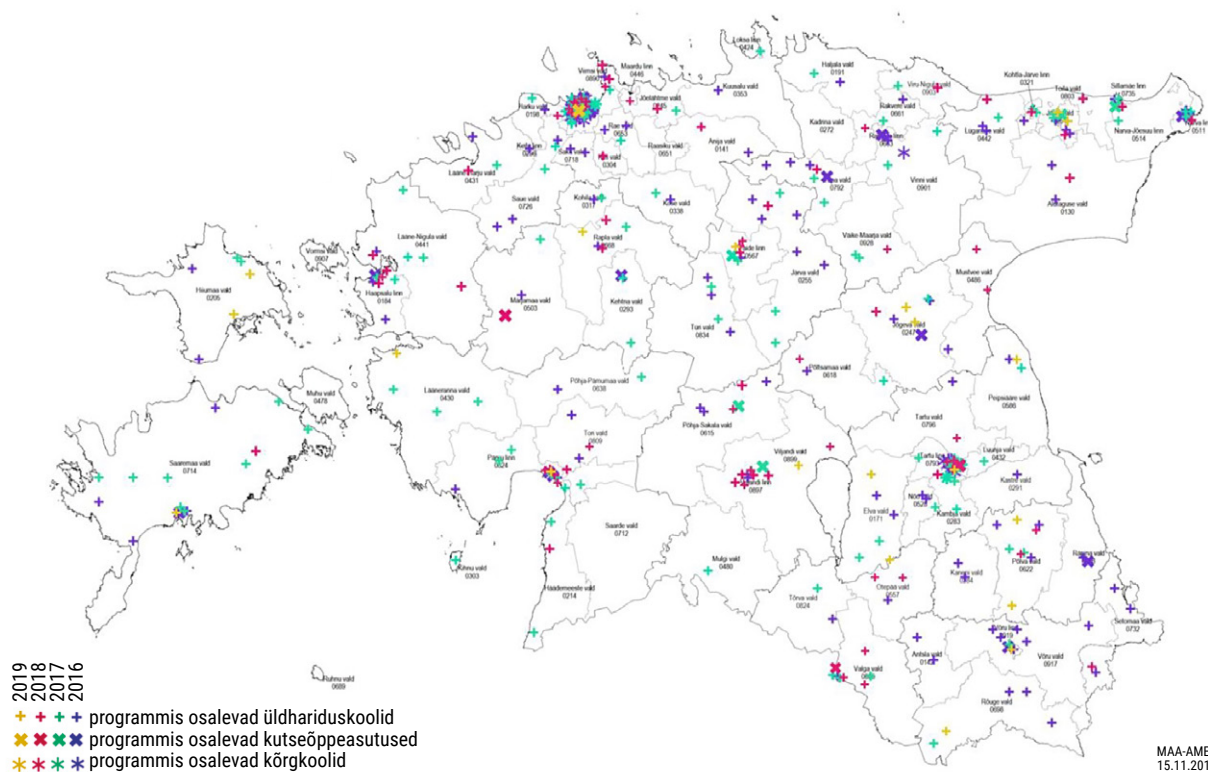
Ettevõtlusõppe programmi „Edu ja Tegu“ toel ettevõtlusõppe rakendamine koolides

Ettevõtlusõppe on jõudnud 409 õppeasutusse! Programmiga „Edu ja Tegu“ on liitunud 360 üldhariduskooli, 30 kutseõppeasutust ja 19 kõrgkooli. Enamik kooli on võtnud osa rohkem kui ühest ettevõtlusõppe programmi tegevusest. Rohkem kui pooltes (69%) liitunud õppeasutustes on juba alustatud ettevõtlusõppe rakendamist.

Ettevõtlusõppet on võimalik rakendada mitmel moel, näiteks lisades ainekavasse vastava ettevõtlusõppe mooduli või aine, lõimides ettevõtluspädevuse osi olemasolevatesse ainetesse, võttes kasutusele Junior Achievementi majandus- ja ettevõtlusõppe programmid, liitudes „Ettevõtliku Kooli“ haridusprogrammiga või osaledes äriideede arendamise programmis „STARTER“.

Soovides mõista, mis on ettevõtlusõppe, milleks on see vajalik ja kuidas seda oma koolis rakendada, toimus 2019. aastal mitmeid erinevaid koolitusi, kus osaleti kokku 541 korda, neist 479 (89%) olid õppeasutuste (361 üldhariduse, 50 kutsekoolide ja 68 kõrgkoolide õpetajate/õppejõudude) ja 62 (11%) muude asutuste spetsialistide osaluskorrad. Samuti on käivitunud edukalt kuuekuuline koolitusprogramm, kus 2020. aastal lõpetab III lend õpetajaid, kes alustavad majandus- ja ettevõtluse õpetamisega oma koolis.

Tulevikuuskuste arendamiseks on liitunud Junior Achievementi majandus- ja ettevõtlusõppe programmidega kolme aastaga 290 ja „Ettevõtliku Kooli“ haridusprogrammiga 115 uut kooli. Eesti üldharidus- ja kutsekoolides tegutseb aktiivselt ligi 500 õpilasfirmat. „STARTER“ programmis Tartus, Tallinnas, Ida-Virumaal, Läänemaal, Võrumaal ja Pärnumaal on oma äriideid arendanud üle 1900 õppuri 80 Eesti koolist.



Joonis 3. Ettevõtlusõppe ja ettevõtliku õppe levik Eesti koolides 2016–2018.

Ettevõtlusõppe programmi „Edu ja Tegu“ 2018 seirearuande põhjal.

MAA-AMET
15.11.2017

Viiepalline hindamisskaala üldhariduses: kus ja kuidas seda tänapäeval kasutatakse?

Einar Värä, Haridus- ja Noorteameti rahvusvahelistumise osakonna nõunik

2020. aasta on Eesti üldhariduskoolide jaoks olnud eri(olukorra)-line. Kevadel töötasid kõik õppeasutused distantsõppe tingimustes ning ka sügis algas üsna keerulistes oludes. Eriolukorra kogemusest tingituna on tõstatunud mitmed meie hariduselu tulevikku puudutavad küsimused. Üheks selliseks on ka meil üldhariduses ametlikult kasutusel oleva (kahe mitterahuldava hindega!) viiepallise hindamisskaala asjakohasus.

Paar päeva pärast eriolukorra väljakuulutamist kutsus Haridus- ja Teadusministeerium üldhariduskoolide õpetajaid üles õpilasi vähemalt esialgu numbriliselt mitte hindama⁵⁴. Hiljem aga lisati nii põhikooli kui ka gümnaasiumi riikliku õppekava üldosasse põhimõte, mis lubas kuni 2019/2020. õppeaasta lõpuni kasutada hindamisel „kirjeldavat sõnalist hinnangut, millel puudub numbriline ekvivalent ning mida ei pea teisendama viiepallisüsteemis hindekskaalasse“ (RT I, 14.07.2020, 24 ja RT I, 28.07.2020, 13). Kas see ei anna tunnistust, et meil üldhariduses kasutatakse 19. sajandist pärit hindamissüsteemi, mis suurel määral on suunatud õppija ebaõnnestumise mõõtmisele, mitte aga tema arengu toetamisele, on ammuilma ajale jalgu jäänud ega sobi 21. sajandi haridusellu?

Nõukogude impeeriumi kokkuvõtte 1991. aastal tähistas 15 uue iseseisva riigi ilmumist maailmakaardile. Kõik need riigid asusid suuremal või vähemal määral ja kiirusel oma hariduselu, sh ka hindamissüsteemi ümber mõtestama. Käesolev artikkel annab lühikese ülevaate selle kohta, kuidas on (või ei ole) viiepalline hindamisskaala nende maade üldhariduses muutunud. Lisaks sellele on lühivaatluse all ka teised riigid, kus koolides kasutatakse viiepallist hindamist.

Mõni sõna hindamisviisidest üldisemalt

Kui rääkida hindamisviisidest, siis kõige üldisemalt võib need jagada kaheks ehk mittestandardiseeritud ja standardiseeritud hindamiseks. Mittestandardiseeritud hindamise alla võib arvata õpetatavale tagasiside andmise, mille puhul pole selle vorm selgelt ette kirjutatud. See on ilmselgelt vanim (juba kiviajast tuttav) hindamisviis inimkonna ajaloos. Tänapäeval kasutatakse sellist viisi sagedamini kujundavas, kuid mõnikord rakendatakse ka kokkuvõttes hindamises – nii mitmeski riigis on nt sätestatud, et noorema astme õpilased saavad õppeedukuse kohta vabas vormis sõnalisi hinnanguid. Hindeid neile ei panda.

Kokkuvõtte hindamise puhul on siiski valdav riiklikult standardiseeritud hindamine, kuna see on seotud klassi või kooli lõpetamise, õpingute jätkamise või töökoha saamisega, kui on

vaja ette näidata nt haridust tõendav dokument.

Standardiseeritud hindamine on reeglina ühel või teisel moel sümboliline. Sümboliteks võivad olla numbrid (pallid või punktid), kasjuures numbrilise hindamise puhul võib kasutusel olla n-õ vahemikskaala või reitinguskaala (Wilbrink 1997, 38). Esimese puhul on mida suurem number, seda parem hinne (nt 1 kuni 5; 0 kuni 20; 0 kuni 100, kasutatakse ka komasid)⁵⁵. Nn reitinguskaalal on parimaks hindeks väikseim number (nt 1 vs. 6). Hindamisskaala võib olla ka täheline (nt A, B, C, D, E, F), mis levis laialdaselt 1940. aastail USAs. Tänapäeval on sedalaadi hindamissüsteemi ühel või teisel kujul rakendanud paljud riigid (eriti kõrghariduses). Sõnaline (numbriteta) hindamine on sageli ka kahejärguline (ehk n-õ mitteeristav), s.o arvestatud/mittearvestatud. Eestis oli aastail 1919–1934 kasutusel ka kolmejärguline ehk mitterahuldav/rahuldav/hea, kuigi õpetajad nägid nende taga harjumuspäraseid numbreid 2, 3 ja 4. 1930. aastate kaskpaigas kehtestati Eesti Vabariigis ja Nõukogude Liidus enam-vähem üheaegselt viieastmeline hindamisskaala: nõrk, puudulik, rahuldav, hea ja väga hea. Peab siiski märkima, et puhtal kujul numbrilise vasteta sõnalised hinded ei ole olnud väga levinud.

Mõnikord rakendatakse koolisiseses hindamises (eriti nooremate või HEV-õpilaste puhul) ka piltkujutisi, nt emotikone⁵⁶, kuid riiklikult pole selliseid kokkuvõtte hindamise süsteeme kehtestatud.

Levinuim hindamisviis on aga kombineeritud, olgu see number või täht, millele lisandub sõnaline hinne (nt 4 – „hea“; A – „suurepärase“); number või täht, millele lisanduvad plussid või miinused (nt 3+; D+) või kasutatakse ka tähtede kombinatsioone (nt Uruguais on algkoolides kasutusel selline skaala: S-SMB-MBS-MB-MBB-BMB-B-BR-RB-R-D) jmt. Eesti üldhariduskoolides on praegusel ajal kasutusel kombineeritud hindamisviis, kus numbrile lisandub sõnaline hinne ning kirjalike tööde puhul, kus rakendatakse punktiarvestust, määrab hinde saavutatud punktide protsent (vt nt põhikooli riiklik õppekava, § 21 lg 3).

Vaidlused numbrilise hindamise vajalikkuse üle ning meil senini kasutusel oleva viiepallise hindamissüsteemi asjakohasuse ümber on toimunud juba vähemalt poolteist sajandit. Esimene suurem diskussioon puhkes Venemaal 19. sajandi viimasel kolmandikul ning seda on 1980. aastatel üksikasjalikult käsitlenud pedagoogikateadlane Šalva Amonašvili (Амонашвили 2020, 86–122). Märkimisväärne on, et nii pooldajad kui ka vastased kasutavad tänaseni paljuski samu argumente, mida kasutati ka sada viiskümmend aastat tagasi. Toome vaid paar näidet (vt

⁵⁴ <https://www.hm.ee/et/uudised/parandatud-teade-haridus-ja-teadusministeerium-soovitab-vahemalt-esimesel-kahel-nadalal-0>.

⁵⁵ Üks omapärasemaid hindamisskaalasisid on Taanis, kus 2007. aasta reformi käigus muudeti endine 13palline hindamisskaala selliselt, et nüüd on seal seitse hinnet ehk 12, 10, 7, 4, 02 ning kaks mitterahuldavat 00 ja -3.

⁵⁶ <https://www.lastampa.it/esteri/la-stampa-in-english/2020/02/20/news/emoticons-instead-of-grades-how-a-modena-elementary-school-is-updating-its-grading-system-1.38494091>.

Амонашвили 2020, 98–102):

- hindamise pooldajad väidavad, et lastel pole ega saa olla loomulikku õppimise soovi ning selle äratamiseks tuleb kasutada mõnda välist vahendit (hindeid). Vastaste argument on olnud, et numbriliste hinnete abil püüab õpetaja karistada⁵⁷ või kiita õpilast, mis pärsib lapse loomulikku soovi õppida. Tulemusena hakkab õpilane õppima ainult hinde pärast, üritades igal võimalikul viisil saada paremat hinnet;
- hindamise pooldajate arvates peegeldavad hinded seda, kui kaugele on õpilane jõudnud ühes või teises küsimuses. Vastased aga pareerivad: on arusaamatu, mida üldse väljendab numbriline hinne, sest erinevad õpetajad käsitlevad seda erinevalt.⁵⁸

Selliseid näiteid võiks tuua veel ja veel, kuid käesoleva artikli maht ei võimalda seda.⁵⁹

Mis puudutab viiepallise hindedkaala asjakohasust, siis ka selles küsimuses on juba aastakümneid peetud tuliseid vaidlusi. 20. sajandi alguseks oli viiepalline skaala Vene keisririigis üldhariduskoolides domineerinud, kuigi juba siis ei vastanud see paljude õpetajate arvates õppetöö vajadustele ja aja nõuetele. Ühed on olnud arvamusel, et viiepalline skaala ei ole piisav ning käinud välja nt 10-, 12-pallist süsteemi või siis plusside-miinuste lisamisest (vt nt Пыльнев, 2017). Teised aga on väitnud, et hindamine ei tohiks olla liialt eristav, ning pakkunud kahe- või kolmeastmelist hindamissüsteemi⁶⁰.

Pärast enamlaste võimuletulekut Venemaal üritati seal aga täielikult loobuda riiklikult reguleeritud hindamisest, kuid seda mitte eriti kauaks – 15 aasta pärast oldi vana hea viieastmelise hindamissüsteemi juures tagasi. Eestis seadustati esialgu kolme ning 1934. aastast viieastmeline hindamisviis, Lätis rakendati sõdadevahelisel ajal neljajärgulist hindamist: „ebapiisav“ ehk 2, „rahuldav“ ehk 3, „täiesti piisav“ ehk 4 ning „hea“ ehk 5 (Valdības Vēstnesis 1920, nr 58, 1) ning Leedus viiepallist hindamist 1st 5ni, kus rahuldav oli 3 (Švietimo darbas 1920, nr 8–9, 10). Pärast teist maailmasõda allusid Baltimaad NSV Liidu hariduskorraldusele ning see puudutas ka hindamisskaalat. Aastast 1944 oli see puhtalt numbriline ehk 1st 5ni, 1950. aastate lõpul lisandusid numbritele taas sõnalised hinded: nõrk, puudulik, rahuldav, hea ja väga hea (Nõukogude Õpetaja 1959, nr 14, 4).

1980. aastate teisel poolel hakkasid kõlama nõudmised asen-

dada viiepalline hindamisskaala, kuid praktikas jõuti selleni alles pärast Nõukogude Liidu kokkuvarisemist ning seda kaugeltki mitte kõigis (taas-)iseseisvunud riikides.

Hindamisskaalad pärast NSV Liidu kokkuvarisemist (taas-)iseseisvunud riikides

1991. aastal vabanenud riigid on üldhariduskoolide hindamissüsteemide puhul valinud erinevad teed. On riike, kus jätkati senise viiepallise skaala kasutamist; on riike, kus ametlikult loobuti hindedest 1, s.o skaala muutus neljapalliseks; on riike, kus viiepalline skaala muutus kümnepalliseks, kuid sisuliselt olulist muutust ei toimunud; osades riikides aga tehti katse rakendada rohkemal või vähemal määral teistsugune hindamissüsteem.

Esimesse rühma kuuluvad Turkmenistan, Tadžikistan, Kõrgõzstan, Aserbaidžaan ja Usbekistan, kes säilitasid tsaariajast pärit hindamisskaala, kuid hinnet „1“ neis riikides praktiliselt ei kasutata, kuigi seadusandlikult pole sellest loobutud. Venemaal annab 2012. aastal vastu võetud haridusseadus⁶¹ küll koolidele autonoomia õppe edukuse hindamisel, kuid vastavalt Vene Föderatsiooni haridusministri 2018. aasta käskkirjale⁶² tuleb põhikooli kokkuvõtavad hinded ning keskkooli riiklike lõpuksamite tulemused konverteerida viiepallise süsteemi. Reaalsuses on Venemaa koolides valdavalt kasutusel siiski varasemast tuttav viiepalline süsteem, kuigi ka seal hinne „üks“ on haruldane nähtus⁶³.

Eesti lähenemine hindamissüsteemile on Venemaa omaga üsna sarnane. Kuigi 1980. aastate lõpus ja 1990. aastate algul kõlas meil palju hääli, mis nõudsid hindamissüsteemi uuendamist, otsustati jääda vanast ajast tuttava skaala juurde (RT I 1993, 63, 892). Seadus võimaldas siiski 1. ja 2. klassis sõnaliste hinnangu kasutamist. Hetkel kehtivad põhikooli riiklik õppekava ja gümnaasiumi riiklik õppekava lubavad koolil kasutada viie palli süsteemi asemel koolisisese teistsugust hindamisviisi. Õpilase koolist lahkumisel tuleb aga õppeaasta kokkuvõtavad hinded ja käimasoleva õppeveerandi jooksul saadud hinded ikkagi teisendada viie palli süsteemi (RT I, 14.07.2020, 24 ja RT I, 28.07.2020, 13).

Ametlikult loobus hindedest 1 Kasahstan, kus kasutatakse neljajärgulist hindamissüsteemi. Selles riigis on üsna keeruline kriteeriumipõhine kokkuvõtivate hinnete arvutamise süsteem: hinne arvutatakse teemajärgsetes ja veerandi kokkuvõtvides töödes saadud punktide/protsentide alusel (vt nt Можяева, O.,

⁵⁷ 20. sajandi algul muutus hindamise iseloomustamine õpilasi terroriseeriva karistamisviisina isegi omamoodi moetrendiks, mille kohta annavad tunnistust tollased hindamist käsitlevad ajaleheartiklid, vt nt „Eksamid keskkoolides“ – Päevaleht nr 289, 18. 12. 1907; „Koolilaste karistamisest algkoolides“ – Tallinna Teataja nr 175, 05.08. 1911; „Numbrite süsteem, karistused ja eksamid keskkoolis“ – Sakala nr 31, 18.03.1913.

⁵⁸ Vrdl nt Tuulik (1986), Viiret (1987) vs nt Roots (1985), Meerits (1990). Või Tuulik (1999) vs Prants (1999), aga ka Tuulik (2017) vs Lillemägi (2017). Ka õpilaste seas lähevad arvamusel lahku, kuid argumentid on samad, vrdl nt „Õpilase pilguga“. Kas õppimise eest hinnete panek on vajalik? Õpetajate Leht, 16.09.1994, lk 5 vs Udam (2013). Veel paar näidet viimaste aastate kirjatükkidest: Vahter (2014); Öhtulehe arvamustoimetuse küsitlus „Kas numbrilised hinded tuleks kaotada?“ (Öhtuleht, 18.04.2017).

⁵⁹ Sellistel vaidlustel ei tulegi tõenäoliselt lõppu, sest nii mõnegi argumenti puhul see, mida ühed arvavad olevat hindamissüsteemi miinus, näevad teised plussina. Kumbki pool ei suuda oponente ümber veenda, kuna mõlemal on osaliselt õigus. Nt hirm halva hinde ees võib mõnele õppijale mõjuda õppimist motiveeriva tegurina, teine aga kaotab ka viimase huvi õppimise vastu. Diskussioonide pooled käsitlevad oma argumente absoluutse tõena. See aga ei võimalda kompromissini jõuda.

⁶⁰ See idee oli eriti populaarne 1917. aasta Vene revolutsioonide ajal ja järgnevatel aastatel. Eestis realiseerus selline lähenemine 1919. aastal kehtestatud kolmeastmelise (nõrk, rahuldav, hea) hindamissüsteemi näol (Kaiv, Kurvits, 1932, 237), mis aga leidis koheselt ka kriitikat (vt Päevaleht 30.10.1919, 2).

⁶¹ <https://zakonbase.ru/zakony/ob-obrazovanii/>.

⁶² <http://docs.cntd.ru/document/542637892>; http://www.ege.edu.ru/common/upload/docs_new/Poryadok_GIA-11.pdf.

⁶³ <http://in-formatio.ru/publikaczii/145-sistema-ocenivaniya-v-shkole>.

Шили-бекова, А., Зиеденова Д. 2017: 38–41). 2020/2021. õppeaastal otsustas Kasahstani HTM COVID-19 ja distantõppega seoses veidi lihtsustada hindamiskorda, kuigi sisu jäi üldjoontes samaks⁶⁴.

Endise viiepallise hindamiskaala n-ö kahega korrutamise valisid Gruusia ja Moldova. Gruusias jagab üldhariduskoolide riiklik õppekava kümneballise skaala viieks tasemeks: suurepärase (9–10), üle keskmise (7–8), keskmine (5–6), alla keskmise (3–4), madal (1–2). Rahuldavaks loetakse⁶⁵ keskmist taset ehk alates hindest 5. Moldovas on hinded 10st 1ni, kusjuures üle rahuldava on hinded 10st 5ni ehk vastavalt „excellent“ (suurepärase), „foarte bine“ (väga hea), „bine“ (hea), „satisfăcător“ (rahuldav), „nesatisfăcător“ (mitterahuldav), „admis“ (arvestatud). Neli hinnet (4st 1ni) kuuluvad mõiste „respins“ (tagasi lükatud) ehk meie mõistes puuduliku/nõrga alla⁶⁶.

Läti ja Leedu loobusid viiepallisest süsteemist üheaegselt. 1992/1993. õppeaastal läksid nad üle kümneballisele süsteemile ning hinded on jagatud neljaks astmeks: 10–9 ehk väga hea tase⁶⁷, 8–6 ehk hea tase⁶⁸, 5–4 ehk rahuldav tase⁶⁹ ning mitterahuldavad on hinded 3–1⁷⁰.

Valgevene kehtestas⁷¹ alates 2002. aastast sisuliselt 11-pallise skaala, milles rahuldavad hinded algavad 3st ja parim on 10 ning õpitulemuste täieliku puudumise korral võib õpilasele panna hindeks 0.

Ukraina loobus hindest 1 juba 1993. aastal. 2000. aastani kasutati seal neljapallist skaalat, millele õpetajad lisasid plüsse ja miinuseid. Järgnevalt seadustati seal neljaastmeline ja 12-palline hindamissüsteem. Pallid 1–3 on hinnete madalaim aste (vastavad endise skaala hinnetele 2-, 2 ja 2+), 4–6 keskmine (vastavalt endised 3-, 3 ja 3+), 7–9 piisav (vastavalt endised 4-, 4 ja 4+) ning 10–12 on kõrgtaseme hinded (ehk endise skaala 5-, 5 ja 5+)⁷².

Armeenia üldhariduskoolides on kasutusel hindamisviis, kus

20 palli on jagatud nelja astmesse: 18–20 ehk suurepärase, 13–17 ehk hea, 8–12 ehk rahuldav ning 1–7 ehk mitterahuldav⁷³.

Enamikus eespool mainitud riikides ei hinnata numbriliselt õpilasi kas 1. klassis või ka kogu algkooli ulatuses. Selle asemel kasutatakse sõnalisi hinnanguid.

Viiepalline hindamiskaala teistes riikides

Õigluse mõttes tuleb lisada, et viiepallist hindamiskaalat kasutavad ka mõned riigid, mis ei ole olnud Venemaa võimu all. Portugalis kasutatakse põhikooli astmetes viie palliga hindamist, kus 1 ja 2 on mitterahuldavad. Ungaris, Serbias, Horvaatias, Bosnia ja Hertsegoviinas, Montenegros, Põhja-Makedoonia Vabariigis, Sloveenias ja ka nt Paraguais⁷⁴ on kasutusel viiepalline hindamiskaala, kuid ainult ühe mitterahuldava hindega, milleks on 1. Bulgaarias on samuti sisuliselt 5-palline skaala, kuid 6st 2ni. Austrias, Tšehhi Vabariigis, Slovakkias kasutatakse viiepallist skaalat, kus 1 on parim hinne ja 5 mitterahuldav.

Kokkuvõte

Nagu näha, on enamik Nõukogude Liidu koosseisu kuulunud riike loobunud tsaariaegsest hindamiskaalast. Mõned on leidnud asjakohasema süsteemi, teised läinud lihtsalt skaala „kahega korrutamise“ teed. Viiepalline hindamissüsteem on kasutusel ka mitmes teises riigis, mis ei ole kuulunud Vene keisririigi / NSV Liidu koosseisu, kuid neile piisab reeglina ühest mitterahuldavast hindest. See aga, et ka riigid, kus 19. sajandist pärit viiepalline skaala ikka veel seadustatud, on tegelikkuses loobunud „ühe“ kasutamisest, tõendab selle hinde mõttetust. Mõõta tuleks õpilase arengut, mitte aga „ebaõnnestumise sügavust“ (*la profundità del fallimento* – Leonardo da Vinci).

Kirjandus

Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehekülj (2020). Vaadatud 30.09.2020 <https://www.hm.ee/et/uudised/parandatud-teade-haridus-ja-teadusministeerium-soovitab-vahemalt-esimesel-kahel-nadalal-0>.

Kuks, A. (1933). Õpilaste hindamine. Harjumaa õpetajate päeval 23.III.1932 peetud kõne kokkuvõte. *Kasvatus. Eesti Õpetajate Liidu häälekandja*, nr 8, 353-355.

Lillemägi, I. (2017). Hirm hea hinde ees. *Õpetajate Leht*, 13. aprill, lk 5.

Meerits, A. (1990). Tasub veel mõelda. *Õpetajate Leht*, 2. juuni, lk 3.

⁶⁴ <https://www.zakon.kz/5035967-kak-izmenili-podhod-k-otsenkam-znaniy.html>.

⁶⁵ <http://ncp.ge/en/curriculum/general-part/general-part/chapter-iv-student-assessment-system>.

⁶⁶ https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_modificare_regulament_evaluate.pdf ; <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>.

⁶⁷ Lätis vastab numbrilisele hindele 10 „izcili“ (hiilgav) ning hindele 9 „teicami“ (suurepärase). Leedus aga vastavalt „puikiai“ (suurepärase) ja „labai gerai“ (väga hea).

⁶⁸ Lätis vastab numbrilisele hindele 8 „loti labi“ (väga hea), hindele 7 „labi“ (hea) ning hindele 6 „gandrīz labi“ (peaaegu hea). Leedus „gerai“ (hea), „pakankamai gerai“ (piisavalt hea) ning „vidutiniškai“ (keskmine).

⁶⁹ Lätis on 5 ja 4 sõnalised hinded vastavalt „viduvēji“ (rahuldav) ja „gandrīz viduvēji“ (peaaegu rahuldav); Leedus „patenkinamai“ (rahuldav) ja „pakankamai patenkinamai“ (piisavalt rahuldav).

⁷⁰ Lätis on 3 „vāji“ (nõrk), 2 „loti vāji“ (väga nõrk) ja 1 „loti, loti vāji“ (väga, väga nõrk); Leedus „nepatenkinamai“ (mitterahuldav), „blogai“ (nõrk) ning „labai blogai“ (väga nõrk). <https://likumi.lv/ta/id/268342#piel23>; <https://www.smm.lt/uploads/documents/ugdymo-planai/vertinimo%20skale.pdf>.

⁷¹ https://www.adu.by/wp-content/uploads/2014/normpravo/normy_ocenki_obscheobrazovatelnye_izmeneniya_v_prikaz_minobr.pdf.

⁷² <http://enic.in.ua/index.php/ru/sistema-obrazovania/srednee/sistema-ocenivania>.

⁷³ <https://www.armeniaeducation.info/education-system/grading-system-and-accrediting-agencies.html>.

⁷⁴ <https://www.scholaro.com/pro/Countries/Paraguay/Grading-System>.

Piantoni, V. (20.02.2020). Emoticons instead of grades, how a Modena elementary school is updating its grading system. *La Stampa*. Vaadatud 30.09.2020 <https://www.lastampa.it/esteri/la-stampa-in-english/2020/02/20/news/emoticons-instead-of-grades-how-a-modena-elementary-school-is-updating-its-grading-system-1.38494091>.

Prants, A. (1999). Hindamine – arengu generaator või takistaja? *Õpetajate Leht*, 17. detsember, lk 5.

Roots, H. (1985). Hinne, hinnang, „protsent“. *Nõukogude Õpetaja*, 7. detsember, lk 2.

Tuulik, M. (1986). Veel kord hindamisest. *Nõukogude Õpetaja*, 13. september, lk 3.

Tuulik, M. (1999). Veel kord hindamisest. *Õpetajate Leht*, 3. detsember, lk 7.

Tuulik, M. (2017). Hindamine on asendamatu. *Õpetajate Leht*, 24. märts, lk 4.

Udam, S. Hindamisrevolutsioon. *Reaali Poisid*, jaanuar 2013, lk 3.

Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määrus nr 1 (2011). Vaadatud 30.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/114022018008>.

Vahter, B. Vähem hindamist, rohkem toetamist. *Õpetajate Leht*, 14. märts, lk 4.

Valdības Vēstnesis 1920, nr 58, 1.

Viiret, V. (1987). Kes on kolmemees? *Nõukogude Õpetaja*, 30. mai, lk 2.

Wilbrink, B. (1997). Assessment in historical perspective. *Studies In Educational Evaluation*, 23(1), 31-47.

Õpilase pilguga. Ikka hindamisest. Kas õppimise eest hinnete panek on vajalik? *Õpetajate Leht*, 16.09.1994.

Амонашвили, Ш. (2020). Основы гуманной педагогики. Книга 4. Об оценках, 86-122. 2-е издание. Москва: Амрита-Русь.

Можаева, О., Шилибекова, А., Зиеденова Д. (ред.). (2017) Руководство по критериальному оцениванию для учителей основной и общей средней школ. Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы».

Пильнев, Ю. (2017). Из истории школьных отметок. Вестник детско-юношеского туризма и отдыха. Vaadatud 30.09.2020 <https://tour-vestnik.ru/ru-v-pylnev-iz-istorii-shkolnykh-otsenok>; <https://tour-vestnik.ru/ru-v-pylnev-iz-istorii-shkolnykh-otsenok>.

Hindamisskaaladest Eurydice'i andmebaasis

Eurydice kodulehekül (2020). Austria - Assessment in Primary Education. Vaadatud 30.09.2020 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-primary-education-1_en.

Eurydice kodulehekül (2020). Bosnia and Herzegovina – Assessment in Single Structure Education. Vaadatud 30.09.2020 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/bosnia-and-herzegovina/assessment-single-structure-education_en.

Eurydice kodulehekül (2020). Bulgaria – Assessment in Single Structure Education. Vaadatud 30.09.2020 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-single-structure-education_en.

Eurydice kodulehekül (2018). Croatia – Assessment in Single Structure Education. Vaadatud 30.09.2020 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-single-structure-education-1_en.

Eurydice kodulehekül (2020). Czech Republic – Assessment in Single Structure Education. Vaadatud 30.09.2020 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-single-structure-education-7_en.

Eurydice kodulehekül (2020). Denmark – Assessment in General Upper Secondary Education. Vaadatud 30.09.2020 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-general-upper-secondary-education-12_en.

Eurydice kodulehekül (2020). Hungary – Assessment in Single Structure Education. Vaadatud 30.09.2020 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-single-structure-education-13_en.

Eurydice kodulehekül (2018). Montenegro – Assessment in Single Structure Education. Vaadatud 30.09.2020 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/montenegro/assessment-single-structure-education_en.

Eurydice kodulehekül (2019). Portugal – Assessment in Single Structure Education. Vaadatud 30.09.2020 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-single-structure-education-24_en.

Eurydice kodulehekül (2020). Republic of North Macedonia – Assessment in Single Structure Education. Vaadatud 30.09.2020 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/republic-north-macedonia/assessment-single-structure-education_en.

Eurydice kodulehekül (2019). Serbia – Assessment in Primary Education. Vaadatud 30.09.2020 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-primary-education-40_en.

Eurydice kodulehekül (2020). Slovakia – Assessment. Vaadatud 30.09.2020 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-single-structure-education-30_en.

Eurydice kodulehekül (2019). Slovenia – Assessment in Single Structure Education. Vaadatud 30.09.2020 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-single-structure-education-35_en.

Eksamite digitaliseerimise plussid ja miinused kutseksamite digitaliseerimise näitel

Carmen Aasamets, Haridus- ja Noorteameti testide ja hindamise osakonna peaspetsialist (e-teenused)

SA Innove (Haridus- ja Noorteamet) on kutseksameid digitaliseerinud ja arendanud 2017. aastast. Kutseksamite digitaliseerimine ja arendustöö on toimunud koostöös kutse andjate ja digipöörde programmiga, Euroopa Sotsiaalfondi (ESF) tegevuse „Kaasaegse ja uuendusliku õppevara arendamine ja kasutuselevõtt” raames.

Kutseksami e-kujule viimise eesmärk on digitaliseerida pabereksam ning korraldada läbiviimine elektroonselt e-testide keskkonnas. E-kutseksamite digitaliseerimise teenuse kasutajad on Eesti kutseüsteemis registreeritud kutse andjad. Digitaliseerimise protsess näeb ette kutse andja vajadusest ja soovidest lähtuvalt ning e-testide keskkonna võimalustest tulenevalt eksamite digitaliseerimist, elektroonselt eksami korraldust ning läbiviimist. E-kutseksameid korraldatakse Eksamite infosüsteemis (EIS) spetsiaalselt tellijapõhiste e-testide jaoks arendatud kloonis ja praeguseks on digitaliseeritud üle 20 kutseksami (SA Innove, 2018b).

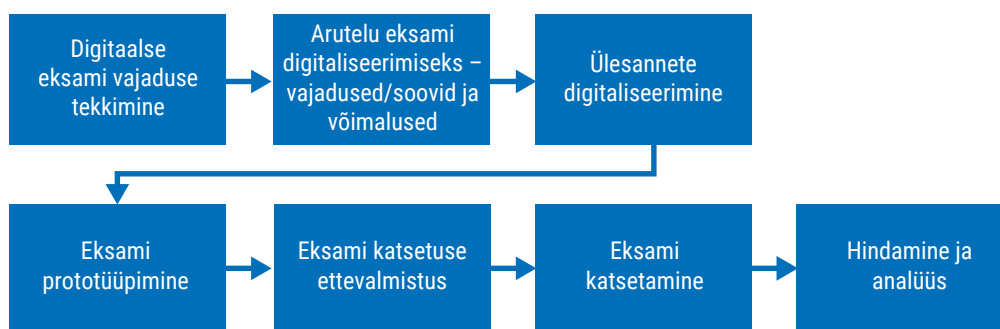
Eksamite digitaliseerimine kutseksami näitel

E-kutseksami põhimõte on senised pabertestid digitaliseerida ning anda sellega tervele protsessile juurde dünaamilisust,

laiendada analüüsi võimalusi ning suurendada kogu läbiviimise protsessi kiirust (Mändmets, 2020). Võrreldes paberil tehtavate testidega annab e-testide läbiviimine protsessile juurde paindlikkust ning tulemuste hindamine on kiire ja objektiivne. Üldjuhul e-test moodustab kutseksamist ühe, teoreetilise osa, millele lisandub praktiline eksam.

Kutseksami elektroonselt muutmisel digitaliseeritakse eksam ning katsetatakse eksami toimimist süsteemis. Esmakordne eksami digitaliseerimine ja süsteemi kasutamine on kutse andjale tasuta, finantseeritakse ESFi programmi vahenditest. Kui eksami toimivust on aasta jooksul katsetatud, siis edaspidi on infosüsteemi ja toe kasutamine kutse andjale tasuta, põhinedes süsteemi pakkuja tegelikel kuludel, sh sõltub, mis teenuseid kutse andja soovib kasutada ja kui palju on valmis ise infosüsteemis tegema.

Ettevalmistamise, digitaliseerimise, korraldamise ja läbiviimise protsessi pikkus sõltub e-eksami ülesehituse keerukusest ning kestab üldjuhul üks kuni kolm kuud. Täpne ajakava lepitakse kokku koostöös kutse andjaga. Eksami digitaliseerimise protsess kutse andja jaoks on toodud joonisel 1.



Joonis 1. Kutse andja teekond digitaliseerimise protsessis.

Kutseksami digitaliseerimise teekond algab kutse andja sooviga viia läbi elektrooniline eksam. Selle võimaluseni jõutakse tavaliselt kas läbi konkursiteate, infoürituste või Sihtasutuse Kutsekoda soovitude. Digitaalse eksami loomiseks peab kutse andja nägema selles edasist pidevat lahendust, millesse tuleb algselt kõvasti panustada, et soovitud eesmärk saavutada.

Esmalt selgitatakse välja kutse andja vajadused ja soovid ning e-testide keskkonna võimalused. Ülesannete digitaliseerimiseks esitab kutse andja ülesanded spetsiaalsel e-testi vormil ning e-eksami ettevalmistamise ja läbiviimise tingimused lepitakse kokku omavahelises lepingus, mille üks osa on protsessi ajakava. Protsessi käigus e-eksami funktsionaalsuse määramine toimub spetsiaalse vormi alusel, millel kutse andja määrab ära, milliseid ülesandeid ülesandepangast eksamil

kasutatakse, mitu minutit enne eksami lõppu tuleb teavitus eksami lõpu osas, kas tulemus avaldatakse sooritajale kohe jms. Kutse andjal on võimalik kogu eksami seadistus EISis ise määrata või osta antud teenus teenusepakkujalt (Mändmets, 2020).

Eksamile eelneb EISi koolitus kutse andjatele kui eksami läbiviijatele. Lisaks pakutakse eksami läbiviimisel teenusepakkuja poolt telefonipõhist kasutatavate ning esimese eksami läbiviimise ajal ollakse ka ise kohapeal. Pärast eksami toimumist saab kutse andja infosüsteemist detailise protokollipaketi, kus on ülevaade eksamist ja tulemustest.



Protokollipakett sisaldab:

- toimumise protokoll, kus on märgitud osalejad, nende tulemused ja puudujad;

- eksami sooritajate tulemused küsimuste ja alatestide lõikes;
- eksami sooritajate andmed üksikküsimuste kaupa (küsimus, õige vastus ja antud vastus);
- igast komplektist väljavõtte koos õige vastusega.

Kutse andjatelt kogutakse igal kevadel anonüümse LimeSurvey küsitlusega protsessile tagasisidet. 2019. aastal läbi viidud küsitlusest selgus, et kutse andjate soovitusindeks protsessile on 75%. Lisaks selgus, et kutse andjad, kes on eksamid digitaliseerinud, ei soovi uuesti kasutusele võtta pabereksameid (SA Innove, 2019).

Tabel 1. Eksami digitaliseerimise plussid ja miinused kutse andjate näitel

	
<ul style="list-style-type: none"> • Mida rohkem onksamitegijaid ning eksamiülesandeid, seda suuremat väärtust annab eksami digitaliseerimine kutse andjale. • E-ksam võimaldab luua ühe eksamikorra, mida saab sooritada sõltumata asukohast ja sooritajate arvust. Senise kümne paberil tehtava eksami asemel on võimalik korraldada üks e-ksam. • Võrreldes paberil tehtavate testidega on e-testide läbiviimine paindlikum ning hindamine kiire. • Elektroonse eksami puhul saab teha ülesanded loovamaks ja lahendused interaktiivsemaks. • Digitaalsete ülesannete puhul saab erinevalt illustreerida, nt erinevad joonised, videod, helifailid jms, mis ei too kaasa lisakulusid. • Kuna paljudel kutse andjatel on valikvastustega testid, siis elektroonse valikvastustega testi puhul saab kasutada näiteks linnukeste märkimise asemel ka lohistamist või rippmenüüd, mis teeb sooritajale testi huvitavamaks. • Digitaalsel eksamil on hea võimalus luua ka palju erinevaid eksami variante, kus õpilastele kuvatakse ülesanded erinevas järjekorras või üldse erinevad ülesanded. Lisaks saab kasutada võimalust, et ülesande koostaja seadistab eksami selliselt, et valikvastustega ülesannetes tulevad sooritajatel vastusevariandid erinevas järjekorras. <p>Peamiste rahulolukohtadena tuakse kutse andjate poolt välja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teenusepakkuja toetus ja (pro)aktiivsus. • Süsteemi arusaadavus ja lihtne kasutamine. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ebakindlus digipädevuste osas: kardetakse, et jäädakse hätta digitaalse eksami läbiviimisel ning ollakse ebakindlad eksamitulemuste kättesaamise osas. • Eelistatakse pabereksameid muudatustele, samuti on e-kutseksam tasuline teenus. • Tähtajad: kui hilinetakse kokkulepitud tegevustega, siis pikendab see omakorda ülejäänud protsessi ning võib tekkida olukord, et ettevalmistustega ei jõuta eksami toimumise ajaks lõpule. • Ülesannete koostamine nõuab kogemust ja teatud oskusi. <p>Rahulolematust tuakse kutse andjate poolt välja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • E-kutseksami maksumus, mille osas tuakse välja, et see on hinnalt kallis. • EISI sisselogimine autentimisvahendiga (tekitab sooritajatel probleeme, mida pabertesti puhul ei esine). • Tehnilised tõrked, mis võivad sooritajate testisoorituskogemust negatiivselt mõjutada.

Allikas: SA Innove, 2018a, SA Innove, 2019.

Kirjandus

Mändmets, M. (2020). *Kliendikäitumise nügimise võimalused avalike teenuste pakkumisel Sihtasutuses Innove* (magistritöö). Vaadatud 30.09.2020 https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/68439/mandmets_mereli.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

SA Innove (2018a). *Kutse andjate tagasiside e-ksamite läbiviimisel 2018*.

SA Innove (2018b). *Tellijapõhise e-testide korraldamise töökord*. Kinnitatud käskkirjaga nr 1.1–4/154.

SA Innove (2019). *Kutse andjate tagasiside e-ksamite läbiviimisel 2019*.

Kas on võimalik luua arvutiga genereeritav diagnostiline test?

Anastasia Shipova, Haridus- ja Noorteameti testide ja hindamise osakonna peaspetsialist

SA Innove uuringute ja arenduskeskus on uurinud diagnostilisi teste (d-teste) alates 2017. aastast. Perioodil 2018–2020 loodi diagnostilised testid neljas ainevaldkonnas: matemaatika, loodusvaldkond, sotsiaalvaldkond ja võõrkeeled. Selle ajaga on loodud rohkem kui 70 diagnostilist testi. Alates 2020. aasta aprillist on tõstatunud küsimus, kuidas oleks võimalik diagnostilisi teste luua kiiremini ja odavamalt ja kas oleks võimalik, et testid genereeriks arvuti automaatselt. Selles artiklis tutvustatakse, millega on varem tegeletud, millises suunas liigutakse ja kuhu tahetakse jõuda.

Mis on diagnostiline test?

Diagnostilise testi eesmärk on **selgitada välja õpilase varasemate teadmiste ja oskuste ulatus ning õppimises tekkinud lüngad konkreetse teema, keeletaseme või osaoskuse kontekstis.**⁷⁵ **Diagnostiline test on kujundavat hindamist toetav täies mahus arvutihinnatav test – seega kohe pärast testi sooritamist saab sõnalist tagasisidet nii õpilane kui ka õpetaja.**

Õppekavade ülesehitusest ja õpetamise loogikast sõltuvalt on diagnostilised testid koostatud kas lineaarsete testidena või testidena, mille ülesannete järgnevus sõltub õpilaste vastustest. Lineaarsed teemapõhised testid koosnevad valikvastustega küsimustest ega vaja üldjuhul lahendamiseks rohkem kui 10–15 minutit. Õpilaste vastustest sõltuvate testide puhul sõltub sisu ja pikkus igast konkreetsest lahendajast. Lahendajale esitatakse täpsustavaid küsimusi eelnevalt antud vastuste põhjal, et välja selgitada, millised täpselt on lahendaja teadmiste lüngad antud teema või osaoskuse piires. Nõrgemate õpilaste puhul, kelle lahenduses esineb rohkem vigu, võib testi lahendamiseks kuluda ka kuni üks koolitund.⁷⁶

Diagnostilised testid annavad koheselt pärast lahendamist sõnalise tagasisidena ülevaate kogu rühma ning iga õpilase teema- või osaoskustepõhistest teadmistest ja oskustest. Sellest lähtuvalt saab õpetaja tulemusi kasutada nii nõrgemate õpilaste järeleaitamiseks, tugevamate arengu toetamiseks või teema õpetamise alustamisel efektiivseima algpunkti ning tegevuskava koostamiseks.

Diagnostilised testid on abivahendiks õpetajale ka tundide planeerimisel. Mõned testid sobivad paremini kasutamiseks enne uue teema õpetamist, et välja selgitada, kas õpilastel on olemas vajalikud eelteadmised teema omandamiseks. Teised testid aga selleks, et kontrollida, kas teema on omandatud ja arusaadav. Selliseid teste on parim läbi viia näiteks enne kontrolltööd, kuna test annab õpilasele tagasisidet, millistes kohtades on veel puudujärgid ning mida õpilane võiks veel õppida, korrata.

Diagnostilised testid tagavad õpetamises individuaalse lähenemise. Arvuti annab lisavõimaluse saada diagnostilist informatsiooni kiiresti ja suurtes kogustes. Paberil kuluks õpetajal selle peale väga palju aega.

Kuidas koostatakse diagnostilisi teste?

Selleks, et aru saada, kuidas testid muuta arvuti poolt genereeritavaks, hakati analüüsima d-testide koostamise protsessi. Üldiselt pole diagnostiliste testide koostamiseks ühte universaalset mudelit. Loodud on küll valdkonnapõhised üldistavad mudelid, mille alusel enne iga testi sisu koostamist luuakse testile struktuur. Struktuuris pannakse detailselt paika, milliseid teema või osaoskuse õpitulemusi ja millises järjekorras mõõdetakse. Struktuuris esitatakse loetelu, millises järjekorras ilmuvad ekraanile ülesanded, millised sõnalise tagasiside variandid on konkreetsete ülesannetega seotud ning kuidas neid sõltuvalt testi sooritamise edukusest lahendajatele kuvatakse. Lineaarsete testide tagasiside esitatakse ülesannete temaatiliste gruppide kaupa, mõnede ülesannete vastuste sobivuse hindamiseks on ette antud sooritustasemed. Vastavalt loodud struktuurile koostavad tegevõpetajad koostöös SA Innove spetsialistidega ülesanded, mis hiljem sisestatakse Eksamite infosüsteemi (EIS). Sellele järgneb ülesannete eeltestimine, parandamine, toimetamine ja tõlkimine. Pärast seda pannakse diagnostiline test süsteemis uuesti kokku ja testitakse tervikuna ning vajadusel parandatakse vastavalt testimise tulemustele.

Üldiselt võtab ühe diagnostilise testi väljatöötamine aega 4–6 kuud. Kõige keerulisem on diagnostilise testi mudeli/struktuuri paikapanelmine ja ülesannete koostamine.

D-testide koostamise protsessi nõrkused

Diagnostiliste testide loomise protsessi ning selle etappe analüüsid on näha, et need on üpriski ressursimahukad ja aeganõudvad. Selleks, et diagnostilised testid muutuksid õpetaja igapäevaseks töövahendiks, peaks suurem osa õpitulemustest, mida on mõistlik ja võimalik kontrollida elektroonilisel kujul, olema kaetud neid mõõtvate diagnostiliste testidega. See tähendab, et diagnostilisi teste peab olema oluliselt rohkem ning nende loomine muutuma kiiremaks ning majanduslikult jätkusuutlikumaks, mida aga praegune protsess ei taga.

Teine probleem on see, et loodud testid on mõeldud tervikteemale või osaoskusele, mis tähendab, et õpetaja ei saa teste teemat läbides osade kaupa kasutada, vaid ainult kas pärast kogu teema käsitlemist või enne teemaga alustamist.

⁷⁵ <https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/digioppevara/e-kogud/diagnostilised-testid/>.

⁷⁶ <https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/digioppevara/e-kogud/diagnostilised-testid/>.

Diagnostiliste testide koostamise kogemus näitab, et ei ole mõistlik jätkata igale teemale igas aines eraldi testide koostamist, kuna see on ajamahukas ja kallid ning lisaks peab lahendus olema universaalsem.

Diagnostiliste testide universaalne mudel

Eespool välja toodud murekohtade lahendamiseks oleks mõistlik panustada universaalse diagnostilise testi mudeli loomisesse. Universaalse mudeli loomine tähendab, et luuakse mudel või algoritm, mis on aineülene ja mille abil on arvuti süsteemis võimaline kasutama õigesti märgendatud ülesandeid ja nendest kokku panema iga õpilase vajadustele vastava diagnostilise testi. Selleks valib õpetaja süsteemis õpitulemused, mida ta soovib kontrollida ja algoritm paneb automaatselt ülesanded testiks kokku. Testiga kontrollitakse õpilase teadmisi valitud õpitulemuste piires ning sõltuvalt õpilaste vastustest annab süsteem õpilasele ette täpsustavaid ülesandeid seni, kuni teadmiste ulatus ning võimalikud lüngad on selgunud või testi lubatud piirae saab täis.

Universaalse mudeli rakendamiseks peab olema eraldi loodud ülesannete pank, algoritm, koostatud teadmiste hierarhia ning tagasiside andmise süsteem. Mudel hakkab tööle, kui kõik neli komponenti on loodud ja toimivad koos. Pärast selle saavutamist tuleb pidevalt õppekava alusel täiendada ülesandepanka, seda aeg-ajalt kalibreerida ning täiendada antavaid tagasisidetekste.

Selline automatiseeritud protsess muudab diagnostiliste testide loomise lõppkokkuvõttes odavamaks ja lihtsamaks, sest ülesande koostaja ei pea enam ise mudeleid looma, vaid ainult määrab mõtmist vajavad õpitulemused.

Teadmiste hierarhiline mudel

Teadmiste hierarhiline mudel tähendab, et on loodud digitaalselt seostataval kujul õppe temaatiline struktuur, milles on välja toodud riikliku õppekava teemade ja alateemade seosed ja kattuvused. Iga teemaga on seotud õpitulemused ning on teada, millised seosed on õpitulemuste vahel. Veel on oluline teada, kas õpitulemus annab sisendi mõne teise õpitulemuse saavutamiseks või ei avalda teistele õpitulemustele otsest mõju ega ole nende saavutamise eelduseks. Õpitulemuste puhul peab olema märgendatud ka seosed teiste teemade õpitulemustega. Seeläbi saab diagnostilise testi mudel teadmiste struktuurist sisendi, kust täpselt otsida õpilaste teadmiste lünki ning milliseid õpitulemusi kontrollida järgmisena.

Ülesannete pank

Ülesannete pank tähendab representatiivset ülesannete kogumit. Iga õpitulemusele peab pangas leiduma piisav hulk ülesandeid. Praegusel juhul peab neid iga õpitulemuse puhul olema vähemalt kolm. Oluline on ka mõista, et ülesanded koosnevad küsimustest ja diagnostilise testi genereerimiseks peab olema täpselt paika pandud, kas igale õpitulemusele süsteemis on olemas vähemalt kolm ülesannet või hoopis kolm küsimust, mis paiknevad ühes

ülesandes. Diagnostilisele mudelile vastava panga ülesanded peavad olema ainult arvutihinnatavad, mõõtma ainult ühte õpitulemust ning olema korrektsed ja arusaadava sõnastusega. Samuti peab olema selgelt määratletud kooliaste ning teema. Lisaks on oluline parameeter ülesande juures lahendamisele kulu keskmine aeg, sest test genereeritakse automaatselt ning aeg võimaldab süsteemil paika panna õpilastele kuvatavate ülesannete hulga. Testi koguja valib õpetaja koos õpitulemustega õpilastele testi suunamisel.

Testi loomise algoritm

Testi loomise algoritm on kindlate reeglite kogum, mille järgi süsteem teeb otsuseid, kas õpitulemus on õpilase poolt omandatud või esinevad teadmistes lüngad. Näiteks võib õpitulemus A koosneda kolmest väiksemast teadmisesest või oskusest (a, b, c). Süsteem kontrollib mitu korda, kas õpilane on tervikuna õpitulemuse A omandanud. Kui mitte, peab süsteem kontrollima eraldi a, b ja c omandamist, et teada saada, kus täpselt vead esinevad. Ainult nii saab süsteem anda õpetajale ja õpilasele tagasisidet, kus teadmiste lünk täpselt asub.

Esineb ka olukordi, kus õpitulemuse A omandamine sõltub varem omandatud õpitulemusest B, mis omakorda sõltub omandatud õpitulemusest C. Sellisel juhul koostatakse test nii, et süsteem otsib teadmiste lünki õpitulemustes, mis peaksid olema varasemalt omandatud.

Testi algoritmi koostamise keerukus seisneb selles, et algoritm peab olema aineülene ning sobima samaväärselt kõigile kooliastmetele. Selle saavutamiseks tuleb arvesse võtta väga palju erinevaid muutujaid.

Tagasiside moodul

Tagasiside moodul tähendab seda, et on loodud mehhanism, mis genereerib lahenduse edukuse põhjal õpilasele ja õpetajale antava sõnalise tagasiside. Tagasiside peab olema selge ja lihtne, arusaadav nii õpetajale kui ka õpilasele ning välja tooma lahendaja teadmiste lüngad ja nende võimalikud põhjused õppekava kontekstis. Tagasisidel peab olema ka indikaator, mis näitab tagasiside usaldusväärsust ehk kas lahendatud ülesannete arv on piisav järelduste tegemiseks. Paljusid õpitulemusi on pea võimatu arvutiga mõõta ning sellisel juhul peab õpetaja nende saavutamise kontrollimiseks kasutama mõnda muud meediumit.

Hetkeseis

Hetkel on alustatud matemaatika I kooliastme teadmiste hierarhia loomist algebra teema õpitulemuste alusel. 2020 sügisel toimuvad algoritmi esmased katsetused, millele järgneb analüüs. Kui matemaatika katse õnnestub, plaanitakse katsetada ja rakendada katselist algoritmi ka teistes valdkondades ja kooliastmetes.

Kokkuvõtteks saab öelda, et diagnostilise testi arvuti poolt genereerimine tundub realistlik.

Kirjandus

SA Innove kodulehekülj. Vaadatud 01.10.2020 <https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/digioppevara/e-kogud/diagnostilised-testid/>.

Tehisintellekt, hindamine ja „uus reaalsus“

Einar Rull, Haridus- ja Noorteameti testide ja hindamise osakonna analüütik

Tehisintellekt Cambridge's ja Eestis

Koostöös Cambridge Assessmendiga, mis on Cambridge ülikooli osa, oleme 2018. aastal testinud Eesti koolides inglise keele A2 keeletaseme diagnostilisi teste. Need on tehisintellekti toega. Seoses sellega on meil olnud võimalus tutvuda lähemalt tehisintellekti kasutusega seelses ülikoolis. Samas tuleb tõdeda, et ka Eesti haridustehnoloogia ettevõtted astuvad kiireid samme tehisintellekti rakendamisel ning koostööd tuleb teha kõigiga.

Laias maailmas on levimas keeleõppe kõnerobotid, mis räägivad õpilastega ja analüüsivad saadud vastuseid. Kirjalike tekstide puhul tõstetakse õpilasele antavas tagasisides esile vaid mingi arv kõige olulisemaid vigu, et õpilust säiliks. Tagasiside saab õpilane kätte praktiliselt kohe pärast töö esitamist ning võib selle kallal veel edasi pusida. Seejärel võib uuesti hindamiseks esitada ning tehisintellekt parandab nüüd ära ka vähemtähtsad vead, muutudes iga sammuga rangemaks.

Nii on see mõeldud ideaalis. Reaalses elus tuleb hetkel veel tagasiside saamisel sisse kuni 12tunnine viivis, sest tehisintellekti ei ole veel piisavalt targaks treenitud, et võiks lubada tal lausa omapäi tegutseda. Masinad õpivad samamoodi nagu inimesed ja muutuvad kogemusi omandades paremaks ja vabastavad inimesed rutiinsest vaimsest tööst.

Viis tehisintellekti põlvkonda

Briti haridustehnoloogia ettevõtte RM Results näeb tehisintellekti kasutamise poole hindamises viit vaheastet, mis meenutavad veidi isesõitvate autode klassifikatsiooni. Ta nimetab nullindaks põlvkonnaks seda, kui tehisintellekti üldse ei kasutata.

Esimene põlvkond kasutab tehisintellekti eksamikorralduse protsesside automatiseerimiseks, sest kuskilt peab ju alustama. Õpilaste hindamise kohta tehisintellektilt arvamust ei oodata.

Teine põlvkond laseb tehisintellektil inimhindamist kõrvalt vaadata ja hindajad näevad ilmnevaid mustreid, millega nad saavad hindamisel arvestada. Tekib reaalaajaline ettekujutus standardite rakendamise stabiilsusest.

Kolmas põlvkond pakub hindajatele soovitusi, kuidas võiks seda või teist kohta õpilase töös hinnata. Lihtsustab tööd, kuid lõpuks otsustab ikkagi inimene.

Neljanda põlvkonna puhul on tegemist juba automaathindamisega, kus tehisintellekt teeb seda, mida me üldjuhul inimeselt ootame ning nagu inimenegi, eksib mõnikord vähese kogemuse tõttu. Tehisintellekt õpib nagu inimenegi ning teeb alguses vigu. Enne tulemuste väljaminekut vaatab inimene tööd üle, et järgmine kord oleks masin targem.

Viienda põlvkonna puhul piirdub inimtegevus hindamisjuhendi etteandmisega.

Lugejal võib muidugi tekkida õigustatud küsimus: **miks on piiratud viiega?** Kindlasti oskab tehisintellekt välja tulla sobivama hindamisjuhendiga ning kirjutada ka eksamianalüüsi meetodiliste soovitusetega edukamaks õpetamiseks. Pärast igat eksamit huvitab ju õpetajaid eelkõige see, mida oli viimasest eksamist õppida kas üldse või võrdlusena nende koolil. Mis võis minna viltu konkreetse õpilase õpetamisel? Või pakkuda isegi igale õpilasele individualiseeritud kõneroboti teenust individualiseeritud õpiradadel ekslemiseks õmblusteta hariduskeskkonnas.

Cambridge Assessment Summit of Education

Cambridge ülikoolil on head suhted tehisintellekti arendajatega väljastpoolt oma ülikooli, kes osalevad tihti nende konverentsidel. Selle näiteks oli 2. oktoobril 2019 toimunud Cambridge Assessment Summit of Education, millel esines Rosemary Luckin Londoni haridusinstituudist⁷⁷. Tema sulest on ilmunud raamat „Machine Learning and Human Intelligence“, kus arutatakse veel põhjalikumalt piiride üle, kuhumaani võib tehisintellektist kasu oodata ja kustmaalt me peame suutma oma mõistusega hakkama saada.

Rosemary Luckin on käinud ka Eestis. Ta hindab eriti kõrgelt nii Eesti kui ka Hiina koole süsteemsel tehnoloogia rakendamisel, pakkudes mõlemale tulemuslikkuseks 8 punkti 10st, kusjuures Ühendkuningriigid ise saavad 5 punkti⁷⁸.

Käesolev artikkel on suuresti inspireeritud eelnimetatud esinemisest, kuivõrd see visandab kaugelenägevalt tehisintellekti rakendamise suundumusi hariduses. Mis on siis kõige tähtsam?

Sotsiaalne interaktsioon on fundamentaalne küsimuses, kuidas me õpime. See on ilmselt saanud meile kõigile selgeks praegusel pärsitud suhtlusega viiruse ajal. Kui digiõpe panna kähku kokku tegevuselementidest, millega inimesed ei ole veel kohanenud, siis on tulemus nii õpilaste kui õpetajate jaoks väsitav ja ebatõhus. On tähelepanuväärne, et Rose Luckin oskas sellele tähelepanu juhtida juba 2019. aasta oktoobris. Uued elemendid tuleb kõigepealt sammhaaval mugavaks harjutada.

Suuri hüppeid takistab meil teha see, et pingas fokuseeritud tähelepanu ressursi on inimese ajus keskmiselt vaid kolmeks tunniks päevas. Siis on astrotsüütiline glükogeen täiendava energiaallikana fokuseeritud mõtlemiseks ammendatud. Kuna see taastub vaid hästi magatud ööune jooksul, tuleks järgmise päevani tegelda millegi lihtsamaga. Näiteks mõistekaartide abil vana osa kordamisega või mehhaanilise harjutamisega ladususe saavutamiseks (*flow*). Ehk oskab tehisintellekt tulevikus panna meie digiõppe kokku nii, et optimeerida meie astrotsüütilise glükogeeni varude kasutamist kogu päeva jooksul. On ju teada, et sotsiaalne õppimine jäljendamise teel on vähemväsitavam kui

⁷⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=OtvqVpkypaU>.

⁷⁸ <https://www.tes.com/news/ai-uk-schools-id-give-us-5-out-10>.

uurimuslik õpe või probleemilahendus, sest me oleme sellega evolutsiooniliselt kohanenud.

Seni on meid viiruse ajal eelkõige huvitanud küsimus, kuidas korraldada kooliasju nii, et elu ei jääks üldse seisma. Õpilaste väsimine ja teadmiste pealiskaudsus on tulnud üllatusena ja olnud tagaplaanil. Pigem on rõõmustatud hüppelisest edasiminekust nii enesejuhitud õppimisel kui digitehnoloogia kasutamisel. Kuidas õpetajakoolitus saaks anda mentorluse abil õpetajatele kasulikke töövõtteid pandeemia ajal õpetamiseks, õpetab meile Josh Goodrich Oasis akadeemia õpetajakoolituse kodulehel⁷⁹. Otse juhendamise tase on märgatavalt kõrgem.

Rose Luckin on **tõenditest informeeritud lähenemise** tulinähteline pooldaja. Erinevalt tõenduspõhisest lähenemisest keskendutakse tõsisemalt küsimusele, **kas mingi võte ikka sobib just praegu ka antud konkreetsetele õpilastele**. Ainult võtte tõenduspõhisusest ja kõrgest kohast Hattie' edetabelis ei piisa.

Lähenemisega on kaasnenud esindusliku valimiga ja kontrollgrupiga uuringute arvu plahvatuslik kasv. Ühendkuningriikides on viimase viie aasta jooksul läbi viidud rohkem kontrollitud eksperimente kui eelneva 50 aasta jooksul kokku. Kui varasemalt oli vastavate uuringute koordineerimine olnud Durhami ülikooli Center of Educational Measurement (CEM) all, siis nüüd on raskuspunkt üle kandumas Cambridge ülikooli. Cambridge Assessment toetab seda nähtust üha enam nähtavalt erinevate algatuste ja konverentsidega.

Üheks selliseks algatuseks on kõigi maailmas olemasolevate õpetajakoolituse raamistike võrdlemine. Vaatluse alla on võetud 16 tähelepanuväärsemat raamistikku, mille põhjal on välja töötatud „Great Teaching Toolkit“, mis sünteesib kõiki olemasolevaid õpetajakoolituse raamistikke ja pakub nende põhjal Ühendkuningriikide jaoks välja oma raamistiku⁸⁰.

Kindlasti on ka meil sellest palju õppida. Rosemary Luckin leiab, et tehnoloogia rakendamisel ei tuleks lähtuda vaid tehnoloogiafirmade turulooikast, vaid ka haridusalastest uuringutest. Ta on kutsunud meid üles analüüsima tõsisemalt tehnoloogia kasutamise tõhusust praegusel viiruseperioodil, et eraldada terad sõkaldest. See on küll tore, et firmad on teinud oma toodangu ajutiselt tasuta kättesaadavaks, kuid kõik ei ole kuld, mis hiilgab⁸¹.

Järgnevalt siirdume Rosemary Luckini ettekande refereerimise ja analüüsi juurde.

Tehisintellekti kasutamine hariduses jaguneb hetkel kolme harru:

- **Õpilasekesksed** adaptiivsed õppeplatvormid;
- **Õpetajakesksed** automaatsed hindamisvahendid ja kognitiivse arengu visualiseerimisvahendid;
- **Süsteemikesksed** keskkonnad koolide inspekteerimise vajaduste väljaselgitamiseks, et vähendada reaalseid inspeksioone ja keskenduda koolidele, mis tõesti kiiret abi vajavad. See on nagu koronaäpp, mis võimaldab viiruse jälgi efektiivsemalt jälitada, et ülejäänud koole mitte tülitada ja olemasolevaid ressursse tõhusamalt kasutada.

Millised on tehisintellekti suured küsimused?

Kas haridusmaailm on üldse valmis tehisintellektiks? Ehk mitte päris, kuid me võiksime liikuda selles suunas, et see nii oleks, arvestades kõikide potentsiaalsete hüvedega, mida me sellest saame. Küsime kõigepealt, kui palju me oleme valmis selleks tehisintellektiks, mis ei ole küll otseselt haridusega seotud, kuid mis oli juba eile kättesaadav. Siis toimuks üleminek ladusamalt. Tehisintellekt oleks võinud praeguses kriisis rohkem õpilasi juhendada, et vanemad oleksid saanud rohkem oma tööga tegelda. Ilmselt tuli kriis liiga vara.

Mis see üldse on? Tehisintellekt on kõigepealt intellekt.

See tähendab, et eeldab arukat tegevust, kui oleks tegemist inimesega. **Kuidas see välja näeb?** Näiteks ennastjuhtiva auto puhul. Millistest operatsioonidest sõitmine koosneb ja milles ta peab intelligentne olema? Siin pörkume aga kohe kokku uue asjaoluga, et tehisintellekti kasutatav (autot juhtiv) inimene on ise väga keeruline tehnoloogia ja ilma seda arvesse võtmata ei ole võimalik ka tehisintellekti mõista. Inimene pole piisavalt keeruline ka päris igal alal, et näiteks asendada kasvõi odavat koolilapse taskuarvutit.

Intelligentsus on see, mis teeb meid inimesteks, kuid masinaid millegipärast mitte. Seega pole ime, et pärast igat uut läbimurret tehisintellekti vallas määratletakse inimtaip kuidagi paremini, et jätkuvalt masinataibust eristuda. See viimasel ajal enam päris hästi ei õnnestu. Hiina lauamängu Go professionaalid eelistavad oma mänguvilumusi arendada, eelistades tehisintellekti vastu mängimist. Vähemalt mõningates tarkades asjades on arvutiprogrammidel juba rohkem intelligentsust kui inimestel ja me peame olema valmis, et neid asju tuleb pigem juurde.

Tehisintellekt on rakendatud tegevustesse, mis nõuaksid intelligentsust, kui seda teeksid inimesed. Näiteks vaataks pealt, kuidas me arvutame ja pakuks selle põhjal meile taskuarvuti funktsionaalsust. Selle õpib tehisintellekt ära ka siis, kui talle pole tehete algoritme ette antud vaid arvutamise pealtvaatamisega, tehes alguses vigu järguühikute ülekandmisega, nagu teevad lapsed sama asja õppides. Kas ta on võimeline samuti õppima ka õpetamist? Jälgib kogunud õpetajaid ja seejärel nõustab Noored Kooli õpetajat. Või lõpuks kogunud õpetajaid endid. Nendel kahel intelligentsusel on vahe, sest viimane põhineks juba sügava õppimise närvivõrkude algoritmil.

See tehistabu programm, mis mängis Garry Kasparoviga malet, ei olnud veel sügava õppimise algoritmiga ehk intelligentne, vaid kombineeris mehhaaniliselt etteantud strateegiaid. Nagu varasemalt mainitud see programm, mis juhendaks Noored Kooli õpetajaid. Ehkki kui Deep Blue võitis Kasparovi, käis läbi tehisintellekti fännide kogukonna elevus, nagu oleks midagi suurt sündinud. Intelligentset inimesed (näiteks Carmen Kass) mängivad ju malet ja nüüd me oleme intelligentsuse lahti hääkinud!

Paljud ülimalt intelligentsed asjad, mida me peame inimese puhul enesestmõistetavaks, näiteks nägemine, on **inimintellekti jaoks fundamentaalse tähtsusega**, kuid tehisintellekti abil hetkel raskesti järgi tehtav, sest on palju keerulisem kui malemäng. Aju

⁷⁹ <https://powerfulactionsteps.education/pas/remote>.

⁸⁰ <https://www.cambridgeinternational.org/support-and-training-for-schools/teaching-cambridge-at-your-school/great-teaching-toolkit/>.

⁸¹ <https://www.tes.com/news/we-need-know-if-giant-edtech-experiment-works>.

on psühholoog Steven Pinkeri järgi **evolutsioonis eri aegadel erinevate keskkondlike riskide maandamiseks välja kujunenud väga keeruline kümnetest tuhandetest agregaatidest koosnev süsteem**. Ehkki jätab mulje, justkui oleks tegemist universaalse üldotstarbelise intelligentsusega. Olles üsna üldotstarbelise moodi, pole ka inimaju siiski väga üldotstarbeline, nagu oletab Rose Luckin, sest tegutseb ikkagi vaid oma agregaatide kohastumiste piires. **Näiteks me võime näha pilvedes nägusid, kuid mitte nägudes pilvi.**

Sügava õppimise algoritmi leiutamine on oma kultuurilistelt tagajärgedelt võrreldav aurumootori või transistori leiutamisega, mida juhtub vaid kord sajandis ja mis muudab kogu meie elu tundmatuseni. Aastal 2016 kasutati sügava õppimise algoritmil põhinevat programmi AlphaGo, mis võitis Go maailmameistrit Lee Sedoli.

Go mäng on malega võrreldes liiga keeruline, et oleks võitmiseks saanud kasutada vaid 30 miljonit seni mängitud mängustrateegiat ja neid kombineerides võita. See oli Euroopa Go meistri Fau Hin'iga mängides David Silveril, Deep Mind labori juhil juba Londonis tegutsedes selgeks saanud enne selle ettevõtte müümist Google'le.

David Silver läks aga oma leidlikkuses veel paar sammu edasi. Ta programmeeris mitu versiooni sügava õppimise algoritmiga tehisintellekti ja pani need omavahel mängima (nn **Reinforcement learning**). Mängud läksid põnevamaks ning nendest partiidest pandi jälgimisega õppima järgmine tehisintellekt. Samas suutis arvuti teha vahet sellel, millise strateegiaga oleks parem võita teist arvutit ja millisega suurmeisterid. Antud kontekstis ei juhtunud seega „inimtaip“ enam olema kompliment.

Kui Seoulis toimus AlphaGo saatuslik mäng Go maailmameistriga, kommenteerisid mängu käiku reaajas ala kogenumad ajakirjanikud ja olid sunnitud tunnistama mõne arvutikäigu puhul, et nad ei saa toimuvast aru, sest tavaline Go professionaal ei oleks kindlasti sellist käiku teinud, kuid leidsid hetk hiljem, et see ei olnudki üldse halb käik. Go puhul hindavad mängijad olukorda mänguvälja domineerimisvõttes ja leiavad käigud enamasti intuiitselt, mitte kõiki variante arvesse võttes loogiliselt arutades.

Go mängu on Hiinas mängitud aastatuhandeid. Sellel on ühiskonnas samasugune sakraalne staatus nagu meie laulupidudel või gümnaasiumi kirjanil, mida ei õnnestu pühadust teotamata reformida. AlphaGo võit tekitas Hiinas sputnikušoki ja raha on jagunud ka haridusse selle õpetamiseks ja rakendamiseks. Kas me kaotame seetõttu varsti võime objektiivselt hinnata, mis toimub Hiina hariduses nagu Go mängu kommenteerivad ajakirjanikud? Shanghai on maailmas üks ainukesi piirkondi, kus PISA tulemused pole ainult kõrged, vaid ka jätkuvalt tõusuteel.

Rosemary Luckin tõdeb, et **vaatamata võitmisele ei suuda AlphaGo pakkuda samasugust sotsiaalset interaktsiooni nagu reaalne Go mängija**. Kehakeel ja kommunikatsioon on olnud osa mängust. Sotsiaalse interaktsiooni osa teadvustamine on see, kuhu jõuavad tihti välja vaidlused tehnoloogia kasutamise spetsialistide vahel.

Mida tähendaks sügava õppimise algoritmi kasutamine hariduses? Õpetaval arvutil peavad olema alustuseks õppetükid, et õppida, ülesanded hindamiseks ja pedagoogikad õpetamiseks. Nende kasutamist tuleks teisel arvutil mõnda aega jälgida. Sügava õppimise algoritmiga arvuti võib aga mõne aja pärast tulla välja oma pedagoogikatena, mis võivad olla meie jaoks üllatavad ja

tundmatud. Ta ei vajaks John Hattie edukate võtete edetabelit ega Cambridge Assessmenti ja Evidence Based Education sihtasutuse eelmainitud viimast sõna õpetajatele („Great Teaching Toolkit. Evidence Review“), vaid tuletaks ise paremad, pakkudes igale õpetajale ja õpilasele oma individuaalse õpitee. Et hariduslikud lähenemised oleksid õpilaste õpetamiseks seaduslikud, tuleks tehisintellekti rakendamise tulemused huvigruppide poolt heaks kiita. Kuid kas huvigrupid on võimelised sellest aru saama või hakkavad nad kasutama oma sõltumatu tehisintellekti abi?

Analoogiline olukord on läbi kogetud ravimite komponeerimisel Californias, kus tehisaibuga arvutati geenide põhjal ravimikomponentide kaalusid igale haigele eraldi. Me saame anda arvutile ette kogu informatsiooni patsiendi kohta ja saame tulemuseks ravimikomponentide kaalud. Kui patsient küsiks tulemuse kohta kommentaare, siis ta võib arstilt vastust ka mitte saada, sest seosed on väga keerulised. Ravimi puhul on õnneks peamine terveks saamine.

Midagi analoogilist California ravimitega on juhtumas ka koolis õpetamisel, et õpilane oma teadmiste ja oskustega võiks elada võimetekohaselt huvitavat ja kasulikku elu nende ühiskondlike mustrite kontekstis, mis tehisintellekti kasutamisel kas nüüd tekivad või on üles leitavad.

Millised oleksid järgmised sammud? Kui õpivõimeline tehisintellekt ühendada suure hulga andmetega koos juurdekuulava arvuti võimsuse ja mäluga, siis on tulemuseks Anders Ericssoni mõttes ideaalne treener. Õpetaja roll oleks loodud kübertreenerit ja õpilast vahendada. Vähemalt lähemal ajal ei ole põhimõtteliselt veel võimalik õpetajaid arvutitega asendada, sest arvutid ei mõista kontekste (erinevaid meta-metasemeid). Andmed aga viivad meid ajastusse, mida me oleme kogu aeg oodanud, sisaldades tehisintellekti poolt juhitud e-õpet ja individuaalseid õpiteid.

Nagu tehnoloogia üldse, nii ka tehistaip saab Rosemary Luckini järgi olla meile kasulik kolmel viisil:

- kasutada tehistaipu suurte hariduse ees seisvate küsimuste lahendamiseks;
- õpetada inimesi tehistaibu kohta sedavõrd, et nad suudavad seda kasutada, sest tehisintellekt muudab meie elusid ohutumaks ja efektiivsemaks;
- leida, kuidas muuta haridust viisil, et ehkki me keskendume selles inimtaibu rollile, on maailm kujundatud tehistaibu kui tehnoloogia võimaluste maksimaalse kasutamise järgi hällist hauani üsna teistsuguseks.

Need kolm viisi, kuidas tehistaip saab meile kasulik olla, töötavad siis, kui on paigas ka üks teine kolmnurk, mis on vajalik tehnoloogia arendamiseks hariduse jaoks. Selle tippudeks on õpilased ja õpetajad, akadeemilised uurijad ja haridustehnoloogia arendajad.

Mis on juba olemas?

Rosemary Luckin tõdeb, et Hiinas on jõutud üllatavalt kaugemale, mujal vähem. Näiteks keeleõppe individualiseerimine on juba laialt levinud. ALELA keskkond USAs pole aga ainult keele, vaid ka samas võõra kultuuri õppimise vahend. Sotsiaalse õppe mõttes on esile kerkinud ka keele ja kultuuri omandamise keskkond Chat-terbox. See on immigrandidele kultuuriga kohanemiseks ja füüsilise mentori leidmiseks kindla ala kompetentside arendamiseks ja töö leidmiseks. Immigrant suhtleb avatariga ning omandab keelt, saab karjäärinõustamist, õpib ametit ning pöördub vajadusel abi

saamiseks reaalse inimese poole, kelle süsteem on talle leidnud.

Tehisintellekt võib olla kasulik mitte ainult õpetajatele, vaid ka vanematele. Oyalabsi keskkond jälgib väikelaste kõnet ja kognitiivset arengut, samas õpetades vanemaid personaalseid õpiteid pidi, kuidas lastega tegelda. Auto juhtimiseks tuleb läbida liikluseksam, lapsi aga võib kasvatada igaüks. Ehk tõesti siis, kui kasutatakse Oyalabsi abi.

MyCognition tehisintellekti arenduse mäng AquaSNAP jälgib sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengut. Piisab viiminutilisest vaatlusest, et saada ülejäänud päevaks kasulikke juhiseid. Mängus tegeldakse tähelepanu, töömälu, episoodilise mälu, täidesaatvate funktsioonide ja infotöötlemise kiirusega. Sedalaadi programme on palju ning nende tulevikupotentsiaal on suur.

Samas – andmed saavad võimestada ka inimitaipu, kui me kasutame tehistaipu inimvõimete arendamiseks.

Eesmärk ja tulevik

Kui antiikfilosoofi Socratese jaoks oli inimese eesmärgiks mõtestatud elu, siis Rosemary Luckini jaoks võiks see mõtestamine meil tehistaibu abil kulgeda ladusamalt ja huvitavamalt. Andmeid leiab füüsiliste interaktsioonide kaudu, jälgimisega, sotsiaalmeedia kasutamisest, õppimisteadustest, kognitiivsest ja käitumis-psühholoogiast, et arendada intelligentseid süsteeme, mis toetavad õpetamist ja õppimist. Lõpuks oleks meil tegemist intelligentse infrastruktuuriga. See omakorda võimestab meie sotsiaalseid interaktsioone ja võimaldab meile paremat arusaamist iseendast. See soodustab ise õppimist tänu intelligentsele infrastruktuurile.

Tavaliselt tulevad iga uue tehnoloogilise võimalusega kaasa kohustused selle võimaluse kasutamist õppida. Näiteks nuhtlus omada digipädevust. Kas aga piisaks tulevikus, et vaid tehisintellekt oleks digipädev? Kas piisab, et tehisintellekt on eetilne, või peab seda olema ka kasutaja? Eetika on oluline andmekorje, töötuse ja väljastuse faasis igale analüütikule.

Arendame paralleelselt ka intelligentseid eksoskelette, mitte ainult iseennast. Kas nutitelefon on juba (ehkki teatud soovimatute nüanssidega) intelligentne eksoskelett? Tehistaibuga õppides peaksime täiustama ka sotsiaalseid interaktsioone.

Seega õppimise tähendus laieneb, see pole vaid mikrokvalifikatsioonid ja individuaalsed õpiteed, vaid ka sotsiaalsed eksoskeletid, mis on tehistaibuga võimestatud. Luckin lennutab mõtet naha alla siirdatud tehnoloogiast, mis töötab koos inimese ajuga ja õpetab näiteks pimedaid nägema.

Milliseid tehistaipusid me vajame?

Neid leiab Rosemary Luckin kokku seitse:

- **interdistsiplinaarset akadeemilist taipu;**

Kirjandus

Luckin, R. (28.08.2019). AI in UK schools? I'd give us 5 out of 10. *Tes*. Vaadatud 01.10.2020 <https://www.tes.com/news/ai-uk-schools-id-give-us-5-out-of-10>.

Luckin, R. (07.04.2020). We need to know if this giant edtech experiment works. *Tes*. Vaadatud 01.10.2020 <https://www.tes.com/news/we-need-know-if-giant-edtech-experiment-works>.

Cambridge Assessment International Education kodulehekül. Vaadatud 01.10.2020 <https://www.cambridgeinternational.org/support-and-training-for-schools/teaching-cambridge-at-your-school/great-teaching-toolkit/>.

- **metateadmiste taipu:** teadmiste suhtelisuse ja absoluutsuse mõistmine, nende tekke mõistmise ja tõendamise oskus;
- **sotsiaalset taipu,** et teha rohkem ja edukamalt koostööd ette tulevaid probleeme lahendades;
- **metakognitiivset taipu:** teadmine, millal me oleme kesken-dunud ja millal hajali; mida me teame täpselt ja mida mitte; kuidas me õpime;
- **metasubjektiiivset taipu:** see on teadmine sotsiaal-emotsio-naalse taibu arengust suhtlemises;
- **metakontekstuaalset taipu:** tehisintellekt ei mõista kontekste, kus ta pole olnud, inimesed aga ujuvad maailmast sujuvalt läbi pidevalt kohanedes;
- **tunnetatud enesetõhusust:** milliseid eesmärke me peaksime endale seadma, kui tõenäoliselt me võime neid saavutada, kui motiveeritud me oleme, kes võib meid selles aidata ja kuidas me saaksime olla tõhusad.

Inimitaibul on kõik need seitse dimensiooni olemas. Need kõik on olulised ja viis neist koondavad metataipude sildi alla. Metataipudega saab esialgu hakkama vaid inimene.

Mida saaks tehistaip teha praegusel viiruse ajal?

Individuaalsetel õpiradadel õppimise puhul on vaja teiste õpilaste innustavat mõju. Tehisintellekt peab selle uue reaalsuse „maatriksina“ sünteesima. Õpilased vajavad nüüd „puust ja punaseks“ seletusi, üksikasjalikumalt juhendamist ja omavahelist suhtlemist. Lapsed olid viiruse ajal väsinud eelkõige selle pärast, et sotsiaalse õppimise komponenti oli vähem ja uued rutiinid ei olnud harjumuspärased. Vajasid üksikasjalikumalt juhendamist, milleks ka õpetajad ei olnud valmis. Õpetajad vajavad paremat oma õpetamise tagajärgede nägemist ning selle põhjal oma õpetamise peenhäälestamist teistsuguse olukorra puhul kui see, millega nad olid harjunud. Omandamise suhtes tundlik õpetamine (responsive teaching) peaks koroona ajal sisaldama rohkem Zoomi loengu pausihetki, kus antakse lahendada näiteks mingi lihtne ülesanne või küsimus, et selle järel õpilaste hajunud tähelepanu jälle kokku koondada. Edasi tuleks liikuda väiksemate sammudega ning mitte unustada vana osa kordamist, näiteks mõistekaartidega, kasutades rakendust Anki või Quizlet. Kui arvata, et nõudmiste arv on liiga suur, siis kindlasti aitab tehisintellekt selles orienteeruda ja mentori rolli pakkuda.

Kas see kriis ei tulnud liiga vara ja ei surunud meile vale digi peale, kus tehistaibu kohustused jäid lapsevanemate õlgadele? Inglise õpetajate leht pani tähele, et tulevikust unistavad tehnoloogivisionäärid olid koroona ajal kõik kuidagi kahtlaselt vaikselt jäänud. Samas julgusid virtuaalprillide arendajad siiski väita, et suudavad virtuaalse klassiruumiga saavutada õpilastes ja õpetajates sellise kohalolu efekti, et tõhususe kadu oli üsna minimaalne.

Eesti keele õppe korraldamisest rändetaustaga õpilastele 2017–2019

Ave Härsing, Haridus- ja Noorteamet mitmekeelse õppe büroo peaekspert

Eesti koolides on õpilaste kodukeelte mitmekesisus muutumas erandist normiks. Põhikooli riiklik õppekava võimaldab koolil korraldada õppekeelest erineva emakeelega välisriigist saabunud õpilasele eesti keele õpet eesti keele teise keelena ainekava alusel. Täiendavaks eesti keele õppeks eraldab Haridus- ja Teadusministeerium koolidele ja omavalitsustele toetust. Käesolev ülevaade on koostatud uussisserändajatele täiendava eesti keele õppe toetuse kohta eesti õppekeelega põhikoolides või klassides aastatel 2017–2019 SA Innovele (Haridus- ja Noorteamet) laekunud aruannete põhjal⁸².

Aasta	2017	2018	2019
Toetatud uussisserändajatest õpilaste arv, sh keelekümblusklassides	298	350	423

Täiendava eesti keele õppe toetust saanud koolid on esitanud vabas vormis kokkuvõtte toetuse mõjust õppetööle. Kokkuvõtted ehk aruanded erinevad vormivabaduse tõttu oma detailsuselt ja struktuurilt, samas on vormivabadus võimaldanud aruannet koostanud õpetajatel kaalutleda oma lähenemise asjakohasust ja analüüsida, kas kasutatud õpetamisviisid on osutunud tõhusaks.

Aruannetele on iseloomulik, et

- tegu on reeglina üksikute õpilastega klassis, kelle puhul tuleb leida ja rakendada juhtumipõhiseid lahendusi;
- mitmele koolile on see esmakordne kogemus, mis ilmneb kõhklustes, kas „tehakse ikka õigesti“, ja erinevate lahenduste vahel kaalutlemises. Samas on aastate lõikes märgatav, kuidas suureneb koolide kindlustunne ja kasutatakse koolitustel ning teabematerjalides rõhutatud tulemuslikke praktikaid.

Mille jaoks toetust kasutatakse?

Eranditult **eesti keele õppeks** uussisserändajatele – seda näeb ette toetuse eraldamise leping. Toetust kasutatakse töötasu maksmiseks: peamiselt täiendavate eesti keele tundide (lisatundide), abiõpetajale klassis või pärast tunde õpilasega töötamise, klassiõpetajale või aineõpetajale lisakoormuse ja tugispetsialistile individuaalselt või väikeses (õpiabi-)rühmas õpilasega tegelemise eest.

Valdavalt kombineeritakse neid võimalusi: eesti keele tunnid + õpiabi, eesti keele tunnid + abiõpetaja; klassiõpetaja + õpiabi jne. Samas nimetatakse eesti keele õpet sageli ka õpiabiks, seega pole täiesti selge, kas õpiabi meede lisandub keeleõppele või selle all mõeldaksegi keeleõpet.

On koole, kes on praktiseerinud tugiõpetaja/tugiisiku kasutamist. Kuna rahvusvahelise kaitse saajatel on ühiskonda sisseelamise perioodil võimaldatud tugiisikuteenus, siis ei selgu, kas tegu on kooli poolt või mujalt värvatud isikuga.

• **Õppetöös oli suureks abiks tugiisiku olemasolu, kes juhendas ja toetas teda kõikides ainetundides.**

Õpetajad, kes täiendava-toetava keeleõppe ülesannet täidavad, on eesti keele õpetaja, vene keele võõrkeelena õpetaja (peamiselt vene kodukeelega õpilastele), logopeed või eripedagoog, abiõpetaja, klassiõpetaja, eesti keele teise keelena õpetaja ja võõrkeeleõpetaja.

Levinuim valik on eesti keele (emakeelena) õpetaja, tugispetsialist või klassiõpetaja. Harva on kasutatud võõrkeeleõpetajate potentsiaali, välja arvatud vene/ukraina emakeelega õpilaste puhul. Selle põhjuseks võib olla nii võõrkeeleõpetajate koormus kui ka levinud arusaam, et iga õpetaja õpetab eelkõige „oma“ keelt. Täiendava eesti keele õpetamise vajadus võib koolil tekkida õppeaasta keskel, seetõttu tuuakse õpetaja valiku ühe põhjusena välja ka vaba tunniressurs õpetaja koormuses.

Keeleõppe **lisatundide maht** varieerub 1–2 kuni 14 tunnini nädalas. Tavaliselt on esimese aasta uussisserändajatel rohkem tunde ja järgmistel aastatel lisatundide arv väheneb. Pakutavate lisatundide arv sõltub õpilaste arvust – mida rohkem uussisserändajaid, seda enam on võimalik tasustatavaid lisatunde korraldada. Sagedasim on neli tundi nädalas.

Esimeses kooliastmes on näiteid keele- ja ainetundide lõimimisest:

• **Esimese poolaasta lõpuni oli õpilasel 14 tundi nädalas individuaalset õpet, mille käigus õpetati talle eesti keelt lõimituna matemaatika ja loodusõpetusega. Muusikaõpetuse, kunstiõpetuse, tööõpetuse ja kehalise kasvatuse tundides osales ta koos klassiga.**

Kuidas on toetus aidanud kaasa eesti keele oskuse paranemisele?

Valdav enamus koole rõhutab toetuse (häda)vajalikkust õpilase kohanemisel ja õppetegevusse kaasamisel.

• **Võimaldas meil luua töötava süsteemi vajadusel uute uussisserändajatest laste vastuvõtmiseks algkoolis.**

Samas on aruannetest näha, et lisaks toetusest võimaldatavale täiendavale eesti keele õppele otsivad koolid (ja ka leiavad) väga erinevaid võimalusi õpilase toetamiseks. Tihti rõhutatakse, et riigi poolt eraldatav toetus ei ole piisav õpilase kohanemise toetamiseks vajalikul määral. Kõikides aruannetes märgitakse, et toetus on aidanud omandada esmast keeleoskust, et toime

⁸² Samal teemal kaitses Annagreta Raudseping 2020. a suvel Tartu Ülikoolis magistritöö „Uussisserändajate eesti keele õppe korraldus SA Innove aruannete põhjal“. Töö on leitav TÜ digisäilekeskkonnas DSpace: https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/68578/raudseping_annagreta_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

tulla igapäevases koolielus. Täiendav keeleõpe toimub reeglina esimese kahe aasta jooksul ja võimaldab õpilasel osa võtta eakohasest õppetegevusest (saada aru töökäskudest, küsida abi, suhelda eakaaslastega).

• *Viimaste kuude jooksul on õpilane muutunud oluliselt rõõmsamaks ja julgemaks, on näha, et ta tunneb ennast tunnisi hästi.*

Aruanded, kust nähtub, et õpilane ei ole keeleõppes oodatult edenenud, viitavad tavaliselt ka muudele pidurdavatele teguritele: tõlkepõhine õpiabi, jätkuv suhtlemine õpilasega tema emakeeles või on keeleõppe eesmärgid ja sisu eesti keel emakeelena ainepõhised.

Üksikud aruanded toovad välja uussisserändajast õpilase positiivse mõju õpetaja tegevusele klassis ja ülejäänud õpilaste tulemustele. Keelebarjääriga õpilasele kohandatud õpetamine (lõimitud aine- ja keeleõpe) võimaldab kaasata ka teisi, nõrgemaid või erinevaid õpetamisviise vajavaid õpilasi.

Aruannetes leiab sageli 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 oskusained.*

Suurimad edusammud

Hulk koole tunnistab pärast kahte aastat õpilase edusamme ja suutlikkust eakohases klassis õppida, õpilase erinevate võimete avanemist. Mõned koolid lõpetavad täiendava eesti keele õpetamise ja asendavad selle õpilase jooksva toetamisega õppetöös, tunnistades, et lapsed vajavad endiselt märkamist ja tuge eelkõige ainekeele arengus.

• *Kolmanda aasta uussisserändajad on üle läinud tavaõppekavale, kuid individuaalset õppekava vajavad veel ajaloos, loodusõpetuses.*

Kui koolis on lisaks uussisserändajatele ka teisi lapsi, kes eesti keeles tuge vajavad, leitakse võimalusi neile koos tugiõpet korraldada, näiteks kombineeritakse uussisserändaja(te) ja eesti keele tugiõpet vajavate vene kodukeelega laste keeleõpet.

Õpetajad näevad ja kasutavad kaasava hariduse ja individuaalse õppekava võimalusi, oskavad leidlikult pöimida erinevaid lähenemisi, nt võimaldavad õpilasel eesti kirjandusega tutvumiseks lugeda tähtseid tõlgituna õpilase emakeelde.

Uussisserändajad oma mitmekesise keeletaustaga on aidanud juurduda heal praktikal **õpetada eesti keelt eesti keeles, s.o sihtkeele baasil**. See on nüüdisaegse võõrkeeleõppe tunnustatud ja levinud praktika ning ainuvõimalik lahendus õpetaja ja õpilase vahelise ühise keele puudumisel.

• *Alates sellest õppeaastast otsustasime, et mingeid tõlkeid enam ei tee – ning tulemus on ootustest parem: õpilase iseisvus on paranenud, oskus ülesandeid lugeda ja iseseisvalt lahendusi otsida on märgatavalt tõusnud.*

Keele omandamise ja kohanemise perioodil otsitakse ja leitakse valdkondi – oskusained, huvitegevus, sotsiaalne aktiivsus jms, mis õppijale eduelamust võimaldavad.

• *Oleme toetanud tema osalemist meie koolis pakutavates huviringides nagu klaveritunnid, robotika ja jooksutrennid. Lisaks pidevale keelefoonile 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.*

Palju on kirjeldatud **häid metoodilisi võtteid ja õpetamispraktikat**. Koolid on kasutanud väga leidlikke mooduseid kombineerida erinevaid keeleõpet toetavaid võimalusi.

• *Õpilasele pakuti eduelamuse saamise võimalust: a) väärtustades tema oskusi ja teadmisi, mis teda oluliselt teevad; b) andes talle vastutusrikka ülesande; c) hinnates tema tegelikku edasijõudmist (vastukaaluks võrdlusele klassikaaslastega).*

• *Õpilane oli 2–3 korda nädalas lasteaiarühmas n-õ õpetaja abiks. Tema ülesanded: 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, võtta maha valesõnade häälduse, kõneviigade jms pärast.*

• Nähakse kaasõpilaste toe olulisust keelelises ja sotsiaalses kohanemisel.

• Rakendatakse eelõpet, mille käigus tutvutakse klassis õpitavate tekstidega ja selgitatakse kasutusele tulevaid mõisteid, et õpilane omandaks sõnavara ning saaks edukalt koos klassiga töötada.

• Kasutatakse ringitöö formaati, kus ringijuhendaja teeb klassiõpetajaga koostööd.

• Nimetati mitmeid toetavaid ja innustavaid lahendusi: raudvara vihik, kirjalikud tööjuhendid, spetsiaalsed vestlustunnid, jalutuskäigud koos keelekeskkonna kasutamisega (kirjelda ümbrust jms), diferentseeritud töölehed, esmane eesti keele õppimine muusika kaudu, st lauldes omandati olulist sõnavara jm.

• *Esiõpetaja võttis õpetaja raamatukogust väga lihtsaid raamatuid neile, kes alles lugema õpivad, 1 lk – 1 lause. Laps luges ette, täitis lugemispäevikut, küsis, kirjutas välja uued sõnad – see oli töö, mis talle väga meeldis.*

• *Õpilased julgevad vabalt suhelda ning olemasolevaid keeleüksusi korrigeerida. Nad teavad, et eksimine on osa keele õppimise protsessist.*

Häid praktikaid on üle võetud ka eripedagoogika varamust: loetav tekst on suuremas kirjas; lugemispalad on välja valitud lihtsamast õpikust, pikemad kirjanduslikud tekstid jõukohastatud; õpetajalt joonis tekstülesande lahendamist toetamas jms.

• *Õppesisu lihtsustamine, st tekstide lühendamine ja liigendamine; individuaalne üleseletamine või kordamine.*

Mitmes aruandes sai kinnitust keeleõpetaja hea koostöö aineõpetajatega. Samuti on viiteid, kus eesti keele tundides kasutatakse materjale (pilte, tekste) ainetundidest, millest võib samuti järeldada koostööd eesti keelt õpetava õpetaja ja aineõpetajate vahel.

• *Klassiõpetaja informeerib teiste ainete õpetajaid sellest, et õpilane vajab selgitamist ja mõne teema täpsemat lahtirääkimist.*

• *Enne ainetunde tegeleti tugiõppetunnis ainesõnavaraga.*

Arengukohad koolide vaates

Ebapiisav rahaline toetus õpilase esimese (kahe) aasta täiendava keeleõppe vajaduste katmisel. Väiksema laste arvu korral (1–6 last, st kuni 2400 €) ei ole eraldatav keeleõppetoetus selgelt piisav, et õpilasele vajalikku täiendavat õpet korraldada. Paljud omavalitsused on lisaks täiendavalt koole rahastanud, et vajalik keeleõppetundide arv kaetud saaks.

• **Minimaalselt peaks lisarahastus koolile olema selline, et see kataks 10 lisatunni (u pool õpetaja palka) korraldamise tasu ühes kuus.**

Spetsiaalse õppevara vähesus. Puudust tuntakse täiendavast õppevarast, mille soetamine pole toetusest ette nähtud: eesti keel teise keelena õppevara (õpikud, tabelid, mängud, visuaalid jm); võõrkeel(t)e õppevara; lihtsam eestikeelne lugemisvara (lasteraamatud); hariduslike erivajadusega õpilaste õppevara (HEV-õpikud, töövihikud, logopeedide ja eripedagoogide tugimaterjalid, kõnearendusmaterjalid väikelastele).

Samuti vajavad koolid **toetust keeleõpet toetavate täiendavate tegevuste jaoks.**

- Kohanemistegevused, mis võimaldavad viia õpilase autentse keelekeskkonda, tutvustada kohalikke kombeid ja kultuuri, näidata erinevaid elulisi olukordi: näiteks ekskursioonid, projektitunnid väljaspool kooli (poeskäigud, orienteerumine kohalikus kogukonnas, teenindusasutustes käimine), muuseumide ja kultuuriasutuste külastamine.
- Huvitegevuses osalemine. Seda kasutatakse väga laialdaselt ja erineval moel õpilase kaasamiseks: spordi-, kunsti- ja muusikakoolid, huviringid. Väiksemate koolide puhul ei pruugi kattuda õpilase (juba välja kujunenud) huvid ja kooli poolt tasuta pakutavad huvitegevused. Koolivälises huvitegevuses osalemise eest tasumine võib aga rändeperel üle jõu käia.
- Keelelaagrid. Paljud sisserrändajad on väljaspool koolitunde isoleeritud oma pereringi või kogukonnaga piirduvasse keskkonda, eriti esimestel aastatel. Koolivaheajad tähendavad tagasilööki keeleoskuses. Siinkohal ootavad koolid mitte niivõrd õpilase keelelaagris osalemise kulude rahastamist, kui võrd spetsiaalsete uussisserrändajatele mõeldud keelelaagrite korraldamist riigi poolt.

Arengukohad Haridus- ja Noorteameti vaates

Uussisserrändajatele keelt õpetavad **õpetajad vajavad enam teadmisi teise keele omandamise ja arengu seaduspära kohta.** Aruannetes toodud näited viitavad, et uussisserrändaja õpib sageli eesti keelt emakeele ainekava järgi, tunnikontrollid ja etteütlused hindavad õpilase edasijõudmist ja tulemusi võrdluses emakeelse klassiga. Alles keelt omandavale õpilasele toob võrdluses eesti lastega saadud vaevu rahuldav hinne kaasa motivatsiooni ja

õpiisu languse.

• **Eesti keele tunnikontrollid, kontrolltööd on tal olnud vähemalt rahuldavale hindele tehtud.**

Edukamaks osutuvad koolid, kus sihipäraselt õpetatakse eesti keelt teise keelena. Keele arengut toetavad mõjurid on oskusained, huvitegevus, sotsiaalne aktiivsus jms, mis õppijale eduelamust võimaldavad. Lapse keelebarjääri nähakse mööduva ja ületatava, samas toetust vajava takistusena, mitte last määratleva omadusena.

Tugispetsialistide ülekasutamine eesti keele õpetamisel. Osa õpilastest käib individuaalselt logopeedi juures, osadel juhtudel on moodustatud logopeediline õpiabirühm. Siiski on märgata tugispetsialistide ressursi vähesem kasutamine kui näiteks aastail 2014–2016. Peamiselt teevad seda koolid, kellel uussisserrändaja õpetamine on esmakordne kogemus.

Rajaleidja ja õppenõustamise spetsialistid leiavad, et logopeedide ja eripedagoogide rakendamine uussisserrändajate keeleõppe vahetuks läbiviimiseks ei peaks olema esimene eelistus. Tugispetsialistide ressursid koolides on piiratud ning seetõttu peaks veendumata, et nende kaasamine uussisserrändajate keeleõppesse ei toimuks tuge vajavate õpilaste arvelt. Eesti keele teise keelena õpe on analoogne võõrkeelte õpetamisele, mille puhul ei ole ette nähtud logopeedi/eripedagoogi osalust. Küll aga saavad tugispetsialistid koostöös keelt õpetava õpetajaga parimate õpetamisviiside leidmisel abiks olla.

Eesti keele omandamist aeglustab tõlkepõhine õpetamine ja õpilasega tundides tema emakeeles suhtlemine, mis tuleb enim esile vene ja inglise kodukeelega õpilaste puhul. Aastate jooksul on see trend küll vähenenud, mis on ilmselt seotud laste keelelise tausta mitmekesisusega. Laste emakeeled on väga erinevad ja õppe läbiviimine nende emakeeles pole jätkusuutlik lahendus, paljudel juhtudel on see õpetaja-õpilase ühise keele puudumise tõttu suisa võimatu. Näitena on õpetajad sõnastanud põhjused, miks õpilaste keeleõpe ei suju:

- **Olen aru saanud, et teistes tundides õpivad nad pigem inglise keeles ja minu tunnis puudub neil tihtipeale motivatsioon.**
- **Raskeks teeb õpetamise asjaolu, et eesti keelt peab õpetama vene keele baasil, mis on neile samuti võõrkeel.**

Kooli **ootus kodule** toetada ka kodus lapse eesti keele õpet saab olla tulemuslik vaid kooli ja kodu koostöös. Kodult ei maksa oodata professionaalset eesti keele õpetamist või eesti keele kasutamist kodus suhtluses, kuid kodu saab luua lapsele kooliväliseid võimalusi viibida eestikeelses keskkonnas, vaadata-kuulata eestikeelset meediat jms.

Kolmandaks aastaks on enamus rändelapsi saavutanud keeleoskuse, mis võimaldab neil hakkama saada igapäevases koolielus. Samas vajavad lapsed endiselt märkamist ja tuge eelkõige ainekeele arengus.

Õpetaja lisatöö väärrib märkamist

Kai Völlli, keelekümblusvõrgustiku liige

Käesoleva kirjutise aluseks on keelekümblusõpetajate lisatasustamistoetuse kasutamise aruanded aastatest 2014–2019. Nn lisatasu toetus on mõeldud põhikoolis hariduslikku lõimumist toetavat õpet läbiviivate keelekümblusõpetajate lisatasustamiseks. Toetuse arvestamise alus on õpilaspõhine⁸³. Aruandis peetakse lisatasustamise võimalust väga oluliseks. Õpetajad tunnevad, et eestikeelse õppega seotud vastutus ja koormus teevad lisatasu mõnes mõttes enesestmõistetavaks. Paljudel on teadmine, et 20% lisatasu on õigusaktidega tagatud. Põhimõtteliselt võime sedastada, et aruannetes kirjeldatud tegevused on õpetajatöös loomulikud. Samas – eri tähelepanu ja ettevalmistustöö maht on keelekümbuse rakendamise loomuliku osana selle edukuse alus. Loodetavasti pakub keelekümbusõpetaja koondportree indu ja ideid.

Aruandis korduvad kõige sagedamini lisatasustamisega seoses järgmised esiletõstud.

Lisatasu

- saamisel tunneb õpetaja, et tema tööd väärtustatakse mitte ainult kooli, vaid ka riigi tasandil;
 - annab õpetajale kindlustustunnet oma igapäevatoos ja ta suhtub oma töösse positiivselt;
 - on professionaalset enesearengut soodustav faktor: kui inimesed tunnevad toetust, leiavad nad ka aega oma õpetajategevuse analüüsimiseks ning reflekteerimiseks, mis omakorda tõstab õppe efektiivsust ja tulemuslikkust;
 - motiveerib õpetajaid üle minema eestikeelsele aineõppele, pidevalt end täiendama, kasutama mitmekesiseid ja kaas- aegseid õppemeetodeid;
 - innustab osalema erinevatel koolitustel ning kogemusi vahendama, korraldama nii kooli- kui ka linnaüritusi;
 - ergutab keelekümbusprogrammi põhimõtteid tutvustama lapsevanemaile, piirkonna pedagoogidele, vastu võtma pedagoogide õppevisiite, esinema piirkondlikel, üleriigilistel ja rahvusvahelistel konverentsidel;
 - meelitab noori pedagooge kooli ning noored hindavad seda võimalust väga kõrgelt, nad on nõus võimalikult palju panustama oma töösse, kui tunnevad reaalselt toetust;
 - võimaldab õpetajal soetada vahendeid aktiivõppe rakendamiseks;
 - on stabiilsuse tagaja, sest vähendab tööjõuvoolavust: pedagoogid, kes on oma tööga rahul, soovivad kollektiivi edasi jääda, nad on energilisemad, algatusvõimelisemad, julgemad ning avatud uutele väljakutsetele, sest on kindlad selles, et nende tööd hinnatakse kõrgelt.
- *Koolis on palju eesti keelt emakeelena rääkivaid õpetajaid. Kuna õpetame aineid eesti keeles kõikides klassides alates esimesest klassist, on vajadus õpetajate järele suur. Kuigi arvame,*

et koolis on hea sisekliima ja head töötingimused, määrab noore õpetaja valiku tööturul suuresti ka igakuine sissetulek. Seepärast on lisarahustus õpetajatele, kes õpetavad riigikeelt ja aineid eesti keeles, hindamatu väärtusega. Seda just lähtudes seisukohast, et õpetaja tunneb, et teda on tähele pandud ja toetatud mitte ainult koolisiselt, vaid ka riigi tasandil. Kindlasti aitab see kaasa õpetaja motivatsioonile teha oma tööd veel paremini.

• *Kui tunnustame õpetajaid, siis tegelevad nad rohkem õpilastega ka väljaspool kooli, mis on keeleõppes äärmiselt oluline. Nii saavad lapsed olla erinevates elulähedastes situatsioonides ning suhelda eesti keeles mitte ainult oma aineõpetajaga, aga näiteks ka poemüüjaga, raamatukogu- või muuseumitöötajatega. Meie kooli õpilased saavad suhelda eesti keeles ka koeraga, kes juba teist aastat käib meie koolis koos algkooli õpilastega raamatuid lugemas (projekt „Lugemiskoer“).*

Milleks toetust kasutatakse?

Üldjuhul on aruannetes kirjas see, missuguseid võimalusi keelekümbusõpilastele pakutakse, mitmete tegevuste puhul on kirjeldamata, missugust lisatööd üks või teine tegevus eeldab.

Tundideks valmistumine

Keelekümbusmetoodika kolm fookust.

Keelekümbusmetoodika kolm fookust (aine, keel ja õpioskused) eeldavad, et iga tundi valmistatakse ette nendest lähtudes. See nõuab oluliselt rohkem aega kui õpilaste toetamine emakeelses õppes. Aineõpetajate jaoks tähendab see uue aspektina tähelepanu õpilaste suulise ja kirjaliku kõne arengu toetamisele, eneseväljenduse parandamisele ja hindamisele. Ka iseenda keelekasutuse läbimõtlemisele pööravad õpetajad enam tähelepanu.

Kui oodatavad tulemused on sõnastatud, siis tähtsustub õppematerjalide ja -meetodite valik ning tugistruktuuri läbimõtlemine: olulised märksõnad, terminid, väljendid, kasutatavate tekstide liigendamise ja näitlikustamise vajadus, žanritunnuste esiletoomine, parafraaseerimine, sünonüümide kasutamine, kehakeelega toetamine, meetodite ja võtete valik, tahvlijooniste jm illustratiivse materjali kasutamine.

• *Kümbusklassides töötavad pedagoogid kulutavad eestikeelsete tundide ettevalmistamisele palju rohkem aega ja jõudu kui tavalisteks tundideks ettevalmistamisele.*

• *Õpilaste töid, vihikuid ja töövihikuid parandades pööratakse tähelepanu õigekirjale, mis on eesti keele õppimiseks vajalik ning nende vigade parandamine võtab palju aega. Sellega kaasneb suurem vastutus, uute meetodite kasutamine ning enesetäiendamine.*

⁸³ Arvestuse alus on EHISes 1.–9. klassis kümbusklassi õpilaseks märgitud õpilaste arv.

Koostööne kavandamine samas klassis töötavate õpetajatega

Õpetajad on enam orienteeritud koostööle. Lepitakse kokku õppemeetodite kasutamises (kuidas teatud võtte kasutamist erinevates ainetes suunatakse), nädalavahetuste temaatilistes seostes ja keelefookustes, ka e-keskkondade kasutamises. Keelekeskkonna loomine klassis ja klassiruumi üldine kujundus on keskne aruteluteema II ja III kooliastmes. Töökavade kooskõlastamise kõrval vahendatakse ka õpilaste tagasisidet, õnnestumisi ja edasisi ootusi, õppevara kasutamisel ja loomisel kogetut. Mõnes koolis on koostöötunnid tunniplaanis, enamasti leiavad õpetajad koostööks ise aja, koha, e-platvormi.

Õppematerjalide kohandamine, koostamine

Keelekümbluses õppivate laste arv pole nii suur, et kirjastustel oleks huvi seda sihtrühma eraldi silmas pidada. Seega on kõikides koolides olulisena märgitud õppevara loomist.

Õpetajad otsivad, kohandavad ja koostavad

- õpilaste keeleoskuste arengutasest arvestavaid ja keele arengut toetavaid materjale (teema kokkuvõtted, sõnakaardid, töölehed, testid, õpetaja suulist esitust toetavad kuvastikud, videod, reaalsed objektid jmt);
- tekstide mõistmist toetavaid pildiseeriaid, tabeleid, skeeme jm visuaalseid materjale, seinamaterjale (rääkivad seinad);
- näitmaterjali eesti ja teiste rahvaste kultuuriloo valdkonnast;
- eakohaseid ja õppekavaga kooskõlas autentseid lisamaterjale ja muid allikaid sõnaliste, pildiliste ja kuulamise tekstidena;
- teiste ainekavade sisudega seotud ja eesti keelt ainespetsiifiliselt ning loovalt kasutama innustavaid keeleülesandeid;
- õppekäikude ja ekskursioonidega seotud töölehti;
- temaatilisi stende klassidesse ja koolimajja.

Õppematerjalide koostamisel tähtsustatakse õpihuvi ja oskusi toetavaid aspekte: näitlikustamine, lihtsa keele reeglid, Bloomi taksonoomia, kriitiline mõtlemine, aktiivõpe, ainekeele omandamine (sõnavara ja väljendid, lausestruktuurid, teksti ülesehitus), lõimimine võimalikult mitmete ainetega, huvitavad digilahendused, olemasolevate teadmiste aktiveerimine, kultuurilise silmaringi laiendamine (sh omakultuuri seostes) ja Eesti ajalehtede, raadio- ning teleaegade tutvustamine ning kasutamine.

- *Tunnistama peab, et keelekümblusklasside õppimistempo on aeglasem, seetõttu oluliseks peetakse õpiku materjali selekteerimist, süstematiseerimist ning ülevaatlike tabelite, jooniste, skeemide koostamist – kõik see võtab palju aega.*
- *Eestikeelsed õpikud on üldjuhul vene kodukeelega lapsele keerulise sõnastusega ja lauseehitusega. Töölehed aitavad teha uuest teemast kokkuvõtte.*
- *Adapteeritud õppematerjalide puudumise tingimustes löid õpetajad oma õppe- ja metoodilisi materjale lähtuvalt oma klassi vajadustest ja oskustest: näitlikke materjale (plakateid, pilte, piltide sarju), mis soodustavad mängu- ja õppemotivatsiooni kujundamist ning keele omandamist; koostasid mõttekaarte, slaidiesitusi, mis aitavad kaasata õpilasi aktiivselt tunnis õppima.*
- *Väga olulisel kohal on visualiseerimine, nii arvuti kui ka pildimaterjali ja tahvli ning kriidi abil. Iga teema kohta peab*

olema näidata ka pilt või video, et lapsel tekiks seos õpitavaga.

- *Loodi ühine keelekümblusklasside õppematerjalide jagamise ja kasutamise võimalus läbi Google Drive'i, kuhu on kõikidel keelekümblusklassides õpetatavatel õpetajatel ligipääs.*
- *Tunnile eelnev lisatöö seisneb peamiselt näidistööde tegevuses. Kui tund toimiks laste emakeeles, siis piisaks ka ühest näidist, mida esitledes oleks võimalik suuliselt juurde rääkida erinevaid töö viimistlemise/objektide paigutuse/värvide kombineerimise võimalusi. Et vältida tunni ajal suuremaid arusaamatusi, siis on hea kasutada näidistööd oma (eestikeelse) jutu illustreerimiseks/näitlikustamiseks.*
- *Näiteks olid õpilastel töölehed laulusõnadega, kus olid lüngad. Kuulasime laulu mitu korda, õpilased täitsid lüngad.*

Tunnis kasutatavate vahendite soetamine

Aktiivsete õppemeetodite kasutamine ja näitlikustamine on suurendanud vajadust abivahendite järele, sh õpilaste rühmadeks jagamisel, tunnustamisel. Mängude koostamine on levinud kõigi kooliastmete õppes ja nende valmistamiseks soetavad õpetajad vahendid ise.

- *Olen muretsenud lisaks olemasolevatele heliplaate, et õpetada keelt läbi kuulamise ja selle tõlgendamise.*
- *Mänguliste tegevuste puhul olen püüdnud stimuleerida õpilasi ka väikeste „auhindadega“ (nt kolm paremat saavad kas kommi või mingi väikese meene). Eriti meeldib õpilastele mäng pildikaartidega.*

Õpetaja paneb tähele kõikide õpilaste arengut ja leiab aega iga õpilase jaoks

Aruannetes märgitakse, et lisatasu olemasolu on suurendanud õpetajate panustamist üksikute õpilaste toetamisele. Kasutatakse rohkem rühmadena õpetamist, on sisse viidud kahe õpetajaga tunnid. Enam pakutakse tuge edasijõudnuile ja mahajäänuile, suuremas mahus on sisse viidud individuaal- ning rühmatunde ja konsultatsioone. Paljud koolid kasutavad lisatasustamise võimalust abiõpetaja töö tasustamiseks.

- *Käesoleval õppeaastal asus meie kooli edasi õppima kuus õpilast, kes varem õppisid vene õppekeelega koolis. Nendele õpilastele on õpetajad korraldanud individuaaltunde (lisatunnid), mis on andnud häid tulemusi ja kaasa aidanud keelekümblusõppekava tulemuslikule omandamisele.*
- *Meie koolis tähtsustatakse ka abiõpetaja või teise õpetaja olemasolu 1. ja 2. klassis, kus töötada on kõige raskem. Kogemus näitab, et kooli tulevad lapsed erinevatest lasteaeadeist ning erineva ettevalmistusega. See töö jätkub, kuna keelekümblusklassidesse tulevad HEV-õpilased. Mõne lapsega on vaja töötada algetapil individuaalselt ning see nõuab ka täiendavalt aega.*
- *Jaotamine rühmadeks võimaldab arendada keeleoskust ning kvaliteetsemat aineteadmiste omandamist, võimaldab individuaalset lähenemist iga õpilase arengule.*
- *Ainetundide kõrval on oluline osa ka pikapäevarihmal. Keelekümbluses on pikapäevarihmal tundide sisud pigem nagu tavalised tunnid, sest nendes tundides toimub oluline keeleõpe – kordamine, sõnavara kinnistamine, koos erinevate tööde tegemine ja eneseväljenduse võimaluste loomine.*

- 100% õpetajate väitel tõusis motivatsioon otsida sobivaid harjutusi ja ülesandeid, arvestades laste individuaalseid iseärasusi. Jõukohane ülesanne igale lapsele – ta saab hakkama, on rõõmus ja on motiveeritum õppima, nõrgemaid õpilasi abistama.

Õppekäigud ja -ekskursioonid: ettevalmistus ja järeltegevused

Aasta-aastalt on suurenenud õppekäikude ja -ekskursioonide tähtsus. Kasvanud on külastatavate objektide nimetuste arv ja geograafiline haare. Tunde ja õppepäevi, ka töövarjupäevi viiakse läbi lasteraamatukogus, kaupluses, postkontoris, pangas, muuseumis, pargis, oma maakonnas ja kaugemalgi. Nii õpitakse tundma oma kodukohta ja kodukoha inimesi, Eestimaad, harjutakse eesti keelt kasutama erinevates elulistes olukordades. Mitmes aruandes märgitakse, et õppeekskursioonid toimuvad koos õpilastega eesti õppekeele koolidest. Regulaarsemaks on aruannete järgi muutunud ka eestikeelsete teatrietenduste ja kino külastamine. See on tähendanud ka seda, et õpetajal tuleb enne ühiskülastust etendus või film ära vaadata.

Õppekäik tähendab õpetajale lisaks aja kokkuleppimisele ka keeleliste ootuste tutvustamist vastuvõtja(te)le. Viimastel aastatel on harjutud juba sellega, et suhtlemine ja asutuse tutvustus toimuvad eesti keeles. Küll peab õpetaja valmis olema vastuvõtjate esitlusi lihtsamini ümber sõnastama või suunama juttu näitlikustama. Oluline on ka luua seoseid ainekeele fraasidega, õpitud sisudega kas õppekäigu ajal või pärast seda. Mõned õpetajad on jõudnud vastuvõtjaga koostöös töölehtede koostamiseni. Et külastatavate paikade ja asutuste ring pidevalt laieneb, siis ei ole eel- ja järeltöö maht vähenenud. On ju oluline, et nähtu-kuuldu oleks kooskõlas õppekavaliste teadmistega, et koolitundides sellest räägitakse, selle kohta plakateid vormistatakse jmt. Õppekäigud on ajendanud ka valima-koostama eestikeelseid loovtöid. Selliste tööde juhendamisel teeb aineõpetaja tavaliselt koostööd eesti keele õpetajaga, toetamaks õpilast teemakohaste sõnade ja väljenditega. Sageli on õppekäigud ja -ekskursioonid tähendanud projektide kirjutamist, et tasuda bussi eest või tagada õpilastele/peredele osalemise võimalused.

- *Vanematega koos on tehtud mitmeid väljasõite Eesti erinevatesse paikadesse, korraldatud erinevaid eestikeelseid õppeekskursioone. Nii saavad õpilased kasutada oma eesti keele teadmisi, kuulevad keelekandjate kõnet.*
- *Õpilased muutusid avatumaks ja eesti keele kasutamises aktiivsemaks, rohkem on sisemist kindlust ja julgust hakata õpitut ka klassi- ja koolivälises tegevuses kasutama.*

Tunniväline töö

Korralduslikud ja sisulised tegevused koostöökaks eesti õppekeele koolidega, suhtlemine eestikeelsete peredega.

Õpetajad jätkavad koostööd teiste koolide ja lasteaedadega (õpilasvahetus ja õpetajate vahetus, ühised klassiõhtud ja teemalaagrid, spordivõistlused jmt). Enamasti on tegemist samade partneritega, kuid muutuvad õpilased ja koostöövormid. Viimaste aastate aruannetest leiame rohkem erinevatele õppeainetele keskendatud õpitubade ja projektipäevade läbiviimist. Õpilaste ettevalmistamine laste omavahelisteks tegevusteks on paljudel juhtudel jäänud keelekümbusõpetajate kanda. Niisugused koos-

töövormid on andnud lisamotivatsiooni eesti keele õppimiseks nii õpilastele kui ka õpetajatele.

- *Julgemale keelekasutusele aitab kaasa koostöö eesti koolide õpilastega (ühised tunnid, klassiõhtud, koos veedetud aeg).*
- *Õpetajatel oli tähtis roll motiveerida, toetada ja innustada õpilasi, kui nad suhtlesid sõbraga partnerkoolist eesti keeles.*
- *Õpetajad konsulteerisid õpilasi – kuidas pidada kirjavahetust, suhelda eesti keeles, vajadusel aitasid kirju kirjutada, said tagasisidet õpilastelt ja nende vanematelt küsitluste ning vestluste kaudu, kasutasid kujundava hindamise võimalusi.*
- *Olen õpilastele suvevaheaegadeks otsinud eestikeelseid lastega peresid, kus nad saavad keelt praktiseerida.*
- *Samuti kasutasid sel aastal õpetajad „Tagasi kooli!“ projekti raames e-külalistungni võimalust.*

Ettevalmistus osalemiseks mitmesugustes projektides, konkurssidel

Keelekümbuskoolid osalevad eestikeelsetes piirkondlikes ettevõtmistes ja projektides, korraldavad ka ise teisi koole (keelekümbuskoolid, eesti õppekeele koolid) kaasavaid üritusi, mis on kas üks osa LAK-õppe kuust või tavapäraseks muutunud ettevõtmine nt kevadel. Tunnivälised üritused on kasvatanud huvi eesti keele, kultuuri ja Eestima vastu. Viimastel aastatel on sagenenud kümbusõpilaste osalemine tavapäraselt eesti õppekeele koole kaasavates ettevõtmistes (eesti keele nädal, vendade Liivide etluskonkurss, Ellen Niidu loomingule pühendatud konkurss, laste- ja noorte näidendite võistlus, ilukirjandusliku tõlke konkurss, ELO vabariiklik kokkutulek, vokaalkonkurss „Volüüm“ jm). Muidugi on ka korraldajad seda sihtrühma leidma hakanud, aga enamasti on osalemisteabe hankimine ja õpilaste ettevalmistamine kaasatagemiseks jäänud kümbusõpetajate kanda. Keskkonnateemade valdkonnas on tuge saanud Riigimetsa Majandamise ja Keskkonnainvesteeringute Keskuselt, muusika valdkonna puhul tunnustatakse Eesti Kontserdi ettevõtmisi. Projektiituge on saadud ka HTMilt.

- *Koostöös Eesti Kontserdiga korraldame koolikontserte, kus esinejad räägivad lastega eesti keeles. Vanemate klasside õpilased kirjutavad ka kontsertide põhjal retsensioone. Lapsed kuulavad suure huviga pillide tutvustamist eesti keeles ja katsetasid ise erinevate pillide mängimist.*
- *Regulaarselt võtame osa laululaagritest: „Suvi algab lauluga“, kus kogu tegevus toimub eesti keeles, kus jällegi oleme ainukene vene kool eesti koolide hulgas.*
- *Eriti aktiivselt võtsid osa kooli kümblejad erinevatest etlejate konkurssidest ning laste- ja noorte näidendite võistlustest. Õpetajate kogemus on näidanud, et see andis õpilastele isiklikku sisemist kindlust ja julgust hakata õpitut ka klassi- ja koolivälises tegevuses kasutama.*
- *Aitame keelekümbuslastel osa saada nii eesti kui ka vene kultuurist. Korraldame erinevaid klassiväliseid üritusi ja tutvustame rahvakalendritähtpäevi.*
- *Projektide kaudu keelt õppida on alati lihtsam ning see annab parema tulemuse. Saab teha koostööd teiste koolidega, suhelda õpilastega, kelle emakeeleks on eesti keel, viia läbi õpilasvahetusi ja isegi õpetajate vahetusi.*
- *Õpetajad, arvestades kultuuride eripära, ühtlustasid ainekava ja planeerisid töökava mõlema rahvuskultuuri traditsioone arves-*

tades. Eesti ja vene klassi õpilased on ühtlasi ka koostööpartnerid, täiendavad teineteist keeleliselt ja loovuse arendamisega.

Osalemine eestlastele olulistel kultuuriüritustel

Osalemise laulu- ja tantsupidudel on märkinud peaaegu kõik keelekümbelusega koolid. Jõutud on piirkonna ja üleriigilisele peole, aga osaletud ka nt hiidlaste tantsupeol ja Soome-Eesti tantsupeol Tamperes. Enamasti on kõigil üritustel kaasas ka vanemaid.

Keelelaagrid, keeleklubid, keelekohvikud õpilastele, õpetajatele ja vanematele

Keelelaagrite näiteid on toonud kõik koolid. Seda esitatakse kui töövormi propageerimist, kooli või omavalitsuse korraldatud laagrit, kus keelekümbeluseõpetajaid on rakendatud. Mõnel juhul on laagris üksikuid tegevusi juhendamas keelekümbeluseõpilased. Tundub küll, et lisatasustamise aluseks on harva õpetamine laagris, pigem laagri tutvustamine ja propageerimine, õpetamistasu on saadud muust allikast. Keelekohvikuid märgitakse harvem ja seoses oma kooli õpetajate osalemisega. Vanematega koos on läbi viidud keeleklubisid.

- *Tänu lisatasu võimalusele korraldab kool lasteklubi „Mänguline õppimine“ tööd: on moodustatud keelekümbelusrühmad ja üks kord nädalas viiakse läbi kaks mängulist tundi. Neid viiakse läbi keelekümbeluse põhimõtete järgi ning nii valmistuvad lapsed õppimiseks keelekümbelusklassis.*

Keelekümbeluseprogrammi tutvustamine ja populariseerimine

Töö lastevanematega on kõigil aastatel koolide fookuses. Üle on saadud arvamusest, et 20 aasta jooksul on üldsusele kasutatavate tööviiside ja nende efektiivsuse kohta jagatud piisavalt teavet. Ikka on veel vanemate hirmud seotud matemaatika, keemia ja füüsika eesti keeles õppimisega. Kahjuks on mitmel juhul need ained jäänudki vene keeles õpetatavaks, kas eesti keelt valdava õpetaja puudumisel või vanemate soovidele järele andes. Mõned koolid on toetavaid partnereid leidnud keelekümbelusevanemate liidust, enamasti tunnustatakse aruandeis SA Innove töötajate tuge vanemate veenmisel. Vanemate usalduse loob kool oma järjepideva tööga ja otsekontaktidega, vanemate kaasamisega ettevõtmistesse (õppekäigud ja -ekskursioonid, klassiõhtud, spordivõistlused, teatri ühiskülastused, peod).

Kõikidel aastatel ja kõikides koolides tutvustatakse keelekümbeluse lähemist külalistele avatud tundides. Kaasa lüüakse LAK-õppe kuu ettevõtmistes, korraldatakse ise sündmusi koolipelele või laiemale üldsusele. Koolisisesed, partnereid kaasavad või piirkondlikud meetodikapäevad on muutunud traditsioonilisteks. Mitmed koolid kaasavad metoodikapäevadele või piirkondlikele konverentsidele ka välisesinejaid. Keelekümbeluseõpetajaile toob see koormuse ette valmistada oma ettekandeid või õpitubasid, aga ka korraldusülesanded.

Üsna tavaline on, et keelekümbeluseõpetaja on mentoriks nooremale kolleegile või alustavale keelekümbeluseõpetajale. Õpetajapraktikat sooritavad üliõpilased suunatakse samuti sageli keelekümbelusklassi.

Kuidas on toetus aidanud kaasa eesti keele oskuse ja kvaliteedi tõusule?

Keelekümbeluse tulemuslikkust hinnatakse tasemetööde ja põhi-kooli lõpueksamiste alusel. Mitmed koolid on esitanud andmeid võrdluses tavaklassi tulemustega. Samas on oluline teadvustada, et keelekümbelusklassid ei tööta üldjuhul valitud õpilastega ja kasutatav metoodika ei ole imevits. Kui piirkonna edukamate õpilaste pered on valinud teise kooli, peegeldub see ka õpitulemustes. Sestap on oluline kvantitatiivsete näitajate kõrvale tuua õpetajate kirjeldused.

- *Võimalik, et igapäevaselt pole edusammud märgatavad, aga kui võrdlen 4. –6. klassi õpilasi ja nende tulemusi 9. klassis, siis õpilaste keeleoskuse areng on ilmselge. Peaaegu kõik õpilased loevad teadlikult loodusteaduste õpikute tekste, vaatamata sellele, et õpikud on kirjutatud üsna keerulises keeles. Mulle meeldib tunda oma tagasihoidlikku panust selles, et põhikooli keelekümbelusklasside õpilastel on kõik võimalused õppida edasi koos eestikeelsete eakaaslastega eesti keeles.*

- *Õppekäigudel ja väljasõitudel osalemine toetas eesti ja vene õpilaste koostööd ja lõimumist, mille tulemusena paranes oluliselt vene õppekeeleõpilaste keeleoskus, suhtlemisaktiivsus ja suhtlemisjulgus eesti keeles.*

- *Õppekäigud, mängud, tunnid, teatri külastamine, ühisüritused laiendavad silmaringi, aitavad kaasa eesti keele oskuse parendamisele, rikastavad eesti keele sõnavara, julgustavad õpilasi rohkem eesti keeles rääkima ja tõstavad motivatsiooni hariduse omandamiseks riigikeeles.*

- *Ainetunni õppekeel on eesti keel, tänu sellele on keeleoskus arenenud, see annab õpilasele suurema võimaluse ennast eesti keeles suheldes paremini väljendada.*

- *Õpilastes on tekkinud motivatsioon riigikeele paremaks omandamiseks ja eesti ühiskonnas toimuva mõistmiseks. Õpilased on julgemad võtma rolle, kui on vaja esineda eesti keeles (laval).*

- *Tunnetan, et õpilased usaldavad mind ja meil on tekkinud oma traditsioonid – käemärgid (nt ülestõstetud käsi – vaikus), klassisisese kasutatavad fraasid, hüüdnimed, mis ei ole kindlasti solvavad. Oleme lavastanud lühistseene nii kaartide, tekstikatkendite kui ka omaloomingu põhjal. Õpilased on alati eelvusega nõus osalema.*

Suurimad edusammud

Haritud, motiveeritud, õppimishimuline eestikeelne õpetajaskond.

Aruannetes märgitakse, et õpetajad on pühendunud, kompetentsed ja motiveeritud, andekad, loovad ja aktiivsed. Rõõmustatakse ka selle üle, et on õnnestunud värvata uusi keelekümbeluseõpetajaid. Keelekümbeluseprogrammi rakendamiseks on kollektiiv kasvanud, mis on tinginud aktiivsuse eesti keeles ainete õpetamise kogemuste vahendamises, koostöös. Tähtsal kohal edu saavutamises on koolitustel osalemine, näidetes töö kohta peegeldub õpetajate eneseanalüüsi harjumus. Viidatakse keeletaseme täiendamise prioriseerimisele, õpetajate kasvanud julgusele rääkida eesti keeles ning osaleda eestikeelsetel seminaridel. Pikem keelekümbelustraditsioon on tähendanud ka õpetajate kaadri püsivust.

- *Kõik keelekümbusõpetajad on noored ja motiveeritud, õpetajatel säravad silmad, nad osalevad erinevatel koolitustel ning püüavad klassiruumi tuua uusi, kaasaegseid õpikäsitusi.*
- *Venekeelsete klasside õpetajad külastavad keelekümbusõpetajate tunde, et saada uusi kogemusi, mida oma tundides rakendada. See tähendab uute teadmiste loomist, pidevat uurimist, lakkamatut katsetamist, uute lahenduste leiutamist ning õpikeskkonna kujundamist, mis omakorda suurendab õpilaste õppimise tahet. Keelekümbusõpetajad on kooli majakad, kes näitavad suunda ja loovad edulugusid.*
- *Keelekümbuse täiendav toetus tõstab õpetaja motivatsiooni reflekteerida oma tegevust ja seada edasisi arengueesmärke.*

Õpetajate koostöö ja lõimingu põhimõtte rakendamine

Korduvalt tuuakse esile koostöö väärtust, selleks loodud võimalusi. See on seotud lõimingu põhimõttest lähtuva õppe olulisusega, selleks töökavade koostamise ja õppekeskkonna täiustamisega. On märgitud ka lisaks keelekümbuskoordineerijale lõimingu koordineerija määramist. Tunnistatakse tavapäraseks muutunud avatud LAK-õppe tundide läbiviimise olulisust kui vastastikku rikastavat töövormi, aga ka tunnustust.

- *On koostatud lõimitud töökava 1. – 10. kl, mis võimaldab luua õpilastel pildi õpitavatest ainetest. Lõimitud õppekava on rakendatud ka vene õppekeele klassides ning gümnaasiumiastmes.*
- *Tuleb ära märkida õpetajate koostööd projektipäevade korraldamisel, kogemuste vahetus lahtiste tundide vormis ja juba traditsiooniks saanud LAK-õppe kuu üritustes osalemine.*
- *Õpilastel arenesid ka nende digipädevused, sest teemanädalate lõputööna valmis igal õpilasel oma e-presentatsioon, kus pidi panema igas aines tehtud tööd kokku ning mis oli kättesaadav igale õpetajale hindamiseks. Mõnes aines pidi tegema presentatsiooni, mõnes aga pilti joonistama, mõnes hoopis ristsõna.*
- *Veel tooks välja eelmisel õppeaastal toimunud katsetuse, kus kõik eesti keele teise keelena tunnid toimusid vastavalt teistes õppeainetes läbivatele teemadele. Õpilastele see meeldis, ka õpetajatele, kuid nõudis tihedat koostööd teiste aineõpetajatega. Sellega läheme kindlasti edasi.*
- *Keelekümbusõpetajate vahel toimis infojagamise süsteem (nii suuliselt, koolijõudva materjali näol kui ka meilitsi) ning üksteise toetamine. Kooli toel on loodud keelekümbusõpetajate meililist, et kiirelt omavahel infot jagada ja suhelda.*
- *Keelekümbusõpetajad lõimivad edukalt eestikeelsesesse aineõppesse nii KIVA programmi tunde kui ka „Rohelise Kooli“ tegevusi.*

Mitu õpetajat tunnis ja keelekümbuskogemuste vahendamine

Aruandis märgitakse toetuse kasutamist, et rakendada abiõpetajat, jagada klass rühmadeks, jagada tunnitöö samas klassiruumis kahe õpetaja vahel, laiendada pikapäevavahetuste tegevust. Abiõpetaja pakub näiteks individuaalset tuge kõnekeele arenguks või 3–4-liikmelisi grupiarutelusid eesti kõnekeele arendamiseks kõigis põhikooli klassides. Koolid jagavad oma mitmeaastase tööga kogunenud materjale ja vahendavad kogemusi üliõpilastele, part-

nerkoolide õpetajatele, väliskülastajatele, viiakse läbi koolisiseseid ja piirkondlikke koolitusi. Kooli õppekavas suurendatakse esimese kooliastme eesti keele tundide arvu, tähtsustades kõnekeelt.

- *Tänu õpetaja lisatasule õnnestus säilitada pikapäevavahetuste, kus õpilastele pakutakse järelevalvet ja pedagoogilist juhendamist ning suunamist.*
- *Keelekümbusõpetajad viisid läbi mitmeid koolitusi oma kolleegidele ja sõpruskoolide õpetajatele. Koolituste vastu tundsid huvi ka eesti koolid, kus venekeelsete õpilaste osakaal on kõrge.*

Programmi pikaajalised traditsioonid ja paindlikkus aitavad luua ja hoida vanemate usaldust

Üldiselt märgitakse aastatega kujunenud usaldust keelekümbuse vastu. Seda on suurendanud klassiväline töö, õppekäigud ja ekskursioonid ning ühisüritused vanematega. Edutegurite eesotsas nimetatakse keeleklubisid vanematele ja üldist tõhusat koostööd kooli ja vanemate vahel. Aastatega on aktiveerunud eestikeelne keskkond koolis ja väljaspool kooli. Eestikeelsete infotahvlite hulk on suurenenud, söökla menüü esitatakse eesti keeles. Tavapärased on ühised ettevõtmised (keelekümbus)lasteadeadega, kogu kooli kaasavad eestikeelsed ettevõtmised (töötoad, näidendid, ühistantsud). Eestikeelse õppe sisseviimisel II ja III kooliastmes arvestatakse vanemate hirme ja ootusi.

- *Kool on tuntud keelekümbuskoolina lastevanemate hulgas, kes tahavad oma lapsi kooli õppima tuua.*
- *Klasside puhul tunnen eriti suurt rõõmu koostööst, kellega töötan koos kolmandat aastat. Olen nendega lavastanud katkendeid näidenditest, muinasjutust. Eriti südamesse läks, kui noormehed laulsid eesti keeles Lydia Koidula luuletuse „Eesti muld ja eesti süda“ järgi loodud laulu. Nendega olen saanud arendada diskussioone erinevatel aktuaalsetel teemadel.*
- *Sellel õppeaastal katsetasime esimest korda eesti keele kursustega lastevanematele. Esimene õppegrupp sai täis väga kiiresti ja see annab kindlust jätkata järgmistelgi aastatel. Plaanime avada septembris keeleõppegrupi esimese klassi laste vanematele, et nad saaksid koos lastega keeleõppes edasi minna. Õpetajate tagasisidest jääb kõlama, et lastevanemate seas on järjest rohkem neid, kes toetavad keelekümbusprogrammi.*

Õppekavaline paindlikkus ja koostöö gümnaasiumitega

Keelekümbusprogramm peaks ette valmistama õpilasi edasiteks õpinguteks mistahes õppeaines. Mitmed koolid on märkinud, et neil on kujunenud kindlad eesti keeles õpetatavad ained. Mõned koolid aga rõhutavad eesti keeles õpetatavate ainete valikul edutegurina võimalust ainete valikul arvestada vanemate ja õpilaste soove. Iga keelekümbusklass valib ise ained, mida soovib õppida eesti keeles.

- *Väljalangevus keelekümbusklassidest on märgatavalt vähenenud. Meil on stabiilselt head õpitulemused (3. ja 6. klasside tasemetööd, 9. ja 12. klasside eesti keele eksamite tulemused) vaatamata sellele, et oleme piirkondlik kool ning õpilaskonda valida ei saa.*
- *Eestikeelsete ainete osa on meie koolis klassiti erinev, aga kindlasti üle 70%.*

Ühised õpperühmad eestikeelsetes ja keelekümbusklassides õpivatele õpilastele

Niisuguseid töövorme toovad esile need koolid, kus on eesti ja vene õppekeele klassid, see on tähtsana märgitud ka eesti õppekeele kooli aruandes.

- Viimastel aastatel oleme üha rohkem loonud ühiseid õppegrupe. Väga hästi toimivad need kunstis ja muusikas, aga ka teistes õppeainetes.
- Meil on palju häid näiteid, kus erineva kodukeelega õpilased õpivad üheskoos ja täiendavad üksteise keeleoskust ning õpivad üksteist paremini tundma. Väga hästi on toimunud koolisiseses projektid, kus koos on erineva kodukeelega õpilased, tegevus toimub paarides ja ühiselt suheldes lahendatakse matemaatikaülesandeid ning programmeeritakse.
- Lapsed teevad meelsasti koostööd ja üksteise mittemõistmise probleemi peaaegu ei ole. Kes oskab keelt paremini, toetab neid, kes hätta jäävad. Headeks näideteks on veel klassidevahelised mälumängud, õppekäigud, spordivõistlused, õpitoad, perepäevad, aktused ja kontserdid.

Keelekümbusprogrammi erinevate mudelite rakendamine, valitud mudeli arengu eest seismine

Keelekümbuse arendamine on koolide jaoks tähendanud keelekümbusõpilaste arvu kasvatamist, eesti keeles õpetatavate ainete arvu suurendamist, keelekümbuslike töövõtete ja materjalide levikut tavaklassides. Selle juures on viidatud võrgustikuna toimimisele, võimalusele jagada muresid ja rõõme. Tähtsustatakse ka seda, et keelekümbuspõhimõtteid on oluline ikka ja jälle uuesti põhjendada. Koolid on varase keelekümbuse kõrvale hakanud moodustama hilise keelekümbuse klasse. Hilise keelekümbusega alustanud koolid on leidnud piisavalt soovijaid ja vajalikud õpetajad varase keelekümbuse jaoks. Kahesuunaline keelekümbus on võitmas ka eestikeelsete kodude huvi.

- Kooli õpetajad töötavad sihikindlalt ja pühendunult õppekvaliteedi tõstmise nimel. Õpetajad kasutavad erinevaid meetodeid, oskavad huvitavalt, mängulises vormis ja projektide kaudu lapsi eesti keelt rääkima innustada ja julgustada.
- Lisaks tavapärasele keelekümbusklassidele, kus õpivad vene emakeelega lapsed eesti keeles, on kolmandat aastat järjest avatud ingliskeelne osalise keelekümbusega klass (sihtkeelt 30%) ja teist aastat järjest kahesuunaline keelekümbusklass, kus õpitakse kahes keeles (eesti ja vene, 50:50).
- Lisatöö eesti keele õppimisel abi vajavate lastega oli teadlikum ja süsteemsem ning võimaldas õpetajatel keskenduda just eesti keele arengu toetamisele.

Mitmekesine klassiväline tegevus, sh laienenud projektitegevus

Aasta-aastalt pikeneb aruannetes näidete hulk, mis on seotud eestikeelsete klassivälisete ettevõtmistega, huviringidega. Enesestmõistetavad on rahvakultuuri tähtpäevade tähistamine, eesti keele nädal, LAK-õppe kuu, ülelinnalised ettevõtmised ja koostööpartnerite ringi laiendamine.

- On aktiveerunud projektide algatamine ja läbiviimine eesti keelsete ja keelekümbuskoolidega.

- Meie õpilased julgevad osaleda võrdväärsena koos eesti õpilastega erinevatel üritustel, konverentsidel ja konkurssidel ning osalevad projektides. Peale 9. klassi lõpetamist jätkab enamus õpilasi oma õpingutega kas gümnaasiumis 100% eestikeelsele õppel või suunduvad õppima kutsekooli eestikeelsele erialale. Meie keelekümbusklasside vilistlased on andnud meile head tagasisidet.
- Õppe tulemuslikkusele on kasu ilmne, sest õpilased tunnetavad rohkem, et nende arengusse panustatakse ka sisuliselt; õpilased väärtustavad asjaolu, et nende arengust ollakse huvitatud ja nende tasemega arvestatakse ja püütakse neid toetada; negatiivsus nn "keeleurve" osas väheneb ja õpilaste koostöövalmidus suureneb.
- Hea keeletaseme saavutab meie kooli õpilane tavaliselt juba põhikooli lõpuks, seda näitab ka statistika, et esimese taseme saami tulemused on koolis kõrged ja õpilased on võimelised gümnaasiumis üle minema eestikeelsele aineõppele. Kaasa aitab see, et oleme panustanud aineõppesse alates esimesest klassist, seepärast on gümnaasiumis üleminek riigikeeles õppimisele loomulik ja valutu.
- Muutunud on üldine rahulolu kooli keskkonnaga ja motivatsiooniga.

Suurimad murekohad

Aruannetest kumab läbi õpetajate läbipõlemise oht. Raske on tasakaalu hoida igapäevatoõ ja enesearengu vahel. Kurdetakse killustatust oluliste ülesannete vahel, raskusi koostöök sobiva aja leidmisel. Koolitusi tähtsustatakse, aga see toob kaasa tundide asendamise probleemid. E-õppeline asendus vähendaks koolituja „siin ja praegu“ seisundit ja kasutegur oleks väiksem mõlemas tegevuses. Küllap see on ka üks põhjusi, miks koolitusjärgset innustust pikalt ei jätku või uued lahendused rakendust vähem leiavad.

- Meil on hulk õpetajaid põhikoolis, kes on läbinud keelekümbuskoolitused, kuid sellele vaatamata puuduvad oskused meetodika tõhusaks rakendamiseks õppetöös. Samuti on koolis arvestatav hulk uusi õpetajaid, kes ei ole saanud keelekümbusmetoodilist väljaõpet.
- Tulemuste parendamiseks peaks valima meetodid, mis arendavad õpilaste digipädevust, kirjalikku väljendus-, argumenteerimis- ning analüüsioskust. Samuti leida rohkem võimalusi praktilise keele kasutamiseks.

Suhteliselt vähe on otseselt kurdetud õpetajate puudumist, sest analüüsitud aruandeis on tähtsustatud saavutuste poolt ja olemasoleva kaadriga on hakkama saadud. Küll muretsetakse õpetajate järelkasvu pärast. Sihiks on väga hea eesti keele oskusega kaasaegset õpimetoodikat valdavate õpetajate leidmine, et säilitada kvaliteeti, hoida programmi ja kooli head mainet.

- Ülikoolides võiks olla suurem rõhk LAK-õppele nii teoorias kui praktikas erinevatel erialadel, keelekümbuse klassiõpetajate ja keelekümbuse eesti keele õpetajate ettevalmistamisel.

Õpilaste ja vanemate kaasamise kulusid antud toetusest ei kaeta. Klassiväliselt tööd, koostööd eesti õppekeelega koolidega, keelelaagreid, muuseumitunde jmt peetakse õpilaste keeleoskuse arengus väga oluliseks. Samas tõdetakse, et õpilasi kaasavate ettevõtmiste korraldus algab rahataotlustest, projektidest, lähtudes erinevate rahastajate ootustest.

- *Eesti keele praktilise kasutamise võimalused on hetkel saanud tagasilöögi rahastuse äralangemise ja eelarvekärbete tõttu, aga otsime täiendavaid võimalusi ja jätkame, kui mitte varem, siis uuel aastal.*
 - *Käesoleval aastal oleme põhikooliastmes viinud läbi laus-
testimise, mille tulemused on üllatavalt kõrged võrreldes eesti keele praktilise kasutamise õpilaste poolt. Sellest tulenevalt püüab kool luua täiendavaid võimalusi keele praktiseerimiseks.*
- Tulemuslik eesti keele õpe võib tähendada edukamate õpilaste üleminekut eesti õppekeelele kooli. Õpetajate töökoormus väheneb, lahkujate tõttu võivad halveneda klassi keskmised tulemused, sest kõrgemate hinnetega õpilasi on vähem. Ka muretsetakse selle pärast, et lahkunuil ei pruugi eesti õppekeelele koolis õpe sujuda. Keelekümbuskooli oodatakse lasteaia kümbusega alustanud lapsi, oodatakse arvestatavat eesti keele oskust. Mõnedes piirkondades pole aga lasteaia eesti keele ja eestikeelse õppe olukord kiita.
- *Viimasel 2–3 aastal on täheldatud tendentsi, et õpilased lahkuvad keelekümbusklassidest õppima eesti põhikooli. Seda oli märgata just 4.–5. klassides, kus õpilased olid saavutanud juba vastava keeleoskuse ja vanemad otsustasid, et nüüd võib laps jätkata õpinguid eesti koolis. Kuid juba mõnda aega on märgata ka seda, et õpilased tulevad eesti koolist tagasi, põhjuseid on mitmeid.*
 - *Samuti on õpetajatel mure kooli tulevate laste keeleoskusega. See sõltub suuresti lasteaia ressursist leida endale pädevaid keelekümbusõpetajaid. Püüame leida võimalusi, milles meie saame toeks olla.*

Sobiva õppevara puudumisele viidatakse kõigis aruannetes, õpetajad ootavad kirjastuste toodetud õppevara, ka e-komplektidena, mis toetaks kümbelajaid, sh kaheksakuulise keelekümbusprogrammi järgi õppijaid.

• *Õpetajate murekoht on õppevahendid, täpsemalt nende puudus. Tundideks ettevalmistamine on keeruline ja aeganõudev protsess. Eestikeelsete õpikute tekstid on keerulised isegi eesti laste jaoks, seetõttu tuleb leida lihtsamaid tekste, mis toetaksid nii keele- kui ka aineõpet.*

Kooli füüsilise keskkonna osas on ootusi peaaegu pooltel koolidel. Raamatukogus pole piisavalt eestikeelset laste- ja noortekirjandust, klassis pole piisavalt ruumi lugemisnurgaks või mängunurgaks/hommikuringiks. Õppevahendite valik on suur, aga koolil ei piisa raha, et õpetajate soovidele lähtuvalt soetada.

• *Jätkuvalt on koolil puudu ressursse, et hankida õppetööks vajalikke õppematerjale, mis toetaksid aktiivset ja mitmekesist õpet, selle võrra on õpetajatel suurem koormus nende materjalid loomisel.*

Koostöö lastevanematega valmistab koolidele nii rõõmu kui ka muret. Kaheksakuulise keelekümbuse puhul põhjustab tagasilööke

see, et kooli piirkonnas on vähe vene keeles õppimise huviga eestikeelseid peresid. Nii eesti- kui ka venekeelsete perede ootused on seotud inglise keele õppimisega keelekümbusena.

• *Väga oluline on koostöö lastevanematega. Üksteist mõistes ja toetades on tulemus lapse arengus kindel. Paraku on vanemate hoiakud väga erinevad. Suurem osa neist tegutseb meiega koos ja on igati huvitatud oma lapse tulemustest, aga on ka vanemaid, kes soovivad tagasi aegu, kus õpe toimus vene keeles. Suureks probleemiks on vanemate endi eesti keele oskus, mis tekitab ebakindlust, kuna ei osata oma lapsi aidata. Juba teist aastat korraldame lastevanematele tasuta keeleõpet, aga osavõtt võiks olla arvukam. Vanemate kaasamine on kindlasti suur väljakutse lähitulevikus. Nii mõnigi õpetaja märkis lastevanemate positiivset üllatust arenguveestlusest, kus nad kogesid, kui hästi laps eesti keeles räägivad.*

Kaheksakuulise keelekümbusprogrammi rakendamiseks alustanud koolid tunnevad, et koolituste ja kirjanduse toe kõrval oleks kasulik osaleda õppereisil väljaspool Eestit. See laieneks ka nende ringi, kellega rõõme ja muresid jagada.

Õpilaste mitmekesine koosseis on toodud edutegurina, aga nt romadest õpilaste arvu kasvu on üks kool oma murekohana esile toonud.

Ettepanekud

1. Õpetajate ettevalmistus eestikeelseks õppeks

- 1.1. Suurendada ümberõppevõimalusi loodusainete valdkonna õppe jaoks ning mitme aine õpetaja õppekaval ja toetada selle tee valinud koole ja õpetajaid. Vastavalt kavandada ka põhikooli õppekava muutus (nn Science- ja MATIK-ainena) ja kõrgkooli õpetajakoolituse õppekava.⁸⁴
- 1.2. Õpetajate ettevalmistuses (õppekavades) suurendada LAK-õppelise lähenemise osakaalu⁸⁵, arvestades Eesti koolides õppivate õpilaste mitmekesisust kodukeelte tausta, aga ka aineõpet inglise, saksa vm keeles.
- 1.3. Klassiõpetajate ja eesti keele teise keelena õpetajate ettevalmistuses rakendada eraldi õppekava, et valmistada tulevasti õpetajaid ette töötamiseks mitmekeelses klassis.
- 1.4. „Noored Kooli“ programmis jätkata õppurites valmiduse kujundamist töötada õpetajana mitmekeelses klassis.
- 1.5. Koondada mitme õpetajaga (sh abiõpetajaga) tunnilahenduste ja klassi nn keelerühmadena õpetamise kirjeldustest parima praktika näited, et lisaressursi kaasamine tooks kaasa ka tulemuslikuma õppe.

2. Toetus keelekümbusmetoodika rakendajatele

- 2.1. Jätkata keelekümbusõpetajate lisatasustamist ja aruandena küsida vaid finantsaruannet ja lisatasu määramise aluseid⁸⁶.

⁸⁴ Keelekümbuskoolide (eestikeelset) loodusainete valdkonna õpet III kooliastmes hoiab elus suurel määral gümnaasiumiastme säilitamine. Seetõttu on Tallinna, Sillamäe, Narva ja Kohtla-Järve alahoidlikkus eraldi gümnaasiumide suhtes mõistetav. Mitmes koolis töötav õpetaja ei tohiks jääda pikaajaliseks lahenduseks, eriti arvestades õpetajatevahelise koostöövajaduse suurenemist.

⁸⁵ Ainedidaktiilistes õppekavaosades peaks enam tähelepanu pöörama ainekeelele – sõnavara kõrval kasutatavad tekstiliigid nendele iseloomuliku ülesehituse jm tunnustega, levinumad keelendid ja fraasid.

⁸⁶ Näide 2019. aasta aruandest: Keelekümbusklassides õpetavad õpetajad saavad lisatasu vastavalt enda seatud arendusfookusest (õppeaasta prioriteetidest) johtuvalt arengule. Igaks õppeperioodiks valib õpetaja uue fookuse vastavalt oma professionaalse arengu vajadusele, mis tuleb välja tööanalüüsist. Lisaks eneseanalüüsile viiakse läbi keelekümbustundide lühivaatlusi. Lühivaatlusele järgneb arutelu, mis on suunatud õppeprotsessi tõhustamise võimalustele. Õpetajale määratakse eneseanalüüsi ja tunnivaatluste alusel ühekordne lisatasu 25, 50, 75, 100 või 150 eurot. Seda lisatasu makstakse kord trimestris.

- 2.2. Toetada õppevahendite mitmekesisistamist ja soetamist (ligi-pääs erinevate kirjastuste õppevarale, eestikeelne ilukirjandus, näitvahendid jmt) ning õppekäikude ja -ekskursioonide läbiviimist, et rahastus ei seostuks projekti kirjutamisega.
- 2.3. Toetada pedagoogide keelekümbelblusõrgustikke, tõhustamaks kogemuste vahendamist, üksteiselt õppimist (konverentsid, suvekoolid, koolitused, nõustamine, koolidevahelised seminarid, õppereisid ning väliskonverentsidel osalemine jmt).
- 2.4. Tellida üleriigiliste keelelaagrite korraldamine nt Integratsiooni SA eesti keele majadelt ja toetada koole oma õpilastele keelelaagrite korraldamisel, koostada e-väljaanne keelelaagri (keelekohviku, keeleklubi) ülesannetest.

3. Õppevara arendus

- 3.1. Õppevara arenduse riiklik koordineerimine, koostöö kirjastustega. Et õpetaja oma õpilaste arengu toetamise vajadusest lähtudes õppematerjali koostab ja kohandab, on tavaline. Keelekümblejate ja uussisserändajate toeks loodavat materjali iseloomustab suurem näitlikustamise vajadus jm tunnused⁸⁷, mida kirjastuste väljaantavas ei leidu piisaval määral. Teatud määral on tuge saadud HEV-õpilastele suunatud väljaannetest, kus küll keeleoskuse arengu toetamise fookus on vähem tähtsustatud. Õpetajate endi materjalid paiknevad hajusalt kas kooli infopangas või erinevates portaalides, sh e-koolikotis. Need vajaksid enamasti korraldiku toimetamist. Ka ei jõua õpetajatest autorid seista kord loodud materjalide ajakohastamise eest. Kas ikka on mõistlik tugineda e-koolikotis materjalide toimetamise ja ajakohastamise osas nn ainemoderaatorite tööle? Ülikoolididaktikute juhtimisel eraldi projektina rahastatud õppevara e-koolikotis jääb sinna loomishetke seisus, materjali edasiarenduse, ajakohastamise vastutust pole kellelgi. Kindlasti on õpetajatel ja ülikooli didaktikutel ideid ja lahendusi (didaktilisi, keelelisi, tehnilisi), millest kirjastused võiksid õppida kas õpikute ja töövihikute või lisamaterjalide koostamisel. Et

tagada materjalide kvaliteet, jätkusuutlikkus ja hõlpsam kätesaadavus, võiks õpetajate loodud materjalide toimetamise ja arendusega tegelda kirjastused, kelle väljaannete juurde loodu kuulub ja esitatakse e-koolikotis. Õpetajate loodu võiks edaspidi saada kirjastuse väljaande kvaliteedi tõusu ajendiks, kokkuleppel uuendatud väljaande osaks kas trükises või e-versioonis. Kuidas seda rahaliselt ja autoriõigusi silmas pidades tagada, on arutelu küsimus. Loodetavasti leidub kirjastusi, kes sellise koostöö vastu huvi tunnevad.

- 3.2. Mõtestada kõigi tasemetööde koostamise kaastekstis keelekümbelblusklassidele suunatud 6. klassi eesti keele tasemetöö arendusest tekkinud lahendusi, mis seostuvad tööjuhendite selguse, lõimingupõhimõttega vm.

4. EHISE keelekümbelblusklassi määratluse⁸⁸ muutmine

Põhikooli riikliku õppekava järgi on 9 õppeaasta jooksul õppe maht 214 nädalatundi. 40% õppest tähendaks 9 õppeaasta jooksul kokku 86 nädalatundi eesti keeles. Eesti keele nädalatunde on 9 õppeaasta jooksul 30. Enam levinud on eestikeelne õpe kehalises kasvatuses (22 tundi), kunstis (10,5 tundi) ja tööõpetuses, käsitöös ja kodunduses, tehnoloogiaõpetuses (14,5 tundi). Ka võõrkeeleõpet on loetud eesti keeles õpetatavaks, kui õpetaja keeletase on C1 (21 tundi). Kui kool lähebki kergemat teed (keeleõpe loetakse valikusse endastmõistetavalt, valitakse ained, milles õpitu-lemuste saavutamisevõimekus kannatab kesise keeleoskuse tõttu vähem, valik kogu põhikooli ulatuses annab õpetajale nn täiskoormuse), siis on niiviisi võimalik koguda 98 eesti keeles õpetatavat nädalatundi. Selline valik ei toeta õpilast piisavalt, et ta oleks valmis põhikooli järel jätkama õppimist eesti keeles mis tahes ainevaldkonnas.

5. Liikuda kiiremini edasi eesti keele teise keelena oodatavates tulemustes – põhikooli lõpuks B2 ja gümnaasiumi lõpuks C1.

⁸⁷ Näiteid õppekirjandusele esitatavatest nõuetest, mida tähtsustavad keelekümbelblusõpetajad, vt lk 101.

⁸⁸ Keelekümbelblusklass moodustatakse eesti keelest erineva kodukeelega õpilastest ning kus õpetatakse vähemalt 40% riiklikus õppekavas ettenähtud mahust eesti keeles.

Ülevaade pilootprojektist „Professionaalne eestikeelne õpetaja vene õppekeele rühmas“

Tiina Peterson, Haridus- ja Teadusministeeriumi alus- ja põhihariduse osakonna peaekspert

Tiia Õun, Tallinna Ülikooli Haridusteaduste instituudi direktor

Maire Tuul, Tallinna Ülikooli Haridusteaduste instituudi dotsent

Piia Varik, Tallinna Ülikooli Haridusinnovatsiooni keskuse assistent

2018. aastal algatas Haridus- ja Teadusministeerium pilootprojekti „Professionaalne eestikeelne õpetaja vene õppekeele lasteaiarühmas“, mille eesmärgiks on tagada kõigile lastele võrdsed võimalused alushariduses ja eesti keele oskus, mis on vajalik põhihariduse omandamiseks. Pilootprojekt on suunatud eesti keele õppe kvaliteedi parendamisele, sh õpetajate professionaalse arengu, lasteaedade keelekeskkonna ning teaduspõhise varajase keeleõppesüsteemi loomisele. Alushariduse seaduse eelnõus on kavandatud sätestada eesti õppekeel alates 3. eluaastast koolieelikutele, seega peab varajane eesti keele õpe jõudma 2024. aastaks kõikidesse vene õppekeele lasteaedadesse.

Enamik pikiuringuid näitab, et kvaliteetsetes alushariduse programmides osalemisel on püsiv mõju laste arengule ja õpitulemustele. Alusharidus toetab laste peamiste kognitiivsete oskuste kujunemist (verbaalsed oskused ja loogiline mõtlemine), mis aitavad omandada keelega seotud spetsiifilisi oskusi. Kui lasteaedades on loodud keele omandamiseks kõrge kvaliteediga õpi- ja kasvukeskkond, siis mõjutab see laste edasise arengutulemusi koolis ja elukestvas õppes (Euroopa Komisjon, 2014).

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava alusel võimaldab lasteaed kõigile 3–7aastastele lastele eesti keele õpet keeletegevuste, lõimingu, keelekümbuse või tugiõppe kaudu. Eesti keele õpe peab lähtuma lapse arengutasemest. Toevajadustega lapsele koostatakse eesti keele õpetamiseks vajadusel individuaalne arenduskava (Vabariigi Valitsus, 2008/2011).

Eesti hariduse infosüsteemi 2019/2020. õppeaasta andmetel õpib ligi 16% lasteaedades osalevatest lastest vene õppekeele rühmades. Vene õppekeele rühmades ei ole piisavalt eesti keele õpetajaid, mis on takistuseks laste eesti keele oskuse ja põhihariduse omandamisel.

Ülevaade pilootprojekti tegevustest

Eestikeelsed õpetajad, kelle töötasu, koolitust ja õppevahendeid riiklikult toetatakse, on tööle võetud 103 vene õppekeele 3–7aastaste laste rühma. 2018/2019. õppeaastal alustasid pilootprojekti rakendamist 21 lasteaeda, millest kümme asuvad Tallinnas ja 11 Ida-Virumaal: Narvas, Kohtla-Järvel, Sillamäel, Jõhvis ja Toilas. 2019/2020 viidi läbi riiklikult toetatud varajase keeleõppe avatud koolitus lasteaedadele. 2020/2021. õppeaastast laienes pilootprojekt veel 22 lasteaeda, millest 13 asuvad Tallinnas, 14 Ida-Virumaal: Kohtla-Järvel, Narvas, Jõhvis, Sillamäel ja viis Maardus, Mustvees ning Tartus.

Pilootprojekti koolituse õppekava ja õppematerjalid on välja

töötatud koostöös Tallinna Ülikooli, SA Innove, omavalitsuste ja lasteaedade esindajatega. Koolituse eesmärgiks on õpetajate professionaalsuse toetamine rühmameeskonnas ning õpetajate varajase keeleõppe pädevuse tõstmine. Aluseks on teaduspõhine lähenemine koolieelikute keelelise arengu toetamisele, koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava ja Euroopa alushariduse keeleõppe portfoolio materjalid (Goullier, Carre-Karlinger, Orlova & Roussi, 2015). Projekti koolitusel osalevad eestikeelsed õpetajad koos rühma meeskonna (venekeelsed õpetajad) ja lasteaia direktoriga. Projekt toetab koostööst õppimist, kus eesti keele õpe toimub mängu kaudu vene- ja eestikeelse õpetaja koostöös ning hõlmab kogu õppe- ja kasvatusgevust, sealhulgas muusika-, liikumis- ning kunstitegevusi ja igapäevast suhtlemist ning toiminguid. Projekt pöörab tähelepanu meeskonnakultuuri kujundamisele ja panustab koostööle lapsevanematega.

Pilootprojekti raames viib Tallinna Ülikool läbi rakendusühingu, mille tulemustest lähtuvalt koostatakse edasine kava lasteaedade eesti keele õppe täienduskoolituse ja õppematerjalide koostamiseks.

Pilootprojekti osalevate õpetajate ja rühmade taust

2020. aastal kogus Tallinna Ülikool pilootprojekti 2018. aastal alustanud eestikeelsete õpetajate tagasisidet pilootprojekti rakendamisele 2019/2020. õppeaastal. Küsitluses osalesid kõik 2018. aastal pilootprojektiga alustanud 21 lasteaeda (Õun & Tuul, 2020).

Kõikidel projektis osalevatel õpetajatel on kõrgharidus, sh peaaegu pooltel õpetajatel alushariduse valdkonnas. Ülejäänud õpetajatel on omandatud ajaloo, klassiõpetaja, kultuurikorralduse, eesti, inglise, saksa keele õpetaja, eripedagoogika, pedagoogika, sotsiaaltöö, sotsiaalpedagoogika, sotsioloogia, ettevõtlus- ja projektijuhtimise, tehnoloogi ja käsitöö eriala. Üle poole eestikeelsetest õpetajatest on varasemalt läbinud keeleõppe koolitusi, nt keelekümbuskoolitusi, eesti keele kui teise keele täienduskoolitusi ning lõimitud aine- ja keeleõppe koolitusi. Pooltel õpetajatel on eesti keel emakeeleks ja ülejäänutel on eesti keel kui teine keel C1 tasemel.

Projektis osalevates vene õppekeele rühmades on laste kodukeeleks valdavalt vene keel, lisaks on rühmades üksikuid eesti, gruusia, ukraina, inglise, türgi, hiina, valgevene, prantsuse ja leedu kodukeele lapsi. Ligi 60%-s rühmades ei ole õpetajate hinnangul tugiteenuseid saavaid lapsi, ligi 15%-s rühmades oli niisuguseid lapsi kuni kolm ja ligi 16%-s rühmades 5–10 ning

13% puhul see vastustest ei selgunud. Lapsed saavad valdavalt logopeedilist abi ning vähemal määral eripedagoogilist ning psühholoogilist tuge.

Lapse huvist lähtuv eesti keele õppe korraldus, koostöö ja õpevahendid

Õpetajate hinnangul on lastel huvi ja motivatsioon eesti keelt õppida, kuid rohkem tuleb lasteaedades pöörata tähelepanu eesti kultuuri tutvustamisele. Õpetajate hinnangul toetavad lasteaia juhtkonnad eesti keele õppe arendustegevust. Venekeelsed rühmaõpetajad on huvitatud ja aitavad kaasa eesti keele õppe korraldamisele. Kõige madalamalt hindasid eestikeelsed õpetajad õpetaja abide toetust ja huvi varajase eesti keele õppe vastu (Õun & Tuul, 2020).

Enamus eestikeelseid õpetajaid viib läbi eesti keele õppe- ja kasvatustegevusi alarühmades, milles on korraga 10–12 last. Õpetegevused kestavad hommikul ajal kuni kaks tundi, millele lisandub laste eesti keele omandamise toetamine igapäevatoimingutes, õuesõppes, individuaalsetes vestlustes ja loovmängudes. Eestikeelsed õpetajad töid välja, et mõnel juhul on lasteaia päevaplaan liiga üle planeeritud, millest tulenevalt jääb vähe aega kavandatud eesti keele tegevusteks.

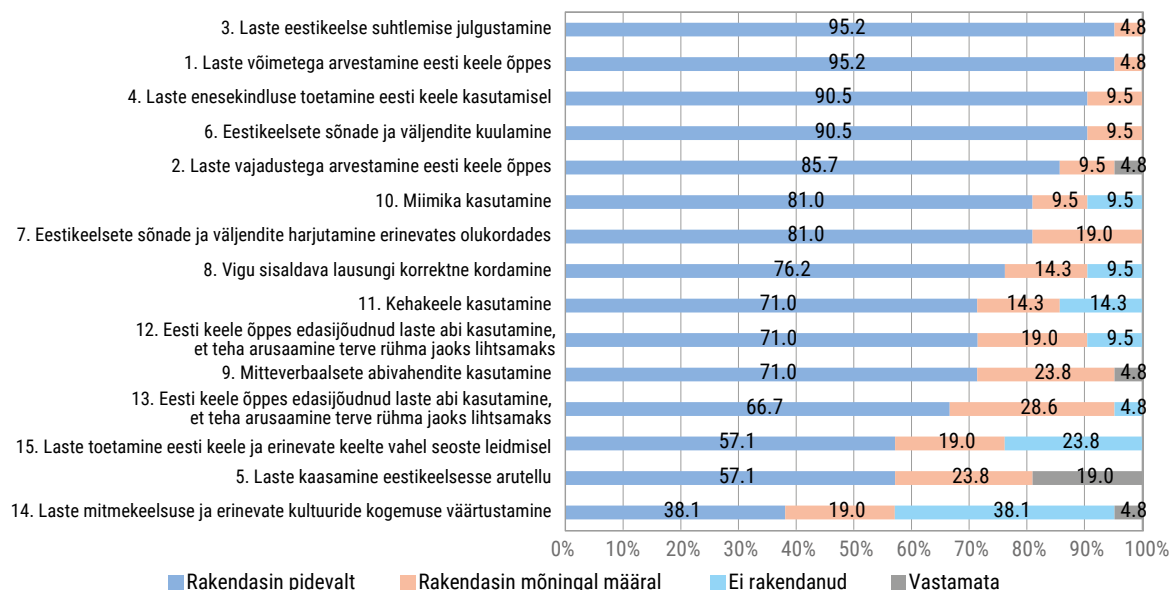
Õpetajad kasutavad eesti keele õppe- ja kasvatustegevustes enamasti pilte, mängu, videoid, laule ja erinevaid digitaalseid

võimalusi. Paljud õpetajad märkisid, et nad valmistavad õppe- ja kasvatustegevuse materjale ise. Samuti kasutavad nad õppe- ja kasvatustegevuse mitmekesistamiseks veebikeskkondi learningapps.org, miksike.ee, lastekraan.ee ja lastekas.ee. Õpetajad ootavad rohkem varajaseks keeleõppeks suunatud video- ja audiomaterjale, suurt pildimaterjali, mängukogumikke erinevatele vanuseastmetele ning didaktilist õppematerjali laste sõnavara rikastamiseks. Osa õpetajaid soovivad oma rühma soetada interaktiivset tahvlit, projektorit, roboteid, mida on projekti koolitusel tutvustatud.

Õpetajate eneseanalüüsi tulemused

Eestikeelsetel õpetajatel paluti filmida enda õppe- ja kasvatustegevusi rühmas ning koostada selle põhjal eneseanalüüs. Eneseanalüüsis pidid õpetajad hindama oma tegevust lastega suhtlemisel, õpi- ja kasvukeskkonna loomisel ja laste kaasamisel. Õpetajad andsid oma tegevusele hinnangu kolmepallisel skaalal: „rakendasin pidevalt”, „rakendasin mõningal määral”, „ei rakendanud” (Õun, Tuul & Varik, 2020).

Õpetajate hinnangul julgustasid nad lastega suhtlemisel pidevalt laste eestikeelset suhtlemist, arvestasid laste võimete ja vajadustega eesti keele õppes, toetasid laste enesekindlust keele kasutamisel ning kuulasid eestikeelseid sõnu ja väljendeid (joonis 1).



Joonis 1. Õpetajate enesehinnang lastega suhtlemisele.

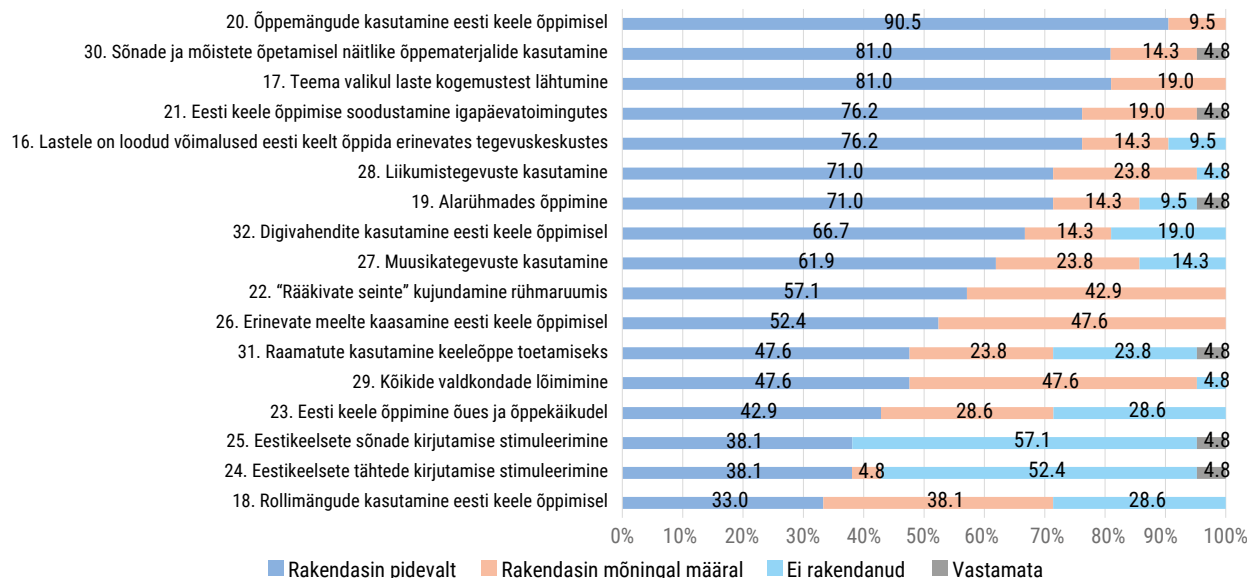
Vigu sisaldava lausungi korrektset kordamist ja keeleõppes edasijõudnud laste abi kasutamist rakendasid õpetajad mõningal määral või ei rakendanud üldse. Kõige madalamalt hindasid õpetajad laste mitmekeelsuse ja erinevate kultuuride kogemuse väärtustamist (joonis 1).

Õpi- ja kasvukeskkonnas hindasid õpetajad õppimiseks loodud tingimusi, valdkondadevahelist lõimingut, pedagoogilist dokumenteerimist, õppematerjalide, sh digivahenditega seotud aspekte.

Enamus õpetajatest rakendas pidevalt õppemängude kasutamist eesti keele õppimisel, sõnade ja mõistete õpetamisel näitlike õppematerjalide kasutamist, lähtus teema valikul laste kogemusest, soodustas eesti keele õppimist igapäevatoimingutes, võimaldas lastel õppida erinevates keskkondades. Ligi veerand õpetajatest kasutas digivahendeid mõningal määral või ei kasutanud üldse. Ligi 15% õpetajatest rakendas vähesel määral või ei rakendanud üldse alarühmades õppimist. Ligi pooled õpetajad ei

kasutanud „rääkivaid seinu” ja erinevate meelte kaudu õpetamist rakendati vähesel määral. Ligi veerand õpetajatest ei kasutanud

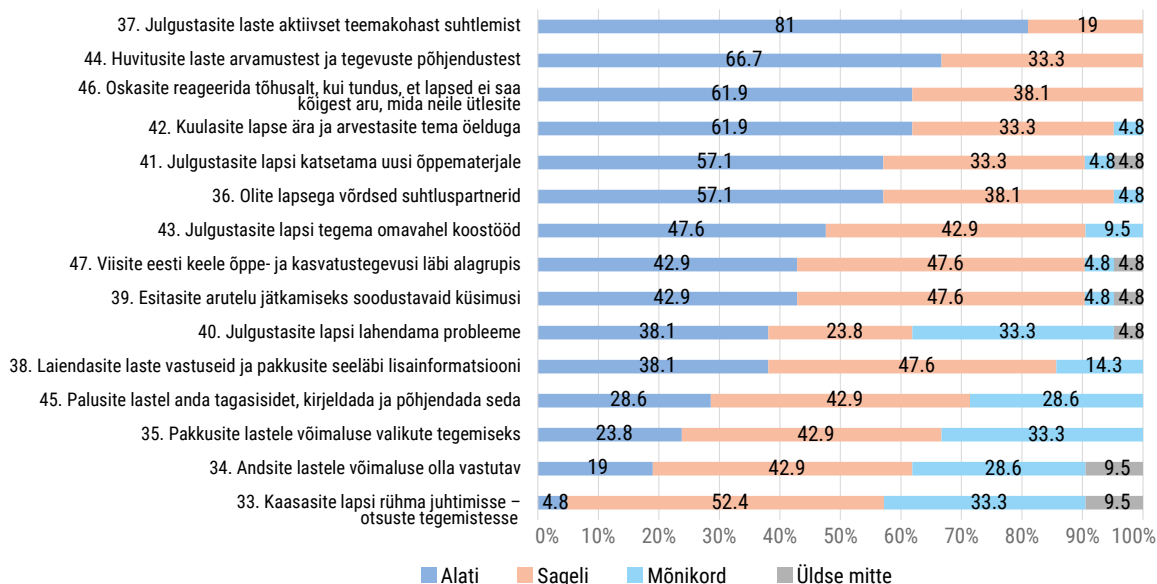
raamatuid eesti keele õppes ja ligi pooled ei rakendanud eesti keelsete sõnade ja tähtede kirjutamise stimuleerimist (joonis 2).



Joonis 2. Õpetajate hinnang õpi- ja kasvukeskkonnale.

Laste kaasamise puhul hindasid õpetajad, kuivõrd nad lapsi aktiivselt suhtlema innustasid ja probleemilahendamise oskusi, valikuvõimalusi ning oma arvamuse avaldamist toetasid. Tulemustest selgus, et õpetajad kuulasid lapsi, julgustasid laste aktiivset teemakohast suhtlust, huvitusid laste arvamustest ja tegevuse

põhjendustest, julgustasid lapsi katsetama uusi õppematerjale ja tegema omavahel koostööd. Õpetajate eneseanalüüsisist selgus, et mõnevõrra vähem võimaldasid õpetajad lastele probleemide lahendamist, valikute tegemist, vastutuse võtmist ja laste otsustesse kaasamist (joonis 3).



Joonis 3. Õpetajate enesehinnang laste kaasamisele.

Kokkuvõte õpetajate edusammudest, väljakutsetest ja ettepanekutest projekti rakendamisel

Edusammudena töid õpetajaid esile uue kogemuse eesti keele õpetamisel, laste arengu tulemused ja motivatsiooni eesti keeles suhelda, hea kontakti ja koostöö lastevanematega (Õun & Tuul, 2020). Õpetajate hinnangul arvestavad nad laste võimete ja vajadustega eesti keele õppes, toetavad laste enesekindlust keele kasutamisel, kuulavad lapsi ja huvituvad nende arvamustest, julgustavad lapsi suhtlemisel, koostöö tegemisel ja uute õppematerjalide katsetamisel. Enamus õpetajatest rakendas pidevalt õppemängude kasutamist eesti keele õppimisel ja näitlikke õppematerjale sõnade ning mõistete õpetamisel, lähtus teema valikul laste kogemusest, soodustas eesti keele õppimist igapäevatoimingutes ning võimaldas lastel õppida erinevates keskkondades. Eestikeelsed õpetajad olid rahul projekti koolituse, õppekäikude ja lasteadeade omavahelise koostööga (Õun, Tuul, Varik, 2020).

Väljakutsetena töid õpetajad esile, et keeruline oli alguses uue töökeskkonnaga harjumine, seda peamiselt keelebarjääri tõttu, ning õppetegevuste korraldamine alarühmades (Õun & Tuul, 2020). Suuremat tähelepanu vajab laste õige kõne toetamine

(nt vigu sisaldava eestikeelse lausungi korrektne kordamine), keeleõppes edasijõudnud laste abi kasutamine ja laste mitmekeelsuse ning erinevate kultuuride kogemuse väärtustamine. Samuti tuleb õppe- ja kasvatustegevustes võimaldada lastele rohkem probleemi lahendamise, valikute tegemise, vastutuse võtmise ja otsustamise võimalusi. Toetamist vajab õpetajate professionaalsus digivahendite kasutamisel, töö korraldamisel alarühmades, „rääkivate seinte“ ja raamatute kasutamisel, erinevate meelte kaudu õpetamisel ning eestikeelsete sõnade ja tähtede kirjutamise stimuleerimisel (Õun, Tuul, Varik, 2020).

Õpetajatelt küsiti ettepanekuid projekti edasiseks täiendamiseks ja arendamiseks. Õpetajate ettepanekud olid seotud nii nende töötingimustega (pikem puhkus, kõrgem palk, õppevahendite raha) kui koolituste korraldamisega (koolituse läbiviimine veebis, rohkem võimalusi kogemuste jagamiseks). Samuti tehti ettepanek luua veebileht, kus kõik projekti materjalid on kättesaadavad. Peamiste ootustena koolitusteemade osas nimetasid õpetajad keeleõppe meetodeid, lapse keelelist arengut ja selle hindamist. Eraldi toodi esile toevajadusega laste õpetamise teema keeleõppe kontekstis. Mitmed õpetajad soovisid õppida digivahendite kasutamist ja õppematerjalide loomist. Samuti sooviti psühholoogiakoolitusi, nt lapse käitumise suunamist, lapsevanemate kaasamist (Õun & Tuul, 2020).

Kirjandus

Euroopa Komisjon. (2014). Alushariduse ja lapsehoiu kvaliteediraamistiku peamised põhimõtted. Euroopa Komisjoni alushariduse ja lapsehoiu töörühma raport. Brüssel.

Goullier, F., Carre-Karlinger, C., Orlova, N. & Roussi, M. (2015). Alushariduse õpetajate Euroopa mapp. Mitmekeelne ja kultuuridevaheline mõõde. Euroopa Nõukogu Nüüdiskeelte Keskus.

Vabariigi Valitsuse 29.05.2008. a määrus nr 87 (2008/2011). Vaadatud 01.10.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>.

Õun, T. & Tuul, M. (2020). Pilootprojekt "Professionaalne eestikeelne õpetaja vene õppekeele rühmas". Eestikeelsete õpetajate tegevuse ja tagasiside kokkuvõte 2020. Tallinna Ülikooli Haridusteaduste instituut.

Õun, T., Tuul, M. & Varik, P. (2020). Pilootprojekt "Professionaalne eestikeelne õpetaja vene õppekeele rühmas". Eestikeelsete õpetajate eneseanalüüs õppe- ja kasvatustegevuse video põhjal. Tallinna Ülikooli Haridusteaduste instituut.

Noorsootöö ja kooli koostööst ehk igasuguse õppe väärtustamisest

Anu Reinsalu, Haridus- ja Noorteameti noortevaldkonna korraldamise osakonna peaekspert

Reelika Pirk, Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüsiosakonna peaekspert

Agne Kekišev, Eesti Noorsootöö Keskuse peaekspert

„Kui noor hommikul üles tõuseb ja riidesse paneb, siis ta ei mõtle, et nüüd lähen omandan seitse akadeemilist tundi formaalharidust, peale mida täiendan end kaks tundi mitteformaalselt ja seejärel on mul võimalus seal vahel ja pärast õppida informaaalselt.“
Marcus Ehasoo

Õppimine toimub kogu elu ja igal pool, seda teame käibetöena. Sisuliselt tähendab see, et inimene õpib elukaare vältel ning lisaks formaalharidusele ka mitte- ja informaaalselt. Mis aga eristab formaal-, mitte- ja informaalet õpet?

Eestis on erinevuste mõistmisel abiks haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 eelnõu (2020), mis ütleb, et formaalõpet tuleb mõista kui koolieelses lasteasutuses, üldharidus-, kutse- ja kõrgkoolis õppekava alusel toimuvat eesmärgistatud õpet, mida viivad läbi spetsiaalse ettevalmistuse ja kvalifikatsiooniga õpetajad või õppejõud. Mitteformaalne õpe on eesmärgistatud vabatahtlik õpe, mis toimub kindla õppeprogrammi alusel ja kindlatele huvirühmadele erinevates keskkondades. Informaalõpe võib õppija seisukohast lähtudes olla nii eesmärgistatud kui eesmärgistamata õppimine, mis toimub igapäevaelu situatsioonides.

Kuhu asetub noorsootöö? Rahvusvahelise kokkuleppe järgi põhineb noorsootöö mitte- ja informaalet õppel (Council of The European Union, 2010). Seejuures on oluline, et noorsootöö on vabatahtlik, noorte huvist ja vajadustest lähtuv⁸⁹ (Noorsootöö seadus, 2010), mis annab sellele mõnetise eelse formaalhariduse ees. Noorsootöö panustab oluliselt noorte mitmekülgse arengu tagamise, toetades nii formaalharidusest õpitud, kuid luues ka olulist lisaväärtust. Noorsootöö aitab noortel omandada ja arendada pädevusi mitmetes eri valdkondades, võimaldab luua ja tugevdada suhtlusvõrgustikke, edendada terviseteadlikku käitumist, aktiivse kodanikuhoiaku tekkimist, arendada loovust, otsustus- ja kohanemisvõimet, koostööoskust, emotsionaalset ja sotsiaalset intelligentsust jpm. Kõiki neid oskusi ja teadmisi, mis ekspertide hinnangul on lähitulevikus mõõdapääsmatud nii personaalse, kogukonna- kui ka tööeluga hakkama saamiseks (Pärna, 2016; World Economic Forum, 2016).

Osalt seetõttu on viimastel kümnenditel õppimise eri liikide ühildamise ja väärtustamise, sh noorsootöös õpitu arvestamise diskussioonid järjest teravamalt esile tõusnud – jõudsalt deklareeritakse nii Eestis kui rahvusvahelistes poliitikadokumentides mitteformaalse õppe olulisust, arendatakse elukestva õppe strateegiaid ning juhiseid iga õppe väärtustamiseks ja arvestamiseks

(OECD, i.a; Euroopa Liidu Noortestrategie 2019–2027, 2018; Euroopa Liidu Teataja, 2012; UNESCO, 2010; Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 eelnõu, 2020; SA Innove, 2019).

Vajadus väärtustada teadmisi ja oskusi olenemata sellest, millises keskkonnas need on omandatud, ei olegi kunagi varem ajaloos olnud nii selge ja vältimatu. Üha pikenev eluiga, vananev rahvastik, kiiresti arenev tehnoloogiline võimekus ja muutuv tööturg on vaid mõned näiteid, mis toovad selle vajaduse – mõista ja käsitleda õppimist laiemalt kui formaalharidus – selgelt esile (vt lisaks OECD, 2019). Seejuures seavad ülemaailmsed kriisid noored üheks enim haavatavimaks ja pikaajalisemalt kannatavaks sihtrühmaks, nagu tegi ka COVID-19 pandeemia (OECD, 2020:4). Seda olulisem on täna mõelda avatult, sihikindlalt ja innovaatiliselt kogemuste, oskuste ja pädevuste nähtavaks tegemisele ja väärtustamisele, mis annaks eeskätt noortele, kuid ka vanemale eärühmale, vahendid ja võimaluse olla konkurentsivõimelisem.

Mitteformaalse õppe arvestamine koolihariduses

Mitte- ja informaalet õppe väärtustamise kaudu on noorsootöö üks oluline viis vastata 21. sajandi ühiskondade vajadustele ja väljakutsetele. Samal ajal jääb aga väljaspool formaalharidust omandatud oskuste ja teadmiste väärtustamine endiselt hapraks ja väga ebaühtlaseks nii Eestis kui mujal (vt nt Cedefop, 2015; HTM 2020:6; Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 eelnõu, 2020:7). **Täna ongi võtmeküsimuseks noorsootöös õpitu kvaliteedi usaldamine.** Tõeliselt õppijakeskse õpitee kujundamiseks ja **noorte aja väärtustamiseks** on vaja leida lihtsad lahendused noorsootöö õpikogemuste mõtestamiseks ning arvestamiseks formaalhariduses.

Eestis on mitte- ja informaalet õppes õpitu arvestamine edukalt ellu rakendunud nii kõrg- kui kutsehariduses (vt nt Cedefop, 2015). Selleks on välja töötatud varasemate õpi- ja töökogemuste arvestamise programm ehk VÕTA, mille eesmärk on muuta nähtavaks ja väärtustada kõiki inimese teadmisi ning oskusi, olenemata nende omandamise ajast, kohast ja viisist (HTM, i.a). VÕTA aga ei

⁸⁹ Noorsootöö seaduse § 4 lg 2: noorsootöö korraldamise põhimõtted: 1) noorsootööd tehakse noorte jaoks ja koos noortega, kaasates neid otsuste tegemisse; 2) tingimuste loomisel teadmiste ja oskuste omandamiseks lähtutakse noorte vajadustest ja huvidest; 3) noorsootöö põhineb noorte osalusel ja vabal tahtel; 4) noorsootöö toetab noorte omaalgatust; 5) noorsootöös lähtutakse võrdse kohtlemise, sallivuse ja partnerluse põhimõttest.

ole muutunud sama enesestmõistetavaks üldhariduses, kus õpib suurem osa noorsootöös osalevatest noortest (Selliöv, 2017).

VÕTA seni tagasihoidlik juurdumine üldhariduses loob olukorra, kus suur osa noorte noorsootöö kogemustest, näiteks huvihariduses ja huvitegevuses omandatud oskustest ja kompetentsidest, jäävad väärtustamata. Noore teadmised ja oskused küll arenevad, seejuures täiendades ja täiustades formaalhariduses õpitut, kuid vajaka jääb koostööst indiviidi tervikliku arengu hindamisel. Hiljaaegu valminud juhendmaterjal üldhariduskoolidele mitteformaalse õppe paremaks rakendamiseks oma igapäevatoos ja õppeainetes (SA Innove, 2019) annab alust eeldada, et suuremad muutused paremuse suunas on Eestis alles ees. Meeles tuleb aga hoida, et VÕTA on peamiselt varasema kogemuse arvestamine, noorsootöö lõimimine õppetöösse aga õppimisega samaaegne protsess, mis tähendab, et noorsootöös õpitu arvestamiseks on vaja läheneda VÕTA programmi põhimõtetele paindlikumalt.

Noorsootöö mitte- ja informaalsetes õppes õpitu arvestamiseks ja väärtustamiseks on kaks olulist võtmetegurit. Neist esimene on **pädevuste mõtestamine** ehk omandatud kogemuste ja oskuste analüüs. Õpikogemuste teadvustamisele ja analüüsile pannakse noorsootöö erinevates tegevustes järjest rohkem rõhku. Headeks praktilisteks abivahenditeks on siin näiteks Teeviit portaali „Minu kogemuste pagas“, mis aitab noortel omandatud kogemusi mõista ja analüüsida ning teistele huvilistele nähtavaks teha (Teeviit, i.a.) või Noortepass, mille eesmärk on kirjeldada ja näidata võtmepädevuste kaudu mitteformaalses õppes õpitut (SANA, i.a.). Oluline on ka tõi, et riigi toetusmeetmed noorsootöös on viimastel aastatel üles ehitatud selliselt, et toetuse taotlejad mõtleksid juba tegevuste planeerimisel läbi, milliseid pädevusi ja kuidas tegevuste elluviimisel noores arendatakse ning kuidas noor ise oma arengut märkaks ja mõtestaks. Seega on järjest rohkem noorsootöö tegevusi võtmepädevuste kaudu mõtestatud, mis muudab õpitu arvestamise formaalhariduses senisest hõlpsamini võimalikuks.

Teine oluline võtmetegur on **koostöö** noore ja temaga seotud täiskasvanute ehk lapsevanemate, kooli ja noorsootöösutuste vahel (Liblik, 2020). Ainult poolte omavaheline suhtlus annab võimaluse korraldada noore õpet õppijakeskselt ja tema huvidest lähtuvalt nii, et erinevates õppekeskkondades omandatu oleks lõimitud. Noorsootööspsialistid on oma kogemuste pinnalt välja toonud, et koostööd küll ollakse valmis tegema, kuid tihti tekib praktilist laadi takistusi, näiteks kelle eelarvest tegevusi kaetakse või kes peaks tegevusi koordineerima (Joselin, 2020). Paraku arvatakse tihti, et koostöö on justkui noorsootöö huvi, initsiatiiv ja vajadus, kuid tegelikkuses on seda vaja noore mitmekülgsuse arenguks süsteemis tervikuna (vt ka Parts, 2018) ning initsiatiivi peavad üles näitama kõik.

Koostööl noorsootöösutustega on mitmeid eeliseid. Noorsootöötajate individuaalne lähenemine aitab avastada noore huvisid ja andeid, mis koolisüsteemis ja kodus võivad varju jääda, ning nendele vajadustele läbi oma tegevuste kiiremini reageerida. Lisaks on huvikoolide ja noortekeskustega formaalõppe raames koostöö tegemisel see eelis, et tänaseks on paljudel neist tänu (osalts riiklike projektide) toetustele tekkinud paremad tehnilised

võimalused ning kõrgelt kvalifitseeritud juhendajad õppe läbiviimiseks. Nii on tegu vastastikku kasulike formaatidega. Alahinnata ei tasu ka noorsootöö vabatahtlikkust – noored tulevad sinna oma tahtest ja huvist, ka need noored, kes vahel kooli vabatahtlikult ei lähe.

Samm kooliröömule lähemale ehk inspiratsiooni lõimimise võimalustest Eestis

Mitteformaalse ja formaalhariduse lõimituse kasulikkust tajuvad kõige paremini noored ise. Noorte selge seisukoht on olnud, et igasugune õpe peab olema eelkõige huvitav ja vältima dubleerimist ning noorte vaatest ei ole erinevad õppevormid ja jaotused olulised (Ehasoo, 2020; Noorsootöö Foorum, 2018). Seega võiks noorte heaks kujundatavad õpiteed keskenduda eelkõige noorele mitmekesise ja huvitava arengu pakkumisele ning vähem sellele, millise õppevormi kategooriasse õpitav langeb. Suurema lõimituse saavutamise panustab väga otseselt noorte puhkeaega, õnnetundesse ja vaimse tervise hoidmisse (nt Kutsar et al., 2019; Liblik, 2020).

Hea meel on näha, et mitmed noorsootöös pikalt kasutusel olnud meetodid ja arusaamad nagu õppijakeskne lähenemine ja õpiformaatide mitmekesisus (nt aktiivõppe meetodid, kogukonnapraktika) on üha tugevamalt kanda kinnitamas riigi poliitikadokumentides (Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 eelnõu) ning seeläbi aina enam jõudmas ka koolikeskkonda. Täna on Eesti eri piirkondades mitmekesiste meetodite kasutamise tase veel väga erinev, vajades tähelepanu ja arendamist (vt ka HTM, 2020:6), kuid on koole ja omavalitsusi, kus juba arvestatakse õpilase koolivälise tegevusega ka ainetundide raames või hindamistel ning inspireerivad näiteid lisandub pidevalt.

Eesti Noorsootöö Keskus⁹⁰ (ENTK) koondab alates 2020. aastast veebikogumikku „Nopik“ noortega tegelevate organisatsioonide (sh koolide) inspireerimiseks näiteid, mis käsitlevad noorsootöö ja kooli koostööd noore mitmekesise haridustee kujundamisel ja mitteformaalse kogemuse arvestamisel (Nopik, 2020). Kogumikust leiab näiteid eri Eesti paigust ja erinevate huvialavaldkondade kohta, kõik need sellest, kuidas mitteformaal- ja formaalharidus on ühendanud jõud, et pakkuda noorele vaheldusrikast, põnevat ning praktilist õpet, lähtudes noorsootöö põhimõtetest (Noorsootöö seadus, 2010) ning järgides riiklikes õppekavades käsitletut. Kogumikust leiab näiteid nelja koostöövormi kohta: põhikooli valikõppeaine / gümnaasiumi valikkursus; loovtöö; õppekava elluviimine mitteformaalses õpikeskkonnas; mitteformaalse õppe arvestamine kooli ja/või noorsootöösutuse dokumentatsioonis. Esile võib tuua näiteks Kiviõli Kunstide Kooli (huvikool) populaarse filmiõppe, mis koostöö korras integreeriti kooli 7. klasside kirjanduse, draama- ja kunstõpetusega. Samuti Taebla Kooli, kes arvestab tehnoloogiaõpetuse ainekava tööde hindamisel ka Taebla Noortekeskuses valminud õmblus- ja masintikkimistööid. Nii lihtsalt see käibki, vaja on vaid initsiatiivikut ja koostöövalmidust. Rohkem infot nende ja paljude teiste heade näidete kohta leiab „Nopikust“. Veebikogumikus esitletu on ENTKni jõudnud peamiselt läbi Varaaida projektikonkursi (Varaait, 2020) ning on pidevas täienemises.

⁹⁰ Alates 01.08.2020 kuulub Eesti Noorsootöö Keskus Haridus- ja Noorteameti koosseisu.

Kokkuvõte

Noored on rõhutanud, et hariduselt oodatakse paindlikkust, uusi meetodeid ning paremat koostööd noorsootöösutustega, kus noortekesksete lahendused juba toimivad (Noorsootöö Foorum, 2018). Nii noorte- kui haridusvaldkonna arengukavade eelnõud toovad välja, et oluline eesmärk õppija toetamisel on edendada väljaspool formaalharidust omandatud pädevuste mõtestamist, väärtustamist, arvestamist ja tunnustamist formaalhariduses (Noortevaldkonna arengukava 2021–2035 eelnõu; Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 eelnõu).

Usume, et haridus- ja noortevaldkonna spetsialistide seas valitseb üksmeel, et oluline on pakkuda noortele mitmekesisust ja arengut ning seejuures ei ole noorte seisukohalt esmatähtis, millise õppeliigi kaudu oskused ja teadmised omandatakse. Peamine on areng ja õppimisest saadav kasu täisväärtusliku elu elamiseks ning võimalused, mis sellest avanevad. Seda saab saavutada vaid noort ümbritsevate inimeste koostöös. **Koostöö tekkeks on oluline roll aga usaldusel. Noorsootöö õppekesk-**

kondadel ja meetoditel ning kooli õppekavadel on omad väärtused – mõlema poole tugevusi koos kasutades on võimalik noorte jaoks olulist lisandväärtust luua. Edukaks ning noortega arvestavaks koostööks on vaja, et formaalhariduses usaldataks noorsootöös õpitu kvaliteeti ja saavutatud õpiväljundeid ning kõikide poolte valmisolekut ja initsiatiivi vaadata ümber senised rahastusmudelid. Noorsootöö eesmärk ei ole hõivata formaalhariduse rolli ühiskonnas, vaid seda täiendada ja täiustada. Samuti ei soovi noorsootöötajad võtta enda kanda õpetajate rolli, pakkudes kooli reeglitest lähtuvat õpet, vaid keskenduda noorte huvile ja läbi mõtestatud tegevuste anda neile teadmisi ja oskusi, mida saab arvestada formaalhariduses. Senisest suurem koostöö formaalhariduse ja noorsootöö vahel on noorte eluterveks, täisväärtuslikuks ja mitmekülgseks arenguks oluline lüli. Paljud Eesti koolid on juba leidnud lahendusi suuremaks integreerituseks. Need, kes täna erinevaid õppevorme lõimivad, teavad, millised eilsed otsused ja valikud töötasid – õpime läbi „Nopiku“ nende kogemustest, sest tulevikku loome täna.

Kirjandus

Cedefop (2015). Euroopa suunised mitteformaalse ja informaalse õppe valideerimise kohta. Luksemburg: Väljaannete Talitus. Cedefop väljaanne nr 104. <http://dx.doi.org/10.2801/008370>.

Council of the European Union (2010). Resolution of the Council and of the representatives of the governments of the member states, meeting within the Council, on youth work. Vaadatud 01.10.2020 <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262202/Resolution+of+the+EU+Council+of+18-19+November+2010+on+youth+work/065f18e1-7392-4d88-b4f1-f0fcf2d33cc0>.

Euroopa Liidu Teataja (2018). Nõukogu resolutsioon Euroopa Liidu noortestrategia 2019–2027. (2018/C 456/01). Vaadatud 01.10.2020 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:42018Y1218\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:42018Y1218(01)&from=EN).

Euroopa Liidu Teataja (2012). Nõukogu 20. detsembri 2012. a soovitus mitteformaalse ja informaalse õppe valideerimise kohta. 2012/C 398/01. Vaadatud 01.10.2020 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=EN).

Haridus- ja Teadusministeerium (2020). Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 eelnõu. Seisuga 27.03.2020 https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf.

Haridus- ja Teadusministeerium (2020). Noortevaldkonna arengukava 2021–2035 eelnõu. Vaadatud 01.10.2020 https://www.hm.ee/sites/default/files/noortevaldkonna_arengukava_2021-2035.pdf.

Haridus- ja Teadusministeerium (2020). Haridus- ja Teadusministeeriumi 2019. aasta tulemusaruanne. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Vaadatud 01.10.2020 https://www.hm.ee/sites/default/files/htm_tulemusaruanne_2019.pdf.

Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehekülg (2020). Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine. Viimati uuendatud 25.05.2020. <https://www.hm.ee/et/tegevused/taiskasvanuharidus/varasemate-opingute-ja-tookogemuse-arvestamine>.

Joselin, K. (2020). KOV mõtiskleb: Õmblusteta õpitee kujundamine vajab aega ja pühendumist. Nopik: Eessõna. Vaadatud 01.10.2020 <https://nopik.entk.ee/eessona/katrin-joselin/>.

Karu, K., Jõgi, L., Rannala, I.-E., Roosalu, T., Teder, L. & Põlda, H. (2019). Mitteformaalõppe tähenduse konstrueerimine poliitikadokumentides. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 7(1), 50-75.

Kutsar, D., Soo, K. & Mandel, L.-M. (2019). Schools for well-being? Critical discussions with schoolchildren. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 49-66.

Liblik, P. (2020). Riik suunab: Lahendus on lapse ümber toimetavate täiskasvanute omavahelises suhtlemises. Nopik: Eessõna. Vaadatud 01.10.2020 <https://nopik.entk.ee/eessona/pille-liblik/>.

Noorsootöö seadus (2010). Vaadatud 01.10.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/13340694>.

Nopik (2020). Nopik – noorsootöö ja hariduse koostöö näited. Eesti Noorsootöö Keskus. Vaadatud 01.10.2020 <https://nopik.entk.ee/>.

OECD (2020). Youth and COVID-19. Response, Recovery and Resilience. Vaadatud 01.10.2020 https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=134_134356-ud5kox3g26&title=Youth-and-COVID-19-Response-Recovery-and-Resilience.

OECD (2019). Trends Shaping Education 2019. Paris: OECD Publishing.

OECD (i.a.). Recognition of Non-formal and Informal Learning - Home. Vaadatud 01.10.2020 <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>.

Parts, M.-L. (2018). Kas üld- ja huviharidus peaksid tegema rohkem koostööd, kui noored on mõlemas süsteemis samad? *Huvitav kool*. 22. mai 2018. <https://www.huvitavkool.ee/2018/05/kas-uld-ja-huviharidus-peaksid-tegema.html>.

Pärna, O. (2016). Töö ja oskused 2025. Ülevaade olulisematest trendidest ja nende mõjust Eesti tööturule kümne aasta vaates. Tööjõuvajaduse seire- ja prognoosisüsteem OSKA. Tallinn: SA Kutsekoda.

Selliõv, R. (2017). HTMi aastaanalüüs 2017. Eesti hariduse viis tugevust. Osalus noorsootöös. Vaadatud 01.10.2020 https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/eesti_noorte_osalemine_noorsootoos.pdf.

Souto-Otero, M., Ulicna, D., Schaepkens, L., Bognar, V. (2012). Study on the impact of Non-Formal Education in youth organisations on young people's employability. European Youth Forum. https://issuu.com/yomag/docs/reportnfe_print.

UNESCO (2010). Confintea VI. Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a vibrant future. Vaadatud 01.10.2020 <https://www.unesco.org/en/confinteavi>.

Eesti Noorsootöö Keskuse kodulehekül (2020). Varaait. Eesti Noorsootöö Keskus. Vaadatud 01.10.2020 <https://entk.ee/toetused/varaait/>.

World Economic Forum (2016). The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Vaadatud 01.10.2020 http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf.

Praktikaprotsessi tunnustamine kutse- ja kõrghariduses

Piret Lilover, Haridus- ja Nooreameti PRÕMi⁹¹ projekti arendusjuht



Praktikaprotsessi tunnustamist viiakse läbi Euroopa Sotsiaalfondi projekti „Tööturu vajadustele vastava kutse- ja kõrghariduse arendamine“ tegevuste raames alates 2018. aastast ja see on koolidele vabatahtlik. Osaleda saab õppekavarühma või -grupi või üksikute erialade kaupa, samuti kogu kooliga. Kolmel aastal on tunnustamisel osalenud 18 kutse- ja kõrgkooli.

Eesmärk ja metoodika

Praktikaprotsessi tunnustamise eesmärgiks on ühtlustada koolide praktikaprotsessi toimivust, sh lähtuda praktika planeerimisel, elluviimisel, ülevaatusel ja parendamisel ühtsetest põhimõtetest ja kriteeriumidest.

Tunnustamise esimeses etapis läbivad osalevate koolide esindajad koolituse, milles selgitatakse eneseanalüüsi koostamise põhimõtteid ja tehakse praktiline töö. Seejärel viib kool etteantud hindamiskriteeriumite abil läbi enesehindamise, mis annab võimaluse analüüsida praktikasüsteemi kui terviku toimivust koolis ning analüüsi tulemustele tuginedes kaardistada praktikaga seonduvad tugevad ja arendamist vajavad küljed. Eneseanalüüsil tuleb järgida etteantud hindamiskriteeriumide struktuuri. Iga hindamiskriteeriumi all on välja toodud alakriteeriumid, mis iseloomustavad toimiva praktikasüsteemi kvaliteeti. Kool analüüsib ja kirjeldab iga alakriteeriumi juures, kas ja kuidas on antud põhimõteteid praktikasüsteemis järgitud ning viitab dokumentatsioonile. Iga hindamiskriteeriumi lõpus teeb kool kokkuvõtte selle kriteeriumi peamistest tugevustest ja parendusvaldkondadest ning nimetab ära ka juba kavandatud parendustegevusi. Eneseanalüüsi lõpus toob kool välja kokkuvõtena kogu oma praktikasüsteemi olulisemad tugevused ja parendusvaldkonnad ning planeeritud parendustegevuste kava.

Järgnevas etapis tutvuvad assessorid kooli poolt esitatud praktika enesehindamise aruande ja selles viidatud praktikadokumentatsiooniga ning intervjuerivad hindamiskülastusel praktikaga seotud pooli. Koolist saadud informatsiooni ja dokumentatsiooni sisuanalüüsile tuginedes annavad assessorid koolile kirjaliku tagasiside praktikasüsteemi toimivuse ning tugevuste ja arendamist vajavate valdkondade osas, samuti teevad ettepanekuid praktikasüsteemi tõhustamiseks.

Praktikasüsteemi hindamine tugineb pideva parenduse põhimõttele, PDCA tsüklile (P-plan (planeeri), D-do (teosta), C-check (kontrolli, mõõda, uuri), A-act (korrigeri/parenda)), kus planeerimise faasis määratletakse eesmärgid, mis on vajalikud poolte ja regulatsioonidest tulenevate nõuete täitmiseks ning mis on kooskõlas organisatsiooni poliitika ja eesmärkidega. Teostamise faasis rakendatakse planeeritud protsesse. Kontrollimise faasis

jälgitakse planeeritu elluviimist ja mõõdetakse toimivuse vastavust planeeritule ning poolte nõuetele ja kooskõla organisatsiooni poliitika ja eesmärkidega. Parendamise faasis võetakse ette tegevused protsessi toimimise parendamiseks. Sellest tulenevalt toimub hindamine kolmes suuremas kategoorias – praktika planeerimine, praktika toimumine, tagasisidestamine ja parendamine.

Tunnustamise põhimõtted

- Tõenduspõhisus – kõik tegevused, faktid jm, nii raportites kui hindamisvestlusel peavad olema põhjendatud ning tõendatud andmete ja dokumentidega.
- Tervikuna PDCA – nii kogu protsessis kui väiksemates osades kirjeldatakse tegevusi lähtuvalt kvaliteediringi põhimõtetest: planeeri – vii ellu – kontrolli – parenda.
- Kooli/õppekavarühma/eriala tutvustus – selleks, et mõista kooli ja selle praktikasüsteemi eripära, peaks koolivälisetele pooltele tutvustama ja selgitama olulisemaid eripärasid, sh õppekava, õppekavarühma või -grupi, õppijate jmt erisused, ootused – fookused tunnustuskeemile.
- Näited – praktika toimivuse selgitamiseks ja tõendamiseks peab olema valmis tooma näiteid nii oma parimatest praktikatest kui ka arendustest. Näited aitavad mõista kooli ja selle praktikasüsteemi.
- Analüüsiv, selgitav – teised ei pruugi teada, miks ja kuidas kool oma praktikad planeerib, ellu viib ja tagasisidestab. Seega peaks välja tooma ka analüüsil põhinevad selgitused praktikaprotsessis tehtud otsustele.
- Rõhutada tuleb regulaarsust, süsteemsust – oluline on nii tegutseda kui välja tuua praktika süsteemsus ja alategevuste regulaarsus, mis võimaldab näidata trende ning hajutada kahtlused juhuslikkuse osas. Regulaarsus ja süsteemsus viitavad hästi läbimõeldult juhitud praktikaprotsessile.
- Konkreetsus ja korduste vältimine – toetamaks kooliväliste inimeste praktikaprotsessi mõistmist, peaks ülevaade sellest olema konkreetne, korrekse väljendusega ning ilma kordusteta.
- Kirjeldama poolte vaateid/rolli – kui praktikaprotsessi toimivuseks on olulised ka teised pooled, siis peaks nende panust väärtustama, välja tooma ning selgitama.

Kokkuvõte ja edasised tegevused

Kuna iga kooli lugu on ainulaadne, siis raportites esitatust üldistavate järelduste tegemine ei ole mõistlik (mis ühel koolil on tugevus, võib teisel olla just arendamist vajav). Oluline on märkida,

⁹¹ Tööturu vajadustele vastava kutse- ja kõrghariduse arendamine.

et tunnustamisel osalemine annab koolile võimaluse etteantud kriteeriumite põhjal oma praktikaalast tegevust süsteemselt analüüsida ning saada assessoritelt konstruktiivset tagasisidet. Tunnustamisel mitte osalenud koolid saavad aga teiste koolide parimaid praktikaid eeskujuks võtta ja miks mitte ka teiste vigadest õppida, selleks on neil võimalus tutvuda koolide raportitega, samuti antakse raportitest ülevaade kaks korda aastas toimuvatel koostöökohtumistel.

Tunnustamisprotsess annab võimaluse assessorite ringi laiendada. Igal aastal on assessorite ridadesse tulnud neid inimesi, kes eelnevalt on oma kooliga tunnustamisel osalenud. See annab neile võimaluse olla ka hindaja rollis, kus viiakse ennast kurssi teise kooli praktikasüsteemi üksikasjadega. Kõik see aitab kaasa praktikaprotsessi toimivuse ühtlustamisele ja uuele kvaliteeditasemele jõudmisele.

Selleks, et võimalikult paljud koolid kasutaksid välja töötatud

praktikaprotsessi hindamiskriteeriume, et seeläbi analüüsida oma tegevust selles valdkonnas, korraldame koolituse „Praktika ja töökohapõhise õppe kvaliteedi tagamine ja hindamine kutse- ja kõrgkoolis“, et võimaldada omandada teadmised kvaliteedijuhtimise põhimõtetest ja oskused õppeprotsessi kvaliteedi analüüsimiseks, mida rakendada kutse- ja kõrgkooli praktika ja töökohapõhise õppe kvaliteedi tagamiseks. Samuti on 2020. aasta sügisel kavas nõustamine nendele koolidele, kes tunnustamisel on osalenud ja soovivad praktikaprotsessi parendamisel tuge.

Koolid, kes tunnustamisel on osalenud, on kõik väga rahule jäänud. Algne hirm, et keegi tuleb ja kritiseerib nende tegevust, on asendunud tänu- ja kindlustundega.

Kõik tunnustamisega seotud materjalid on leitavad Haridus- ja Noorteameti kodulehelt.

Ja lõpetuseks – parimatest parimad saavad ka vastavalt statuudile tunnusmärgi, mida oma kooli kodulehel eksponeerida.

Haridussüsteemi kvaliteet ei saa olla kõrgem kui õpetajate õpetamiskvaliteet

Aivi Jürgenson, Haridus- ja Teadusministeeriumi hariduskorralduse osakonna peaekspert

Eneken Juurmann, Haridus- ja Teadusministeeriumi hariduskorralduse osakonna peaekspert

„Haridussüsteemi kvaliteet ei saa olla kõrgem kui õpetajate õpetamiskvaliteet“ (Barber, Mourshed, McKinsey & Co., 2007) – see ütlus on haridusniimestele väga tuttav. Haritud inimesed on Eesti peamine ressurss ning seetõttu on haridussüsteemi kvaliteet ülioluline. Ühiskonnaliikmetena ootame, et kõikidel elualadel tegutsevad oma valdkonnas tunnustatud ja usaldatud professionaalid. Oleme uhked oma koolisüsteemi üle, meie õpilased ja õpetajad saavad hästi hakkama – seda näitavad PISA uuringute tulemused. Kas me aga märkame uuringutulemustega tutvudes kõiki aspekte? Kõige suuremad õppimise mõjutajad on eelkõige õpilased ise, kuid sellel teekonnal on õpetajatel neile kui tulevikutegijatele otsene ja märkimisväärne mõju. Uuringud näitavad, et paremaid õpitulemusi saavutavad need õpilased, kelle õpetajad neisse usuvad, neile kõrgeid ootusi seavad ning kellel omavahel on usalduslik ja hooliv suhe. Selleks on aga esmalt vaja, et õpetaja endasse usuks, tegutseks eesmärgistatult ning oleks kirglik ja kompetentne.⁹²

Õpetajate ja koolijuhtide professionaalsuse teemat aitavad avada nii siseriiklikud kui rahvusvahelised uuringud. Üheks suurimaks ja olulisemaks selles valdkonnas on rahvusvaheline õppimise ning õpetamise uuring TALIS, mida OECD on läbi viinud juba kolmel korral. Viimases, 2018. aastal läbi viidud uuringus toetatakse professionaalsuse analüüsis viiele sambale: õpetamiseks vajalikud teadmised ja oskused, ameti maine tajumine, karjäärivõimalused, õpetajate koostöökultuur ning õpetajate ja koolijuhtide vastutus ning autonoomia. Kokku vastas oma igapäevatööd puudutavatele küsimustele umbes 260 000 kolmanda kooliastme õpetajat ja 13 000 koolijuhti 48 riigist (sh Eestist) üle maailma (OECD, 2019). Eesti on osalenud uuringus ka 2008. ja 2013. aastal, mis annab hea võimaluse analüüsida trende viimase kümne aasta vaates. Uuringutulemused on osalevate riikide jaoks poliitikakujundamisel oluliseks sisendiks ning võrdlus sarnaste riikidega aitab hinnata riigi haridussüsteemi efektiivsust ja kvaliteeti.

TALIS 2018 uuringu tulemused annavad meile ühelt poolt põhjuse rõõmustamiseks, sest meie õpetajad ja koolijuhid paistavad rahvusvaheliselt silma kõrgel tasemel ettevalmistuse ning end järjepidevalt arendavate professionaalidena. Teiselt poolt viitavad tulemused, et liikumine nüüdisaegse õpikäsituse ning koostöö suunas on olnud vaatamata rohkele täiendusõppele vaeviline. Õpetamispraktikad on ajas visad muutuma ning professionaalne koostöö pole saanud organisatsioonikultuuri loomulikuks osaks.

Teadmisi ja uusi oskusi on igapäevapraktikas seni rakendatud vaid osalisel määral.^{93,94}

Kuigi kiiresti muutuvast maailmast ning vajadusest ajaga kaasas käia on räägitud kaua ja palju, siis nii teooria kui praktika näitavad, et muutumiseks on tihti vaja mingit tõuget. Eriolukorra kehtestamisel 2020. aasta kevadel tuli praktiliselt üleöö kõigil õppetöö ümber korraldada. Siis sai selgeks professionaalse koostöö vajalikkus ning praktikasse rakendusid mitmed seni oma aega oodanud täiendusõppes omandatud teadmised. Siiski sattusid õpilased, lähtuvalt õpetajate, ja laiemalt kogu koolimeeskonna oskustest ja valmisolekust paindlikult ning tulemuslikult reageerida, väga erinevatesse olukordadesse. Iga õpilase areng vajab toetamist aga igas olukorras.

Ühe peamise kitsaskohana ilmnisid distantsõppele üleminekul kesised digioskused, milles TALIS 2018 andmetel pole võrreldes 2013. aastaga olulist muutust toimunud. Kui uuringu kohaselt kasutasid digitaalse tehnoloogia vahendeid õppetöö läbiviimisel pooled õpetajatest, siis nüüd oodati seda kõigilt. Koolijuhtide 2018. aastal antud hinnangutest lähtuvalt on koolides vajalik tehnoloogia ja taristu olemas ning vaid 12% nägi takistust selle vajakajäämises.

Teise suure teemana tõstus distantsõppe ajal hariduslike erivajadustega laste toetamine. Kvaliteetne haridus peab aga olema kättesaadav kõigile õpilastele, olenemata oludest. Ülalnimetatud kaks on valdkonnad, milles õpetajad on tegelikult kõige enam täiendusõppes osalenud, kuid milles siiski tuntakse ennast millegipärast ebakindlalt. Peaaegu iga kolmas õpetaja vajas oma sõnul juba tavatingimustes täiendusõpet erivajadusega õppija toetamisel ning peaaegu iga viies IKT oskuste arendamisel. Õppe läbiviimine distantsilt lisas veel täiendava dimensiooni, mida tuleb edaspidi täiendusõppe korraldamisel arvesse võtta.

Professionaalne areng ei toimu iseenesest

Kompetentside ajakohasena hoidmine ja paindlik reageerimine muudatustele nõuab enda järjepidevat professionaalset arendamist. Õpetajatega võrreldavate ametialade, näiteks arstide, juristide, pilootide jt jaoks on see professioni kohustuslik osa. Keegi ei soovi, et arstid raviksid meid vananenud teadmiste baasil, vaid kasutaksid ikka kõige uuemaid ja efektiivsemaid ravivõtteid. Sarnane ootus on õpilastel ning ühiskonnal tervikuna ka õpetajatele.

⁹² PISA 2018. Eesti tulemused. Tallinn 2019. https://www.hm.ee/sites/default/files/pisa_2018-19_raportweb.pdf.

⁹³ Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä. (2019). Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijadena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 uuringu tulemused, 1. osa.

⁹⁴ Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., Pedaste, M. (2020). Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 uuringu tulemused, 2. osa.

Iseenesest võiks ju kõik olla lihtne. Nõuded õpetaja kvalifikatsioonile on Eestis riiklikult reguleeritud – üldhariduskoolis on nendeks magistrikraad ja õpetajakutse. Eesti kolmanda kooliastme õpetajatest 71,7%-l ongi vähemalt magistrikraad või sellega võrdustatud haridustase. Õpetajakutse all peetakse silmas pedagoogilisi kompetentse, mida on kirjeldatud õpetaja kutsestandardis, mis on aluseks nii õpetajate esma- kui täiendusõppe läbiviimisel. Nii õpetajad, koolijuhid kui õpetajaid koolitavad ülikoolid on olnud õpetajate kutsestandardite koostamise ja uuendamise juures. Seega saab standardit käsitleda kui kokkulepet selle kohta, mis-sugused on professionaalse õpetaja kompetentsid. Standard väljendab pidevalt muutuvas oludes õpetajale seatavaid ootusi – mida temal on vaja teada, osata ja millest aru saada, et oma töös edukas olla.

Lõpetanud õpetajakoolituse aastal 1984, 2004 või 2014 või olles lühema- või pikemaajalisemalt õpetajatööst eemal (või üldse mitte kunagi sel ametikohal töötanud), on ekslik arvata, et nendesamade kunagi omandatud teadmiste ja oskustega on võimalik professionaalina õpetajaametis töötada või ametisse naasta. Aeg ei ole peatunud, käes on 2020. aasta.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 75 lõikes 2 on õpetajatele ametialase kohustusega sätestatud arendada oma kutseoskusi ja olla kursis haridusuuendustega. Õpetaja professionaalse arengu toetamine ning aja- ja asjakohaste pedagoogiliste kompetentside hindamine on tööandja ehk koolijuhi ülesanne. Mitte vähem oluline pole koolijuhi enda areng, sest tema esmaseks ülesandeks on kogu kooliperale õppimiseks ja õpetamiseks sobiva keskkonna loomine.

Õpetajate professionaalsuse arendamisel tuleb individuaalsete vajaduste arvestamine tihedalt siduda kooli visiooni ja eesmärkidega ning kaasata kogu koolimeeskonda, mitte üksikuid huvitatud õpetajaid. Uuringule eelnenud aasta jooksul tegeles ainult 38,2% Eesti direktoritest kooli professionaalse arengu plaaniga (OECD keskmine 55%). See tähendab, et paljudes koolides lasub õpetajate professionaalse arengu toetamine suuresti veel nende endi õlgadel ning sõltub nende refleksioonivõimest ja -oskusest, tahtest end arendada ning oma õpetamisoskuseid täiustada. Õpetaja ei saa oma õpetamise kvaliteeti parandada üksinda. Õpetajatele on vaja selleks võimaldada aega, ressursse, tagasisidet ja toetust teistelt professionaalidelt.

TALIS 2018 näitab kahjuks, et suur osa meie õpetajatest saab küll mingil määral oma tööle tagasisidet, kuid ainult 72% hindab selle mõju oma õpetamispraktikale positiivseks. Eneseanalüüsist sai tagasisidet alla poole õpetajatest. Ainult pisut üle poolte koolijuhtidest võttis uuringule eelnenud aasta jooksul ette tegevusi selleks, et õpetajad võtaksid vastutuse oma õpetamisoskuste parendamise ja õpilaste õpitulemuste eest. Kui soovime, et õpilastest saaksid elukestvad õppijad, peavad nad nägema oma õpetajaid elukestvate õppijatena.

Edasiviiva tagasiside ja eneseanalüüsioskuse puudumisel tehakse tihti otsus täiendusõppes osaleda soovide, mitte vajaduste kohaselt ning sageli valitakse ebaefektiivsed täiendusõppe vormid. See võib olla üheks põhjuseks, miks 77% Eesti õpetajatest märkisid, et uuringule eelnenud 12 kuu jooksul professionaal-

sele arengule suunatud tegevused avaldasid positiivset mõju nende õpetamispraktikale (OECD keskmine 81%) (OECD, 2020). Teiselt poolt eeldab uuenduste rakendamine tuge ja koostööd kolleegidega. Kui aga süsteemset ning professionaalset koostööd tehakse vähe, on muudatusi keeruline ellu viia.

Uuringust tuleb küll välja, et 84% Eesti õpetajatest arvab, et nende koolides on koostöine koolikultuur, mida iseloomustab vastastikune toetus (OECD keskmine 81%). TALISes jagatakse koostöö aga igapäevaseks (nt õpilaste õpitulemuste üle arutlemine, meeskonnakoosolekutel osalemine), mis toimib meie koolides üsna hästi, ja professionaalseks (nt õpikogukondades osalemine, teiste tundide vaatlemine ja tagasisidestamine), mida tehakse siiani vähe. Olulist tagasisidet annavad järgmised näited: ainult 19% Eesti õpetajatest osaleb koostöises õppimises (OECD keskmine 21%) ja 21% õpetab koos kolleegiga (OECD keskmine 28%) vähemalt ühe korra kuus. TALISe järgi on ainult 45,3% Eesti koolijuhtidest uuringule eelnenud aasta jooksul võtnud ette tegevusi, mis toetavad õpetajatevahelise koostöö uute õpetamispraktikate arendamiseks (OECD keskmine 59%) (Taimalu et al., 2020).

Koostöine koolikultuur on ülioluline ka õpetajate järelkasvu ja olemasolevate professionaalide kutsekindluse tagamiseks. Õnneks on ka koolijuhid seda mõistnud – 37% koolijuhte soovib end täiendada õpetajatevahelise koostöö arendamise ja 28% tulemusliku tagasiside andmise valdkonnas.

TALIS 2018 tulemustest selgub, et õpetajad tajuvad oma ametit ühiskonnas üha väärtustatumana (2013. aastal 13,7%, 2018. aastal 26,4%) ja on teinud oma valiku eelkõige soovist mõjutada laste ning noorte arengut (87,5%) ja panustada ühiskonda (81,8%) (Taimalu et al., 2019).

Statistika näitab, et keskmiselt 56% õpetajakoolituse läbinud ning õpetajana tööle asunutest on ametis ka viie aasta pärast⁹⁵. TALISes hinnatakse ametist lahkumise riski õpetajate ametisse jäämise kavatsuse kaudu. Eesti õpetajatest 40% soovib õpetajaametis töötada veel kuni viis aastat (OECD keskmine 25%) (OECD, 2020).

Uuring toob selgelt välja ka õpetajate karjääriteede muutmise. Õpetajaamet oli esimeseks karjäärivalikuks 64,6%-l Eesti õpetajatest. Kuni viis aastat ametis olnud õpetajate seas on see protsent veel väiksem, 42,6. Need, kes on sisenenud õpetajaametisse alternatiivseid teid pidi, vajavad veelgi rohkem ja ehk ka teistsugust toetamist. Seega on ülimalt oluline, et iga kool mõtleks läbi, kuidas tööle asuvaid uusi õpetajaid toetatakse vastavalt nende individuaalsetele ja organisatsiooni vajadustele. Koolijuhtide hinnangutele toetudes võiks arvata, et 84%-l koolides on sisseelamist toetav süsteem loodud, kuid õpetajate vastused seda väidet ei kinnita, nt mentori tugi on olnud ainult 17%-l kuni viieaastase töökogemusega õpetajatest (Taimalu et al., 2019).

Järgmise 15 aasta hariduse arengukava olulised märksõnad on elukestev õpe ja paindlikud personaliseeritud õpiteed õmblusteta õpikeskkonnas. Tegemist pole radikaalse muudatusega, vaid nüüdisaegse õpikäsituse edasiarendusega, mille peamiseks sihiks on jätkuvalt kvaliteetne haridus kõiki praegu käimasolevaid protsesse ja ühiskonna ootusi arvesse võttes. Selge on see, et eriolukorraaegne kooli- ja õppekorraldus polnud ajutine ning meil

⁹⁵ Haridus- ja Teadusministeeriumi statistika.

tuleb tõsta võimekust erinevates, mõnikord ka ettenägematutes olukordades hakkama saada, andmata järele hariduse kvaliteedis. Haridusuuenduste elluviimine ei ole, nagu näha, lihtne, eesmärkide saavutamisse tuleb igapäevaselt panustada, kuid kõigi koostöös on see võimalik. Õpetajat, kellel tuleb võtta vastutus peamise

õppeprotsessi juhi ja uuenduste elluviijana, peab selles toetama ning usaldama kogu koolimeeskond eesotsas juhiga, lapsevanemad, nii koolipidaja kui riik, viimased eelkõige õppimiseks ja õpetamiseks keskselt tingimusi luues. Siis saab ka julgelt hõigata: „Tule kooli tööle – oled alati professionaalide seltskonnas!“.

Kirjandus

Barber, M., Mourshed, M., McKinsey & Co (2007). Kuidas maailma tulemuslikumad haridussüsteemid on jõudnud tippu. OECD Väljaanne. Vaadatud 01.10.2020 <https://www.semanticscholar.org/paper/Kuidas-maailma-tulemuslikumad-hariduss%C3%BCsteemid-on-Barber-Mourshed/eb0c89096cab6f049eef2d542eee56cf7873465f?p2df>.

OECD (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Paris: TALIS OECD Publishing. Vaadatud 01.10.2020 <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.

OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris: TALIS OECD Publishing. Vaadatud 01.10.2020 <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). Vaadatud 24.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>.

Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä. (2019). Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 uuringu tulemused, 1. osa. Vaadatud 01.10.2020 https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_raporti_1_osa_0.pdf.

Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., Pedaste, M. (2020). Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 uuringu tulemused, 2. osa. Vaadatud 01.10.2020 https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf.

Tire, G., Puksand, H., Lepmann, T., Henno, I., Lindemann, K., Täht, K., Lorenz, B. & Silm, G. (2019). PISA 2018 Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes. Tallinn: SA Innove. Vaadatud 01.10.2020. https://www.hm.ee/sites/default/files/pisa_2018-19_raportweb.pdf.

Üldhariduskoolides 2014–2019 toimunud muutustest, nende muutuste sisseviimist toetavatest ja takistavatest teguritest

Gerli Brifk, Maarjamaa Hariduskolleegeiumi Emajõe õppekeskuse sotsiaalpedagoog

Katri Kütt, Tartu Ülikooli personaliarendusosakonna õpetamisoskuste arendamise konsultant

Muutuste vajalikkusest ja suunast

Lääne ühiskondade haridusmaastikul on alates II maailmasõjast toimunud mitmeid muutusi, mida uurijad Hargreaves ja Shirley on kirjeldanud kolme suurema reformidelainena. Viimase, 1990ndate keskel alanud laine sisuks on olnud koostöö efektiivse tulemuse nimel. Veelgi täpsemalt: õppijakesksete eesmärkide seadmine ja õpilaste olulistesse protsessidesse kaasamine, õpetajate ja koolijuhtidena pideva professionaalse arengu poole püüdlemine, hästi toimiva partnerluse ja võrgustike kaudu igapäevaselt sisulise koostöö tegemine ning visioonidele pühendumine (Hargreaves & Shirley, 2009).

Hargeavesi ja Shirley hinnangul on kolmas laine takerdunud. Ühe põhjusena on uurijad nimetanud „hüperaktiivsuse lõksu“, mis tähistab koolide näilist kaasaminekut iga uuendusega ilma sisulise (koos)tööta. Juba kümnekond aastat tagasi nägid Hargeaves ja Shirley vajadust neljanda laine elluviimise järele, mis tähendas nende hinnangul kolmanda laine ideede päriselt teoks tegemist (Hargreaves & Shirley, 2009).

Ka Eestis on viimastel aastatel koolide muutumisvajadusest palju räägitud. Haridusvaldkonnas töötavate inimeste vahel on laiemalt kokku lepitud, et koolid vajavad õpikäsitusel muutust. Kõige olulisemaks peetud õpikäsitusel muutumise suundadeks on konstruktivistlik teadmuskäsitus, koostöine õppimine ja autonoomia (HTM, TLÜ, TÜ, 2017). Laias laastus võib öelda, et muutuste suund, mis Eesti haridusvaldkonnas töötavate inimeste poolt kokku on lepitud, kattub Hargeavesi ja Shirley nägemusega haridusreformi neljanda laine elluviimisest.

Muutuste suuna kirjeldamiseks on võetud kasutusele mitmeid sünonüüme. Tartu Ülikoolis räägitakse nüüdisaegsest õpikäsitusest, Tallinna Ülikoolis muutuvast, muutunud, kaasaegsest ja tänapäevasest õpikäsitusest. HTMi kodulehelt leiab infot lihtsalt õpikäsitusel kui sellise muutumise vajaduse kohta, ministeeriumi kehtivates strateegilistes dokumentides kasutatakse mõistet „muutunud õpikäsitus“ ning räägitakse selle rakendamise kohta. Käesolev artikkel põhineb 2020. aasta kevadel kaitstud magistritöö „Üldhariduskoolides toimunud muutused ning nende rakendamist soodustavad ja takistavad tegurid seitsme kooli näitel“ (juhendaja Katri Kütt) tulemustel ning siin kasutatakse sama tähendust silmas pidades läbivalt mõistet „muutunud õpikäsitus“.

Uurimuse olulisus, eesmärk ja meetodika

Koolikultuuri ümberkujundamine on keeruline protsess, kuna ühiskonnas on laialt levinud hoiak kooli traditsioonilisest olemusest.

Kui muutunud õpikäsitusel elluviimine 2014. aastal haridusstrateegias eesmärgistati, algatati selle toetamiseks mitmeid projekte ja programme, loodi Tartu Ülikooli Haridusuenduskeskus ja Tallinna Ülikooli Haridusinnovatsiooni keskus. Oodatud muutused peaksid haarama kogu koolikultuuri: alates juhtimisest ja töökorraldusest kuni koolihoonete arhitektuursete lahenduste ja kogukonnasuhteni (Heidmets, Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2017). Muutuste elluviimine sõltub koolis inimestevaheliste suhete ja koostöisuse muutmisest, aga ka inimeste uskumustest, väärtustest ja hoiakutest.

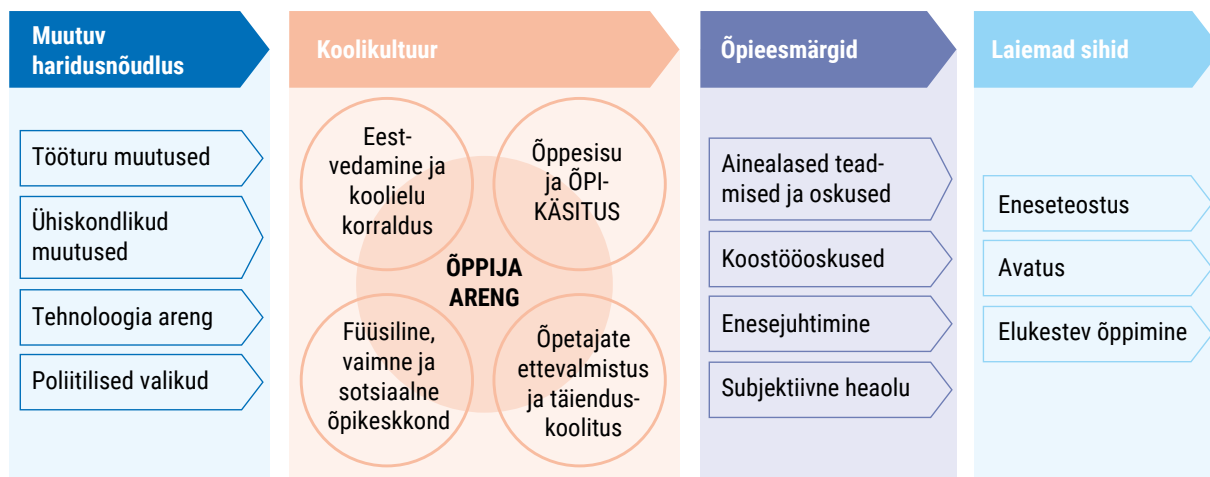
Sarnased vaated on aktuaalsed olnud juba peaaegu sajand, kuid need ei ole laialdaselt praktikasse rakendunud. Ka 2019. aastal Poliitikauuringute Keskuse Praxis ja Eesti Rakendusuringute Keskuse CentAR poolt läbi viidud Eesti elukestva õppe strateegia vahehindamise aruande järgi ei ole muutused oodatud määral rakendunud, kuna on seotud õpetajate, koolijuhtide ning laiema ühiskonna hoiakute ja mõtteviisi muutustega (Haaristo et al., 2019). Seetõttu on oluline uurida koole, kus erinevate muutuste sisseviimine on siiski õnnestunud ning saada sissevaadet selle kohta, mis on muutuste sisseviimist toetanud ja takistanud.

Magistritöö eesmärgiks oli kaardistada ja kirjeldada edukalt muutusi ellu viinud koolide juhtide ja õpetajate tajutud muutusi ning neid toetanud/takistanud tegureid. Uurimuse läbiviimisel lähtuti viieaastasest perioodist, mis on seotud Eesti elukestva õppe strateegias aastal 2014 õpikäsitusel muutumise vajalikkuse määratlemisega. Töö põhineb kvalitatiivsel uurimisel, andmeid koguti ekspertvalimisse kuulunud seitsmest üldhariduskoolist poolstruktureeritud intervjuudega, milles osalesid õpetajad ja koolijuhid. Andmeanalüüsi meetodina kasutati kvalitatiivset deduktiivset sisuanalüüsi.

Eesmärgi täitmiseks võeti andmekogumise ja analüüsi raamistikuks mudel, kus õpikäsitus on üks osa koolikultuurist (joonis 1), mistõttu uuriti tajutud muutusi koolikultuuri erinevate valdkondade lõikes: muutused inimestevahelises suhtluses, füüsilises keskkonnas, õpetajate arengu toetamisel, õppimises ja õpetamises, koolielu korralduses ja kooli eestvedamises.

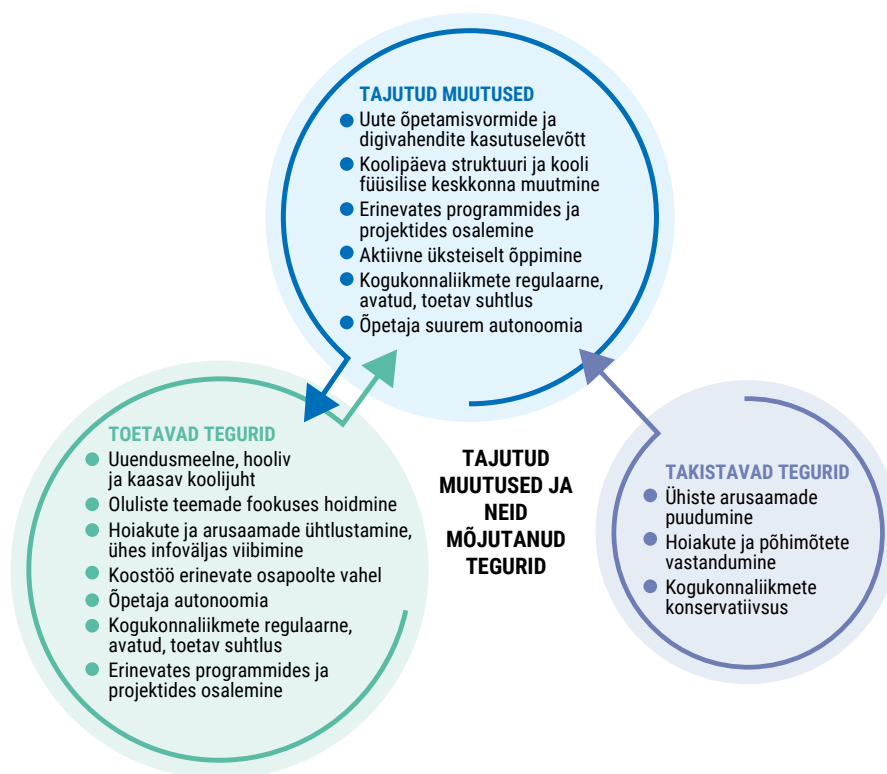
Juhtide ja õpetajate tajutud muutused

Koolikultuuri erinevates aspektides toimunud muutusi uurides selgus, et juhtide ja õpetajate tajutud valdkondade ülesed muutused (joonis 2) on iseloomulikud Hargeavesi ja Shirley poolt kirjeldatud neljandale lainele. Peamiste muutustena ilmsesid kogukonnaliikmete vaheline avatum, üksteist toetavam ja regulaarsem suhtlus, aktiivsem üksteiselt õppimine, õpetajate suurem



Joonis 1. Õpikäsitus, selle muutumise põhjused, muutumist toetavad tegurid koolikultuuris ning muutuste eesmärgid ja laiemad sihid.

Allikas: Haridus- ja Teadusministeerium.



Joonis 2. Uuringus osalenud koolijuhtide ja õpetajate tajutud muutused, neid toetanud ja takistanud tegurid.

autonoomia. Sisuliste muutustena toodi veel esile erinevates programmides ja projektides osalemine, uute õpetamisvormide ja digivahendite kasutuselevõtt ning koolipäeva struktuuri ja kooli füüsilise keskkonna muutumine laste arengut toetavamaks. Tähtsaima valdkondadeülese muutusena ilmnis koostöö erinevate poolte vahel.

Uuritud koolides on tõepoolest toimunud liikumine kolmanda laine eesmärkide ellurakendamise suunas. Muutused ei ole toimunud iseenesest, sellele on kaasa aidanud juhtide teadlik ja eesmärgipärane tegutsemine ning erinevate poolte koostöö.

Muutusi toetanud tegurid

Fullan defineerib innovatsiooni kui muutuste ringjat protsessi, mille puhul vastastikku seotud nähtuste vahel on raske eristada, mis on põhjus, mis tagajärg või mõju (Fullan, 2005). Sama ilmnes uuritud koolides, kus kogukonnaliikmete üksteist toetavat ja avatamat suhtlust, õpetajate autonoomiat, erinevates programmides ja projektides osalemist ning suuremat koostööd erinevate poolte vahel tajuti ühtlasi nii muutustena kui muutusi toetanud teguritena.

Muutuste läbiviimist soodustavana kerkis läbivald esile uuen-
dusmeelse, kooliperest hooliva ning õpetajaid eestvedamisse kaa-
sava juhi olemasolu. Lisaks tähtsustati uuritud koolides õpetajate
ühtset informeeritust, nende kaasamist eesmärkide ja kokkulepete
seadmisesse ning võimalust ise tegutseda ja initsiatiivi haarata.
See aitas kaasa usaldava õhkkonna tekkimisele ning valmisolekule
üksteiselt õppida ja erinevate pooltega koostööd teha. Ühtses
infoväljas olek ja juhtide poolt pidev oluliste teemade fookuses
hoidmine lõi uuritud koolides soodsa pinnase muutuste vajalikkuse
mõistmiseks, nendega kaasaminekuks ja kohanemiseks.

Uurimuses kõnekana ilmnenu toetav tegur, mille kohaselt
tuleb muutuste rakendamiseks panustada inimeste hoiakute ja
arusaamade ühtlustamisse, on seotud muutuste elluviijate tead-
likkusega kannatlikkuse ja järjekindluse olulisusest – muutuste
rakendamiseks tuleb anda aega. See kattub Fullani seisukohaga,
et muutuste integreerimine kooli igapäevaellu vajab aega ning
kuluda võib kolm kuni viis aastat (Fullan, 2005; Nordahl et al.,
2016).

Muutusi takistanud tegurid

Enim takistavad õpetajate ja juhtide hinnangul muutuste ellu-
viimist ühtse arusaamise puudumine, hoiakute ja põhimõtete
vastandumine ning kogukonnaliikmete konservatiivsus. Muutuste
elluviimist takistanud asjaolude ületamiseks koolides kasutusele
võetud toetavad meetmed osutavad selgelt, et võtmeküsimuseks
on, kuidas muutusteks vajaliku hoiaku tekkimist soodustada.
Uuritud koolides on juhid uute oskuste arendamiseks ja hoiakute
kujundamiseks kasutanud regulaarselt suunatud kommunikati-
iooni. See ühtib Senge jt (2003) arvamusega inimeste teadlikkuse
avardamisest, mis läbi vastuvõtlikkuse kasvab ning mõistmine ja
tunnetus muutuvad. See on vajalik eeldus uskumuste ja hoiakute
muutumiseks (Senge, Kleiner, Roberts, Ross & Smith, 2003).

Muutused on omavahel seotud ja mõjutavad üksteist

Uuritud koolides ilmnis selgelt, et koolikultuuri erinevates aspek-
tides toimunud muutused on omavahel tihedalt seotud ja mõjuta-
vad üksteist. Mõni muutus on oluline tegur, mis toob kaasa uusi
muutusi või toetab teiste rakendamist. Näiteks „Liikuma Kutsuva
Kooli“ programm tõi kaasa muutuse arusaamades õppimise ja
õpetamise kohta, mis omakorda tõi kaasa vajaduse muuta füü-
silist keskkonda, mõjutades seeläbi ka sotsiaalset keskkonda.
Või kuidas koolipäeva korralduse muutus võimaldas läbi viia
iganädalasi infominuteid või vahetundi, mille eesmärgiks oli ühelt
poolt infot saada-jagada ning teiselt poolt kiita ja tunnustada
eelmisel nädalal positiivselt silma paistnud lapsi ja töötajaid.
Ühtlasi aitas kiitmine ja tunnustamine uuritavate sõnul kaasa
õpetajates muutuste suhtes positiivsema hoiaku tekkimisele
ning soodustas õpetajate ja lapsevanemate vahel aktiivsemat
last toetavat suhtlust.

Hea näide on ka see, kuidas regulaarsed õpetajate töö-
koosolekud, koolitused ja tunnivaatlused omavahelist info ja
hoiakute jagamist toetasid ning kuidas see omakorda inimesi

avatumaks ja üksteisega arvestavamaks muutis. See omakorda
aitas kaasa sisulisema kolleegidevahelise koostöö tekkimisele
ja lisan julgust uute meetoditega katsetamiseks. Või kuidas
õppijat toetava hindamise rakendamine mõjutas laste, õpetajate
ja lastevanemate omavahelist suhtlemist ning lähedust, viies
kooli ja kodu koostöö uuele tasemele – vanemad on ürituste
korraldamisse kaasatud ning on varasemaga võrreldes posi-
tiivsemad ja koostööaltimad.

Kokkuvõte

Kuigi uuritud koolides otseselt õpikäsituse muutust esile ei too-
dud, rääkisid tulemused kõnekalt, kuidas lapse ümber toimunud
muutused ka õppijaid ja õppimist mõjutasid. Kuna erinevad koo-
likultuuri elemendid on omavahel seotud ja pole olemas ühte
kõige tähtsamat, on muutusi ellu viia tahtes oluline keskenduda
kõikidele pooltele ja koolikultuuri komponentidele üheaegselt.
Selle teadvustamine on muutuste rakendamise vundamendiks
ning toetab edasisi arenguid õppimise-õpetamise paradigmas.

Selleks, et haridusmuudatustega neljanda laineni jõuda, peab
oma muutused mõtestama, siis on ka rakendamine ja muutuste
mõju võimalik. Koolikultuuri muutmine, keskendudes vaid ühele
aspektile, ei ole võimalik – erinevad valdkonnad vajavad võrd-
väärselt tähelepanu ning muutused saavad alguse pädevast ja
uuenendusmeelsest koolijuhtidest. Kui kooli juhtkonnal õnnestub luua
õppijaid ja õpetajaid parimal moel toetav keskkond, on paljud
õpetajad positiivselt innustunud: „(...) **ma näen, loen kuskilt, et
äge meetod ja ma tulengi ja proovin. Ja see vabadsus ja julgus
panna ise ennast proovile igapäevases töös...**“. Sellises kooli-
keskkonnas saab reaalsuseks, et: „(...) **lapsed ei taha vaheaega,
nad ei taha olla koolist ära. Mõni vanem imestab, et mis asi see
nagu on, et koolis on nii äge...**“. Ja sellise kultuuri kujundamisel
toetab koolijuhte omavalitsuse usalduse olemasolu: „(...) **selle
usalduse baasilt on antud kätte võimalus teha sellist kooli, mida
kogukond, mida meie kooli personal kõige paremini heaks arvab,
et milline on hea tänapäevane haridus**“.

Magistritöö tulemustele toetudes võib väita, et koolis toimu-
vate muutuste tõeliselt innovaatiliseks tuumaks on uuenendus-
meelne juhtkond, kes:

- on kooliperest hooliv, inimesi süsteemselt tunnustav ja väärtustav;
- on kursis õpetajate tööga, olles mingil määral realselt õppe-
protsessi kaasatud;
- on õpetajaid eestvedamisse kaasav ja nende autonoomiat
toetav;
- on eeskujuks, toetava hoiakuga ja omab usaldusväärset kon-
takti õpilastega;
- on seadnud eesmärgiks luua keskkond, kus kõik pooled on
pidevasse õppimis- ja arenguprotsessi kaasatud;
- suudab erinevad pooled ühiste eesmärkide nimel koostöösse
haarata;
- tegutseb sihikindlalt inimeste hoiakute ja mõtteviisi muutuste
nimel;
- teab, et muutuste elluviimine võtab aega – olulised on õige
ajastus ja järjekindlus.

Kirjandus

Brifk, G. (2020). Üldhariduskoolides toimunud muutused ning nende rakendumist soodustavad ja takistavad tegurid seitsme kooli näitel. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System Thinkers in Action*. Thousand oaks. Corwin Press.

Haaristo, H.-S., Räis, M. L., Kasemets, L., Kallaste, E., Aland, L., Anniste, K., Anspal, S., Haugas, S., Jaanits, J., Järve, J., Koppel, K., Lang, A., Lauri, T., Michelson, A., Murasov, M., Mägi, E., Piirimäe, K., Pöder, K., Rajaveer, K., Sandre, S.-L. & Sõmer, M. (2019). Elukestva õppe strateegia vahehindamine. Tallinn: Poliitikauringute Keskus Praxis, Rakendusuringute Keskus CentAR.

Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehekülj (2020). Õpikäsitusest ja selle muutumisest. Viimati uuendatud: 5. jaanuar 2018 <https://www.hm.ee/et/opikasitus>.

Heidmets, M., Eisenschmidt, E. & Poom-Valickis, K. (2017). Kokkuvõte. Järeldused. Kogumikus Heidmets, M. (Toim) *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. Tallinna Ülikooli Haridusteaduste instituut.

Haridus- ja Teadusministeerium, Tallinna Ülikool, Tartu Ülikool (2017). Õpikäsitusest ja selle muutumisest. Elukestva õppe strateegia 2020 1. eesmärgi selgituseks. Paide, Tallinn, Tartu.

Nordahl, T., Jahnsen, H., Støen, J. & Tinnesand, T. (2016). *LP-mudel. Õppekeskkond ja pedagoogiline analüüs*. Tartu: Tartu Linnavalitsuse haridusosakond.

Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B. & Smith, B. J. (2003). *Viie distsipliini käsiraamat*. Fontese Kirjastus.

Huvitavam kool: nelja maakonna huvigruppide esindajate tajutud muutused

Pille Liblik, Haridus- ja Teadusministeeriumi alus- ja põhihariduse osakonna nõunik, algatuse Huvitav Kool koordinaator

Algatus Huvitav Kool viis aastatel 2014–2015 kümnes Eestis maakonnas läbi piirkondlikud mõttekojad, kus seati arengusihte aastaks 2020. Õpetajad, koolijuhid, õpilased, lapsevanemad, kohalikud ettevõtjad, avaliku sektori ja vabaühenduste esindajad arutlesid üheskoos selle üle, mille poolest on konkreetse maakonna koolid huvitavad ning mida on vajalik ja võimalik koostöös edendada hariduse sisus. Igaüks pidi vastama ka küsimusele, kuidas tema ise või oma organisatsiooniga kavatses kaasa aidata koolis õpetuse ja kasvatuse huvitavamaks muutmisele. Et näha, kuidas toonased ootused täitunud on, kutsusime sügisel 2019 neljas maakonnas taas huvipooled ümber laua, et hinnata, kuidas toimunud muutusi tajutakse. Lääne-, Valga-, Viljandi- ja Jõgevamaa valiti välja silmas pidades seda, et haldusreformi piirimuutused ja teised välised tegurid võiksid olla neis hariduselu kõige vähem mõjutanud. Järgnevat kokkuvõtet ei saa üldistada kogu Eesti üldharidussüsteemile, vaid see on mõttekodades vaba vestluse käigus välja koorunud osalejate tunnetatud kogemuse tuum. Mitme hinnangu allikana märkisid aruteludel osalenud koolid rahuloluküsitluste tulemusi.

Kõigis neljas maakonnas tõsteti esile seda, et koolijuhide ja ka õpetajate ridadesse tulnud noorem põlvkond kasutab kaasaegseid juhtimisvõtteid ning on kooli toonud avatuma suhtlemise ja koolikultuuri, mis mõjutab ka õpilaste teadlikkust ja kaasaraäkimisvõimalusi. Õppimist mitmekesistab üldhariduskooli ja kutseõppeasutuste koostöö paranemine, üha avarduvad noorsootöö ja huvitegevuse võimalused ning suurem tähelepanu karjääriteadlikkusele ja ettevõtlikkusele. Tunnustavalt märgiti riigigümnaasiumide käivitumise positiivset mõju hariduselule. Tõsteti esile seda, et aastaid tähelepanu keskmes olnud õpetajate palgaküsimuste kõrval käsitletakse meedias üha enam ka hariduse sisulisi teemasid ja seda pigem positiivses võtmes. Haridustehnoloogia juurutamiseks tehtud süsteemne töö on kandnud vilja, digikeskkondade kasutamine on muutnud õppe mitmekesisemaks ja aidanud kaasa eri õppeainete lõimimisele.

Viis aastat tagasi leiti mõttekodades, et on neli teemat, mis vajaksid teravdatud tähelepanu ning vastutuse võtmist: õpetamise ja kasvatamise ning koolikultuuri nüüdisajastamine, õpilaste võimete ja huvide arengu toetamine, õpilaste ja õpetajate motivatsioon ning koolikeskkonna avamine kogukonnale. Aastal 2019 saime tõdeda, et suurimat muutust tajutakse õpetajate kompetentsuses ja **nüüdisaegsete õpetamisviiside** kasutamises. Õpilaste silme läbi on järjest vähem nn „tiksuvaid“ õpetajaid. Õpetajad soovivad, et õpilastel oleks nende tunnis põnev, sest see annab ka õpetajale endale hea tunde. **Õppimise mahtu** ei peetud üllatuslikult üheski neljast mõttekojast liiga koormavaks. Küll oli päevakorral õpilaste vähene õpimotivatsioon ja huvi õppimise vastu ning nenditi, et siingi on võtmeisik inspireeriv õpetaja.

Muutunud on õpetajate arusaamad oma rollist **õppimist toetava õppekeskkonna** kujundamisel. Üha enam juurdub õppimist ja arengut toetav hindamine, kasutatakse õpet tasemerühmades.

Laieneb valikkursuste pakkumine, huvikoolides tehtud tööd arvestatakse üldhariduskoolis loovtööna, uueneb liikumisõpetuse sisu ja korraldus. Rohkem kasutatakse aktiiv- ja õuesõpet, muuseumi- ja raamatukogutunde; väljasõidud ja õppekäigud on varasemast rohkem seostatud kooli õppekavaga. Lõimingusse suhtutakse mõistlikult ning aineid, teemasid ja tegevusi lõimitakse seal, kus see annab õppele lisaväärtust. Aineõpetus on üha enam **seotud reaalse eluga**; õpetajad on mõistnud seoste näitamise vajalikkust õpilastele: milleks me üht või teist õpime.

Kasvanud on kompetents **hariduslike erivajadustega õppijatega** toimetulekul ja nende toetamisel. Ka kauem töötanud ja mõneti tööruutiini vajunud õpetajad võtavad probleemide lahendamisel rohkem vastutust, otsivad lahendusi, kaasavad kiiresti kolleege ja tugispetsialiste. Tugispetsialistidest on koolides jätkuvalt puudus, kuid tugisüsteemid tervikuna on muutunud õpilastele kättesaadavamaks. Tõhus lahendus on olnud see, kui tugispetsialistid on toodud ühest koolist välja, töötavad kogu omavalitsuse piires ja abistavad, kus vaja. Paranenud on laste- ja kooliõpetajate koostöö ja üksteiselt õppimine, toetamiseks sujuvat üleminekut lasteaiast kooli, sh lapse arengu probleemidest rääkimisel.

Õpetaja **füüsiline töökeskkond**, sh tehnilised vahendid ja digitaristu on väga palju muutunud. Kasutusel on Opiq keskkond ja digikiirendid, e-õppe võimalused vabastavad aega muude tegevuste jaoks. Koolirahvas tunnustab HITSA, Innove jt pakutavaid koolitusprojekte, ülikoolide kursusi, iga-aastasi hariduskonverentse, Huvitava Kooli parimate praktikate päevi ja sotsiaalmeedias info jagamist.

Õpetajate enesetäiendamist toetab **koolijuhhi sihiteadlik tegutsemine**, toimiv koolituskava, sh kogu koolipersonalile, ning õpetajate endi initsiatiiv. Teadmisi ja kogemusi jagatakse kolleegilt kolleegile professionaalsetes õpikogukondades, toimuvad projektipäevad, vastastikku tunnivaatlused ja tagasiside. Õpilased kinnitavad, et kui õpetaja end koolitab, on selle mõju tööle täiesti tajutav ja õppimine muutub palju huvitavamaks.

Õpetajate ja teiste haridustöötajate **tunnustamises** on mitmes maakonnas astunud pikki edusamme. See puudutab nii teenekaid kui alustavaid õpetajaid. Tunnustamiseks pidasid ümarlaudades osalenud iseenda ja üksteise märkamist ja tunnustamist ka igapäevaste väikeste edusammude eest, nt kolleegipremia väljaandmist ja esitamist aasta õpetaja aunimetuse kandidaadiks. Tunnustusena nimetati aga ka seda, kui koolijuht usaldab õpetajat ega sekku tema igapäevatöösse. Hea õpetaja on enesekindel ja positiivne ning järjest enam on õpetajaid, kes oma ametit väärtustades levitavad sama sõnumit ka ühiskonnas.

Õpilaste turvatundes ja kaasatuses ning neile mitmekülgsete arenguvõimaluste loomisel on tehtud 2015. aastaga võrreldes väga pikk samm. Koolides ei ole enam võimalik teha olulisi muudatusi ilma õpilasi ja õpilasesindusi kaasamata. Kui õpilaste ettepanekuid küsitakse ja arvestatakse, muutub koolielu

järjest enam nende ootustele vastavaks. Noorematel õpilastel on ettepanekuid valdavalt kooli noorsootöö ja huvitegevuse ning kodukorra kohta, vanematel aga ka õppe sisu kohta. Aineõpetajad küsivad õpilastelt regulaarselt tagasisidet ja sellest on saanud üks õpetaja töövahend, et teha õppes sisulisi muudatusi. Õpetajate hoiakud õpilaste kaasamisse on varasemast soosivamad ning nii jõuavad lapsed varem **demokraatliku koostöökultuuri juurde**, kus eesmärgiks ei ole teha valju häält, vaid rääkida sisuliselt kaasa. Noortel, kes osalevad noortekeskuse või kogukonna labatahtlikus töös, on parem ja avatum suhtlemine kogukonna liikmetega ning nad väldivad eelarvamuslike suhtumiste teket oma põlvkonda kui ärahellitatud "lumehelbekestesse".

Õpilaste endi **hoiakud on muutunud sallivamaks**, üheskoos tegutsetakse koolikaaslastega, kelle hulgas on pagulasi, õpilasi kakskeelsetest peredest ja keerulise taustaga perede lapsi, kes kasutavad õpilaskodu teenust. Nenditi, et sallivus suureneb õpilaste vanemaks saamisega ja et on õige suund tegeleda hoiakute kujundamisega ennekõike nooremates kooliastmetes. Maailma mitmekesisust aitab mõista osalemine **õpilasvahetustel**: populaarsemaks on muutunud nii Eesti-sisene VeniVidiVici kui rahvusvahelised noortevahetused, aga õpilasvahetusi korraldatakse ka oma valla koolide piires.

Varasemast palju rohkem tegeletakse **füüsilise tervisega** ning õppekeskkonna turvalisusega. Koolid näevad vaeva, et vahetunnid oleks õpilastele huvitavad. Päevakavas on tantsu- ja mänguvahetunnid, kohustuslikud õuevahetunnid ning kokku lepitud mobiilivaba aeg. Ka **vaimsest tervisest** räägitakse rohkem ja tegeletakse koolikiusamise vähendamisega. Tervikliku turvalise õppekeskkonna vajaduse teadvustamisele on kaasa aidanud seadusemuudatused, VEPA, TORE, KiVa programmid ja õpetajate teadlik tegutsemine. Tundub, et õpetajad on õpiraskustega õpilaste suhtes hoolivamad, tähelepanelikumad ja abivalimimad. Ka õpilased ei narri, kui lihtsustatud õppekaval klassikaaslane nendega samas tempos edasi ei jõua.

Side kooli ja kogukonna vahel on muutunud tugevamaks. Viis aastat tagasi ei räägitud hariduse kontekstis kuigi palju kogukonnast. Nüüd liiguvad koolid õpikeskkonna rikastamiseks aina enam koolimajast välja, kogukonna keskele. Sellele on kaasa aidanud kogukonnapraktikad, nt MTÜdes, silmapaistvate vilistlaste ja paikkonna loomeinimeste juures. Kooli ja kogukonna side on tugevnenud eeskätt seal, kus see on võetud teadlikult eesmärgiks ning ka vastavalt tegutsetud, nt koolide ja ettevõtete kontaktide

vahendamine, külastus- ja töövarjupäevad.

Hoolivus kaasõpilaste suhtes sõltub ka kogukonna ja muidugi lastevanemate suhtumisest, sest kogukonna hääli jõuab kooli ennekõike lastevanemate kaudu. **Lapsevanemate kaasamine** kooli ellu edeneb tasapisi, vähemalt püütakse vanemaid ja kogukonda teadlikult tegevustesse kaasata rohkem kui viis aastat tagasi. Näiteks võib juhtuda, et õpetaja haigestudes viib ette valmistatud tunni läbi lapsevanem. On näiteid sellestki, kuidas õpetajat asendama tulnud lapsevanem on hiljem kooli tööle asunud. Ka paljude koolis tegutsevate huviringide juhid, trennide, spordipäevade, projektipäevade ja etenduste läbiviijad on lapsevanemad ja kohaliku kogukonna liikmed.

Kooli ei too vanemaid enam pelgalt info saamine, sest selleks on nüüdisaegsemaid võimalusi. Tullakse osalema **aruteludele, kus on võimalik kaasa rääkida** (nt rühmaarutelu kooli arengu teemadel). Infovahetus E-kooli/Stuudiumi abil on kiirem ja aktiivsem ning nii märkused kui kiitused jõuavad vanemateni kiiremini. Nelja aastaga on tekkinud sotsiaalmeedias suhtlemiseks klasside lastevanemate grupid, hulk kooli edastab vanematele regulaarselt infokirju ja kasutatakse ka nn m-klassijuhataja teenust. Järjest suureneb **hoolekogu roll** kooli ja kodu vahel, reflekteerides koolis toimuvat ja olles koolile nõuandev organ.

Kokkuvõte

Kui algatus Huvitav Kool seitse aastat tagasi ellu kutsuti, seati eesmärgiks nii koolides toimuvate muutuste toetamine kui ka nende nähtavaks tegemine. Esmapilgul võib näida, et muutused haridussüsteemis pole olnud nii kiired, kui me seda soovisime. Soovisime, et rahulolu kooli ja õppimisega oleks suurem, et koolid ei häbeneks oma eduelamust ja et kohalik kogukond kujuneks kooli partneriks ka tegelikkuses. Nüüdseks on meie üleriigilistel ja piirkondlikel üritustel, samuti blogiveergudel ja Facebooki lehel sõna saanud kümned ja kümned koolid, kes on uhkusega jaganud oma ideid ja saavutusi ning inspireerinud teisi. Koolide vahel on tekkinud edasiviiv konkurents, mis paneb rohkem pingutama enda esitlemisel ning info jagamisel veebis ja sotsiaalmeedias. Kuigi artiklis toodud näiteid ei saa veel üle kanda kõikidele Eesti üldhariduskoolidele, võib kindlalt väita, et Eesti kool on muutunud nüüdisaegsemaks, avatumaks ja huvitavamaks. See töö jätkub, sest õppimine – kuigi pingutav ja proovilepane – saab olla ja peab olema huvitav.

Kooliarendus Huvitava Kooli raames ja edasised kavatsused

Pille Liblik, Haridus- ja Teadusministeeriumi alus- ja põhihariduse osakonna nõunik, algatuse Huvitav Kool koordinaator

2013. aasta sügise hakul esitas haridusminister Jaak Aaviksoo avalikkusele küsimuse: „Kas Eesti kool on huvitav?“ Tolleks hetkeks olime kogemas PISA testide esimest edu, kuid õhku oli kogunenud ka omajagu rahulolematust. Minister leidis, et ehkki õppimine ja areng peab nõudma pingutust, saab ja peab õppimine olema ka huvitav ja meeldiv kogemus. See tõdemus päästis midagi just nagu paisu tagant valla: poole aastaga läks üldhariduses käima kooli uuendusliikumine, mis seadis eesmärgiks koolirõõmu. Mõte iseenesest polnud päris uus: juba 90ndate alguses asutasid noored ja ägedad koolimehed ja -naised ühenduse Omanäoline Kool. Järgneval kümnendil sündisid Hea Algus, Eesti Kooli Kvaliteedikool, õpilasomavalitsuste haridusprogramm ja Junior Achievement. Kerkisid esile uued koolikorraldus- ja juhtimisviisid ning uued õppemeetodid. Taas tõusid esiplaanile Johannes Käisi ja Hilda Taba pedagoogilised lähenemised. Kui eelnevad kooli uuenduslikud liikumised olid keskendunud kolmele igikestvale teemale: professionaalne õpetaja, õppekavade rakendamine, koolikultuur –, siis algatus Huvitav Kool astus sammu edasi ning lisas päevakorda vajaduse kaasata kooliellu kogukond.

Vaatamata suurele avalikule huvile oli algus keeruline. Korduvalt tuli skeptikutele seletada, et tegemist ei ole riikliku rahajagamise projektiga. Lisaks tuli aina üle rääkida, et sõnad „huvitav“ ja „õnnelik“ ei tähenda õppimis- ja pingutamisevaba tingel-tangelit. Tasapisi hakkasid selguma koolide parimad praktikad, mida oli põhjust tuua haridusavalikkuse ette:

- uurimuslik õpe, loovtööd, andekus, karjääriplaneerimine ja elukestev õpe;
- õppimist toetav hindamine ja VÕTA üldhariduses;
- kooli õppekava, lõimiv õpe, valikud õppekavas, kodused tööd, terviklik õppekeskkond;
- õpetaja kui uueneva õpikäsituse eestvedaja, nüüdisaegne õppekorraldus;
- koolid ja kogukonnakultuur, koostöö kooli sees ja partneritega.

Huvitava Kooli toel on iseseisvasse ellu astunud ettevõtlikkusprogramm „Edu ja Tegu“ ning programm „Liikuma Kutsuv Kool“. Tekkis mitmekultuurilise hariduse koostööorgustik MUKK. Käima on läinud koolide õppejuhtide arenguprogramm.

Algusest peale on olnud eesmärgiks kujundada algatuse sisu n-ö alt üles: seda toetasid maakondlikud mõttekojad 2014–2016, kus kogunenud erinevad huvipooled sõnastasid oma ootusi koolile aastaks 2020 ja viise soovitud olukorra saavutamiseks. Eeskätt oleme püüdnud rääkida sellest, mis on ehteestlaslikult tundunud niivõrd „normaalne“, et eraldi märkimist otsekui ei nõua, ehk sõnastada see, mis on Eesti koolis hästi ja vältida aruteludes hariduse kurikuulsat kolme „p“-d (palk, betoon, pahandused). Mitmel pool on koolivälistele inimestele tulnud aruteludes üllatusena see, kui palju on õppimine ja õpetamine muutunud võrreldes nende

enda koolikogemusega. 2019. aasta lõpus viisime neljas maakonnas (Valga, Jõgeva, Viljandi, Läänemaa) läbi kordusmõttekojad ja andsime võimaluse hinnata, kuidas on olukord piirkondades muutunud ja kas viie aasta eest seatud ootused on täitumas. Nendest mõttekodadest enim kõlama jäänud tõdemused tõid esile suurimad muutused, mis olid sarnased kõigis neljas maakonnas:

- varasemast palju rohkem tegeldakse koolis tervise ja turvalisusega, õpilased on sallivamad ja saavad paremini läbi;
- õpiraskuste korral on õpetajad tähelepanelikumad ja abivalimimad, püüavad õppimist huvitavaks muuta;
- huvitegevus on õpilastele paremini kättesaadav, noored osalevad kogukonnaelus ja ettevõtluses, räägivad õppe kavandamisel varasemast rohkem kaasa;
- digitehnoloogiad tulevad õppetöös üha enam kasutusele;
- õppekava ülepaisutatust ei tunnetata probleemina, lõimingu suhtutakse mõistlikult;
- õpetajad väärtustavad ennast ja oma kolleege aina rohkem, õpetajate professionaalset arengut juhitakse teadlikumalt;
- lapsevanemad on kooli tegemistesse kaasatud rohkem kui varem.

See, mis täna toimub klassiruumis, mõjutab muutusi ülehomses maailmas. Huvitava Kooli sünniaastal esimesse klassi astunud lapsed on tänaseks kaheksandikud ja aastal 2035 on nad 30sed tegusad eas otsustajad. Igaüks neist mõjutab muutusi, tuginedes muu hulgas ka oma koolist saadud kogemusele. Järjest suurem hulk Eesti koole pöörab tähelepanu sellele, et kooli üldine kultuur oleks lisaks teadmiste jagamisele ka inspireeriv, elulähedasem ja samal ajal intellektuaalselt nõudlik. Kooliti ja õpetajati erinevaid ning paljude otsuste ja nähtuste koosmõjul toimuvaid muutusi, mis Huvitava Kooli toel on alguse saanud, on nüüdisaegse õpikäsituse mudeli rakendamise kontekstis uurinud Tartu Ülikooli haridusinnovatsiooni magistriõppe üliõpilased 2019. aastal. Ka haridusvaldkonna arengukava 2035 koostamisel lähtuti koolielu toimivatest muutustest.

Võime julgelt kinnitada, et algatus Huvitav Kool on kogunud tuntust ja kujunenud Eesti haridusuuenduse kaitstud kaubamärgiks. Oleme andnud selge sõnumi, et õpilase loomuliku uudishimu arendamine on esmane ja õige ning kool peab toimima loovalt ja avatult. Algatus Huvitav Kool on meile endile muutunud iseenesest mõistetavaks, aga mujal maailmas on selline tegutsemisvorm pälvunud imetlust ja elluviimine tunnustust. Eesti huvitavat kooli on põhjust tutvustada ka rahvusvaheliselt, et meie hariduse edulugu oleks osa turundusbrändist „Education Nation“ ja jõuaks võimalikult kaugemale. On väga hea meel kõikide nende üle, kes algusest peale on uskunud, et Eesti kooli huvitavamaks muutmine on rohkem kui ainult koolipere asi, ning aidanud kaasa tööga oma koolis, ülikoolides, algatuse nõukojas, ministeeriumis ja maakondades üle Eesti.

Kavatsused järgnevatel aastatel

Kas midagi on jäänud Huvitavat Kooli tehes ka kripeldama? Jah, muidugi, sest koolielu ei saa iialgi valmis. Niipea, kui oleme jõudnud rõõmustada saavutatu üle, märkame, et ühiskond ja tehnoloogia ning inimsuhted lippavad eest ära ja pakuvad juba järgmisi võimalusi. Mitmed ideed ja täiel määral realiseerimata vajadused on oma aega ootamas ja muutunud algatuse Huvitav Kool väljakutseteks 2020+:

- õpilaste kõrgem motiveeritus ja tahtmine õppida, julgus võtta vastutus oma õppimise eest ja otsustada oma tuleviku üle;
- õpetaja julgus usaldada õpilasi ja jätta neile otsustus- ja vastutusvõimalusi;
- õpetajate valmisolek ning tahe aja ja ühiskonna muutustega kaasa minna;
- õpetaja oskus mitte ainult märgata, vaid ka aidata õpilasel probleemi lahendada;
- vabanemine üksluisest ainekesksest metoodikast, et soodustada taht mõelda ja luua seoseid;
- sihipärane tegelemine eneseväljendamis- ja suhtlemisotusega;
- õpilaste tunnustamine avatumalt, et ei domineeriks vaid numbriline hindamine;
- kaasava hariduse põhimõtete rakendamine võimalikult avatud viisidel;
- lapsevanemate teadlikkus ehk vanemaharidus;
- erineva õppekeelega koolide koostöö;
- koolide ja hariduse sõprade koostöö õpetamise huvitavamaks ja mitmekesisemaks muutmiseks, mitte konkurentsivõime;
- hariduse positiivse kuvandi kujundamine meedias.

Algatuse Huvitav Kool jätkukava keskendub perioodil 2021–2024 neljale fookusteemale:

- üldhariduse suurem sidustamine noorsootöö ja huviharidusega;
- lapsevanema vastutus oma lapse õppimise ja arengu eest;
- üleminek lasteaiast kooli;
- nüüdisaegne koolikultuur ja haridusuuendused.

Fookusteemasid käsitletakse laiemale avalikkusele suunatud sündmustel (nt Arvamusfestival, maakondlikud mõttekojad), kus arutatakse haridusvaldkonna strateegiliste eesmärkide elluviimise võimalusi, tutvustatakse üldhariduse edulugusid, mida on jagatud mh rahvusvahelisel tasandil ja arutatakse maakondade hariduselu strateegilisi küsimusi. Samuti oleme kavandanud sündmused (nt konverents, parimate praktikate päevad, foorumid) õpetajatele, koolijuhtidele ja koolipidajatele, kus tutvustatakse uuenduslikke lähenemisi üldharidusõppe sisus, jagatakse ja tutvustatakse nüüdisaegse õppimise ja õpetamise parimaid praktikaid ning arutatakse aktuaalsetel haridusteemadel.

Lähtume senisest väljatöötatud põhimõttest, et muutusi saab koolis ellu kutsuda igaüks, kes hoolib ja austab õppimist ja õpetamist. Võrreldes I etapiga keskendume rohkem kooli panusele ühiskondliku heaolu suurendamisel, algatuse kujundamisele kaasamis- ja kommunikatsiooniplatvormist koostööd soodustavaks ja toetavaks „võrgustike võrgustikuks“ ning Huvitava Kooli kaudu kogutud tõendus põhise teabe vahendamisele rahvusvaheliselt.

Tabel 1. Huvitava Kooli missioon, visioon, eesmärgid ja tegevussuund

	2014–2019	2020–2025
Visioon	Igas Eesti koolis on huvitav õppida	Igas Eesti koolis on huvitav õppida , kool aitab luua ühiskondlikku heaolu
Missioon	Mõjutada poolte rahulolu kooliga aastaks 2020	Poolte heaolu suurendamine kooskõlas haridusvaldkonna strateegiliste eesmärkidega 2035
Eesmärgid	Muuta Eesti koolis toimuv nähtavamaks ja motiveerivamaks õpilasele, õpetajale, lapsevanemale ja teistele hariduse toetajatele ning sõpradele	<ul style="list-style-type: none"> • Teha riigis ja rahvusvaheliselt nähtavaks Eesti üldhariduse tõendus põhised haridusuuenduslikud praktikad õppimisest ja õpetamisest, seda toetavast välis hindamisest, nüüdisaegsest koolijuhtimisest ja koolikultuuri kujundamisest • Saada kindlus, et meie haridusuuenduslikud praktikad on siseriiklikult tunnustatud ja sobivad levitamiseks rahvusvahelise turunduskava kaudu • Luua tingimused koolidevaheliseks üha tihenevaks omaalgatuslikuks võrgustikupõhiseks koostööks • Üldhariduskoolid töötavad hariduse strateegiliste eesmärkide saavutamise nimel ja kujundavad heaolu loovat kooli
Tegevussuund	Kaasamis- ja kommunikatsiooni-tegevuste elluviimine, et peegeldada ühiskonna ootusi koolile ja haridusele	Arendada olemasolevat kaasamis-, kommunikatsiooni- ja koostööplatvormi, et eri pooli omavahel kokku viia ja koostööle motiveerida

Arengu planeerimisest ja sisehindamisest Ruila kooli näitel

Tiia Rosenberg, Ruila Kooli direktor

Ruila põhikoolis on arengu planeerimist läbi viidud kümmeaasta jooksul tasakaalus tulemuskaardi meetodil, mis annab võimaluse välja selgitada kõige objektiivsemalt kooli jaoks olulised valdkonnad ja eesmärgid, tegevusnäitajad, millele eeloleval perioodil keskendutakse. Tasakaalus tulemuskaardi meetod on levinud tulemusjuhtimise süsteem alates 1990/2000ndatest aastatest, mil Kaplan ja Norton tutvustasid tasakaalus tulemuskaarti esmakordselt (Kaplan & Norton, 2003). Tulemuskaarti rakendatakse sageli nii ettevõtluses, avalikus kui ka kolmandas sektoris. Kui algselt rakendati tulemuskaarti pigem erasektoris, siis avalikus sektoris asetatakse rõhk motivatsiooni ja vastutuse suurendamisele. Tegevustulemuste mõõtmist võimaldavasse süsteemi on integreeritud nii kvantitatiivsed kui kvalitatiivsed näitajad. Meetodikat on kasutatud riigiasutuste, raamatukogude, ülikoolide, omavalitsuste jt avaliku sektori asutuste arengustrateegiate väljatöötamisel (Liblik, 2004).

Erinevate tegevuste spekter koolis on äärmiselt lai, hõlmates peaaegu kõiki eluvaldkondi tervishoiust halduseni. Tulemuskaarti on võimalik kasutada kui juhtimisinstrumenti, mille abil saab strateegiat ja eesmärgi fookuses hoida. Tulemuskaart sisaldab eesmärgi, strateegiaid ja mõõdikuid, millest tulenevad tegevused ja väljundid. Kindlasti ei saa üks-ühele üle võtta ühegi sektori ega asutuse süsteemi, vaid on oluline kohandada seda rakendatava keskkonna ja organisatsiooni spetsiifikaga. Tasakaalus tulemuskaardi meetodika on kohandatud konkreetselt Ruila kooli keskkonnale ja tingimustele, mille väljatöötamiseks oleme teinud koostööd konsultatsioonifirma OÜ Cumulus Consultingiga.

Eesmärgid ja näitajad lähtuvad kooli visioonist, millest tulevalt töötatakse arengukava koostamise protsessis välja ka tegevuskava, näitajad ja mõõdikud. Organisatsiooni missioon ja strateegia kantakse üle tegevustesse. Seega antakse ühtlasi arengukava protsessis sisend aruandlussüsteemile, mille alusel

koolis kinnitatakse sisehindamise kord. Sisehindamine toetub ja tuleneb otseselt arengukavast ning mõõdab arengukavas seatud eesmärkide täitmist.

Koostöös juhtkonna ja võtmeisikutega viidi läbi strateegilist planeerimist käsitlev praktiliste seminaride tsükkel, mis oli suunatud olulise informatsiooni kogumisele, ajurünnakutele, valikute tegemisele ja tegevuskava koostamisele. Selle käigus loodi tulevikuvision, määrati kriitilised edutegurid, eesmärgid ja tegevuskava koos mõõdikute süsteemiga.

Kooliarenduse põhisuunad ja valdkonnad on välja töötatud koostöös õpetajate, lastevanemate, vallavalitsuse ja õpilaste esindajatega, kasutades selleks avaliku sektori tarbeks kohandatud tasakaalustatud tulemuskaardi meetodit, vastates järgmistele küsimustele:

- Missugused me oleme? Missugused me tahaksime olla?
- Millist strateegiat me hakkame jälgima? Mida me oma klientidele pakkuda tahame?
- Millistes suundades tahame olla edukad?
- Mida me peame tegema selleks, et neis suundades edukad olla?
- Mida ja kuidas me nende suundade raames mõõtma peaksime?
- Kuidas me muudame tasakaalus juhtimislauda võimalikult heaks strateegiliseks vahendiks?
- Mis tegevusi me peaksime sooritama, et hakata sihtide poole liikuma?
- Kuidas me hakkame oma tasakaalus juhtimislauda pidevalt uuendama?

Tasakaalus tulemuskaart esitatakse ülevaatliku skeemina, mille abil on võimalik paremini mõista organisatsiooni strateegilise juhtimise kesket rolli erinevate vaadete kontekstis – protsesside, huvigruppide, õppimise ja arengu ning ressursside vaates. Iga valdkonna puhul valitakse välja üks või mitu tähtsat mõõdikut.



Joonis 1. Avaliku sektori tasakaalus tulemuskaart.

Allikas: Ruila Põhikooli arengukava 2015.

Arengukava tegevusplaan kajastab ressursside, huvigruppide, protsesside, õppimise ja arengu perspektiivi kohaselt eesmärgid, tulemusi ja mõõdikuid (lisa 1).

Käesolev Ruila Põhikooli arengukava 2019–2023 on jätk arengukavale, mis koostati perioodiks 2015–2018. Põhikooli missioon on jäänud võrreldes varasemaga samaks, kuid täpsustatud on nii visiooni kui kooli väärtuseid. Uuendatud on ka kõik eesmärgid, nende saavutamiseks vajalikud tegevused ning tegevuste hindamiseks kasutatavaid indikaatoreid. Arengukava aluseks on kooli sisehindamine, mis viidi läbi 2018. aastal. Sisehindamise tulemusi on arvestatud nii strateegia kujundamisel kui ka tegevusplaani koostamisel.

Arengukava koosneb neljast osast. Esimeses osas antakse lühikäsitava Ruila Põhikooli arengutest ning üldistest suundumustest. Teine osa kajastab strateegiat – missiooni, väärtuseid, visiooni ning strateegiakaarti, mis on üles ehitatud tasakaalus tulemuskaardi põhiseiselt. Kolmandas osas on välja toodud eesmärgid, tegevused ja mõõdikud ning seda eraldi nii kooli kui lasteaia osas. Neljandas osas kirjeldatakse strateegia seire ja hindamise tegevusi.

Koostöös konsultatsioonifirma OÜ Cumulus Consultingiga sõnastati Ruila Põhikooli eesmärgid ning tegevused neljas vaates:

- **Protsesside vaade (P)** – mida peab kool tegema väga hästi, et liikuda püstitatud visiooni suunas?
- **Huvigruppide vaade (HG)** – millised on eesmärgid peamiste huvigruppide lõikes?
- **Õppimise ja arengu vaade (ÕA)** – mida on vaja koolil õppida ja mida arendada, et saavutada visiooni ning täita eesmärgid?
- **Ressursside vaade (R)** – millised on eesmärgid ressursside osas, mis toetavad liikumist visiooni suunas?

Missioonist ja visioonist lähtuvalt on kooli strateegiad ja eesmärgid neljas kategoorias.

RUILA PÕHIKOOI ARENGUKAVA AASTATEKS 2019–2023	
Missioon	Leiame igas lapses parima ja õpetame tema huvidest lähtuvalt!
Visioon	Ruila Põhikool on uuenduslik kogukonnakeskus, mis pakub mitmekesiseid haridus- ja huvitegevuse võimalusi Laitse-Ruila piirkonnas.
VAADE	EESMÄRGID
Protsesside vaade (P)	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid #00a0e3; border-radius: 15px; padding: 5px; text-align: center;"> P1: Koolis on kaasaegne ja kvaliteetne õpe. </div> <div style="border: 1px solid #00a0e3; border-radius: 15px; padding: 5px; text-align: center;"> P2: Kool on piirkondlik huvitegevuse keskus. </div> </div>
Huvigruppide vaade (HG)	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="border: 1px solid #00a0e3; border-radius: 15px; padding: 5px; text-align: center; width: 22%;"> HG1: Koolis on motiveeritud õpetajad ja personal. </div> <div style="border: 1px solid #00a0e3; border-radius: 15px; padding: 5px; text-align: center; width: 22%;"> HG2: Lapsevanemad on kooli tegevusse kaasatud. </div> <div style="border: 1px solid #00a0e3; border-radius: 15px; padding: 5px; text-align: center; width: 22%;"> HG3: Vallavalitsus toetab kooli arenguid selle vajadustest lähtuvalt. </div> <div style="border: 1px solid #00a0e3; border-radius: 15px; padding: 5px; text-align: center; width: 22%;"> HG4: Kool vastab riigi poolt kehtestatud nõuetele. </div> </div>
Õppimise ja arengu vaade (ÕA)	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid #00a0e3; border-radius: 15px; padding: 5px; text-align: center; width: 30%;"> ÕA1: Kooli õpetajad on kaasaegsete õpetamis- oskustega. </div> <div style="border: 1px solid #00a0e3; border-radius: 15px; padding: 5px; text-align: center; width: 30%;"> ÕA2: Kooli õpilased on motiveeritud. </div> <div style="border: 1px solid #00a0e3; border-radius: 15px; padding: 5px; text-align: center; width: 30%;"> ÕA3: Kooli õpilased valdavad õpioskusi. </div> </div>
Ressursside vaade (R)	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid #00a0e3; border-radius: 15px; padding: 5px; text-align: center; width: 45%;"> R1: Koolis on vajadustele vastav ning kaasaegne õpikeskkond. </div> <div style="border: 1px solid #00a0e3; border-radius: 15px; padding: 5px; text-align: center; width: 45%;"> R2: Koolis on tänapäevased õppevahendid. </div> </div>
Väärtused	<ul style="list-style-type: none"> • Uuenduste rakendamine ning järjepidev areng • Positiivse ja inspireeriva keskkonna loomine • Omapära väärtustamine

Joonis 2. Ruila Põhikooli strateegiakaart.

Arengekavas on kirjeldatud peamised väljakutsed ja suundumused ning oleme sõnastanud Ruila Põhikooli **missiooni** järgmiselt: Leiame igas lapses prima ja õpetame tema tugevustest lähtuvalt!

Meie kooli ja lasteaia kõige tähtsamaks osaks on õpilased ja lapsed. Meie ühine eesmärk on toetada laste arengut parimal võimalikul viisil. Õpetamisel lähtume laste vajadustest, ootustest, võimetest ja omadustest. Seame igale õpilasele temale omased tähenduslikud eesmärgid.

Kooli **väärtused**:

- **Uuenduste rakendamine ning järjepidev areng** – Ruila Põhikool on avatud uuendustele, õppeprotsessis rakendatakse järjepidevalt innovaatilisi ning tõenduspõhiseid meetodikaid ning lähenemisi. Selleks tehakse laiapõhjalist koostööd erinevate haridusasutuste, ülikoolide jt partneritega.
- **Positiivse ja inspireeriva keskkonna loomine** – Ruila Põhikoolis hoolitakse üksteisest. Üheskoos leitakse lahendus kõigile probleemidele. Kooli õhkkond ja üksteist toetavad töötajad loovad inspireeriva keskkonna.
- **Omapära väärtustamine** – koolis väärtustatakse kohalikku ajaloo- ja kultuuripärandit ning maa- ja mõisakooliks olemist, mis ühes koostööpartnerite poolt pakutavaga loob mõnusa õpi- ja arengukeskkonna.

Ruila Põhikooli **visiooniks** on olla uuenduslik kogukonnakeskus, mis pakub mitmekesiseid haridus- ja huvitegevuse võimalusi Laitse-Ruila piirkonnas. *Ruila Põhikoolis on kaasaegne ja kvaliteetne õpe. Kool on piirkondlik huvitegevuse keskus, pakkudes tegevusi ka Laitse piirkonnas. Kooli õpetajad ja personal on motiveeritud ning tänapäevaste õpetamisoskustega. Lapsevanemad on kooli tegevusse kaasatud, vallavalitsus toetab kooli arenguid selle vajadustest lähtuvalt. Kooli omanäoline õpikeskkond ning õppevahendid on vajadustele vastavad ja kaasaegsed. Ruila Põhikool on koht, kus õpilased on motiveeritud õppima.*

Ruila Põhikooli eesmärkide aluseks on kooli missioon ja väärtused, eesmärgid on otseselt seotud visiooni ning selle lahtikirjutusega. Tegevuste ja mõõdikute kirjeldus lähtub eelnevas punktis välja toodud strateegiakaardist.

Tegevustulemuste mõõtmine võimaldab võrrelda ja näha arenguid ning tendentse, on olulised asutusesiseselt sihipärase motiveerimise ja õppimise saavutamiseks. Tasakaalustatud tulemuskaart aitab näha tervikut, tuua välja asutuse jaoks olulised ja keskendumist nõudvad teemad ning hoida eesmärgi pidevas seires.

Kirjandus

Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (2003). *Tasakaalus tulemuskaart – strateegialt tegudele*. Kirjastus Pegasus.

Liblik, A. (2004). Tasakaalus tulemuskaart avaliku sektori institutsiooni strateegilises juhtimissüsteemis Tartu Ülikooli näitel (magistritöö). Vaadatud 01.10.2020 <http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/1350/Liblik.pdf>.

Ruila Põhikooli arengukava 2019–2023. Vaadatud 01.10.2020 <https://drive.google.com/file/d/0BwSqrQ5SypQLcE9aeW43b1NxcW1PSDRRSmctSkRsQlhJeTVz/view>.

Ruila Põhikooli sisehindamise kord 2019. Vaadatud 01.10.2020 <https://drive.google.com/file/d/0BwSqrQ5SypQLcFFJVMZ3Ullld0U1b1NtWlplRm5FMkFsZXFj/view>.

Ruila Põhikooli õppeaasta aruanne 2020. Vaadatud 01.10.2020 <https://www.ruilakool.ee/590-ruila-p%C3%B5hikooli-%C3%B5ppeaasta-aruanne-2019-2020>.

Lisa 1. Ruila Põhikooli arengukava tegevusplan

PROTSESSID		
EESMÄRGID	TEGEVUSED	TULEMUS/MÕÕDIKUD
P1: Koolis on kaasaegne ja kvaliteetne õpe	P1.1: Aine-, huvi- ja klassivälise õppe lõimimine	Lõimitud õpe toimib plaani kohaselt: 2018/2019. õa piloot; 2019/2020. õa rakendamine
	P1.2: Kaasaegsete õppemeetodite rakendamine õppeprotsessis	Tunnivaatlussüsteem on juurutatud; e-õpe on juurutatud; toimib aktiivõpe ja projektõpe
	P1.3: Motiveeriva hindamissüsteemi rakendamine	Kujundav hindamine on rakendunud
	P1.4: E-õppe rakendamine	Õpetajate poolt kasutusel olevad veebikeskkonnad
P2: Kool on piirkondlik huvitegevuse keskus	P2.1: Kooli huvitegevuse laiendamine Laitse piirkonda	Kooli huviringid toimuvad ka Laitses asuva lasteaia osa ruumides
	P2.2: LTT (loodus-, tehnika- ja täppisteadused) huvitegevuse pakkumine III kooliastmes	LTT ring on käivitatud, täitunud ja toimiv
	P2.3: Olemasolevate huviringide taseme säilitamine	Huviringide arv; huviringis osalejate arv (huviringid on täitunud); igal huviringil on väljund (näitus, esinemine vms)
	P2.4: Koostöö jätkamine huvitegevuste pakkumisel seniste partneritega erasektorist	Koostöö toimib Ruila Tallide, Laitse Rallypargi ja Laitse Graniitvillaga (alus: huvihariduse taotlus vallale)
	P2.5: Kogukonnale suunatud huvitegevuse võimaldamine koolis	Kõigile soovijatele on loodud võimalus huvitegevuse läbiviimiseks koolis (alus: direktori hinnang)
HUVIGRUPID		
EESMÄRGID	TEGEVUSED	TULEMUS/MÕÕDIKUD
HG1: Koolis on motiveeritud õpetajad ja personal	HG1.1: Õpetaja arengu süsteemne toetamine ja võimendamine, sh õpetajate eripära arvestamine, edusammude märkamine, koostööne eestvedamine	Õpetajate rahulolu eestvedamise ja arenguvõimalustega (alus: arenguestlus; õpetajate hinnang)
	HG1.2: Supervisiooni ja <i>coaching</i> 'u rakendamine	Supervisiooni ja <i>coaching</i> 'u võimalus on tagatud
	HG1.3: Aruandluse ülevaatamine ja optimeerimine	Õpetajad saavad keskenduda põhitegevusele (alus: arenguestlus; õpetajate hinnang)
	HG1.4: Paindliku töökorralduse tagamine koolis	Töökorralduses on paindlikkus kirjeldatud ja seda järgitakse
	HG1.5: Terviseedenduse toetamine	Terviseedenduse võimalused on töökorralduses kirjeldatud ja neid järgitakse
	HG1.6: Võimalusel tööaja iseseisev otsustuspädevus	Tööaja korraldus on reguleeritud Ruila Põhikooli töökorralduses
	HG1.7: Õpetajate sõidukulude kompenseerimine	Sõidukulude kompenseerimine toimib töökorraldusest lähtuvalt
	HG1.8: Vajadusel uutele õpetajatele elamis-pindade pakkumine koostöös vallaga	Elamispinda vajavatele uutele õpetajatele on leitud koostöös vallaga juhtumipõhiselt lahendus
	HG1.9: Personalile on võimaldatud järjepidevalt täienduskoolitusel osalemine	Täienduskoolituses osalemine on kõigile võimaldatud
HG2: Lapsevanemad on kooli tegevusse kaasatud	HG2.1: Lapsevanemate kaasamine õppetegevusse, sh tundide läbiviimisse	<ul style="list-style-type: none"> Lapsevanemad osalevad õppetegevuses ja tundide läbiviimises Töövarjupäev vilistlaste, kogukonna ja vanematega koostöös Külalislektorite kutsumine kogukonnast Järeleaitamistunnid
	HG2.2: Lastevanemate akadeemia korraldamine	Hoolekogu eestvedamisel toimuvad regulaarsed temaatilised üritused lastevanematele (kaks korda aastas)

HG3: Vallavalitsus toetab kooli arengut selle vajadustest lähtuvalt	H3.1: Tugispetsialistide tagamine	Logopeedi, psühholoogi, eripedagoogi ja sotsiaalpedagoogi teenus on tagatud
	H3.2: Jooksvalt tekkinud ja vallavalitsust puudutavate haldus- ja IT-valdkonna küsimuste lahendamine	Haldus- ja IT-küsimused on operatiivselt lahendatud (alus: direktori hinnang)
	H3.3: Vallapoolne kooli sisulist õppetegevust puudutav nõustamine	Sisuline koostöö valla ja kooli vahel toimib (alus: direktori hinnang)
HG4: Kooli tegevus vastab riigi poolt kehtestatud nõuetele	HG4.1: Kvalifikatsioonile vastavate õpetajate tagamine	Õpetajate kvalifikatsioon vastab nõuetele (alus: Haridussilma andmed)
	HG4.2: Heal tasemel õppe läbiviimine	Kooli lõpuksamite tulemused (alus: Haridussilma andmed)
	HG4.3: Õpilaste rahulolu tagamine	Kooli õpilased on rahul (alus: Haridussilma andmed)
ÕPPIMINE JA ARENG		
EESMÄRGID	TEGEVUSED	TULEMUS/MÕÕDIKUD
ÕA1: Kooli õpetajad on kaas- aegsete õpetamisoskustega	ÕA1.1: Õpetajate koolitamine kaasaegsete õppemetoodikate ning nende rakendamise osas	Õpetajad tunnevad meetodikaid ning oskavad neid rakendada; koolituse läbinud õpetajate osakaal; tunnivaatlused; hinnanguleht
	ÕA1.2: Õpetajate osalemine ainelitide töös	Osakaal õpetajate arvust
ÕA2: Kooli õpilased on motiveeritud	ÕA2.1: Õpitulemuste analüüs ning õppimise eesmärgistamine õpilaste poolt	Analüüs ja eesmärgistamine toimib e-kooli keskkonnas 6.–9. klassis
	ÕA2.2: Õpilaste omaalgatuse arendamine, sh traditsioonilised üritused	Igal õpilasel on oma projekt 4.–8. klassis
	ÕA2.3: Osalemine rahvusvahelistes projektides ja „Erasmus+“ tegevustes	Esitatud projektitaotlus, projektitegevus
	ÕA2.4: Õpilasmavalitsuse tegevuse arendamine ning järjepidev juhendamine	Õpilasmavalitsuse üritused, tegevus, koosolekute protokollid
ÕA3: Kooli õpilased valdavad õpioskusi (kooli õppekava arendus)	ÕA3.1: Õpetajate täienduskoolituste läbiviimine õpioskuste arendamise teemal, sh õpistrateegiad	Arenguvestlus
	ÕA3.2: Õpilaste õpioskuste arendamine	• Arenguvestlus õpilasega, õpilase eneseanalüüs • Klassijuhatajatunni siseseviimine tunniplaani
RESSURSID		
EESMÄRGID	TEGEVUSED	TULEMUS/MÕÕDIKUD
R1: Koolis on vajadustele vastav ning kaasaegne õpikeskkond	R1.1: Kooli siserenoveerimise projekti elluviimine	Aastaks 2022 on siserenoveerimisprojekt ellu viidud (alus: iga-aastane plaan)
	R1.2: Kooli juurdeehituse rajamine (kaks õppeklassi)	Juurdeehitus on 1. septembriks 2020 teostatud
	R1.3: Kooli spordiväljaku väljaehitamine, lipuväljaku rajamine	Aastaks 2023 on spordiväljak välja ehitatud
	R1.4: Mõisapargi korrastamine	Toimib iga-aastane mõisapargi ülevaatus, kus hinnatakse olukorda ja viiakse ellu vajalikud tegevused
	R1.5: Kooli juurde avaliku mänguväljaku väljaarendamine	Aastaks 2023 on mänguväljak välja arendatud ja seda kasutavad ka kooli õpilased
	R1.6: Kooli ning selle territooriumi turvalisuse riskide kaardistamine ja maandamine	Riskianalüüs on koostatud ja vajalikud maandamistegevused ellu viidud
	R1.7: Kooli abipersonali üleviimine Saue Vallavarahalduse koosseisu	Abipersonali ülesandeid täidavad Saue vallavarahalduse töötajad
	R1.8: Spordihoone halduse üleandmine vallale	Ruila Spordihoone haldamine on üle antud
R2: Koolis on tänapäevased õppevahendid	R2.1: Klassiruumide varustamine digiõppevahenditega	Aastaks 2022 on igas klassis digikomplekt (2019 kolm; edasi igal aastal kaks)
	R2.2: Aktiivsete õppemeetodite kasutamiseks vajalike õppevahendite soetamine	Õppevahendid on hangitud vastavalt iga-aastasele plaanile
	R2.3: HEV-lastele suunatud õppematerjalide ja vahendite soetamine, ruumide kohandamine	Õppevahendid on hangitud vastavalt iga-aastasele plaanile

Teekond uue õpikäsituse rakendamiseni

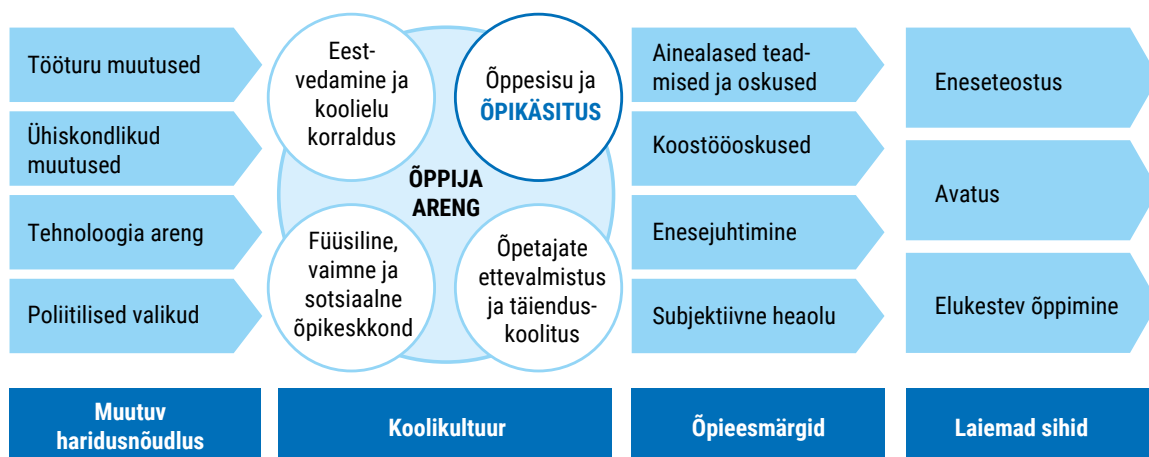
Karin Lukk, Tartu Kivilinna Kooli direktor

Hariduse ja koolisüsteemi uuendamise vajalikkusest on palju räägitud, alustades juba Alvin Toffleri ideedest eelmise sajandi lõpukümnendil (Toffler, 1970, 1980) ja lõpetades meie viimaste aastate üha sagenevate aruteludega selles valdkonnas. Tunnetatud vajadus muutuse järele on olemas, kuid reaalne rakendus on olnud see, mis tekitab segadust ja küsimusi – mida ja kuidas ikkagi tuleks siis koolides teistmoodi teha? Oluliseks sammuks teatud selguse loomisel oli Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014) vastuvõtmine, mis konkretiseeris sihid, millele uuenduste fookus seada. Haridusaruteludesse lisandus uus termin – muutunud õpikäsitus.

Fookus oli nüüd olemas ja kindlasti andis see tuntava energiatõuke kooliuuenduste käivitamiseks, kuid õhku jäid ikkagi küsimused – mida ja kuidas. Paljud ootasid konkreetseid juhiseid, mille järgi toimetada, teised hakkasid hooga katsetama erinevaid ideid ja tekkiski olukord, mis tõi oma täies eheduses välja meie haridussüsteemi ühe tugevuse – koolide autonoomia. Igäühele jäi võimalus vastavalt oma kooli konkreetsele olukorrale mõtes-

tada lahti need vajalikud muutused, mis just nende koolil aitavad muutunud õpikäsitust ellu viia ja kaasaegseks haridusasutuseks kujuneda. Isegi siis, kui aeg-ajalt jäi mulje, et kooliuuendused koosnevad üksnes ideejuppidest ja mõttekildudest selle kohta, mida tuleks teisiti teha (Heidmets, 2014), oli ratas veerema pandud ja protsess käima lükatud.

Meiegi hakkasime otsima oma teed, mida mööda jõuda 2020. aastaks oma koolis muutunud õpikäsituseni. Kohe alguses tekkis arutelu termini ümber, kas muutunud, muutuv, nüüdisaegne või hoopis uus õpikäsitus? Jäämata liigselt kinni erinevate terminite nüanssidest oleme nüüdseks sobitanud enda jaoks uue õpikäsituse mõiste. Uuenduste sisulise poole lahtimõtestamisel oli abi ülikoolide (Tartu ja Tallinna Ülikooli) analüüsidesid, mis koondasid erinevaid ideid (Pedaste, 2020; Haridusinnovatsiooni keskus, 2020), tõid välja olulisi aspekte, mida koolielu uuendamisel arvestada (Haridusuuenduskeskus, 2020) ja koostasid selle põhjal ka õpikäsituse mudeli (Joonis 1).



Joonis 1. Õpikäsitus, selle muutumise põhjused, muutumist toetavad tegurid koolikultuuris ning muutuste eesmärgid ja laiemad sihid.

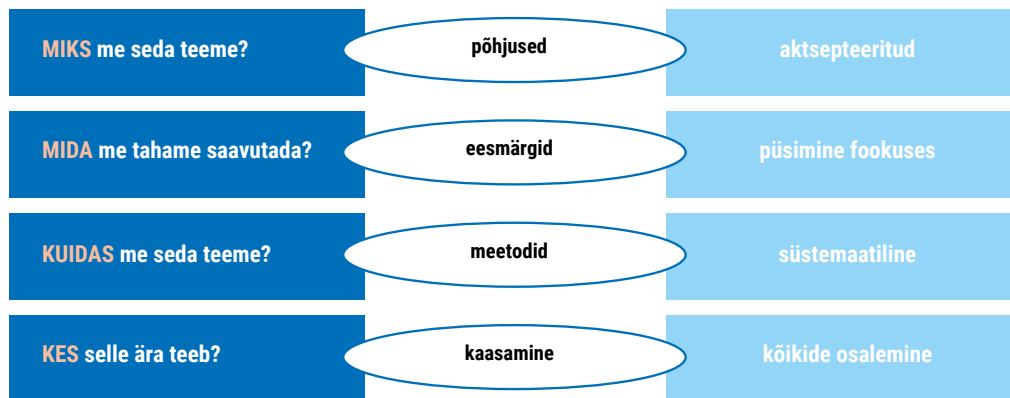
Allikas: Haridus- ja Teadusministeerium, 2020.

Õpikäsituse mudel andis meile konkreetse selgroo, mis aitas näha seoseid erinevate uuenduste vahel ja lõi seega selgema põhjenduse, miks neid on vaja ja kuidas nende rakendamine toetab õppija arengut.

Erinevate muutuste elluviimine meie koolis on näidanud, et protsessi eduka läbiviimise seisukohalt on oluline mõelda läbi neli põhiküsimust: miks, mida, kuidas, kes (joonis 2).

Võttes aluseks õpikäsituse mudeli (joonis 1) otsustasime iga koolikultuuri teguri osas teatud muutusi ellu viia – nii tagame terviklikuma lähenemise. Meie varasemad kogemused on õpetanud, et kohe kõike muuta ei jõua, alati on oluline leida fookus. Üks võimalus oleks olnud keskenduda ühele konkreetsele tegu-

rile, nt üksnes eestvedamisele ja koolikorraldusele või hoopis õpetajate ettevalmistusele ja täienduskoolitusele ning sealt liikuda siis edasi järgmiste tegurite juurde, kuid otsustasime, et pigem võtame kõik neli tegurit, samas aga vähem aspekte tegurite siseselt, keskendudes eelkõige nendele, mida meie kooli kultuuri ja konkreetset olukorda arvestades just praegu on kõige enam vaja. Õpikäsituse mudelis välja toodud viiest õpieesmärgist võtsime fookusesse kolm: õppija õpioskused, koostööoskused ja enesejuhtimine. Loomulikult jäid meie jaoks oluliseks ikkagi ka õppijate ainealased teadmised- oskused ja nende heaolu, kuid pigem jätsime need järgmise perioodi fookusteks.



Joonis 2. Muutuste elluviimise põhiküsimused.

Allikas: Jahnsen & Støen, 2014.

Konkreetsed muutused koolis

Kokkuvõtlikult viisime Tartu Kivilinna Koolis aastatel 2014–2020 läbi järgnevad uuendused (esitatud õpikäsituse mudelis välja toodud õppija arengut toetavate tegurite lõikes).

Eestvedamine ja koolielu korraldus

- Jagatud juhtimine, mille eesmärgiks on suurendada töötajate ringi, kes võtavad vastutuse teatud juhtimistegevuste eest koolis. Mida suurem on nende inimeste ring, kes lisaks oma tavalistele tööülesannetele panustavad ka kooli üldisesse heaolusse ja toimivusse, seda kõrgem on pühendumuse tase asutuses (Hulpia, Devos, Rosseel, & Vlerick, 2012).
- Suurem kaasamine ja seda eelkõige õpilaste ning lastevanemate osas. Igal kevadel toimub koolis Lastevanemate Foorum, kuhu kuulub igast klassist 1–2 esindajat ja ka Laste Foorum, kus osaleb igast klassist 1–2 õpilast. Foorumitel arutletakse ühiselt käimasoleva õppeaasta üle ja räägitakse läbi kooli arendusega seonduvad teemad. See on hea võimalus erinevatel pooltel saada ülevaade teiste arvamusest, ühtlustada arusaamu, tuua välja mure- või hirmukohti ning pakkuda lahendusi. Antud foorumid on osutunud väga kasulikuks just uuenduste elluviimise ettevalmistamisel.
- Õppekorralduslikud muutused: suurematena võib välja tuua „Projektinädalate“ süsteemi loomise, mille eesmärgiks on tunnipõhisuse vähendamine ja lõimingu suurendamine. Projektinädalad toimuvad kahel nädalal õppeaastas (I ja IV õppeperioodi lõpus), tavapärase koolitundide asemel töötavad õpilased meeskondades ja tegevused on seotud ühe konkreetse teemaga, hõlmates kõiki õppeaineid. Nädal lõpeb loova lõpp-projektiga, mida teistele esitletakse. Teise suurema õppekorraldusliku muutusega alustasime 2020. aasta septembrist, mille eesmärgiks on suurendada õpilaste iseseisvust ja vastutust, samuti enesejuhtimisoskuste arengut, aga ka luua enam võimalusi isikupärastatud õppeks, kus õppija saab oma õpiülesannete lahendamiseks ise valida aja ja koha. Õppetunnid on 70-minutilised, millele lisandub õpilase iseseisev õpiülesannete lahendamine. Kuna antud muudatusega oleme hetkel alles alustanud, siis analüüsi ja häid soovitusi saab anda pärast mõningast rakendusperioodi.

Füüsiline, vaimne ja sotsiaalne õpikeskkond

- Antud teguri osas võtsime eesmärgiks suurendada koostööst õppimist ja õppijate autonoomiat, mis mõlemad on toodud välja kui uue õpikäsituse olulised alustalad (HTM, TLÜ, TÜ, 2017). Siia alla kuulub eespool kirjeldatud projektinädalate süsteem, mille põhipunktideks on meeskondades koostööoskuse arendamine, projektöpe, aga ka suurem seotus eluga.
- Teise suurema uuendusena tooksime välja digipöörde, mis toetas e-õppeks vajaliku õpikeskkonna arengut. Oluliseks antud muutuse osaks sai see, et ehitasime digipöörde süsteemi üles isemääramise teooria (Deci & Ryan, 1985, 1996) põhimõtetest lähtuvalt, mille kohaselt tagab suurem autonoomia, tegevuse vastavus isiku kompetentsile ja seotus laiema terviku või eesmärgiga kõrge motiveerituse.
- Oluliseks märksõnaks antud teguri osas oli ka liikumisvõimaluste suurendamine koolis. Selleks liitusime „Liikuma Kutsuva Kooli“ võrgustikuga, mille kaudu saadud ideedest muutsime koolikeskkonda, vahetundide korraldust, samuti on koolitust saanud mängujuhid.

Õpetajate ettevalmistus ja täienduskoolitus

- Õpetajate professionaalsete õpikogukondade loomine. Kõik kooli õpetajad jagunevad 6–8liikmelisteks rühmadeks, kes käivad koos regulaarselt kaks korda kuus (üle nädala kindlal ajal). Õpikogukondade tegevusel on kaks eesmärki: koolielu ettetulevate probleemide lahendamine (kasutades LP-mudelit; Nordahl, Jahnsen, Støen & Tinnesand, 2016) ja õpetaja professionaalse arengu toetamine. Õpikogukondadel toimuvad kaks korda aastas ühised seminarid, kus teistele rühmadele tutvustatakse oma poolaasta tegemisi.
- Kevadseminarid õpetajatele, mille peamiseks eesmärgiks on ühiselt tutvuda uuemate suundade ja liikumistega hariduses üle maailma ning määratleda nende rakendusvõimalused meie koolis. Ühe sellise seminari käigus panime kokku n-õ meelespea õpetajale nendest indikaatoritest (joonis 3), mis aitavad igapäevases koolielus uut õpikäsitust silmas pida.

- Õpilane on aktiivsem kui õpetaja
- Klassiruumi paigutus muutub sageli
- Tehnoloogia on protsessi loomulik osa
- Õpilane teab, mida ta õpib, kuhu peab välja jõudma ja mida tal sinna jõudmiseks on vaja teha
- Suur osakaal on rühma-, paaris- ja meeskonnatööl
- Õpilane oskab tuua teemaga seotud elulisi näiteid
- Õpilane loob ise midagi teema raames
- Õpilasel on erinevaid valikuid
- Õpilasel on tunnis huvitav

Joonis 3. Uue õpikäsituse indikaatorid.

Õppesisu ja õpikäsitus

- Õppesisu osas alustasime õpitulemuste kolmel tasemel (alg-, kesk- ja kõrgtase) lahtikirjutamisega, et saada parem ülevaade õppija arengu teetähistest.
- Suurema muutusena uuendasime õppimise tugisüsteemi ehk hindamist. Esmalt tõime sisse õpilaste enesehinnangulehed, kus I perioodi lõpus õppijad analüüsisivad (eakohasel tasemel) oma senise õppimise kulgu ja seavad eesmärgi eesootavaks õppeperioodiks. Teatud õppeainetes (nt kunsti-, tehnoloogia-, liikumisõpetus ja muusika), kus õpieesmärgiks on mingi konkreetse ühtse taseme saavutamise asemel pigem õppija järjepidev areng, hakkasime rakendama mitteeristavat hinda-

mist kuni põhikooli lõpuni. I kooliastmes on üksnes sõnalised hinnangud. II ja III kooliastmes kasutame eristavalt hinnatavates ainetes võrdsete vahemikega 6pallist tähtskaalat (A-F).

Kõikide antud muudatuste puhul alustasime miks-küsimusega. Oluline on teada planeeritava uuenduse vajalikkust ja uskuda, et see viib püstitatud eesmärkide saavutamiseni. Iga muutuse elluviimisel on oma faasid, sealhulgas ka tagasilöögid, esmased vead, mis kõik on protsessi loomulik osa. Kui aga uuenduse aluseks on kindel veendumus, et teeme head asja, siis on võimalik leida üles ka parimad lahendused.

Kirjandus

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1996). Need Satisfaction and the Self-regulation of Learning. *Learning & Individual Differences*, 8(3), 165-174.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014). Vaadatud 01.10.2020 <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>.
- Haridusinnovatsiooni keskuse kodulehekülj. Tallinna Ülikooli Haridusteaduste instituut (2020). *Muutunud õpikäsitus*. Vaadatud 01.10.2020 <https://www.tlu.ee/hti/haridusinnovatsiooni-keskuskusest/muutunud-opikasisitus>.
- Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehekülj (2020). Õpikäsitusest ja selle muutumisest. Viimati uuendatud: 5. jaanuar 2018 <https://www.hm.ee/et/opikasisitus>.
- Haridusuuenduskeskuse kodulehekülj. Tartu Ülikooli Haridusteaduste instituut (2020). *Nüüdisaegne õpikäsitus*. Vaadatud 01.10.2020 <https://www.ht.ut.ee/et/haridusuuenduskeskus/nuudisaegne-opikasisitus>.
- Heidmets, M. (01.09.2014). Mati Heidmets: uus kool. *Postimees*. Vaadatud 01.10.2020 <https://arvamus.postimees.ee/2904999/mati-heidmets-uus-kool>.
- Haridus- ja Teadusministeerium, Tallinna Ülikool, Tartu Ülikool (2017). Õpikäsitusest ja selle muutumisest. *Elukestva õppe strateegia 2020 1. eesmärgi selgituseks*. Paide, Tallinn, Tartu.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y. & Vlerick, P. (2012). Dimensions of Distributed Leadership and the Impact on Teachers' Organizational Commitment: A Study in Secondary Education. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(7), 1745-1784.
- Jahnsen, H. & Støen, J. (2014). *Change management*. Koolitusmaterjalid.
- Nordahl, T., Jahnsen, H., Støen, J. & Tinnesand, T. (2016). *LP-mudel: õppekeskkond ja pedagoogiline analüüs*. Tartu: Tartu Linnavalitsuse Haridusosakond.
- Pedaste, M. (2020). 5. *Nüüdisaegse õpikäsituse mudel*. Vaadatud 01.10.2020 <https://sisu.ut.ee/opikasisitus/5-n%C3%BC%C3%BCdisaegse-%C3%B5pik%C3%A4situse-mudel>.
- Toffler, A. (1970). *Future Shock*. New York: Bantam Books.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. New York: Bantam Books.

Ahhaalik kool – mis see on?

Kristi Mumm, Tartu Forseliuse Kooli õppejuht

Muutuva õpikäsituse temaatika on olnud aktuaalne juba mitmeid aastaid. Nimetatud termin võeti kasutusele „Eesti elukestva õppe strateegias 2020”, kus rõhutatakse õppija ja õpetaja muutunud rolli ning muudatust sellest, kuidas ja mis eesmärgil toimub õppimine. Õpikäsituse on üks osa koolikultuurist, mis tähendab, et see, kuidas muutuvat õpikäsitust ellu viiakse, on kooliti erinev. Ahhaalik koolimudel, mille käivitamiseks on olnud kaasatud Tartu Forseliuse Kool, Tartu Ülikool ja Teaduskeskus AHHA, on üks viis, kuidas muutuvat õpikäsitust koolis rakendada.

Kuidas kõik sai alguse?

Idee ahhaaliku koolimudeli loomiseks saadi California teaduskeskuse ning selle juures asuva põhikooli (*Alexander Science Center School*) omavahelisest koostööst. Nimetatud koostööprojekti eesmärgiks oli muuta õpilaste suhtumist loodusteadustesse positiivsemaks ning toetada õpilaste uurimuslike oskuste läbiviimist.

Ahhaalikku koolimudelit hakkasime välja töötama aastal 2016. Kuigi soov oli liikuda mudeliga kogu kooli tasandile, siis esimesed aastad võtsime fookusesse loodusained, kuna loodusteaduste populaarsus õpilaste seas oli küllaltki madal. Väga oluliseks oleme pidanud tõendusühenduse lähenemist, mistõttu on ahhaaliku koolimudeli loomisesse olnud aktiivselt kaasatud Tartu Ülikooli uurijad.

Esmane kaardistus loodusteaduste valdkonnas tehti 2016. õppeaastal: uuriti hetkeolukorda loodusteadustes, vaadeldi tunde, intervjueriti õpetajaid ning küsitleti õpilasi. Tagasiside näitas, et tunnid võiksid olla elulisemad, rohkem tähelepanu võiks pöörata praktilistele ja koostööoskusi arendavatele töödele, sh uurimuslikule õppele. Sellest lähtuvalt arutati üheskoos, kuidas viia muutused õpetamisse.

Valikained – saab ka teisiti!

Selleks, et viia muudatus õpetamisse, alustasime hoopis valikainetest. Leidsime, et juba põhikoolis võiks õpilane ennast ja oma huve paremini tundma õppida. Tekkis mõte pakkuda põhikooli III kooliastme noortele põnevaid valikaineid, lähtudes õpilaste endi huvidest ning keskendudes õppekava läbivatele teemadele ja üldpädevustele.

Esmalt selgitasime välja, milliseid teemasid valdavad kooli õpetajad, et anda õpilastele põnevaid valikaineid. Järgmisena küsitlesime 6.–8. klassi õpilasi ning kaardistasime, millised valikained neid võiksid huvitada. Mitmed õpetajate poolt välja pakutud ideed olid õpilaste seas väga populaarsed ja nii tekkiski õpetajate ja õpilaste koostöös 9 valikainest koosnev nimekiri: *õppimine avastades, sõbralik tarbimine, loodussõbralik matkamine, robotika ja mehhatroonika, fotograafia, teatrimängud, rännak filmimaailmas, ettevõtlikult ettevõtjaks, loovkirjutamine*.

Valikainete sisulisel loomisel võtsime eesmärgiks, et nende õpetamisel lähtuksid õpetajad järgmistest põhimõtetest: elulisus, koostöisus ja praktilisus. Hindamine on valikainetes mitmeeristav,

et põhiline rõhk läheks õppimisele ning fookuses ei oleks hinde saamine. Valikainetes õpivad koos 6.–8. klassi õpilased. Üks valikaine kestab pool aastat, mis tähendab, et kolme aasta jooksul saab õpilane läbida kuus valikainet. Iga poolaasta lõpus võtame õpilastelt valikainete kohta tagasiside, et neid paremaks muuta ning samuti uurime, mis valdkonnad ja teemad õpilasi veel huvitavad. Õpilaste tagasiside põhjal on juurde tulnud uusi valikaineid: ürituskorraldus, avastamas psühholoogiat endas, sinine planeet, avastades ahhaalikku.

Muutused õppeprotsessis

Valikained on õpilaste seas väga populaarsed ja on andnud õpetajatele julgust õpetamisel proovida, avastada ning koos õpilastega ka ise õppida. Sisulised muudatused, mis toimusid valikainete tundides, hakkasid liikuma ka põhiainetesse. Kuna kõik loodusainete õpetajad annavad ka valikaineid, siis mitmed avastused, meetodilised katsetused, uurimusliku õppe ülesanded rakendusid ka nende õpetatavates põhiainetes. Ahhaaliku koolimudeli rakendamine oli end õigustanud, sest Tartu Ülikooli 2018/2019. õppeaasta kordusuuringu tulemused näitasid märkimisväärset muutust loodusainete õpetamisel. Oluliselt oli suurenenud eluliste näidete toomine, hinnang praktilistele töödele oli tõusnud (5pallisel skaalal 2,63lt 3,28le), õpilased pidasid loodusainete tunde huvitavamaks, õppemeetodid olid tundides mitmekesisemad (hinnang 2,8lt 3,2le) ning õpilaste hinnangul viisid õpetajad aina rohkem tunde läbi ka väljaspool koolikeskkonda.

Loodusainetes toimub aktiivne koostöö ka teaduskeskusega AHHA, samuti on õpetajatel võimalus tunde seal läbi viia. Lisaks loodi AHHA eestvedamisel ning ka meie õpetajate (sh ka teiste Eesti koolide loodusainete õpetajate) osalusel loodusainete õpetajaid toetav ahhaalik õppematerjal, kuidas tundides põnevaid katseid ja avastusi läbi viia.

Järgmised sammud – ahhaalik koolimudel kooliterviklikuks

Tõenduspõhised positiivsed muutused loodusainetes andsid meile julguse võtta 2019/2020. õppeaastal eesmärgiks laiendada ahhaalikku koolimudelit ka teistesse ainevaldkondadesse, sh algklassidesse, ning luua kooliterviklik lähenemine.

Kuna õpilase eneseregulatsioonioskuste toetamine ja arendamine on üks ahhaaliku kooli prioriteete ja suundi, võtsime selle 2019/2020. õppeaastal kogu kooli tasandil fookusesse. Osalesime ka Tallinna Ülikooli „Tulevikukooli” programmis, mille abil, toetudes tõendite ja uurides koolis toimuvat, lõime õppeaasta jooksul õpetajaid ja õppijaid toetavad materjalid õpilaste enesereguleerimisoskuste arendamiseks.

Üheks ahhaaliku koolimudeli omaduseks on õppeainetevaheline lõimimine. Selle eesmärgiks on tõsta õpilaste motivatsiooni, seostada õpitut õpilaste huvidega ning muuta õppimine õpilaste

jaoks tähenduslikumaks, terviklikumaks ja mõtestatumaks. Hakkasime tegema ettevalmistusi muudatuse sisseviimiseks I kooliastmes, võttes eesmärgiks minna 2019/2020. õppeaastal üle üldõpetusele, mis lähtub lõimingu põhimõttest. Õpetajad löid üheskoos õppeaastaid läbivad suured teemavaldkonnad: mina ja minu väärtused; pärimused ja traditsioonid; kodukoht ja kodumaa; loodus ja keskkond ning ahhaalik maailm. Üldõpetuse süsteemi juurutamisel pidasime oluliseks ahhaaliku koolimudeli põhimõtteid, mistõttu üheks teemaks sai "ahhaalik maailm". Samuti viisime 2. klassi sisse valikaine „Ahhaa – mis, kuidas, miks”, kus õpilased saavad juba esmaseid kogemusi uurimusliku õppe, iseavastamise ja loomisega.

II ja III kooliastmes on tihti õppimine ainekesksem, mistõttu oleme nelja aasta jooksul tegelenud II ja III kooliastme lõiminguplaanide väljatöötamisega. Mitmesse klassi oleme jõudnud luua toimivad lõiminguplaanid, kus teemad on läbi mõeldud ning ainetevaheline koostöö märgatav. Peame oluliseks, et lõiming oleks osa õppetööst. Eesmärgiks on luua lõiminguplaanid igasse klassi II ja III kooliastmes. 8. klassi õpilastelt saadud tagasiside põhjal võib öelda, et lõiminguprojektid õppetöö jooksul pigem meeldivad neile, kuna nad saavad sellistes ülesannetes teha ise valikuid ning teemad erinevates õppeainetes on omavahel rohkem seotud.

Lisaks õpilastele on oluline pöörata tähelepanu õpetajatele. Ahhaaliku kooli õpetajat iseloomustab valmisolek õppida, uurida enda õpetamist, vaadelda enda ja kolleegi tundi, tagasisidestada ning teha koostööd. Pidev süsteemne professionaalse arengu toetamine on üks osa juhtkonna tööst, kuidas õpetajaid nende töös toetada. Seetõttu töötasime koolis välja ka tunnivaatluste ja tagasisidestamise süsteemi. Kasutame selleks IRIS Connect tarkvara, mille abil saavad õpetajad oma tunde filmida, salvestada, kolleegiga jagada ja ise analüüsida. Juba pooleteiseaastane kogemus näitab, et õpetajate omavahelise koostöö kvaliteet on veelgi tõusnud ning samuti on kasvanud oskus oma tundi analüüsida ning seeläbi muudatusi sisse viia.

Kirjandus

Eesti elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Vaadatud 01.10.2020 <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>.

Kokkuvõte

Ahhaaliku koolimudeli loomine on mõjutanud kogu kooli arengut ning viimase nelja aasta jooksul on kooli õppeprotsessis, korralduses ja kultuuris toimunud mitmed muudatused. Olulisemad märksõnad, mis iseloomustavad ahhaaliku koolimudelit, on järgmised:

- õpitu seostamine igapäevaelu ja erinevate õppeainetega (ainetevaheline lõiming);
- uurimuslike oskuste ja kriitilise mõtlemise arendamine;
- koostöine õppimine;
- käed-külge tegevused ning üldpädevuste arendamine;
- õpilaste suurem valiku- ja otsustusvabadus (valikainete rohkus);
- võimalus katsetada, uurida ning avastada;
- loovuse arendamine;
- õpilaste enesereguleerimise oskuste arendamine;
- õpilaste õpimotivatsiooni toetamine.

Ahhaaliku koolimudeli rakendamise hulka kuuluvad lisaks ka mitmed koolikorralduslikud sammud, abimaterjalid ning koolitused: klassideülene valikainete süsteem või huviringid; käed-külge tegevustel ning uurimuslikul õppel põhinevate õppematerjalide kasutamine; üldõpetuse rakendamine esimeses kooliastmes; paaristunnid ja projektõpe; õpe väljaspool kooli (nt muuseumid, teadus- ja looduskeskused, laborid); ahhaalikud erisündmused (nt teaduspäev, ülelinnaline viktoriin „100 minutit ahhaad”, osalemine Teadlaste Öö festivalil); tunnivaatluste ja tagasisidestamise süsteem; koolitused õpetajatele ja kooli juhtkonnale (uurimuslik õpe, lõiming, refleksioon, motivatsioon, õppimisstrateegiad, õppimist toetav hindamine, enesereguleeritud õppimine jms); ellu viidud muutuste mõju uurimine (seire ja uuringud).

Tartu Forseliuse Kool koostöös Tartu Ülikooli ja teaduskeskusega AHHA on sammumas põnevat teekonda. Suurim väärtus on see, et muutuste läbiviimine koolis on olnud tõenduspõhine, süsteemne ning koostöine.

Koolide ja koolipidajate väärtusvalikutest

Halliki Harro-Loit, Tartu Ülikooli Ühiskonnateaduste instituudi ajakirjanduse professor

Nele Punnar, Tartu Ülikooli eetikakeskuse hea kooli projektijuht

Helen Hirsnik, Tartu Ülikooli eetikakeskuse hea kooli projektijuht

Millised on väärtusvalikud Eesti hariduselusel ajal, mil igal lapsel Eestis on õigus võimetekohasele haridusele? Iga kool teeb oma igapäevastes otsustes väärtusvalikuid. Näiteks küsimus sellest, kas ja milliste sisseastumiskatsetega kool lapsi vastu võtab, on väärtusvalik, nagu ka see, kas hoida alles võimalus saada kodu lähedal gümnaasiumiharidust, kuigi see on väga kulukas. Võtmeküsimus on, kas need valikud on teadvustatud ja kes on kaasatud aruteludesse.

Õpilase individuaalsust toetab selline kool, kus on teadvustatud, et väärtuskasvatus on oluline ja väärtused iseenesest on kogu hariduse alustala (Sutrop, Harro-Loit & Jung, 2013). Väärtusi toetava keskkonna kujundamiseks on vaja jõuda arusaamiseni, milliseid väärtusi antakse koolikeskkonnas nii teadvustatud kui teadvustamata viisil edasi; mis on need väärtused, millest lähtumist soovitakse; kuidas nende väärtuste reaalse toetamiseni jõuda (Harro-Loit, 2011).

Hea kooli käsiraamatus võrreldakse kooli pidevalt muutuva ja areneva elusorganismiga, mis ei saa päriselt kunagi valmis (Sutrop, Toming, Könnussaar, 2017). Kuidas jõuda väärtuspõhise koolini, kus väärtused ei jää deklaratiivsel tasandil dokumentidesse, vaid jõuavad kooli igapäevaelu?

Tartu Ülikooli eetikakeskus on eest vedanud kohtumisi ja arutelusid erinevate pooltega (õpilased, õpetajad, koolijuhid, tugispetsialistid, lapsevanemad, koolipidajad, haridusametnikud), välja on töötatud hea kooli mudel ning sellel põhinev tunnustusprogramm „Hea kool kui väärtuspõhine kool”. Viimase viie aasta jooksul on hea kooli mudelile toetudes eneseanalüüsi kirjutanud 119 kooli ning kõik eneseanalüüsid on saanud konstruktiivset ning väärtuspõhist tagasisidet Tartu Ülikooli eetikakeskuse kriitilistelt sõpradelt – väärtusarenduse koolitajatelt ja nõustajatelt, kelle ülesandeks on suunavate küsimuste abil aidata analüüsida kooli tugevusi ning nõrkusi ja hinnata väärtusarenduslike tegevuste mõju ja tulemuslikkust. Tunnustusprogrammis osalenud koolijuhid on tagasisides esile tõstnud just välise pilgu vajalikkust, kohtvisiite ning personaalset ja konstruktiivset tagasisidet kogu analüüsiprotsessi jooksul. Nõnda oleme kogunud hulgaliselt näiteid ja lugusid sellest, kuidas üks või teine kool on leidnud teadlikult väärtuspõhise kooli tee.

Tunnustusprogrammi raames koostatud eneseanalüüsid on kinnitanud, et väärtuskasvatus on tulemuslikum, kui seda toetavad juhtimine ja koolikultuur. Samuti on üha selgemaks saanud, et väärtuskasvatus saab toimuda vaid koostöös. Eneseanalüüsides on koostööd tegevate pooltena enamasti välja toodud õpetajaid, õpilasi, lapsevanemaid, tugispetsialiste ja juhtkonda. Vähem on sisulist tähelepanu saanud koolipidaja roll. Seetõttu otsustas Tartu Ülikooli eetikakeskus kutsuda koole sel teemal tänavu rohkem kaasa mõtlema.

Eneseanalüüsides koostamine on käesoleva artikli kirjutamise

ajal täies hoos ja seetõttu anname artiklis esialgse ülevaate näidetest, mille kogumine ja analüüsimine veel käib. Näited pärinevad eelnevatest aruteludest ning juhuvalimi teel võrgustiku liikmetele saadetud küsitluse tulemustest. Anname ülevaate, kuidas koolijuhid ja koolipidajad kirjeldavad omavahelise koostöö head praktikat ning otsime vastust küsimusele, kuidas koolijuhid ja koolipidajad näevad omavahelist autonoomia ning vastutuse jagunemist.

Koolijuhtide küsitlusest selgus, et heaks koostöö näiteks peetakse eelkõige koolipidaja ja koolijuhid head suhet ning suhtlust. Heade suhete kirjeldamisel leiavad vastajad enamasti, et koolipidajat tuleb informeerida või teavitada sellest, mida kool teeb. Häid suhteid toetavate suhtlusformaatidena nimetavad koolijuhid arenguveestlusi ja nõupidamisi. On tõenäoline, et mainitud nõupidamised on täis erinevaid väärtusvalikuid, kuid kas neid käsitletakse teadlikult väärtustele mõeldes?

Koolipidaja ja kooli suhete keskne küsimus puudutab autonoomiat ja vastutust. Koolil on hariduse ja kasvatuse küsimustes olemas pädevus. Seega võiks eeldada, et koolil on võimalikult suur autonoomia valikuid teha ja, nagu ka koolijuhid kirjutavad, koolipidajat informeerida.

Koolipidaja vastutab ressursi ja toetuse tagamise eest. Lisaks, hea haridus on kogukonnale oluline, järelikult tuleb koolipidajal arvesse võtta ka seda, milline on kogukonna silmis hea kool.

Tegelikkus on kirjum. Koolipidajate võimalused on väga erinevad: on rikkamad ja vaesemad omavalitsused, koolid, kus õpib palju toetavatest peredest õpilasi, ning koolid, kus on rohkem erivajadustega lapsi. Mida keerulisem on olukord, mida piiratumad võimalused, seda enam on vaja teha koostööd kõikide asjaosaliste vahel. Koostöö aluseks ei ole aga (ühepoolne) informeerimine: pigem on olulised kuulamine ja dialoog. Dialoog sisaldab kriitilisi küsimusi, vastakaid arvamusi, läbimõeldud kompromisse ja lõpuks teadlikke (väärtus)valikuid. Dialoog on ajamahukas, kuid ei vähenda otsustaja autonoomiat.

Küsimine hea kooli võrgustiku koolijuhtidelt, kas nad on koolipidajatega arutlenud ka autonoomia ja vastutuse jagunemise üle. Enamasti on nad seda ühel või teisel moel teinud. See on ka üsna ootuspärane, sest tegemist on koolijuhtidega, kes on teadlikult väärtusarenduse ning selle analüüsimisega tegelema. Koolijuhid sõnul püstitatakse eesmärgid koos koolipidajatega. Koolil on autonoomia nende poole liikumiseks. Pidajal lasub vastutus seda teekonda toetada.

Koolipidaja toetuse all mõistavad koolijuhid nii materiaalselt kui ka moraalselt toetust, viimast illustreerib sageli kirjeldus „mul on võimalik iga hetk temaga [pidajaga] rääkida.” Olulisel kohal ühise väärtusruumi loomisel on pidaja poolt korraldatud piirkondlikud koolitused ja seminarid. Vähemtähtsaks ei saa pidada ka koolipidaja tunnustusavaldusi ning osalemist kooli üritustel.

Väärtusvalikutega seostub otseselt materiaalsete ressursside

jaotamine. Siin tuuakse hea näitena esile olukord, kus piirkonna haridusasutused saavad koos arutada, millised võimalused ja vajadused kellelgi parasjagu on.

Piirkondlikud erinevused ilmnevad ka koolijuhtide hinnangutes sellele, kuidas autonoomia ning vastutus jagunevad eri suurusega omavalitsustes. Näeme, et see on teema, mis vajab põhjalikumat uurimist. Kas suuremas omavalitsuses on koolijuhi rohkem autonoomiat või pigem vähem? Meil on varasemast teada, et kooli suurus ja asukoht ei määra süsteemse väärtuskasvatusega tegelemise tulemuslikkust (Eesti koolide väärtuskasvatuse meetodikate uuring, 2013). Sellest olulisem on koolijuhi eesmärgipärane tegevus ning koostöö kogukonnaga. Niisiis on õigustatud küsimus, kas autonoomia ja vastutuse jagunemisel on määravaks haldusala ja kohustuste hulga suurus või omavaheline koostöö suhe, ühised arusaamad ning vastavad kokkulepped.

Üsna levinud koostöö näide on alusdokumentide ühine koostamine, ent samal ajal tunnevad koolijuhid puudust pidaja sisulisest tagasisidest. Murekohana osutavad koolijuhid valimistega kaasnevatele struktuurimuudatustele ning hariduslike erivajadustega õpilastega seonduvale, mis vajavad piirkonnas ühtset arusaama. Arusaadavalt on mured piirkonniti erinevad, kuid tähelepanuta ei saa jätta asjaolu, et on koolijuhte, kes tunnevad, et pidaja huvi ja sisuline panus tagasiside näol võiks senisest suurem olla.

Kuidas näeb olukorda koolipidaja? Et leida sellele küsimusele vastust ning innustada koolipidajaid väärtusarenduse üle senisest enam mõtisklema, oleme tänava kutsunud koolipidajaid eneseanalüüsi koostama. Vaatamata keerukale olukorrale aasta esimesel poolel oli huvilisi üllatavalt palju ning tänaseks on omavalitsuste analüüside koostamine lõpusirgel. Esmase väärtuspõhise analüüsi fookuses on haridusjuhi roll ja identiteet, igapäevases töös rakenduvad väärtused ja ette tulevad väärtusvalikud ning autonoomia ja vastutuse jagamine ja jagunemine.

Analüüsiprotsessis peetud aruteludes märgivad koolipidajad, et juba pikka aega oli vajadus eeltoodud teemade üle arutleda. Kirjutamise protsess on toonud lauale küsimused, mis on ka varem probleemseid olukordi tekitanud, kuid nüüd on vajadus ja võimalus nendega tegeleda ja need lõpuni selgeks mõelda. Näiteks vajavad täpsustamist vastutus- ja otsustusvaldkonnad: kes, millal ja mil määral sekkub õppeasutuse tegevusse õppe- ja kasvatustegevuses ilmsiks tulnud probleemide korral? Kelle pädevuses on anda koolijuhile tagasisidet tema töö tulemuslikkuse kohta?

Analüüsides põhjal saab öelda, et koolipidajad näevad end kindlalt haridusasutuse eduka toimimise ühe poolena, pigem koostööpartneri kui kontrollijana.

Kirjandus

Eesti koolide väärtuskasvatuse meetodikate uuring. (2013). Vaadatud 01.10.2020 <https://www.eetika.ee/et/809528>.

Harro-Loit, H. (2011). *Väärtusarenduse analüüs – miks ja kuidas?* Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.

Hea kooli mudel. (2013). Vaadatud 01.10.2020 <https://www.eetika.ee/et/hea-kool-lasteaed/hea-kooli-mudel>.

Tunnustusprogramm "Hea kool kui väärtuspõhine kool". Vaadatud 01.10.2020 <https://www.eetika.ee/et/hea-kool-lasteaed/tunnustusprogramm-hea-kool-vaartuspohine-kool-2020>.

Sutrop, M., Harro-Loit, H. & Jung, N. (2013). Koolide väärtusarenduse hindamismudel -miks ja kuidas? Sutrop, M. (Koost.) (2013). *Väärtuspõhine kool*. Eesti ja maailma kogemus. 199-215. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.

Sutrop, M., Toming, H. & Könnussaar, T. (2017). *Hea kooli käsiraamat*. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus. Vaadatud 01.10.2020 https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_kooli_kasiraamat_2016.pdf.

Keerukamate väärtusvalikute hulgas nimetatakse erinevate otsustusprotsesside kitsaskohti, kus majanduslikud või poliitilised otsused ei võimalda teha parimaid hariduse sisulisi valikuid. Aruteludesse võib küll kaasatud olla suur hulk valdkondlikke spetsialiste, kuid otsuse teevad poliitikud. Ühtlasi vajavad läbimõtlemist, olenevalt haldusüksuse suuruselt, ka pidaja prioriteetsed tööülesanded ning nende maht, eriti kui ennast tuleb jagada mitme erineva valdkonna vahel (lisaks haridusele veel nt sport, kultuur).

Autonoomia ja vastutuse jagunemise temaatikat seovad ka koolipidajad, sarnaselt koolijuhtidega, eelkõige usalduse ning omavaheliste suhetega. Kuid kumb pool peaks olema heade suhete algataja ja looja? Pidajad toetavad koolijuhtide nägemust koostöös kokku lepitud eesmärkidest ning ühisest visioonist, samuti koolide autonoomiat valida tee, mil moel seatud eesmärkide poole liikuda.

Kokkuvõte

Koostöö eeldab kaasamist, kaasamine aga pidevat dialoogi poolte vahel. Samas aeglustab võimaluste ja nendega kaasnevate **väärtusvalikute** teadvustamine otsustusprotsesse. Sellest aspektist on väärtusarenduse ideoloogia vastupidine Eesti kiirenenud ja kiirustava ühiskonna väärtustele, kus juhti hinnatakse otsuse langetamise kiiruse ja otsuse rakendamise efektiivsuse järgi. Märkamata, et kiired otsused vähendavad nende inimeste kaasatust ja autonoomiat, keda vastav otsustus puudutab. Samas, iga kiirustamisi tehtud otsustus, kus on peidetud kujul sees muutunud väärtused, võivad tekitada inimestes vastupanu. Vastupanu (sageli varjatult ja passiivses vastupanus) inimesed ei ole pühenud töötegitajad.

Headest suhetest kõnelemisel ja nende väärtustamisel on risk, et hinnatakse konfliktidest rikkumata suhtlust. Teadvustatud väärtusvalikud aga eeldavad lisaks ideede vahetamisele mõnikord ka eriarvamusi ja vaidlusi. Seega peaksid sisuliselt head suhted tuginema väga heale arutluskultuurile.

Hea kooli võrgustiku koolide jaoks on koolipidaja ja kooli rolliootused selged, puudub aga (ka märksõna tasandil) väärtusvalikute teadvustamine ja arutluskultuuri analüüs. Seda nii koolipidajate kui koolijuhtide vaatenurgast. Koolipidajate ja koolijuhtide eneseanalüüsi lugedes saame esialgsete kirjelduste põhjal öelda, et tööjaotus kooli ja koolipidaja vahel, mis on paljuski läbi rääkimata (mõnel juhul kaua koos töötanud inimeste puhul vaikumisi välja kujunenud), vajab väärtusvalikute teadvustamist ja niisuguse arutluskultuuri kujundamist, kus ei kardeta vaidlusi.

Kooli pidaja võimalused kaasava hariduse põhimõtete ja õpetaja töö väärtustamisel

Mare Tamm, Elva Vallavalitsuse haridus- ja kultuuriosakonna juhataja

2019/2020. õppeaasta on olnud Elva valla haridusasutustes muutuste poolest rikas. Põhjuseks ei ole mitte ainult kevadperioodil hariduselu ümberkorraldamine, vaid ka strateegiliste muudatuste läbiviimine, nagu seda on kaasava hariduse kaardistamine, valla tugispetsialistide ühise tegevuse koordineerimine ja õpetajate palgakorralduse ümberkujundamine koos haridusasutuste uue rahastusmudeli loomisega.

Kaasav haridus ja selle korraldus ei ole üksnes lasteaias- või koolijuhitav vastutusala. Kohalik omavalitsus peab teadlikumalt kaasa rääkima selle valdkonna tõhusamal korraldamisel ja tingimuste loomisel. Tegemist on teemaga, mille keskmes on õppijad ja nende pered ning kus koostöövõrgustiku loomine on võtmetähtsusega. Selleks, et Elva valla hariduslike erivajadustega õpilased (ka arenguliste erivajadustega lasteaialapsed) saaksid piisavalt ja õigel määral tuge, otsustasime omavalitsusena osaleda 2019. aastal projektis nimega „Põltsamaa, Mustvee ja Elva vallale tugispetsialistide teenuse juhtimis- ja teenuseosutamise struktuuri ja teenuse osutamise mudeli väljatöötamine“⁹⁶. Eesmärgiks oli vallale sobiva tugispetsialistide teenuse osutamise mudeli väljatöötamine koos teenust osutava organisatsiooni struktuuri ja tugispetsialistide vajaduse prognoosiga aastani 2025. Sõnastasime tugivõrgustiku rollijaotused, teenusprotsessid, vajaminevad ressursid ja koolitusvajadused.

Projekti tulemusel valmis Elva valla vajadusi arvestav tugispetsialistide teenuse osutamise mudel, mille alusel saab alustada teenuse osutamiseks vajalike muudatuste ettevalmistamist ja elluviimist lähiaastatel. Koostasime mitu alternatiivset analüüsi. Esmalt vaatasime hetkeolukorra säilimise ja tugispetsialistide teenuse osutamise mudeli jätkumist praegusel viisil. Selle mudeli puhul on tugispetsialistide tööandjateks koolid ja lasteaiad ning nende töösuhe ei muutu. Probleemidena võib siin välja tuua tugispetsialistide jätkuva puuduse maapiirkondades ja madala õpetajate nõustamise esmatasandi olukordade lahendamisel. Samuti näeme, et täna on tugispetsialistil soovi korral võimalus töötada väiksema töökoormusega või saada täiendavaid ülesandeid (klassijuhatamine jm) oma ametikohal. Miinuspooleks on tugivõrgustiku rollide ebaselge jaotus, nt sageli ei teata, kes suhtleb lapsevanemaga, mis roll on perearstil, millal sekkub lastekaitse jne. Ebahütlane on olnud teenuste osutamise kvaliteet ja kompetentside tase erinevates majades. Raske on värvata väikese koormusega tugispetsialiste. Mitmetel spetsialistidel puudub erialane kvalifikatsioon, alustavatele noortele ei ole pakkuda erialast mentorlust, ebahütlane on ka kompetentside arendamine ja võrgustikutöö. Hetkeolukorras on selle valdkonna arenguteed võimatu ette näha.

Teise alternatiivse mudelina vaatasime tugispetsialistide koondumist ühise katusorganisatsiooni alla, mille puhul oleks

tööandjaks kohaliku omavalitsuse hallatav üksus. Pakutava mudeli puhul tellib haridusasutus keskusest vajaliku teenuse, tugispetsialistid on jätkuvalt seotud oma asutustega ning lapsed saavad teenuseid kohapeal. Selline lahendus pakuks paindlikku lähenemist haridusasutuste jaoks, kus kohapealse koormuse maht ei sõltuks koosseisus olevast ametikoha koormusest, vaid vajadusest. Antud alternatiiv võimaldab tugispetsialistidel süveneda erialasesse töösse ja koordineerida tööd vastavalt vajadusele, luua ühtsed alused teenusstandardile, sh koolitusvajadusele, õpetajate ja lapsevanemate nõustamisele.

Kolmanda mudelina lõime nii-öelda kombineeritud versiooni, kus näiteks psühholoogid liiguvad ühtse keskuse alla, kuid teised spetsialistid jäävad haridusasutuste koosseisudesse. Asutuste töötajad tegelevad peamiselt juhtumite lahendamise, samal ajal kui katusorganisatsiooni alla kuuluvad tegelevad ennetustööga, haridusasutuste juhtkondade ja õpetajate nõustamisega ning tugispetsialistide toetamisega. Organisatsiooni ülesandeks on koordineerida kogu tugivõrgustiku toimivust, korraldada koolitusi, tegeleda mentorluse ja ennetustööga ning pakkuda tuge lastekaitsele.

Selline kombineeritud mudel oleks hetkel Elva vallas kiireim lahendus olemasoleva olukorra muutmiseks. Seepärast alustasime haridusosakonna algatusel koostöö korraldamist valla tugispetsialistidega. Oleme regulaarsetel kohtumistel käsitlenud koostööd asutuste vahel, lastekaitse spetsialistidega ja jaganud parimaid praktikaid kriisilukorras töötades. 2020/2021. õppeaastal planeerime jätkata kohtumistega ja seadnud eesmärgiks moodustada valla tugispetsialistide erialarühmad, nt koolide logopeedid ja eripedagoogid; lasteaias logopeedid ja eripedagoogid; koolide sotsiaalpedagoogid ja psühholoogid. Haridusliku erivajadusega (HEV) õpilase õppe koordineerijad saavad ise valida, kelle töögrupp nad kuuluvad, samuti saavad valida grupi need, kes töötavad mõlemas kohas. Töörühmade eesmärk on ühtlustada vastavalt kutsestandardile oma ametijuhendid, ühtlustada oma tegevuste planeerimine ja dokumenteerimine ning jagada kogemusi töö efektiivsuse tõstmiseks.

Kuigi eelnimetatud projektis saadud tulemused andsid hea pildi hetkeolukorrast ja valikutest tulevikus, pidasime haridusosakonnas oluliseks vaadelda lähemalt kaasava hariduse rakendamist lasteaeade ja koolide töökorralduses. Soovisime teada, millised kokkulepped on sõlmitud asutuste töötajate vahel igapäevatöös AEV-laste ja HEV-õpilastega. Sellest ajendatuna viisime läbi seire ja koostasime kokkuvõtte „**Ülevaade kaasava hariduse põhimõtete rakendamisest Elva valla haridusasutustes 2019/2020. õppeaastal**“. Elva vallas on viis munitsipaallasteaeda, üks eralasteaed, kolm lasteaeal-alkooli ja viis üldhariduskooli. Lasteaedades viisime läbi grupiintervjuud. Vaatluse all

⁹⁶ Vt lisaks: <https://www.elva.ee/documents/17608326/0/Tugispetsialistide+L%C3%95PPARUANNE.pdf/3eed4938-dca9-4527-84e4-ed8680db3c4b>.

olid meeskondade ühised arusaamad ja kokkulepped kaasava hariduse korraldamisel. Uurisime lisaks, millistest dokumentidest, kirjutatud või kirjutamata kokkulepetest lähtutakse igapäevatoos.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et lasteaiad on tänaseks kaasava hariduse töökorralduse läbi mõelnud ja personal kannab ühtseid hoiakuid, väärtustades iga lapse arengut. Juhtide poolt nähakse võimaluste potentsiaali pigem praeguse töökorralduse paremas läbimõtlemisses, tugispetsialistide töömeetodite valiku rikastamises ning õpetajate valmisolekus panustada rohkem oma tegevuste ettevalmistusse. Tegevuste oskuslik diferentseerimine on õpetaja puhul võtmesõna. Harjumuseks ei ole veel saanud jooksuvate otsuste, kokkulepete ja märkamiste dokumenteerimine ning sageli on koostöögrupid ette kavandamata. Probleemina tuli esile direktorite ebakindlus anda sisukat tagasisidet tugispetsialistide tööle. Eelnevast lähtuvalt pöörab haridusosakond uuel õppeaastal tähelepanu järgnevale: õpetajate pädevuse tõstmine õppetegevuse diferentseerimisel, oskuslikum märkamine ja sekkumine täiskasvanu poolt, IAK meeskondlik rakendamine, erirühma loomine (nt tasandusrühm kõne hilistumisega või kõnetule lapsele), ladusam koostöö I ja II astme nõustajate vahel.

Koolide puhul võib tuua välja, et õpilaste arengu ja õppimise toetamise ning hindamise korraldus, HEV-õpilaste õppekorralduse ja tugiteenuste rakendamise põhimõtted on sõnastatud õppekavades enamasti lühidalt. Hea näitena on ühe kooli õppekavas kirjeldatud kogu tugiteenuse sisu ja seos muutunud õpikäsitusega. Häid näiteid on ka lisadokumentide näol, kus kirjeldatakse tugisüsteemi koostöövõrgustiku rakendamisel: kuidas toimub teavitust, HEV-õpilaste juhendamine ja lapsevanema kohustused. Andekate õpilaste märkamine on kõikide koolide dokumentides küll nimetatud, kuid toetamise protsess tegevusena, kes ja milliseid meetmeid andekale õpilasele rakendab, oli kasin. Koolide kodukorrad on eripalgelised, samuti kriisiplaanid ning vaimse ja füüsilise turvalisuse tagamine. Väärtuspõhise kasvutega tegelevad kõik koolid. Lähtuvalt ülevaate tulemustest pöörame 2020/2021. õppeaastal tähelepanu koolitöötajate kokkulepitud põhimõtete sätestamisele. See annab töötajatele kindlustunde ja selged juhised igapäevases töös. Lisadokumendid peaksid lähtuma koolielu vajadustest, mida saab vajadusel muuta ja kohendada.

Õpetajate palgakorralduse põhimõtete muutmine ja haridusosakondade rahastusmudeli loomine. Seniste põhimõtete muutmise põhjuseks oli vajadus luua omavalitsuses ühtsed õpetaja töö tasustamise alused. Oleme lähtunud arusaamisest, et õpetaja amet ja tema töö tegemise eest makstav palk peaksid olema üks tervik, mis võimaldaks maksta õpetajale väärikat tasu. Õpetaja poolt loodav väärtus sisaldab endas rohkem tegevusi kui lihtsalt tunni andmine. Põhjuseks, miks terviktöötaja rakendamine on varasemalt viibinud, on peamiselt see, et õpetajad on vähem teadlikud oma töötasu kujunemisest, samuti õigustest, kohustustest ja ootustest nende tööle. Sageli puudub õpetajal kindlustunne oma töötasu suhtes, sõltudes õppeaasta jooksul lisatasude muutmistest ja tööülesannete variatiivsusest. Oluline on siinjuures ka juriidiline korrektsus.

Muudatuste ettevalmistamine ja rakendamine võttis üldjoon-

tes aega poolteist aastat. Esimene huvi antud teema vastu tekkis haridusosakonnal 2018. aastal. Külastasime Pärnu Ülejõe kooli kui head praktikapaika ning Pärnu linnavalitsust kui kogemusega omavalitsust koolide rahastamise põhimõtete tutvustamisel. 2019. aasta alguses alustasime osalemist pilootprojekti „Õpetaja töö- ja palgakorralduse aluste kaasajastamine munitsipaalkoolides“, mille partnerid on HTM, ELVL ja konsultatsioonifirma Fontes. Aasta jooksul koostasime põhjaliku finantsanalüüsi, toimusid töökoosolekud projekti meeskonna ja mentoriga, koolijuhtide ja õpetajate esindajatega ning teiste projektis osalejatega (kokku 8 KOVi). Täna on Elva vallas välja töötatud ja vallavalitsuse poolt kinnitatud „**Palgakorralduse koostamise ja elluviimise põhimõtted koolidele**“. Lisaks valmisid ka neli soovituslikku dokumenti näidist koolijuhtidele: õpetaja ametijuhendi näidis; õpetaja ametijuhendi näidis koos alustega (koolijuhtidele); õpetaja töölepingu ja õpetaja töölepingu lisa näidised. Ettevalmistuste käigus kaasajastasid kõik koolid oma palgakorralduse põhimõtteid.

Täna on koolijuhtid sõlminud kokkulepped ja uuendanud töölepingud oma õpetajatega. Muudatuse rakendamise seire oleme kavandanud kooli pidaja poolt läbi viia novembris 2020. Rakendades alates 1. septembrist 2020 Elva valla koolides uusi palgakorralduse põhimõtteid, oleme näinud mitut kasutegurit. Kohaliku omavalitsuse poolt on olulised ühtsed palgakorralduse põhimõtted, võrdväärne koolide kohtlemine, ühtsed alused õigusaktides, koolijuhtimise kultuuri kasv ja parem tugipersonali kättesaadavuse tagamine. Koolijuhtidele tähendab see aga head alust õpetajaskonnaga läbirääkimisteks, õpetajate töökoormuse paremat juhtimist, kogutasa arvestamist ja selle diferentseerimise võimalust. Mudeldanud oleme valla haridusosakondade rahastamise põhimõtteid, mis rakenduvad 2021. aastal asutuste eelarvetes.

Kindlasti oli selle muudatuse elluviimisel takistusi ja väljakutsesid. Valdav osa koolipidajatest ei olnud varasemalt osanud või soovitud muudatusi juhtida (nt töö- ja palgakorralduse ümberkujundamine, koolivõrk, õpetajate ametikohtade optimeerimine, töötasu diferentseerimine). Seni puudusid ka head alusmaterjalid finantsanalüüsiks (nt koosseisude optimeerimine) ja ebakindlus haridusosakondade osas (20% asemel 17,1%). Sageli ei toetanud ka koolikultuur muudatusi. Protsessi alguses pidime selgitama, milline on õiguslik lõppdokument, et muudatusi ulatuslikult rakendada. Meie tänase kogemuse põhjal võime öelda, et kõige olulisem on omavalitsuses luua töötav ja tõhus meeskond, kes teemaga tegeleb ja kuhu kuuluvad erineva valdkonna spetsialistid ning valitsuse esindaja. Muudatuse juhtimisel peab olema järjepidev, realistlik ja selge ajaplaan. Kindlasti tuleb kogu protsessi kaasata koolide ja huvikoolide juhid. Mõistsime, et juhid vajavad konkreetseid juhiseid, kuid neile tuleb jätta piisavalt iseseisvat otsustamisruumi. Kavandama peaks ka järeloa ehk siis viima läbi seire muudatuse rakendamise kohta ja toetama seal, kus selleks vajadus on tekkinud.

Möödunud aasta õpetas meile kui omavalitsusele, et liikumine hetkeolukorrast soovitud tulemusteni vajab kõige rohkem tahet ja soovi tegutseda ühtse meeskonnana koos kõikide osalistega, varuda aega ja kannatust muudatuste rakendamiseks ja toetada kõikide osaliste jõudmist eesmärgini.

Valga valla haridusjuhtide toetamine läbi hindamise

Ivi Tigane, Valga Vallavalitsuse haridusspetsialist

Valga vald moodustus 22.10.2017 Valga linna, Karula, Taheva, Tõlliste ja Õru valla ühinemisel. Kokku oli viies ühinenud omavalitsuses 01.09.2020 seisuga 13 õppeasutust, sh kaks huvikooli. Kõige suuremas põhikoolis õpib 768 ning kõige väiksemas õppeasutuses 10 õppurit. Valla lasteaedades käib 588 last, üldhariduskoolides õpib 1445 õpilast. Valga vallas töötab 13 õppeasutuse juhti, 199 üldhariduskoolide õpetajat ja 87 koolieelse lasteasutuse õpetajat⁹⁷. Meie haldusterritooriumil asub kolm riigikooli: Valga Gümnaasium, Valga Jaanikese Kool, Valgamaa Kutseõppekeskus.

Kohaliku omavalitsuse ülesanne õppeasutuste juhtimisel

Haldusreformist on möödumas peagi kolm aastat. Ootused kvaliteetsele haridusvaldkonna juhtimisele on järjest enam kasvanud. Varasemalt pidid väiksemad omavalitsused saama hakkama ilma kohaliku spetsialistita. Koolijuht oma kogukonnas oligi kõige suurem ekspert ning peab seda olema tänaseni, kuid ka tema vajab toetust seda kõige paremas tähenduses. Õppeasutuste autonoomsus ja võrdne hariduse kättesaadavus on samaaegselt nii Eesti edu võti kui ka väljakutse. Millist juhtimist vajab üks autonoomne enast isehindav ja oma arengut juhtiv õppeasutus? Ühest vastust välja tuua on ebapraktiline ja peaaegu võimatu. Mitmeid võimalusi kohalikele omavalitsustele on riiklikul tasandil ka siiski loodud. See, mis võiks töötada ühes piirkonnas, ei pruugi rakenduda teises. Valga valla kogemus ütleb, et parim praktika kujuneb välja pidaja ja õppeasutuste vaheliste kokkulepete teel.

Kohaliku omavalitsuse korralduse seadus määrab laiemas raamistikus vaid selle, et omavalitsus korraldab oma õppeasutuste ülalpidamist, see ülesanne saab justkui täidetud füüsilise õpikeskkonna tagamise näol. Heites pilgu põhikooli- ja gümnaasiumiseadusesse, näeme, et terminit „pidaja“ on nimetatud aga 65 korral.

Selles artiklis kirjeldatakse Valga valla õppeasutuste juhtide toetamise terviklahenduse väljatöötamist ja kujunemislugu.

Koostöö alus on partnerlus ja usaldus

Valga valla haridusasutused on koostöös pidajaga sõnastanud oma haridusstrateegilise visiooni: „Valga vallas on tugeva identiteediga väärikas omanäoliste õppeasutustega koostöine haridusvõrk – isehindav, avatud ja innovaatiline.“

Valga vallas on juhtide tasandil välja kujunenud regulaarne koostöövorm, kasutatakse ühtset infolisti. Igakuiselt kohtutakse erinevates valla õppeasutustes. Toimuvad ühised koolitused.

„Pessimist kurdab tuule üle. Optimist eeldab, et see muudab suunda. Tõeline liider aga reguleerib purjed.“
John Maxwell

Jagatakse erinevatelt õppekäikudelt saadud kogemusi, oma koolides või lasteaedades ellu viidud innovaatilisi tegevusi ja parimaid praktikaid. Õppeasutuste pidaja roll on siinkohal luua koostöise haridusvõrgu sundimatuks toimimiseks vajalikud tingimused. Indikaatoriks võib selles valdkonnas pidada erinevate koostöövormide teket õppeasutuste endi vahel. Valga vallas toimib riigikoolide ja vallakoolide vahel suurepärase karjääriõppe koostöö. Koolid külastavad omaalgatuslikult üksteist, õpitakse näiteks uuenduslike hindamissüsteemide rakendamist. Mitmel valla maapiirkonna koolil on toimiv koostöö muusikakooliga.

Uues ühinenud vallas olid just õppeasutuste juhid, kes soovisid oma tegevusele tagasisidet arenguestluste ja tagasisideküsitluste näol. Sellest oldi pikalt puudust tuntud, sest varasem praktika antud valdkonnas ei olnud rakendunud.

2018. aastast oleme kõikides õppeasutustes kõikide töötajate hulgas (pedagoogiline ja muu personal) viinud läbi rahuloluküsitlusi juhtimise kohta. Küsimustiku malli oleme võtnud Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehelt ja seda kohandanud oma piirkonna oludele.

Uurisime õppeasutuste töötajatelt, kas neil on olnud võimalus kaasa rääkida oluliste otsuste tegemisel, kas jagatakse tunnustust hästi tehtud töö eest, kas ollakse rahul õppeasutuse tööruumidega, kas töötajatel võimaldatakse kasutada oma teadmisi, oskusi ja võimeid. Uurisime tööõhkkonna, infoliikumise ja õppeasutuse üldise maine kohta.

Kokkuvõtteks võib nentida, et küsitluste läbiviimine õnnestus väga hästi. Vastajate hulk oli kõrge ja tulemustest nähtus, et pidajat usaldati. Koolide ja lasteaedade töötajad tõid julgelt välja erinevate valdkondade parenduspunkte ja osutasid lahendamist vajavatele probleemidele. Toodi välja ka väga palju positiivseid aspekte. Meie järgmine samm oli viia tulemused õppeasutuste juhtkondadeni ja direktoriteni. Tagasiside võeti valdavalt vastu professionaalselt ja vastutustundlikult. Andmeid on kasutatud sisehindamises ja analüüsitud koos töötajatega. Selline vahendatud hindamine loob turvatunde nii juhtidele kui ka töötajatele endile. Lihtsam on probleeme omaks võtta ja lahenduskeskselt edasi liikuda.

Maailma parima haridusasutuse juht

Otsisime omavalitsuses pikalt, millist meetodit arenguestluste läbiviimiseks kasutada. Meie sooviks oli, et juhtide hindamine oleks terviklik, järjepidev, direktoreid jõustav ning motiveeriv. Arenguestlustel on väga oluline ka enesehindamise ja reflekteerimise osa. Tegevuse peamiseks eesmärgiks seadsime direktorite toeta-

⁹⁷ Eesti hariduse infosüsteemi andmed.

mise õppeasutuse arengu juhtimisel ja valla haridusstrateegiliste eesmärkide elluviimisel.

Pärast haridusasutuse juhi kompetentsimudeliga tutvumist ei olnud kahtlustki, et see on suund, kuhu soovime liikuda. „Haridusasutuse juhi kompetentsimudeli eesmärk on kirjeldada 2025. aasta perspektiivis haridusasutuse juhti kui kooliuuendajat, kes mõistab ühiskonna arenguid ja tulevikuootusi haridusasutusele ning toetab igat õpilast tema võimete maksimaalsel arendamisel“ (Haridusasutuse juhi kompetentsimudel, 2016). Selleks, et tulevikus rakendada 360° tagasiside meetodit juhtide kompetentsimudeli põhjal, on oluline, et juhid saaks kõigi viie valdkonnaga (innovatsiooni juhtija; meeskonna juhtija; iga õpilase arengu toetaja; tulemuspõhine juhtija; eduloo tutvustaja) tutvuda. Juhid töötasid enda jaoks esmalt läbi kõik kompetentsid ning nende kirjeldused. Endale hinnangut andes palusime neil mõelda igapäevastele tööolukordadele ning tuua konkreetseid näiteid. Neil tuli määrata oma kompetentsi tase lähtudes tänasest olukorrast ning seejärel arutlesime, millised on pidaja ootused juhtimisele. Oleme seisukohal, et kompetentsidesse tuleb kasvada, seejärel saab nende rakendumist täiel määral hinnata.

Kokku viisime 2020. aasta kevadel läbi 14 arenguvestlust. Juhtide endi sõnul aitas kompetentsimudel neil oma igapäevast tööd paremini mõtestada ja raamida. Pidaja seisukohalt aitasid nii varasemalt läbi viidud rahuloluküsitluse tulemused juhtimise kohta kui ka arenguvestlust teha muudatusi koolivõrgus. Ühest põhikoolist ja lasteaiast on tänaseks saanud ühendõppeasutus ning 2021. aastal on plaan kooli liita veel ühe lasteaed-alkooliga. Seejuures oleme suutnud väärikalt lahendada uue õppeasutuse juhtkonna valimise protsessi.

Ametijuhendi kaasajastamine

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses on märgitud, et kooli juhib direktor. Direktor vastutab oma pädevuse piires õppe- ja kasvatustegevuse korralduse ja tulemuslikkuse ning muude koolis läbiviidavate tegevuste, kooli üldseisundi ja arengu ning rahaliste vahendite õiguspärase ja otstarbeka kasutamise eest (PGS, 2010). Ühinenud omavalitsustes on direktoritega sõlmitud töösuhted erinevatel aegadel erinevatel alustel. Kehtivad ametijuhendid on jalgu jäänud nii kaasaegsetele haridussuundumustele kui ka valla strateegilistele plaanidele. Kolmanda sammuna planeerime enne aasta lõppu välja töötada haridusasutuse juhi kompetentsimudelil põhineva ametijuhendi, mis senisest enam määratleks direktori rolli ning sisustaks põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses toodud direktori vastutuse kooli arengut puudutavates küsimustes.

Võimalusi õppeasutuse hindamisel

Omavalitsustel tuleks väga aktiivselt kasutada juba olemasolevaid riiklikke võimalusi. Lisaks pidaja küsitlustele on SA Innove välja töötanud põhjaliku rahuloluküsimustiku, mis pakub hea ülevaate

valla õppeasutuste käekäigust. Küsimustikule vastavad teatavasti 4., 8. ja 11. klassi õpilased, vanemad ja õpetajad. Alushariduse valdkonnas kogutakse tagasisidet vanematelt ja õpetajatelt.

Rahuloluküsitluste eesmärk on mitmekesistada õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi kohta saadavat tagasisidet ning luua võimalused erinevate sihtrühmade heaolu ja toimetuleku süstemaatiliseks jälgimiseks haridusasutuses. Küsitlustega kogutud andmeid kasutatakse haridusasutustele ja nende pidajatele tagasiside andmiseks. Tagasiside toetab nii õppeasutuse, kohaliku omavalitsuse kui ka riigi tasandil hariduse arengut ja aitab tähelepanu juhtida õppe- ja kasvatustöö tugevustele ja nõrkustele. Tagasiside toetab õppeprotsessi arendamist, aidates see viia vastavusse õppes osalejate vajadustega ning soodustab õppega seotud osaliste teabevahetust ja koostööd. (SA Innove)

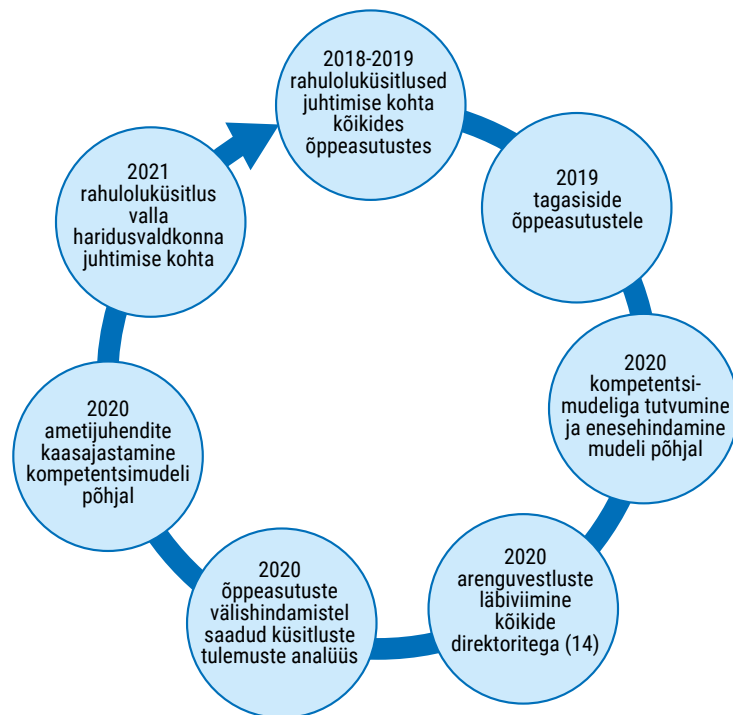
Arenguvestlustel oli võimalik nii mõnegi kompetentsi olemasolule või selle puudumisele leida kinnitust nii töötajate hulgas läbi viidud küsitluste vastustest kui ka SA Innove koostatud kokkuvõtetest.

Üha enam julgustame ka õppeasutuste arengukavades kasutama võrdlusandmeid HaridusSilmast.

Kohaliku omavalitsuse isehindamine

Kompetentsimudeli alusel on ka omavalitsusel võimalik ennast hinnata. Üks Eesti omavalitsus peabki olema „maailma parimate haridusasutuste juht“. Omavalitsus on oma õppeasutuste **meeskonnajuht**. Haridusspetsialisti kõige lähema meeskonna moodustavad direktorid ja õppeasutuste juhtkonnad. Valga vallas moodustab selle 22liikmeline grupp. Väga selgelt täidab pidaja **innovatsiooni juhtija** rolli, viies ellu uuendusi, kaasates partnerid ja rakendades erinevaid praktikaid. Oma õppeasutuste **edulugude tutvustamine** on haridusasutuste erisuste ja edusammude viimine avalikkuseni. Edulugude inspireerivate tutvustamiste tulemusel tekib valla haridusvõrgu usaldusväärsus ning hea maine. Valga valla kommunikatsioonis oleme seadnud prioriteediks kajastada koolide ja lasteaedade tegevusi. Iga juhi toetamisel on kooli pidaja ka **iga õpilase arengu toetaja**. Arengu suunamisel on pidaja üks põhilisi funktsioone arenguvajaduste määratlemine, elluviimine ja tegevuste monitoorimine. **Tulemuspõhine juhtimine** tagab, et õppeasutused on teadlikud, mis on haridusasutuse edusammud ja mida tuleb arendada visiooni paremaks elluviimiseks.

Vallavalitsus planeerib käesoleva aasta lõpul viia läbi õppeasutuste juhtide hulgas küsimustiku enda tegevuse kohta valla haridusvõrgu juhtimisel. Küsitluse tulemuste põhjal soovime hinnata kaasava juhtimispõhimõtte rakendumist, motiveerimist, aga ka rahulolu töötingimuste, arenguvõimaluste, suhete, infoliikumise ja valla üldise maine kohta. Sellega saab ring täis nelja aasta jooksul välja kujundatud juhtide toetamise tsükli. Juba välja töötatud süsteem lubab läbi viia kordushindamisi ja vestlusi, mis on olulised jätkusuutlikuks arenguks (joonis 1).



Joonis 1. Valga valla haridusjuhtide hindamistsükkel.

Kokkuvõte

Õppeasutuse pidajal tuleb ühelt poolt täita seadusest tulenevad ülesanded, teisalt võtta sisuline vastutus õppe- ja kasvatustöö protsessi igakülgse juhtimise, kujundamise, toetamise, hindamise ja arendamise eest. Omavalitsusel tuleb toetada oma direktoreid ja nende meeskondi kompetentseks juhiks kasvamisel. Pidaja ootused ja nende saavutusvõimekus õppeasutuste juhtide poolt peab olema süsteemselt juhitud sujuv protsess. Haridusvõrgu ümberkujundamine viiakse läbi koostöös ja kaasava juhtimise põhimõtteid silmas pidades. „Purjede reguleerimine“ saab toimida vaid koos meeskonnaga.

Kui Valga vallas rakendub järjepidev juhtide toetamine hindamise kaudu, on haridusstrateegilise visiooni elluviimine saavutatav. Valga vallas on välja kujunenud oma tugeva identiteediga õppeasutused. Pered lähtuvad õppeasutuse valikul lasteaia või kooli eripäradest ja seal pakutavatest võimalustest.

Soovin avaldada tänusõnad kahele Valga valla asevallavanemale, Kalmer Sarvele ja Karl Kirdile, kes on selles protsessis juhtrollis kaasa löönud. Olen tänulik võimaluse eest osaleda oma-valitsuste haridusjuhtide arenguprogrammis, kust sain teadmisi, oskusi ja inspiratsiooni. Loomulikult kuulub haridusspetsialistina minu suur tänu meie valla õppeasutuste direktoritele väga hea koostöö eest.

Kirjandus

Haridusasutuse juhi kompetentsimudel. (2016). Tallinn: SA Innove. Vaadatud 01.10.2020 <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2019/03/Haridusasutuse-juhi-kompetentsimudel4.pdf>.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). Vaadatud 24.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/116062020012?leiaKehtiv>.

Rahulolu- ja koolikeskkonna küsitlused. SA Innove. Vaadatud 01.10.2020 <https://www.innove.ee/uuringud/rahulolu/>.

Haridusjuhtide praktikaprogramm – teel tipptasemel juhtimisele

Marika Pettai, Tallinna Haridusameti hariduskorralduse osakonna juhataja

Pirkko Valge, Heateo Sihtasutuse tegevjuht

Kuidas kõik algas?

Tallinna haridusjuhtide 2019/2020. õppeaasta avaüritusel sõlmisid Martin Villig Heateo Haridusfondist ja Tallinna Haridusameti juhataja Andres Pajula Hea tahte lepingu. Lepingu eesmärgiks oli haridusjuhtide praktikaprogramm, mis toetaks tihedamat koostööd erinevate sektorite juhtide vahel ja haridusuuenduste elluviimist, et luua keskkond heade juhtimispraktikate jagamiseks; toetada väärtuspõhise juhtimise rakendamist; tõsta juhtide motivatsiooni ning laiendada arenguvõimalusi.

Vajadus programmi järele tulenes kahest tõdemusest. Esmalt, et Eesti koolijuhid on kogenenumad ja haritumad kui paljudes teistes riikides (TALIS, 2018) ning väga keeruline on selles vallas luua või pakkuda midagi, mida juba varem tehtud ei ole ning mis olulist väärtust lisaks nende senistele kogemustele. Teisalt

on selge, et olemuslikult on haridusjuhi töö väga sarnane tippjuhi tööle. Kaasaegne kool vajab juhilt visiooniga eestvedamist, muutuste juhtimist kiiresti muutuv maailmas, värbamise ning meeskonna kujundamise oskusi, strateegiate loomist ja finantside planeerimist. Samal ajal on haridusjuhid valdavas osas kasvanud välja õpetajaskonnast, kes väärtustab eelkõige õpilaste kogemusi ning kelle prioriteetid on seotud õppetöö korraldamisega.

Selleks, et anda koolijuhtidele sügav sissevaade parimate juhtimiskultuuriga ettevõtete igapäeva ja toimimismudelitesse, sündiski koostöös kolme sektoriga haridusjuhtide praktikaprogrammi piloot. Tegemist on unikaalse programmiga, mis annab haridusjuhtidele võimaluse minna tunnustatud juhtimiskultuuriga ettevõtetesse praktikale. Tegemist oli algselt viiekuulise pilootprogrammiga, millest 2020. aasta kevade tingimustes kasvas kümnekuuline programm.



Joonis 1. Haridusjuhtide praktikaprogrammi ülesehitus.

Programmi esimene etapp: kandideerimine

Tallinna haridusamet kuulutas välja konkursi, kuhu kandideeris ühtekokku 17 haridusjuhti nii koolidest, huvikoolidest, koolieelsest lasteasutusest ja kutsekoolist kui ühest ameti allasutusest. Kandideerimine toimus veebikeskkonna kaudu ning kandideerimisel soovisime teada saada, mis on haridusjuhtide suuremad väljakutsed juhina, millist juhtimiskompetentsi soovivad nad endas arendada ning millised on nende ootused juhtide arenguprogrammile. Edasi kaasasime projekti talentide leidmise ja arendamise ettevõtte Fontes PMP, kellest sai projektpartner. Haridusjuhtidelt laekunud ankeetidest valisime välja kuus juhti

lõppvooru, kellega toimusid intervjuud ning juhtimisprofiilide kaardistamine. Juhtimisprofiilide kaardistamise käigus said koolijuhid tagasisidet enda kui juhi tugevustele ja arenguvajadustele ning nendest tulemustest koorus see agenda, mida koolijuhid programmi raames enda vaatest arendama hakkasid. Selles etapis sõnastasid koolijuhid ka väljakutsed oma kooli vaatest – mis on need väljakutsed juhtimises, milles nad näevad vajadust oma kodukoolis muutuse loomiseks. Hindamised viis läbi ja juhtidele andis tagasisidet personaliarengufirma Fontes. Ettevõtetest olid programmi kaasatud viis tugeva juhtimis- ja mentorlustaustaga ettevõtet nii tootmise, tehnoloogia kui finantsvaldkonnast.



Joonis 2. Esimesel aastal haridusjuhtide praktikaprogrammis osalenud koolid ja ettevõtted.

Fontese roll oli valida igale juhile tema taustast ja vajadustest lähtuvalt sobivaim ettevõtte ja mentor. Ettevõtte personaliosakond koostas igale juhile praktikaplaani, mida alates jaanuarist koos ellu viima hakati. Detsembris toimusid esimesed kohtumised koolijuhtide ja praktikantide vahel ning jaanuari esimeses

pooles algas praktika, mis tähendas koolijuhtidele seda, et nad olid koolist kolm kuud eemal. Ülesanded ja allkirjaõigus delegeeriti maja sees järgmistele inimestele. Juhtidele säilis nende töötasu ning kool sai täiendava ressursi direktori kohusetäitja tasustamiseks.



Haridusjuhtide praktikaprogrammis osalenud juhid: Veiko Rohunurm, Natalja Vergun, Raino Liblik, Mari-Liis Sults, Ardi Paul.

Programmi teine etapp: juhtimispraktika ettevõttes

Sellest hetkest, kui koolijuhid läksid ettevõttesse, oli iga osaleja kogemus unikaalne. Täpsemad tegevused ja projektid ettevõttes selgusid koos ettevõttega lähtuvalt koolijuhi individuaalsetest eesmärkidest. Vastavalt sellele koostati ka ettevõttes tegevuste kirjeldus ja plaan. Kõik programmi kaasatud ettevõtted olid motiveeritud koolijuhi arendamisse panustama ning võimaldasid ka omalt poolt mitmekülgseid tegevusi erineval tasandil. Lisaks oli koolijuhi areng igati toetatud – koolijuhil oli tugi mentori ja ka *coach*'i näol ning muud töötoad ja kohtumised. Teemad, millega juhid ettevõtetes süvendatult tegelesid, olid väga laiad.

- Mitmekülgne ja mitmetasandiline organisatsiooni toimimise tundmaõppimine: struktuuride toimimine, inimestevahelised suhted ja koostöö, probleemide lahendamine, rahvusvahelise poliitika elluviimine kohalikul tasandil.
- *Onboarding* ehk süsteemes uue töötaja sisseelamisprogrammis osalemine.

- Juhtkonna ja juhtimiskoosolekutel osalemine.
- Kaasatud erinevate osakondade ja struktuuriüksuste igapäevatoosse ja olulistesse projektidesse. Näiteks panustamine erinevatesse arendusprojektidesse personali, tootmise, värbamise, kommunikatsiooni, strateegilise juhtimise vallas.
- Personali- ning värbamistöösse panustamine.
- Kommunikatsiooni planeerimises ja elluviimises osalemine.
- Lisaväärtusena mitmetel ettevõtte (sise)koolitustel osalemine, näiteks *coaching*, kommunikatsioon, *how to manage remotely?*, 1:1 koosolekute pidamine, tööõigus, muudatuste juhtimine, eesmärgistamine, intervjuerimine ja värbamine, mitmekesisus, teenuse disain.

Praktika ajal pidasid koolijuhid oma tähelepanekutest päevikut – kellega kohtuti, mida kuuldi, mis küsimused tekkisid ja mida tahaks teistega arutada ning kuidas ja kas seda koolis rakendada. Peale praktikat koostati kokkuvõtte, et sünteesida kogemust.

Programmi kolmas etapp: muudatuste elluviimine koolis

Praktika jooksul koostas iga juht ka tegevuskava, mida ta soovib oma koolis ellu viia. Selleks on tal võimalus jätkuvalt kasutada nii ettevõtte kui Fontese tuge. Teemad, millega koolijuhid soovisid koolis tagasi olles edasi tegeleda.

- Arengukava ja strateegia koostamine ning elluviimine, kaasa- tus ja eesmärkide saavutamisele suunatus.
- Värbamine ja uute töötajate valik (tööandja bränding, kooli väärtuspakkumine õpetajatele, värbamise meetodika).
- Personalijuhtimine (*onboarding*, arenguveestluste ümberkor- raldamine: eesmärgistamine ja tagasiside, regulaarsed 1:1 vestlused, selgem palgasüsteem, inimestele enesearenguks aja võimaldamine).
- Erinevate juhtimismudelite juurutamine (kaasav, väärtuspõ- hine, agiilne juhtimine ehk julgus katsetada, mõõta ja vajadusel plaane muuta).
- Oskuste arendamine (digivõimalused ja -pädevused, ajapla- neerimine, koosolekute juhtimine ja ettevalmistus, klassiju- hataja kui esmatasandi juht, kes valdaks *coaching*'u, eesmär- gistamise ja tagasisidestamise oskusi).

Peamised õppetunnid programmist

- Programm annab koolijuhile unikaalse kogemuse, mida ei saa ühelki koolituselt.
- Programmi pikkus on vähemalt kümme nädalat ja koolijuht on sellel ajal täisajaga ettevõttes. Programmis osalemine nõuab osalejalt nii ajalist kui sisulist panust – koolijuht on ettevõttes praktiliselt täisajaga kümme nädalat ning osaleb aktiivselt ettevõtte tegevustes, sh täidab konkreetseid töö- ülesandeid.
- Järeltugi aprill kuni oktoober, et oleks võimalik muutusi pikema aja vältel ellu kutsuda ja luua. Oluline, et ettevõtte mentor säiliks.
- Kõnetatud ettevõtted liitusid hea meelega, kuna ettevõtetel

on tugev motivatsioon panustada ühiskonda hariduse ja inno- vatsiooni kaudu.

- Ettevõtted ootavad koolijuhilt väga suurt avatust ja soovi arenguks. See ei ole programm, kus saavad hakkama madala motivatsiooniga koolijuhid, sest programm on väga intensiivne ja ette tuleb ka keerukusi, ettevõtteid motiveerib lõpuks ikkagi võimalus toetada kedagi tema enda ja tema organisatsiooni arengus. Et edukalt hakkama saada, peab motivatsioon olema tugev ja eesmärgid selged, teisalt peab olema valmisolek kogetu ja õpitu põhjalt neid ümber vaadata ja täiendada.
- Väärtus ettevõttele – väljakutse, unikaalne kogemus, kuidas täiskasvanu arengut toetada, kuidas väljakujunenud juhi aren- gut toetada. Sama mentori vaatest: kuidas väljast tulevale juhile olla mentor. Lisaks mainisid kõik ettevõtted vajadust välise pilgu järele ja ettevõtete juhid kasutasid koolijuhte n-ö sparringpartneritena, et oma praktikale ja ideedele tagasi- sidet saada.
- Kohalik omavalitsus peab mõistma enda rolli innovatsiooni ja haridusuuenduse elluviijana, looma keskkonna ning koostöövõrgustiku juhtimiskultuuri arenguks. Leidma ressursi, et toetada juhtide praktikaprogrammi nii rahalises kui ajalises mõistes (osalemine juhtrühma töös).

Kuidas edasi?

Hariduse tulevikku mõjutab olulisel määral selle juhtimise kvali- teet. Muutuvas maailmas ja haridussüsteemis on haridusjuhtide arengu toetamisel ja tipptasemel oskustega järelkasvu tagami- sel kriitiline tähtsus. Seda nii haridusuuenduste elluviimiseks, muutuva õpikäsituse jõustamiseks kui ka kõigi õppijate arengut toetava õpikultuuri kujundamiseks. Tallinna Haridusamet näeb haridusjuhtide praktikaprogrammi oma vastvalminud haridusstra- teegia olulise osana ja on planeerinud iga-aastaselt programmis osalema kuni viis juhti. 2020/2021. õppeaastal käivitub haridus- juhtide praktikaprogramm uuesti, olles valmis laienema üle Eesti.

Kirjandus

Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä. (2019). Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 uuringu tulemused, 1. osa. Vaadatud 01.10.2020 https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_raporti_i_osa_0.pdf.

„Vau! Ohoo!” õpikojad toovad kokku õpilased ja õpetajad loovalt tegutsema

Helina Reino, Gustav Adolfi Gümnaasiumi bioloogiaõpetaja, Eesti Bioloogiaõpetajate Ühingu juhatuse liige

Tiina Naissoo, Gustav Adolfi Gümnaasiumi geograafiaõpetaja, loodusainete õppetooli juht

Viivi Lakk, Tallinna Haridusameti hariduskorralduse osakonna juhtivspetsialist

Kuidas sündis idee?

2016/2017. õppeaastal suvisel koolitusseminaril tuli Gustav Adolfi Gümnaasiumi bioloogiaõpetajate ja haridusameti ühisel ajurünnakul mõtte luua Tallinnas õpikodade projekt „Vau! Ohoo!”, mille eesmärgiks on loodus-, täppisteaduse ja tehnoloogiaalase kirjaoskuse lõimitud arendamine läbi praktiliste tegevuste – lõimimine, avastamine, uurimine ja katsetamine. „Vau! Ohoo!” õpikodade olulise eesmärgina nähti võimalust luua uudne keskkond õppimise huvitavamaks muutmiseks, mis toetaks õpilaste loovat mõtlemist ning aitaks luua seoseid teaduspõhiste teooriate ja igapäevase elu vahel.

Tallinnas tegutsevate õpikodade programmid on loodud erinevate ainete õpetajate koostööna. Esimesel aastal algas õpikodade tegevus kahes rühmas, millest ühes olid õpilased ja teises õpilase rolli võtnud õpetajad. Teisel aastal moodustati koolidevahelised meeskonnad ning alustati õpikodade läbiviimist linnaosas, kus erinevate koolide õpetajad koostöös korraldavad õpikodasid. Tegevustesse kaasatakse erinevate koolide õpilased, koos tegutsevad vene ja eesti õppekeele koolide õpilased.

Mida tehakse õpikodades?

Esimese programmi õpikodade läbivaks looks on juhtum poisiga, kes ajab ühele 400 aastat vanale raamatule kogemata mahla ja välja ilmub osa tekstist, mis räägib ühest peidetud varandusest.

Keemia õpitoas saadakse nähtavaks kogu tekst, kuid ilmneb, et kõige olulisem osa on salakirjas, järgneb matemaatika õpituba, kus salakiri ära lahendatakse ning saadakse varanduse matmise koha kirjeldus, kuid koht on 400 aastaga muutunud, põnevat kriminaalsete sugemetega probleemi lahendatakse kümnes õpikojas meeskondade poolt. Õige tegutsemise korral saadakse varandus kätte, arvutatakse selle väärtus ja saadakse lisaks väga palju huvitavat ja elulist taustateavet.

Õpitoad lõimivad erinevaid õppeaineid ja tehakse koostööd Tervishoiumuuseumi, Politseimuuseumi, Niguliste muuseumi ja teiste muuseumidega.

Jätukuprogrammi sisu viib õpilased lähemale keskkonnaprobleemidele ja nende lahendamisele. Õpitubasid seob terviklik lugu sellest, kuidas metssead Eesti loodust ja majandust ohustavad. Läbi üheteistkümmet töötoa lahendatakse probleemülesandeid vee puhtusest ja elustikust, loomade tegevuse fikseerimisest looduses ja kaardil, drooniga andmete kogumisest. Õpitakse kogutud andmete töötlemist ja järelduste tegemist. Kaks õpituba toimub koostöös Loodusmuuseumiga.

Õpikodade mõtte seisneb selles, et õpilaste ja õpetajate ees

avaneb eluline ja põnev probleem, mida läbi õpitubade järk-järgult lahendatakse nii, et igas järgmises õpitoas saadakse täiendavat infot, millega õpilased ja õpetajad lahendusele lähemale jõuavad. Igas õpitoas jagatakse õpilastele alguses teoreetilisi teadmisi ja tehakse siis praktilisi ülesandeid. Probleemi lahendamine nõuab tegutsemiskava, eesmärgistamist ja analüüsi, mida rühmas saab teha. Õpitubade programm lõpeb igal õppeaastal õpilastele põneva kahepäevase teaduslaagriga Kullo Karepa Noortelaagris.

Õpikodades läbiviidav toetab põhikooli III kooliastme õppekava. Õpikodade õppekavad on koostatud 7. ja 8. klassile ning tegevusi juhivad tandemina erinevate õppeainete õpetajad.

2019. aastal algatasid õpetajad uue programmi „Harjutused eluks!”, mille eesmärgiks on oluliste eluliste oskuste arendamine praktiliste tegevuste kaudu. Selle programmi sihtgrupiks on 9. klassi ja gümnaasiumiosa õpilased. Huviringide õppekava koostajateks on erinevate erialade spetsialistid, kes loovad ühiselt praktiliste oskuste kogumi iseseisva elu alustamiseks tööle kandideerimisest eluaseme ostuni, selle sisustamisest, remondi algtõdedest kuni inimkaaslejateni. Programm „Harjutused eluks!” koosneb juba kümnest moodulist, mille õppekavad ja tööülesanded koostati 2019. aastal, mil alustati samuti kahe grupiga – õpetajatele ja õpilastele. Uus programm toetab sotsiaalsete oskuste arengut, et eluliste küsimuste lahendamisega hakkama saada, toetab kodanikupädevust ning ettevõtlikkuspädevuse kujunemist.

Põnev õpikoda kui huvitegevus, mis lõimib koolitarkusi ja igapäevaeluks vajalikke oskusi

„Vau! Ohoo!” õpikodade programmid toetavad iga õpilase arengut. Programmis osalev õpilane õpib ideede kujundamise oskust ja leidlikkust praktiliste tööde tegemisel. Õpilasel väheneb hirm ja eelarvamus loodusainete praktiliste tööde ees. Õpikodade töötoad arendavad rühmatööoskusi katse planeerimise ja läbiviimisega, õpitakse katse tulemuste interpretatsiooni ja seostamist igapäevaeluga. Töötoad arendavad otsustuste tegemise oskusi, tuginedes eelnevalt antud hinnangule. Õpikodade programm aitab ka arendada IKT vahendite eesmärgipärasest kasutamisoskust.

Õpitubades tutvustatakse uusi teadussaavutuste materjale ja tehnoloogiaid, et väärtustada loodus- ja reaalteaduste rolli inimeste elukvaliteedi parandamisel. Rakendatakse uuenduslikke õppemeetodeid, mis toetavad õpilaste algatusvõimet, loovust ja kriitilise mõtlemise võimet ning võimaldavad hinnata uute teadussaavutustega kaasnevaid eeliseid ja riske. Eksperimentaalsete töödega kujundatakse õpilastes turvalisi tööviise, et vältida riske ja soodustada adekvaatset käitumist õnnetuse korral.

Õpilased on väga oluliseks pidanud koostööd teiste koolide õpilastega ja uute samade huvidega kaaslaste leidmist. Samuti on õpilased välja toonud, et õpikodades osalemine pakub neile vahelduseks loovat tegevust, kus osatakse märgata, näha ja luua seoseid reaali- ja loodusainete ja igapäevaelu vahel.

Õpikodade programm⁹⁸ on loonud uusi koostöövõrgustikke linnas ning toetanud loodusainete õpetajate koostööd laiemalt kui eelnevalt ainult ainepõhiselt toimunud tegevusi. Õpikodade praktilised kogemused ning meetodika võimaldab õpetajal saadud kogemust rakendada aineõpetuses.

Varem pole koolides olnud loodushuviga õpilastel huviringe, õpikojad on laiendanud koolides huviringide hulka, kus õpilastel on võimalus olla aktiivne, arendada sotsiaalseid oskusi ja õppida vastutama. Selle heaks näiteks on õpilased, kes on koos tegutsenud õpikodades ja neil on tekkinud soov ise õpikodasid läbi viia noorematele õpilastele. Õpitoad läbinud õpilased on jõudnud gümnaasiumiastmesse ja nende ideest on alguse saanud uus projekt „Noor teadlane“, kus 5.–6. klasside õpilastele on loodud ring, mida viivad läbi vanemate klasside õpilased mentorõpetaja toel.

Vanemad õpilased ise on oma idee selgituseks öelnud, et neile on tehtud nii palju põnevaid katseid ja nad tahaksid nüüd midagi tagasi anda ja noortega jagada. Jääb vaid imetleda nende entusiasmi ja energiat uute põnevate katsete leidmisel. Sarnaselt õpitubades kogetuga on neil kindlalt meeles, et lisaks põnevale

katsele peab selgitama ka õppijate tausta.

Oluliseks väärtuseks õpitubadel on, et erinevate ainete ja erinevate koolide õpetajad planeerivad ühiselt õpikodade sisu. Ühiselt saadakse igal kevadel kokku teaduslaagris, kus jagatakse kogemusi ja kavandatakse uusi tegevusi. Õpikodade programmi suur lisaväärtus on erinevate koolide õpilaste osalemine ja see on õpilastele tasuta. Paljudes koolides seovad õpilased õpikodades loodu oma loovtöö koostamisega.

Projekti on kaasatud Tallinna linnaosade erinevad koolid: Ristiku Põhikool, Tallinna Kopli Kunstigümnaasium, Pelgulinna Gümnaasium, Karjamaa Gümnaasium, Kalamaja Põhikool, Gustav Adolfi Gümnaasium, Tallinna Järveotsa Gümnaasium, Tallinna Prantsuse Lütseum, Tallinna 21. Kool, Tallinna Ühisgümnaasium, Tallinna Humanitaargümnaasium, Tallinna Mustamäe Humanitaargümnaasium, Haabersti Vene Gümnaasium, Tallinna Mustamäe Reaalgümnaasium, Tallinna Linnamäe Vene Lütseum, Tallinna Mahtra Põhikool.

Õpikodade programm on laienenud üle Tallinna, kaasatakse üha uusi koole partneritena ning arendatakse juba koostatud programme. Samuti on programmi kaasatud erinevad organisatsioonid, näiteks Eesti Tervishoiu Muuseum, Eesti Loodusmuuseum, Tartu Ülikooli Arheoloogia Muuseum, Eesti Game Club, Eesti Politseimuuseum, Junior Achievement Eesti AS, Merkuur OÜ, Tallinna Ülikooli Haridusinnovatsiooni keskus, KVARK.

⁹⁸ <https://www.tallinn.ee/est/Uudis-Tallinna-koolide-opikodade-projekt-Vau-Ohhoo>.

Õppida saab kõikjal – formaal- ja mitteformaalhariduse lõimimine Tartu moodi

Kaisa Keisk, Tartu Linnavalitsuse haridusosakonna aineühenduste koordinaator

Põhikooli riiklik õppekava suunab kooli õpet kavandades ja ellu viies kasutama nüüdisaegset ja mitmekesist õppemetoodikat, -viise ja -vahendeid. Kaasaegne hariduskäsitlus liigub käsikäes muutuva maailmaga ning kaasaegset kooli iseloomustavaks võtmesõnaks on kohanemisvõime. Eesti elukestva õppe strateegia 2020 nendib, et oluline on koostöö õpetajate ja õppeasutuste vahel, kooli koostöö lapsevanematega, aga ka koostöö kooli ja kohaliku omavalitsuse ning piirkondlike ettevõtete vahel. Huvihariduse lõimimine formaalharidusega ning õppetöö läbiviimine väljaspool koolikeskkonda (ettevõtted, noortekeskused, loodus- ja keskkonnahariduskeskused, muuseumid, raamatukogud jt kultuuriasutused) rikastab õppeprotsessi. Suuna huvi ja üldhariduse lõimimisele on võtnud ka Tartu linn. Tartu linna arengukava 2018–2025 üheks eesmärgiks on mitmekülgse õppetöö võimaldamine kõikides õppeasutustes koostöös Tartu linna haridusasutuste, huvikoolide, kõrgkoolide, ettevõtete, teadus- ja mäluasutustega. Neist mõtetest ajendatuna on Tartu linn loonud programmi „Õppida saab kõikjal“, mille eesmärgiks on soodustada üldhariduskoolide ja erinevate partnerasutuste koostööd õppetöö mitmekesisemaks muutmiseks, ehk laiemalt formaal- ja mitteformaalhariduse lõimimine.

Suure osa Tartu linna koolide koostööprojektidest moodustavad koolide endi spetsiifilistest vajadustest alguse saanud projektid. Lisaks projektidele praktiseeritakse Tartu koolide poolt ühiselt korraldatud õpet, mis on õppeperioodide ülene ühise õppekava alusel toimuv koostöö. Koolid on ka paindlikud õppekava täitmisel, arvestades õppetöö osana kooliväliseid tegevusi, nt osalust huvikoolides, treeningutel. 2017. aastast toetatakse gümnaasiumide õppesuundi kujundavaid praktikume ja kursuseid ning 2018. aastast Tartu Raatuse Kooli projektipäevi.

Käesolev artikkel keskendub Tartu linnavalitsuse haridusosakonna poolt koordineeritud koostöövormidele, mida hetkel võib jagada kolmeks:

- **aktiivõppeprogrammid** munitsipaalkoolidele loodusainetes, täppisteadustes ning ajaloo- ja kultuurivaldkonnas;
- **õppekava rakendamist toetavate projektide konkurs** Tartu linnas asuvatele põhikoolidele ja lasteaedadele;
- **toetatud sisulise koostöö projektid** munitsipaalkoolides.

Aktiivõppeprogrammid

Arendamiseks riiklikus õppekavas sätestatud üld- ja valdkonna-pädevusi, võimaldatakse alates 2013. aastast Tartu linna poolt keskselt korraldatud hanke korras munitsipaalkoolide õpilastel osa saada koolivälisest aktiivõppeprogrammidest. Koolidel on võimalik avatud tunnimahu alusel valida programme erinevatele kooliastmetele. Esimesel kahel hankeperioodil pakuti tunde nii põhikooli- kui gümnaasiumiastmetele. Kolmandas hankeperioodis loobusid gümnaasiumid loodus- ja täppisteaduste programmi-

dest, soovides osa saada üksnes ajaloo- ja kultuuriprogrammide-st. Koolidel on võimalik pakutavate aktiivõppeprogrammide nimekirjast valida omale sobivaid, mida teenusepakkujad väljaspool kooli läbi viivad. Õpe toimub 24 õpilasega rühmades, erandjuhul 28 õpilasega. Ühe kontakttundi pikkus on 45 minutit.

Viimasel ehk neljandal hankeperioodil 2019/2020. õppeaastal oli esmakordselt võimalik kõikidel teenusepakkujatel osaleda üheaastases hankes iseseisvalt ilma ühispakkumusega. Võimaluse koolidele programme pakkuda said täppisteaduste valdkonnas SA Teaduskeskus AHHA, Tartu Ülikool ja SA Eesti Spordi- ja Olümpiamuuseum; loodusainetes SA Tartu Keskkonnahariduse Keskus, SA Teaduskeskus AHHA ning Tartu Ülikool. Uuenenud humanitaar- ja sotsiaalvaldkonnas olid programmipakkujateks Eesti Rahva Muuseum, Tartu Linnamuuseum, Tartu Mänguasjamuuseum, Tartu Ülikool ja SA Eesti Spordi- ja Olümpiamuuseum. 2019/2020. õppeaastal pakuti koolidele täppisteaduste valdkonna programme 597, loodusainetes 780 ning humanitaar- ja sotsiaalvaldkonnas 541 tunni ulatuses.

Õppekava rakendamist toetavad projektid

Projektide konkurs kutsuti Tartu Linnavalitsuse haridusosakonna poolt ellu 2012. aastal eesmärgiga rikastada õppeprotsessi nii Tartu lasteaedades kui koolides ja toetada (õpi)laste pädevuste kujundamist esmatähtsates teemavaldkondades. Viieaastase konkursiperioodi tulemusena kujunesid gümnaasiumides välja õppesuundi toetavad praktikumid ja kursused, mille läbiviimist toetatakse alates 2017. aasta sügisest õpilaste arvust lähtuvalt.

Heade näidetena võib välja tuua Hugo Treffneri Gümnaasiumi loodus-, reaali- ja humanitaarsuuna välipraktikumid koostöös Tartu Ülikooli ja Eesti Rahva Muuseumiga, Tartu Jaan Poska Gümnaasiumi kunstiope kursused koostöös Tartu Lastekunstikooli ja Kunstikooliga, Tartu Annelinna Gümnaasiumi füüsika-praktikumid koostöös Eesti Maaülikooliga. Tartu Kristjan Jaak Petersoni Gümnaasiumis moodulõppe näidetena võib välja tuua tervishoiu mooduli koostöös Tartu Tervishoiu Kõrgkooli ja Eesti Maaülikooliga või 3D-modelleerimise mooduli koostöös Tartu Kõrgema Kunstikooliga.

2017. aastast korraldatakse projektikonkursi lasteaedadele ja põhikoolidele. Projektitoetuse taotleja võib olla Tartu linnas asuv lasteaed, põhikool, sh põhikooliosaga kool, või kool koos projektipartneriga. Projektipartner võib olla kohaliku omavalitsusüksuse asutus, riigiasutus, avalik-õiguslik juriidiline isik või eraõiguslik juriidiline isik. Nõutav omafinantseering lasteaedade projektides on 10% ja koolides 20% projekti maksumusest ning projektiperiood lõpeb kokkuvõtva üritusega "Projektipraktikum".

Väga kasulike ja innovaatiliste praktikate puhul võivad projektid muutuda ka püsivaks koostööks kooli ja partneri vahel. Samuti võivad projektikonkursi raames ellu kutsutud ühekordsed õpilase-

üritused muutuda traditsioonilisteks, olles edaspidi korraldatud aineühenduste kaudu, nt Muinasjutu vestmise päev, Kahoot, QWERTY, õpioskuste olümpiaad.

Toetatud sisuline koostöö

2017/2018. õppeaasta jooksul toimunud (õppekava rakendamist toetavate projektide) projektikonkursside kaudu kerkis esile valik projekte, mille puhul leiti, et koostöö kooli ja partneri vahel võiks muutuda iga-aastaseks („Pillipuudutus“, „Muuseumi varasalvest tarkuseteri otsides“ ning Tartu Kesklinna Kooli I kooliastme õpilaste koolipäev Tartu Mänguasjumuuseumis). Esimesed toetatud sisulise koostöö projektid näitasid, et kool näeb partnerit kui võrdväärset sisuloojat, kellega koostöö võiks areneda mitmete aastate vältel, muutudes seeläbi orgaaniliselt loomulikuks õppetöö osaks. Kooli ja partnerasutuse koostöö kaudu toetatakse eelkõige teemakohaste valdkonnapädevuste, laiemalt ka üldpädevuste kujundamist. Aineõpetaja poolt antud sisend, partneri poolt läbiviidavad tegevused ja õppesisu täiustavad teineteist ehk projektipartneri abil tagatakse õppekava täitmine ja ka rikastamine, andes õpitule võimalikult elulise lisaväärtuse. Üheks koostöö kasuteguriks on ka võimalus kasutada partneripoolseid ressursse veelgi efektiivsemalt, nt rätsepatööna valminud tundide näol, või kui töövahendeid pakub partnerasutus, siis koolil ei ole analoogseid materjale tarvis muretseda.

Ülelinnaliseks sihiks on võetud, et igal Tartu linna põhikoolil oleks kindlad partnerasutused, kellega taolist sisulist koostööd pidevalt tehakse.

Sisulise koostöö näited Tartu linna koolides

- „Pilli puudutus“. Koostöö Tartu Hansa Kooli, Tartu Descartes'i Kooli ja Tartu II Muusikakooli vahel. Alates 2017. aastast saavad

Tartu Hansa Kooli ja Tartu Descartes'i Kooli 1. klasside õpilased osa esmasest pilliõppesest. Iga laps saab tutvuda vähemalt kolme pilliga Tartu II Muusikakoolis. Instrumentideks on klaver, viiul, plokkflööt, akordion, ukulele, kitarr. Õpilaste gruppidele on iga instrumendi õppeks kavandatud kuus tundi. Pilliõppetunnid lõpevad kevadise kontsertesinemisega vanematele.

- „Muuseumide varasalvest tarkuseterasid otsimas“. Koostöö muuseumitundide näol Tartu Linnamuuseumi ja Tartu Kivilinna Kooli vahel. Kooli 1.–9. klasside õpilased osalevad muuseumi teemapäevadel: loovuspäev, ajalooapäev, eesti keele päev.
- Tartu Kesklinna Kooli I kooliastme õpilaste koolipäev Tartu Mänguasjumuuseumis. Projekti põhieesmärgiks on toetada 1.–3. klassi õpilaste üldpädevuste kujunemist, keskendudes põhikooli riiklikus õppekavas välja toodud järgnevale viiele üldpädevusele: ettevõtlikkus-, väärtus-, enesemääratlus-, sotsiaalne ja matemaatikapädevus.
- Miina Härma Gümnaasiumi ja Tartu Mart Reiniku Kooli kunstitunnid Tartu Lastekunstikoolis. Pilootprojekti raames võimaldati 2017/2018. õppeaastal Miina Härma Gümnaasiumi 8. klasside õpilastel osaleda 14 tunni ulatuses kunstitundides väljaspool tavapäraseid kooliruumi Tartu Lastekunstikoolis. Projekt hõlmab kolme riiklikus õppekavas käsitletavat teemat: kõrgrükk (trükitehnikad), natuurist joonistamine (kujutamise viisid, tehnikad), savist modelleerimine (skulptuur). 2018/2019. õppeaasta sügisest saavad ka Tartu Mart Reiniku Kooli 8. klasside õpilased osaleda lastekunstikooli juhendajate poolt läbiviidavates kunstitundides Tartu Lastekunstikoolis.
- Tartu Variku Kooli „Inseneeria praktikum“ Makerlabis alates 2019. aasta kevadest. Koostööprojekti eesmärgiks on praktikumide kaudu kinnistada õpilaste seniseid teadmisi tehnoloogia, loodusõpetuse, matemaatika, füüsika ning ka kunsti valdkonnas. Praktikumide sihtgrupiks on Tartu Variku Kooli 4.–9. klasside õpilased.

Kirjandus

Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014). Vaadatud 01.10.2020 <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>.

Tartu linna arengukava 2018–2025 (2018). Vaadatud 01.10.2020 <https://www.tartu.ee/sites/default/files/uploads/Kontaktid%20ja%20linnajuhtimine/Arengukavad/AK2018-2025.pdf>.

Tartu linna põhikoolide kvaliteedikokkulepe (2015; 2017). Vaadatud 01.10.2020 https://www.tartu.ee/sites/default/files/uploads/Haridus/Kvaliteedi_kokkulepe_2017.pdf.

Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määrus nr 1 (2011). Vaadatud 26.09.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/114022018008>.

Koostööprojekt „Koolilt lasteaiale“: koostöine õppimine rõõmustab suurt ja väikest

Marika Kallas, Tallinna Haridusameti hariduskorralduse osakonna juhtivspetsialist

Kuue aasta eest algatati Tallinnas nüüd juba traditsiooniks saanud koostööprojekt „Koolilt lasteaiale“. Aastate vältel on kooliõpilased lasteaialastele valmistanud mitmesuguseid arendavaid mängu-, tarbe- või õppevahendeid. Koostööprojekti algatajaks oli toonane abilinnapea ja praegune linnapea Mihhail Kõlvart ning eestvedajaks Tallinna Haridusamet koostöös Tallinna Alushariduse Juhtide Ühendusega. Headeks koostööpartneriteks on kõigil aastatel olnud Eesti Tööõpetajate Selts ja seltsi juhatuse esimees Jürge Nooni, Ristiku Põhikooli tööõpetuse õpetaja ja teised Tallinna koolid.

Kõik projektid on saanud alguse õpetajate, lasteaiajuhtide ja tööõpetuse ning kunstiopetajate koostöisel mõttetalgutel, kus selgitati välja lasteaia ootused, valiti välja parim idee ning otsustati teostus, kus koolide õpilased, nii poisid kui ka tüdrukud, saaksid rakendada kaasaegseid töö- ja tehnoloogiaõpetuse võimalusi.

Teame, et lapsed õpivad kõige paremini siis, kui nad saavad kõike ise teha ja katsetada. Nõnda ongi meie ühine koostööprojekt nii kingituse tegijatele kui ka selle saajatele pakkunud hea võimaluse õppida läbi praktilise tegevuse ja tunda tehtust rõõmu.

Esimeseks ühisprojektiks oli **miniaandus**, mis sai alguse aastal 2014, kui maailmas kerkisid üles keskkonnanahoiu teemad ja lasteaastutel tekkis suurem huvi õuesõppe vastu. Õuesõppe korraldamiseks sooviti aiatööriistu ja -vahendeid, millega laps saaks teha praktilist aiatööd. Eesti Tööõpetajate Selts kaasas 12 Tallinna üldhariduskooli eri linnaosadest. Lillekaste valmistati tööõpetuse tundides. Koole rõõmustas, et nad said kõik vajalikud materjalid ja tehnilised vahendid, mis selleks vaja oli. Lasteaedadele aga pandi koos lillekastidega kaasa ka seemned ja aiatarvikud.

Esimene positiivne kogemus innustas järgmisel aastal ellu viima uut projekti. Aastal 2015 sai teoks projekt „**Teatrikohver**“, mille käigus valmisid kohvrid varjuteatri- ja käpiknukkudega ning nukuteatrile vajalik minilava koos eesriididega. Lasteaiajuhtide ja õpetajate valikul ja soovitusel jõudsid teatrikohvrissse käpiknukkudena lastele tuntud metsaelanikud ja muinasjututegelased: jänes, hunt, rebane, karu ja siil. Koolide huvi projektis osalemiseks oli kasvanud – kaasatud olid juba 25 kooli õpetajad ja õpilased.

Aastal 2016 üllatasime lasteaedu õppevahenditega „**Mänguline matemaatika**“. Matemaatika kohvriss valiti õppevahendid, mille abil on lastel lihtsam ja huvitavam orienteeruda eelkõige arvude, kujundite, suuruste ja esemete maailmas, kuid need sobivad ka teiste valdkondade tundmaõppimiseks. Igasse kohvrissse õmmeldi kaksteist pehmet ruumilist numbritegelast, kes aitavad matemaatika õppimise lastele põnevaks muuta. Kuna tegelased on eri materjalidest, loob see võimaluse ka kompimismeele arendamiseks. Kohvriss leiab veel märgid liitmiseks, lahutamiseks ja võrdlemiseks, arvutuspulgad ning puidust veduri ja 12 vagunit. Igal numbril on oma vagun – ühel küljel number, teisel vastav arv täppe. Geomeetriliste kujundite tundmaõppimiseks lisati puidust värvilised ringid, ruudud, kolmnurgad ja ristkülikud, kõiki neljas

suuruses, ning ringi-, ruudu- ja kolmnurgakujulised suured riidest alused.

Järgmisel, 2017. aastal tekkis idee kinkida lasteaedadele Eesti Vabariigi 100. aastapäeva eel **stiliseeritud rahvuslikud riiete komplektid ETNO**. Paljud lasteaialapsed osalevad noorte laulu- ja tantsupeol, samuti korraldatakse lasteaedades laulu- ja tantsupeokesi, seepärast toovad kaunid rahvariided rõõmu nii mudilastele kui ka nende õpetajatele. Tähtis on juba varases eas viia lasteni teadmine, et oma rahvakultuuri tuleb hoida. Rahvatantsude ja -laulude kaudu hoiame oma kultuuripärandit ja tugevdame sidet eri põlvkondade vahel, mis on oluline rahva ja ühtsustunde kasvamisele. Rahvuslik pärand on sisse kootud meie rahvariietesse, see on kanal, mille kaudu oma identiteeti hoida ja lustiga edasi minna. See on elamise ja mõtlemise viis, mida anname lastele edasi, õppides tundma vanu Eesti rahvapäevi ja -muusikat, tantsides rahvatantse ja mängides rahvamänge.

2018. aastal toimus Eesti Vabariigi 100. aastapäeva ürituste raames Tallinnas ülelinnaline mudilaste laulupidu „SadaSära-Silma“ ja mudilaste tantsupidu „Me armastame Eestit“, mis andis mõtte koostööprojekti ETNO jätkamiseks „**Triibustiku**“ projektiga. Kõikidele lasteaedadele valmistati ruumilised tunnussildid ning rütmipillid koos üle öla käiva pillikotiga. Rahvuslikult stiliseeritud komplektide ilu saime näha Eesti Vabariik 100 üritustel. Projekti oli kaasatud 15 kooli.

2019. aasta idee tulenes praktiliste igapäevaoskuste õpetamise vajadusest ja koolid asusid valmistama **tegelustahvleid**. Tahvel koosneb alusest ning avastamist ja õppimist võimaldavatest vahenditest. Sinna koondati lasteaiaõpetajate ja laste endi tähelepanekute põhjal väikesed detailid, millega neile meeldib mängida ja mis on vajalikud lapse arengu toetamiseks. Tahvel pakub lastele mitmekülgset arendavat tegevust mitmel erineval viisil, näiteks võtmega ukse lahtikeeramist, jopeluku kinnitamist, paelte sidumist, punupatsi tegemist ja palju muud põnevat. Tegelustahvliga tegutsedes kasutab laps oma motoorseid oskusi ja seega ka intellekti ning kujutlusvõimet. Tegelustahvleid valmistati õpetajate juhendamisel õpilased 21 Tallinna koolist.

2020. aasta koostööprojektiks on **avastusõppe „Tunnetuskast“**. Vormilt on see risttahukas kahe käisega auguga, mille üks külg on läbinähtav ja teine avatav. Tegevus põhineb kompamise, kuulmise, haistmise ja maitsmise arendamisel nii rühmas koos kui ka iseseisvalt lapse enda algatatud tegevuses. Avastusõppe toetab õpivaldkondade lõimimist ja eduelamust pakkuvat õppimist läbi mängu, võimaldab lapsel avastada ning kogeda midagi uut ja põnevat, kus talle juba tuttavad asjad muutuvad erinevate ülesannete käigus väljakutset pakkuvaks. Tunnetuskast arendab lapse mõtletegevust ja loogilist mõtlemist, loovat kujutlusvõimet ja koostööoskust, sõnavara ja eneseväljendusoskust ning annab esinemisjulgust – seda kõike nii, et säilib õpirõõm ja rõõm ühis-tegevusest.

Tallinna koolide ja lasteaedade juba traditsiooniks saanud koostööprojekt „Koolilt lasteaiale“ pakub lisaväärtust nii koolile kui lasteaiale. Lasteaiad saavad endale pönevad õppevahendid laste mänguliseks arendamiseks ja õpikeskkonna rikastamiseks. Koolid rõõmustavad, et saavad linna poolt kõik projektis vajaminevad materjalid ja tööriistad, mis võimaldavad õpilastel rakendada töö- ja tehnoloogia- ning kunstitundides õpitut. Tore on valmistada nn pärisasju, mida lasteaialapsed igal kevadel Tallinna päeval väga ootavad.

Projektides osalenud koolid: Tallinna Arte Gümnaasium, Gustav Adolfi Gümnaasium, Tallinna 21. Kool, Tallinna Õismäe

Gümnaasium, Haabersti Vene Gümnaasium, Tallinna Inglise Kolledž, Tallinna Järveotsa Gümnaasium, Kadrioru Saksa Gümnaasium, Tallinna Kristiine Gümnaasium, Tallinna Kuristiku Gümnaasium, Tallinna Lilleküla Gümnaasium, Tallinna Mahtra Põhikool, Tallinna Mustamäe Gümnaasium, Tallinna Mustamäe Reaalgümnaasium, Tallinna Nõmme Gümnaasium, Tallinna Nõmme Põhikool, Tallinna Pelgulinna Gümnaasium, Pirita Majandusgümnaasium, Tallinna Prantsuse Lütseum, Tallinna Reaalkool, Tallinna Südalinna Kool, Jakob Westholmi Gümnaasium, Vanalinna Hariduskolleegeium, Tallinna Kivimäe Põhikool, Ristiku Põhikool.

Koostöine ja kaasav õppijakeskne õpetamine ja õppimine Pärnu Kuninga Tänav Põhikoolis

Urve Krause, Pärnu Kuninga Tänav Põhikooli direktor

Liis Raal-Virk, Pärnu Kuninga Tänav Põhikooli projektijuht

Liina Õmblus, Pärnu Kuninga Tänav Põhikooli õppealajuhataja

Uue haridusstrateegia keskseid visioone on võimestav kool, mis loob õppija enesejuhtimist ning tulevikuoskuste kujunemist soodustava õpikeskkonna. Peamine väljakutse koolile on võimaluste leidmine, kuidas toetada iga inimese eneseteadlikkust ja oma õpitu eesmärgistamist ning eesmärkide saavutamist. Kool pole enam ainuke hariduse sisutäitja, õpetamine toimub paljude partneritega koostöös ja erinevates kohtades. Positiivseks näiteks on pikaajaline projekt „Pärnu linn kui õpikeskus“.

Pärnu Kuninga Tänav Põhikoolis väärtustatakse õppijakeskset õppimist ja õpetamist juba aastaid. Koolis on lõimitud huviharidus igapäevase koolielu ja õppetööga, kasutades Pärnu linna kui õpikeskust. Täna oleme juba pikka aega laiendanud õpikeskkonnaga koolihoonest välja. Toetame nii õppekava omandamist ja pakume igale lapsele võimalust arendada oma loovust ning süvendada klassitunnis õpitud teadmisi ja oskusi. Koostöö toimub mitmel erineval tasandil: koostöö Pärnu linna kooliõpetajate lasteasutustega, gümnaasiumitega, kutseõppekeskusega, huvikoolidega, kõrgkoolidega; riiklikul tasandil erinevate võrgustike kaudu teiste Eesti õppeasutustega (oleme liitunud projektidega „Roheline Kool“, „Ettevõtlik Kool“, „Liikuma Kutsuv Kool“, innovatsioonikoolide võrgustikega) ja rahvusvahelisel tasandil „Erasmus+“ programmi raames tehtava koostöö kaudu koolidega Euroopas (Saksamaa, Prantsusmaa, Hispaania, Kreeka, Itaalia, Hispaania, Holland, Makedoonia, Rumeenia, Türgi, Prantsusmaa ülemereterritoorium Martinique'i saar). Õppeprotsessi kujundamisse ja läbiviimisse on kaasatud õpilased, õpetajad, lapsevanemad, kogukond ja eelnevalt mainitud koostööpartnerid.

Peame oluliseks iga õpilase mitmekülgset arengut. Selleks oleme loonud õpilastele võimalused loovuse arendamiseks erinevate Pärnu linna huvikoolide pakutavate tegevuste kaudu, mis on lõimitud koolipäeva. Esimese kooliastme õpilastel on võimalus Pärnu Kunstide Majas enese tundmaõppimiseks ja loovuse arendamiseks saada osa pilliõppetundidest väikestes rühmades (kümme erinevat instrumenti) või individuaalselt, arendades nii peenmotoorikat ja meeskonnatöö oskust. Toimuvad liikumis-, rütmika- ja tantsutunnid, korrigeerimaks õpilaste rühti, rütmitaju ja eneseväljendusoskust läbi kehalise liikumise ning korvamaks laste liikumisvaegust. Lugemis- ja esinemisoskuse arendamiseks läbivad lapsed kolmandas klassis draamakursuse professionaalsete õpetajate juhendamisel.

Teises ja kolmandas kooliastmes pannakse rõhku nii õpilaste akadeemiliste teadmiste arendamisele erinevate õppemeetodite kaudu kui ka õpilaste loovuse, meeskonnatöö- ja suhtlusoskuse, digipädevuse ja võõrkeeleoskuse (inglise, saksa, prantsuse, vene keel) arendamisele. Loovuse arendamiseks toimuvad kunstitunnid rühmades alates 5. klassist Kunstide Majas, kus tutvutakse

kunstiajaloo, osaletakse joonistamis-, maali-, keraamika- ja klaasitöötundides. Kunstide Majas valitsev innustav õpikeskkond ja loominguline õhkkond on ühtlasi kunstiteraapiline. Õpilaste akadeemiliste teadmiste süvendatud omandamiseks teeme koostööd Pernova hariduskeskusega õpiprogrammide kaudu ja Koidula Gümnaasiumiga, kus toimub meie õpilaste teaduskool (füüsika, keemia, robootika, loodusained, matemaatika). Teaduskoolis saavad osaleda huvilised õpilased alates 5. klassist.

Keskonnainvesteeringute Keskuse rahastatava projekti raames on iga klass saanud õppeaasta vältel osaleda ühes loodushariduslikus programmis Pernova loodusmajas.

Õppimine omab ka rahvusvahelist mõõdet. Esimese kooliastme õpilased osalevad rahvusvahelises projektis „Read and write together through 21st Century Europe“, mille eesmärgiks on õpilaste lugemishuvi suurendamine, kirjutamis- ja lugemisoskuse arendamine ning meeskonnatööoskuse, loovuse, empaatiavõime arendamine ja silmaringi avardamine. Lapsed on loonud koostöös eakaaslastega Hispaaniast, Prantsusmaalt ja Kreekast autentse lasteraamatu, mille iga peatükk on kirjutatud ja illustreeritud erinevate partnerkoolide õpilaste poolt. Lisaks on loodud kooli tutvustav ja lugemist propageeriv video, on loetud ja etendatud partnerriikide muinasjutte, uuritud teiste maade geograafiat, kombeid, traditsioone ning tutvustatud Eestimaa kombeid ja traditsioone. Eesti kultuuri tutvustamiseks panid lapsed ise kokku meie riigi sümbolikat sisaldava kultuurikasti ning lähetasid need partnerriikidesse. Projektitegevustesse olid kaasatud õpilased, õpetajad, lapsevanemad.

II ja III kooliastme õpilased on samuti osalenud mitmetes rahvusvahelistes koostööprojektides „Erasmus+“ programmi raames. 2017–2019 osaleti kahes „Erasmus+“ projektis: keskonnateadlikkust ja loodusainete õppimise huvi tõstvas projektis „CliMates: Together for the Better“ ja õpilaste elukestvat õpet propageerivas ja karjääriplaneerimist õpetavas projektis „4 C-s of the 21st Century: Communication, Co-operation, Curiosity and Creativity“. 2019. aasta septembrist osaleb kool kahes uues „Erasmus+“ projektis: veehoiuteemalises projektis „Drops of Awareness“ ja loomingulist mõtlemist, kooliõppimise ennetavas ja kaasavat haridust toetavas projektis „Today Alone, Tomorrow in a Team – Creative Learning for an Inclusive School“. Viimase projekti peakoordinaatoriks on Pärnu Kuninga Tänav Põhikool, kes juhib rahvusvahelist koostööd järgneval kahel õppeaastal. Õpilaste ja õpetajate töötamine koostööprojektides on tõstnud oluliselt õpilaste õpimotivatsiooni, on võimaldanud oma annete avastamist ja mitmekülgset arendamist. Projektitöö on innustanud ka madalama õpijõudluse ja -motivatsiooniga õpilasi. Veelgi olulisemale kohale on tõusnud akadeemiliste teadmiste

sidumine reaalse eluga, kuna projektitöö eeldab nähtavate projektitulemuste saavutamist, näiteks jätkusuutliku keskkonna õpperaja loomist Pärnusse (lõiming loodusainete, informaatika, inglise keelega), Euroopas õppimis- ja töövõimalusi tutvustavate nõuandevoldikute kokkupanemist ja disainimist (veebidisain), eTwinningu platvormi jt innovaatiliste õppetöös rakendatavate digivõimaluste kasutamist ainetundides.

Kaasatud on ka kooli 62 lihtsustatud õppekava alusel õppivat last. Neil õpilastel on võimalus osaleda Pärnu linna huvikoolides pakutavates ringitundides – iga erivajadusega laps on saanud võimaluse osaleda vähemalt ühes huviringis. Lapsed osalevad solistiõppes, kunsti- ja käsitöö tundides, keraamikaringis, robotikas. Need tunnid on lõimitud õpilaste koolipäeva. Meie kooli koordineeritavas projektis „Today Alone, Tomorrow in a Team – Creative Learning for and Inclusive School” on kaasatud projektitegevustesse ka hariduslike erivajadustega lapsed ja nende õpetajad. Töös on autismiteemalise „Erasmus+” projekti alustamine meie koolis hariduslike erivajadustega õpilastele.

Nüüdisaegne õpikäsitus ja õppijakeskne õpetamine seab suured väljakutsed meie õpetajatele. Õppimine kogu elukaare ulatuses on süvenenud mõtteviis koolis. Teaduspõhise nüüdisaegse õpikäsituse laialdasem tutvustamine on tõstnud nii meie kooli kui paljude teiste Pärnumaa koolide õpetajate jt haridustöötajate professionaalsust. Kool on korraldanud 13 aastat teaduspõhiseid nüüdisaegset õppimist käsitlevaid hariduskonverentse koostöös

Tallinna ja Tartu Ülikooli teaduritega. Osalemine innovatsiooni-koolide võrgustikus ja pikaajaline kõrgkoolide poolt läbiviidavates uuringutes osalemine on andnud potentsiaali aktuaalsete haridusteemade jagamiseks üldsusega.

Kool on läbi viinud igal õppeaastal pea 60 tunni ulatuses koolitusi Eestimaa koolidele erinevatel teemadel, näiteks kaasav kooli tänapäeva ühiskonnas, HEV-lastega õpetamine, huvihariduse ja põhihariduse lõiming ja projektitöö sidumine õppetööga koolis. „Erasmus+” KA1 ehk õpirände alaprogrammi raames oleme mentorkooliks Saksamaa ja Hispaania koolidele, kellega jagame oma kogemusi digipädevuse kasutamisel õppetöös ning õpilastele tugisüsteemide rakendamisel. „Erasmus+” projektide raames on meie õpetajad osalenud rahvusvahelistes õppimistegevustes partnerkoolides Euroopas ning täiendanud oma teadmisi digipädevuse alal, lugemisõppimise õpetamisel esimeses kooliastmes, keskkonnateadlikkuse ja karjääriõppe õpetamise valdkonnas. Meie õpetajad on „Erasmus+” projektide raames andnud nii näidiskülastusi. Kuulumine erinevatesse võrgustikesse on andnud õpetajatele võimaluse osaleda erinevatel koolitustel, õppides ise ja jagades oma kooli kogemusi.

Pärnu Kuninga Tänav Põhikool on juba avanenud ja liigub samm samm haaval edasi individualiseerimise ja erinevate õppimisvormide poole. Kooli juhtkonna osa on näha selget süsteemi, sõlmimaks kokku erinevad hariduse omandamise võimalused.

Harvardi Ülikooli ja OECD soovitused COVID-19 pandeemia ajal õppetöö korraldamiseks

Maie Kitsing, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna nõunik

Liina Maurer, Tartu Ülikooli üliõpilane, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna praktikant

Koroonaviirushaiguse pandeemia on tõenäoliselt põhjustanud sel sajandil kõige tõsisema õppimise katkestuse, suurendades märkimisväärselt juurdepääsu võimalusi haridusele riigis ja riikide vahel.
Fernando Reimers, Harvardi Ülikooli Globaalse Haridusinnovatsiooni Algatuse juht

Koolid kogu maailmas läksid märtsis 2020, osaliselt juba veebruaris, COVID-19 pandeemia tõttu üle alternatiivsele õppevormile – distantsõppele. Kriisilukord tõi kaasa ülemaailmse koostöö ja kommunikatsiooni. Harvardi ülikooli üksus Global Education Innovation Initiative⁹⁹ koostöös OECDga¹⁰⁰ viis läbi küsitluse, mis käsitles riikide vajadusi ja prioriteete, väljakutseid ja lahendusi eriolukorra tingimustes. Kui sotsiaalse isolatsiooni ajal puudub teadlik ja tõhus strateegia õppimisvõimaluste tagamiseks, põhjustab õppetöö katkemine õpilastele probleeme hariduse omandamisel. Seetõttu seati eesmärgiks luua riikide kogemuste põhjal haridusvaldkonna tippjuhtidele ja õppeasutuste juhtidele soovitused distantsõppe korraldamiseks.

Küsitluses osales 100 riiki üle maailma. Aruandes tuuakse välja peamised tegevusvaldkonnad, millega peaksid riigid tegelema, et kindlustada järjepidev õpe. Samuti antakse soovitusi, kuidas nimetatud valdkondades töötada välja jätkusuutlikud tegevuskavad õppimise ja õpetamise jätkamiseks sotsiaalse isolatsiooni ajal. PISA¹⁰¹ uuringu kõige uuemate andmete analüüsi põhjal kirjeldatakse ka väljakutseid, millega seisavad silmitsi haridussüsteemid, sõltudes veebipõhisest õppes kui alternatiivist. Samuti uuritakse erinevate riikide tegevust hariduse valdkonnas kriisi ajal.

Kontrollnimekiri hariduse korraldusega seotud ülesannetest COVID-19 pandeemia ajal

Aruandes on välja toodud soovitused, kuidas korraldada õpet pandeemia ajal. Need on suunatud erinevate tasandite haridusjuhtidele, sh nii koolijuhtidele kui haridusvaldkonna kõrgema taseme juhtidele.

1. Töörühma või juhtivkomitee moodustamine, kes vastutab COVID-19 pandeemia ajal õppekorralduse eest. Oluline on, et töörühmas viibivad esindaksid haridussüsteemi või koolivõrgu erinevaid huvigruppe: õpetajate ja vanemate esindajad, õpilased jt. Tähelepanu peaks pöörama haridussüsteemile kui tervikule, arvestades selle osi nagu õppekavad, õpetajakoolitus, infotehnoloogia.
2. Meeskonnaliikmete regulaarse suhtlemise ajakava ja viiside väljatöötamine sotsiaalse distantseerumise ajal.
3. Strateegia juhtimisel kasutatavate põhimõtete määramine.

Näiteks kuidas kaitsta õpilaste ja personali tervist, kuidas tagada õppetöö toimimine, kuidas pakkuda emotsionaalset tuge õpilastele ja õpetajatele. Need põhimõtted keskenduvad initsiatiivi võtmisele ning aitavad prioriseerida aega ja teisi piiratud ressursse.

4. Haridusmeetmete loomine koostöös terviseasutustega, et need aitaksid edendada tervisega seotud eesmärgi ja strateegiaid, näiteks teavitada õpilasi, vanemaid, õpetajaid jt töötajaid, miks on sotsiaalne distantseerumine vajalik.
5. Õppekava eesmärkide ülevaatamine, arvestades tõsiasja, et õppetöö on häiritud. Prioriseerida, millele tuleks sotsiaalse distantseerumise perioodil õppetöös keskenduda.
6. Tavaõppe jätkamise korralduse läbimõtlemine sotsiaalse distantseerumisperioodi lõppemisel. Oluline on mõelda vajadusele korrata distantsõppes õpitut ja planeerida selleks aeg.
7. Õppetöö korraldamise võimaluste kaalumine. Kui võimalik, siis viia õpe läbi veebipõhiselt, kuna see pakub suurimat mitmekülgust ja suhtlemisvõimalust. Kui kõikidel õpilastel ei ole vajalikke seadmeid või internetiühendust, tuleks otsida võimalusi selle pakkumiseks. Uurida koostöövõimalusi erasektori ja kogukondadega.
8. Õpetajate ülesannete määramine nii otsese kui iseseisva õppe juhendamisel, et toetada õpilasi uues olukorras.
9. Veebikeskkonna loomine, et oleks võimalik suhelda õpetajate, õpilaste ja vanematega õppekava eesmärkide, strateegiate ja soovitatud tegevuste ning lisavõimaluste osas.
10. Kui veebipõhine õpe ei ole teostatav, siis töötada välja alternatiivsed meetodid nagu näiteks koostöö televisiooni või raadiojaamadega: tele- või raadiosaated, digitaalsel kujul või paberkanalil õpipaketid. Uurida tasuks ka koostöövõimalusi erasektori ja kogukondadega.
11. Hariduslike erivajadustega õpilaste ja perede toetamine alternatiivse õppekava rakendamisel.
12. Õpilastevahelise suhtluse ja koostöö parandamine vastastikuse õppimise ning heaolu edendamiseks.
13. Õpetajatele ja lapsevanematele abimaterjalide loomine, et nad saaksid õppijaid toetada uues olukorras. Koolisestest töörühmade ja õpetajatevahelise koostöö soodustamine, lisaks on soovitatav suurendada õpetajate autonoomiat.
14. Õpilaste hindamise korraldamine muutunud olukorras.

⁹⁹ Globaalse Haridusinnovatsiooni Algatus.

¹⁰⁰ Organisation for Economic Co-operation and Development, Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsioon.

¹⁰¹ Programme for International Student Assessment, rahvusvaheline õpilaste õpitulemuslikkuse hindamisprogramm.

15. Koolidesse sisseastumise ja koolide lõpetamise tingimuste määratlemine.
16. Vajadusel õigusaktide muutmine, et võimaldada veebipõhine haridus ja toetada õpetajate iseseisvust ning koostööd.
17. Koolides järjepideva tegevuskava väljatöötamine. Üksteiselt õppimine, kasutades eriolukorraga edukalt hakkama saavate koolide kogemusi.
18. Koolides, kus pakutakse õpilastele koolilõunat, alternatiivide väljamõtlemine toidu jagamiseks õpilastele ja nende peredele.
19. Koolides, kus tavaolukorras pakutakse muid sotsiaalteenuseid, näiteks vaimse tervise tuge, alternatiivide väljaarendamine teenuse osutamisel, arvestades eriolukorra võimalusi.
20. Koolides süsteemi väljatöötamine, kuidas õpilastega iga päev suhelda.
21. Koolides õpetajate ja koolitöötajate igapäevase tööloleku monitoorimine.
22. Kindlustamine, et kuvari ja veebipõhiste töövahendite kasutamine oleks ohutu, tagamaks õpilaste tervis ja vaimne heaolu ning kaitsmaks neid internetis varitsevate ohtude eest.
23. Regulaarse suhtluse loomine interneti kaudu, et jagada teavet vajadustest ning võimalikest probleemilahendustest.
24. Koolijuhtidele vajaliku rahalise, logistilise ja moraalse toe kindlustamine distantsõppe läbiviimiseks eriolukorra ajal.
25. Kommunikatsiooniplaani väljatöötamine. Peamiste sihtgruppide ja võtmesõnade kaardistamine, et toetada haridusstrateegia elluviimist hädaolukorra ajal. Kindlustamine, et sihtgruppi-dega suheldakse eri kanalite kaudu tõhusalt.

Riikide prioriteetsed tegevused distantsõppele üleminekul

Küsitluses paluti riikidel tuua välja kõige olulisemad tegevused, mida nad on õppetöö kindlustamiseks teinud. Vastustes toodi välja järgmised prioriteetsed tegevused.

- Haridusjuhid peavad pandeemia ajaks looma juhtkomitee, kes paneb paika strateegia, otsib lahendusi distantsõppe läbiviimiseks ja toetamiseks, monitoorib õppe läbiviimist ning juhendab, abistab ja suhtleb erinevate pooltega.
- Õppe eesmärgid tuleb ümber sõnastada, sest eriolukorras ei ole võimalik saavutada samu tulemusi mis tavaolukorras. Õigusruum peab võimaldama paindlikkust, et kõikidel pooltel oleks võimalik kohaneda kriisiga, samuti lubama veebipõhise õppe rakendamist. Õpetajate töölepingud on soovitatav üle vaadata, et toetada nende tööd eriolukorras.
- Oluline on luua süsteemne loetelu võimalikest vahenditest, mida õpetajad ja lapsevanemad saaksid kasutada, ning anda neile hinnangud, mis on parem, mis halvem, saavutamaks püstitatud eesmäärke.
- Tagada vajalikud õppevahendid kõikidele õpilastele. Kui e-õppeks sobivat tehnikat tagada ei ole võimalik, teha koostööd kohalike raadio- ja telejaamadega.
- Äärmiselt oluline on koostöö huvigruppide vahel. Lapsevanemad vajavad informatsiooni ja tuge, kuidas oma lapsi kriisiolukorras aidata.
- Haridussüsteem peab töötama koostöös meditsiinisüsteemiga.
- Kuna eriolukord on emotsionaalselt ja majanduslikult kurnav,

siis hakkab langema nii õpilaste kui ka töötajate motivatsioon ja tulemuslikkus. Seetõttu on väga oluline tagada regulaarne koolitöö, et säiliks side igapäevaeluga. Oskuste, hoiakute, säilienõtkuse ja enesetõhususe arendamise eesmärki tuleks selgesõnalisemalt edendada tegevuste kaudu, mis soodustavad koostööd.

- Õpetajate töökoormus distantsõppe perioodil kasvab. Väga oluline on hõlbustada erinevate veebiplatvormide kasutamist ja soodustada koostööd. Partnerlussuhted koolide vahel, sh koolide ja ülikoolide vahel, võiksid toetada õpetajate ametialast arengut.
- Koolilõuna ja muude sotsiaalsete teenuste pakkumise asemel töötab paljudes riikides efektiivselt perede rahaline toetamine.
- Head kriisi ei saa raisku lasta – pandeemia on võimalus suurendada koostööd vanematega või mõelda e-õppe lahenduste peale riikides, kus puudus õpetajate järele kasvab.
- Eriolukorra lõppedes vajavad paljud inimesed abi tööturule naasmisel. Distantsõppe periood on võimalus pakkuda veebipõhist õpet ametialaste oskuste omandamiseks. Valitsused peaksid koostöös erasektoriga hõlbustama nende võimaluste kättesaamist.

Prioriteetide kriitilisus

Vastajatel paluti reastada, millised valitsuse otsused on kõige kriitilisema tähtsusega. Olulisemaks osutusid õppetöö jätkusuutlikkuse kindlustamine, õpetajatele toe ja nõu pakkumine, iseseisva tööoskusega õpilaste toetamine, sh digivahendite kasutamine (joonis 1).

Seejärel paluti vastajatel järjestada, milliseid probleeme oleks kõige keerulisem lahendada. Kõige raskemaks osutus õppetöö ja õpilaste heaolu kindlustamine ning õpilaste toetamine õppetöök vajalike oskustega distantsõppe tingimustes (joonis 2).

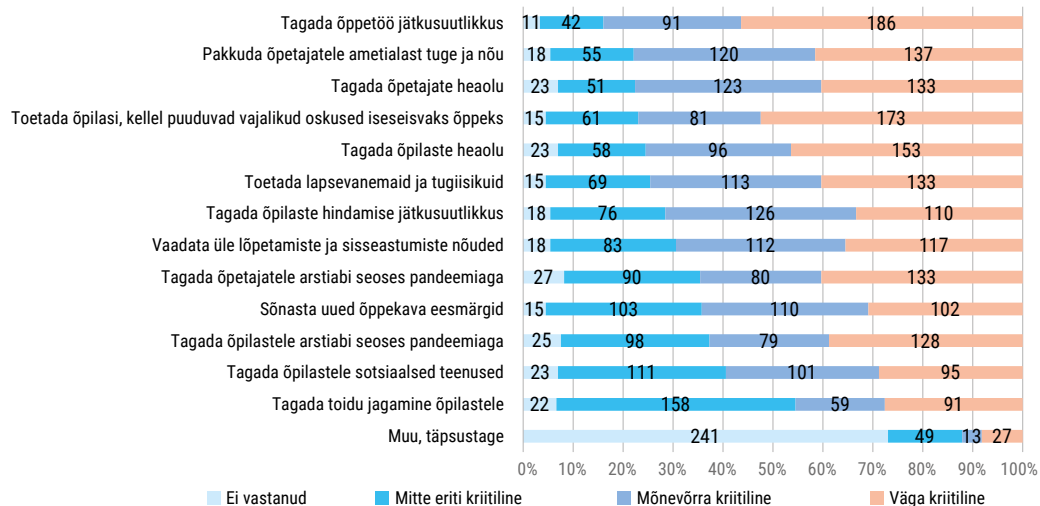
Küsitluses olid tegevused jaotatud valdkondadeks ning vastajad pidid hindama, kui keeruliseks on osutunud nimetatud valdkonna rakendamine. Raskeimaks osutus tehnoloogilise infrastruktuuri kättesaadavus õpilastele ja õpetajatele (joonis 3).

Õpilaste ja koolide valmisolek õppida internetis

PISA 2018 põhjal saab väita, et haridussüsteemid ei ole valmis pakkuma enamikule õpilastest veebipõhist õpet. PISA annab vastuseid küsimustele, kas õpilasel on kodus vaikne koht õppimiseks, kas õpilasel on kodus juurdepääs arvutile õppeülesannete täitmiseks, kas õpetajatel on vajalik digipädevus jne.

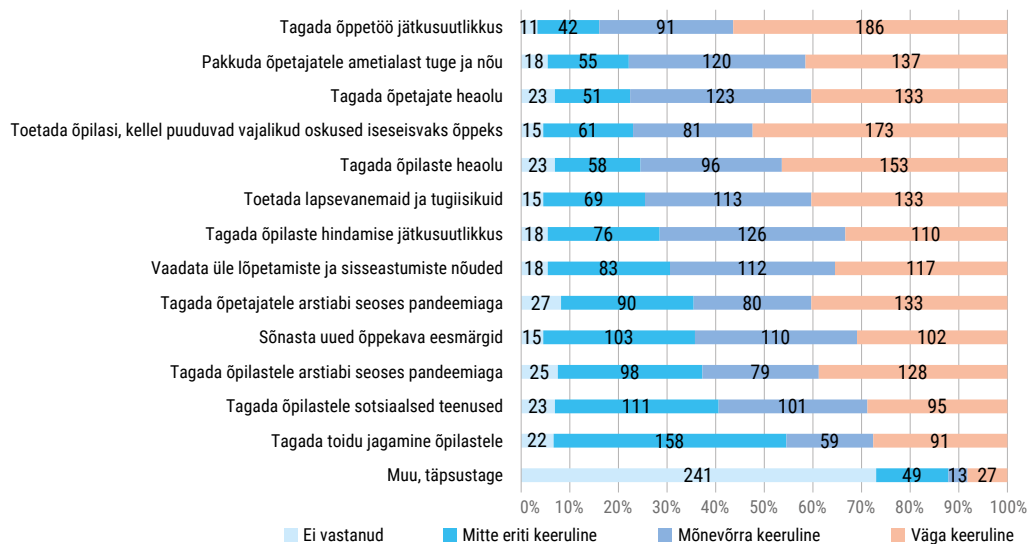
Milline paistab Eesti õpilaste ja koolide valmisolek rahvusvahelises võrdluses online-õppe läbiviimisel?

- **Vaikne koht kodus õppimiseks.** Eesti õpilastel on OECD keskmisega võrreldes suurem võimalus õppida vaikselt omaette ruumis. Oluline on märkida, et puuduvad erinevused sotsiaal-majanduslikult eelisolukorras ja vähem eelisolukorras taustaga õpilaste vahel.
- **Juurdepääs arvutile kodus.** Eesti õpilaste võimalus kasutada kodus arvutit koolitööde tegemiseks on pisut alla OECD keskmise.
- **Õpetajate ja koolide valmisolek.** Eesti õpilaste juurdepääs internetile on Taani ja Soome järel koolis kolmandal kohal,



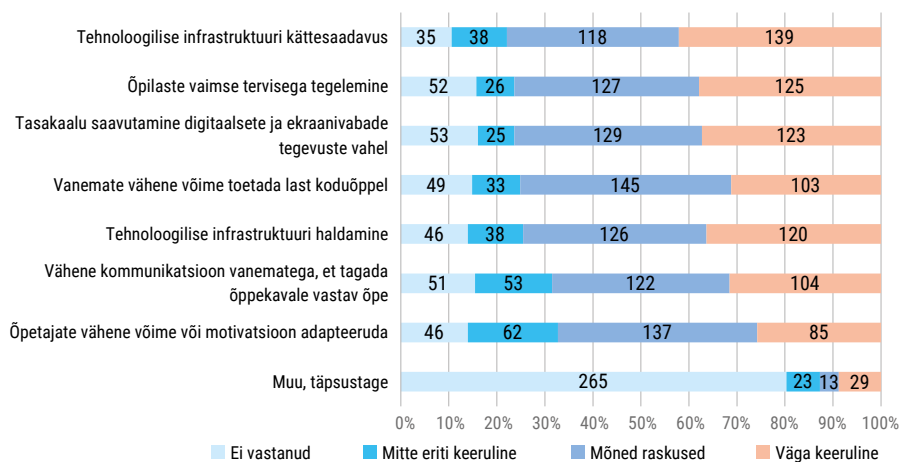
Joonis 1. Kõige kriitilisemad tegevused.

Allikas: Reimers, F. M., Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. How critical are the following education priorities in response to the crisis?



Joonis 2. Kõige keerulisemaks osunud tegevused distantsõppe tingimustes.

Allikas: Reimers, F. M., Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. How critical are the following education priorities in response to the crisis?



Joonis 3. Tegevusvaldkondade rakendamise komplitseeritus.

Allikas: Reimers, F. M., Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. How critical are the following education priorities in response to the crisis?

kusjuures pole vahet, milline on kooli sotsiaal-majanduslik taust. Muu maailmaga võrreldes võib öelda, et Eesti õpetajad ja koolid on tervikuna üsna hästi ette valmistatud.

- **Tehnoloogia kättesaadavus.** Arvutite arv õpilase kohta koolis erineb riigiti. Enamikes riikides on olukord, kus koolid on võrdsemalt arvutitega varustatud, võrreldes õpilaste kodudega. Viimase üheksa aastaga on arvutite arv ühe õpilase kohta suurenenud märkimisväärselt Eestis, Islandil, Leedus, Luxembourgis, Rootsis, Suurbritannias ja USA-s.
- **Tehnoloogia võimsus.** Ligikaudu 2/3 Eesti koolijuhitudest väitis viimases PISA uuringus, et arvutite võimsus (ribalaius ja interneti kiirus) rahuldab neid, järjestume selle arvamuse kohaselt 77 riigi hulgas 21. kohale. Samas on koolijuhid rohkem rahul tarkvara kättesaadavusega, vastava näitaja alusel järjestume riikide hulgas 17. kohale. Nii tehniliste tingimuste kui ka tarkvara olemasolu tõttu ei ole Eestis, võrreldes teiste riikidega, erinevust parema ja kehvema sotsiaal-majandusliku taustaga koolide vahel.
- **Arvutite kasutus ja õpetajate oskused.** Eesti koolijuhitud arvamuse kohaselt on meie õpetajate tehnilised ja pedagoogilised oskused kasutada digivahendeid õppetöös alla OECD keskmise. Samas võib antud väite taga olla ka meie koolijuhitud oluliselt kriitilisem hinnang, võttes aluseks e-teenuste taset riigis. Õpilaste osakaalult koolides, kus koolijuht nõustub, et tunnis integreeritakse digitaalsed vahendid intensiivselt õpetamisse, järjestub Eesti samuti alla OECD keskmist.
- **Tehnilise abi olemasolu koolis.** PISA järgi näib, et meie koolides saavad õpetajad valdavalt hakkama oma jõududega.

Õpilaste osakaal koolides, kus koolijuht nõustub väitega, et tal on digivahendite käsitlemisel piisavalt tehnilist abi, on madalam OECD keskmisest.

- **Efektiivsete õppeplatvormide kättesaadavus.** Ka antud näitajaga paistab Eesti silma negatiivselt – õpilaste osakaal koolides, kus koolijuht nõustub väitega, et veebiplatvormid on kättesaadavad, on allpool OECD keskmist.

Kokkuvõte

Harvardi Ülikooli ja OECD koostatud ülevaade püüab valitsusi toetada õppetegevuse kindlustamisel. Haridussüsteemid on erineva võimekuse ja arengutasemega, soovitatud lahendustest saab iga valitsus ja kool valida omale sobiva. Selline ülevaade aitab pingelisel ajal üle kontrollida, kas õppe korraldamisel eriolukorras on kõikidele olulistele aspektidele piisavalt tähelepanu pööratud. 100 riigi kogemus distantsõppe korraldamisel laiendab meie silmaringi, teiste riikide murede taustal oskame paremini hinnata ka oma riigis tehtud otsuseid ja tegevusi.

Reaalne olukord Eestis on distantsõppe ajal näidanud, et vaatamata mitmetele probleemidele on meie õpetajad kiired õppijad. Valdav osa õpetajatest sai e-õppega hästi hakkama, toimus kiire üksteiselt õppimine ja koolijuhid olid altid korraldama e-kursusi või suunama õpetajaid osalema HITSA korraldatud koolitustele. Julgeme arvata, et e-õppel on ka edaspidi suurem kaal. Distantsõppes ilmnes selgelt, et õpilastel on vajaka iseseisva õppimise oskusest, seetõttu ennatjuhtiva õppija teadlik kujundamine nõuab senisest veelgi suuremat tähelepanu.

Kirjandus

Artikkel on koostatud aruande „A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020” põhjal.

Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD Publishing. Vaadatud 01.10.2020 https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harvard.pdf.

Ülevaade õppeasutuste ja pidajate tagasisidest eriolukorras

Hille Voolaid, Haridus- ja Teadusministeeriumi välisindamisosakonna asejuhataja

Haridus- ja Teadusministeerium (HTM) viis eriolukorras (märts-aprill 2020) läbi koostöövestlused munitsipaalõppeasutuste pidajatega (haridusvaldkonna eest vastutava ametnikuga) ja õppeasutuste juhtidega. Vestluse eesmärk oli arutada õppeasutuse pidaja ja juhiga, kuidas on eriolukord mõjutanud õppeasutuste tegevust; kuidas koolid on olukorraga toime tulnud ja millist toetust ning teavet oodatakse ministeeriumist. Eesmärk oli ka koondada parimat praktikat.

Koolide ja pidajate poolt välja toodud positiivsed näited

Õpilaste, õpetajate ja lastevanemate digioskused paranesid, aktiivselt kasutati veebikeskkondi. Õpetajad katsetasid iga päev aina enam digitaalset vahendeid, sh ka need, kes enne polnud neist palju pidanud. Õpetajate digioskused arenesid, kasutati rohkem arvutit ja erinevaid veebikeskkondi, peamiselt HITSA lehel olevaid õppekeskkondi. Zoomi kasutati üsna paljudes koolides nii tundide kui ka õpetajate koosolekute läbiviimiseks.

Tehti tagasisideküsitlusi. Tagasisideküsitluste eesmärk oli optimeerida õpilaste koduste tööde mahtu ja selgitada kitsaskohti. Jälgiti, kuidas õpe kulgeb, küsiti tagasisidet nii õpilastelt, lapsevanematelt kui õpetajatelt.

Kriisiolukord toetas meeskonnatööd. Oldi rohkem kontaktis ja õpetajad jagasid kogemusi ning teavet palju rohkem, kui seda tavaõppe puhul tehti. Juhtimis- ja infovahetuse korraldus: üldiselt mitmeastmeline koostööformaat: juhtkond-õpetajad; õpetaja-õpilane-vanem, tähelepanu pööramine juhtimise ja teabevahetuse kõrval meeskonnatunde hoidmisele, nt kooli personali videokoosolekud, meeskondade koosolekud, videoklassijuhatajatunnid, informeerivad ja julgustavad kirjad. Lisaks toetusmeeskondade moodustamine koolides: haridustehnoloogiline nõustamine, hariduslike erivajadustega õpilaste juhendamine. Koolijuhtimises on palju oskuslikke näiteid, kuidas ebakindlas ja piiratud kontaktidega olukorras tagada koolide eesmärgipärane tegevus.

Koolide ja pidajate poolt välja toodud probleemid, millega õppeasutused tegelesid

Internetiühenduse tagamine. Arvutite kättesaadavuse osas üldjuhul lahendused leiti. Koolidest ja kohalikest omavalitsustelt saadud tagasiside osundas internetiühendusega seonduvatele probleemidele. Enim oli probleeme internetitelevi kvaliteediga, samuti andmesidemahu piirangutega. Osundati ka perede majanduslike võimaluste puudumisele andmesideteenuse eest tasumisega. Omavalitsused tegelesid nende probleemide lahendamise, korraldades andmesideteenuse kättesaadavuse abivajajatele (ruuterid vms) või võimaldades andmesidemahtude suurendamist.

Koolikohustust mittetäitvate õpilastega tegelemine. Koo-

lides oli õpilasi, kes polnud kooliga mitme nädala jooksul ühenduses olnud. Lapse ja vanemaga ei saanud kontakti ei õpetajad, klassikaaslased, lastekaitse ega kooli juhtkond. Selles osas viis ministeerium läbi omavalitsustes täiendava küsitluse.

Õpetajate töökoormuse jagamine. Tööpäev oli distantsõppes palju pikem, tööde parandamine võttis rohkem aega. Nii õpetajate kui ka tugispetsialistide koormus kasvas märkimisväärselt, kuna distantsõpe tähendas suuresti individuaalset juhendamist, tagasisidestamist ja toetamist, sh õpimotivatsiooni hoidmist.

E-õppematerjali kasutamine. E-kooli võimalused on piiratud, kuna see ei ole välja arendatud õpikeskkonnana, vaid infovahetamise keskkonnana, mistõttu õpetajad pidid otsima muid variante õppetöö korraldamiseks. Opiq keskkonnas ei olnud piisavalt materjali, E-koolikott ei olnud aktiivselt kasutuses, eelistatud olid muud keskkonnad.

Õpetajate ja vanemate vaimse tervise toetamine. Materiaalne ja tehniline pool ei olnud distantsõppe teisel nädalal enam niivõrd probleemiks, pigem olid mured psühholoogilised. Lapsevanemad vajasisid mõistmist ja ärakuulamist, ka nõuandeid ja tuge lapse ja vanema vaheliste suhete hoidmiseks. Nii õpetajad kui õpilased ootasid pikisilmi kooli naasmist.

Sotsiaalsete probleemidega tegelemine. Õppekorralduse kõrval tegeldi koolides palju ka sotsiaalküsimuste lahendamise, nt toidu jagamine. Seoses lastevanematel töökohtade kadumise või koondamisega, töötasu vähendamisega tõusetus uus probleem – kes maksab koduse interneti eest, kui vanematel pole võimalik teenuse eest tasuda.

Juhised eriolukorras toimetulekuks

Õpilaste, sh hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine. Lisatuge vajavate õpilaste õppe korraldamiseks andsid koolidele nõu Rajaleidja juhid. Lisaks oli SA Innove kodulehel kättesaadav info, ka nõuanded ja materjalid nii õpetajatele, koolilastele kui lapsevanematele. Kiiret nõu pakkusid Rajaleidja e-nõustajad, kellega sai suhelda Rajaleidja koduleheküljel avanevas vestlusaknas. Koostati „Soovitused hariduslike erivajadustega õpilaste õppetöö korraldamiseks“, viidi läbi veebikoolitused „Kuidas tõhusalt õppida?“, anti juhiseid sotsiaalteenuste ja lastekaitsetöö korraldamiseks. Lisaks viis ministeerium läbi küsitluse kohalikes omavalitsustes, et selgitada välja õppetöös mitteosalevate õpilaste arv. Vastavalt andmekorje tulemustele hinnati, kas ja milliseid sekkumismeetmeid on vaja, et ennetada distantsõppes mitteosalevate laste ja noorte mahajäämist, õpiraskusi ning haridustee katkestamist.

Infoliikumine. Operatiivset infot avaldati ministeeriumi veebilehel, kus olid kättesaadavad kontaktandmed nii e-posti teel kui telefonitsi suhtluseks.

Elarve, töötasustamine, palgakorraldus. Eriolukorra tingi-

mustes tegid mitmed kohalikud omavalitsused muudatusi haridusasutuste töö- ja palgakorralduses. Rahandusministeeriumi soovitus oli mitte asuda töötajate palku ja kavandatud investeringuid kärpima. Kohalike omavalitsuste tugeva finantsbaasi ja riigi lisameetmete koosmõjul oli omavalitsustel võimekus säilitada oma töötajate palk, üldhariduskooli õpetaja töötasu vähendamine ei olnud lubatud. Haridus- ja Teadusministeerium ning Rahandusministeerium koostasid juhendmaterjali „Haridusasutuste töö- ja palgakorraldusest eriolukorras“.

Tagasisidestamise võimaluste loomine e-õpikeskkondades. Olemasolevates e-keskkondades oli rohkem mõeldud, mida õppida, pisut ka seda, kuidas, kuid tagasisidestamisele distantsõppe tingimustes oli vähe mõeldud. See oli õpetajate jaoks üks ajamahukamaid tegevusi. Õpikeskkondade E-koolikott, Opiq ja Foxcademy kasutamise kohta sai abi nii e-posti kui telefoni teel.

Vaimse tervise toetamine. Vajalikuks osutus õpetajatele, lapsevanematele ja koolijuhtidele võimaluse tagamine suhelda vajadusel psühholoogiga. Kiiret nõu pakkusid Rajaleidja e-nõustajad. Emotsionaalse toe saamiseks sai kriisi ajal helistada ka numbril 1247. Koroonast tingitud segaduste ja muredega toimetuleku soovitusi sai veebilehelt <https://peaasi.ee/>.

Nõuanded distantsõppe korraldamiseks. Erinevatel veebilehtedel jagati infot, nõuandeid ja materjale õpetajatele distantsõppe korraldamiseks, nt SA Innove veebilehel. Koolid jagasid ka ise kogemusi¹⁰². Tänuväärset nõu ja abi sai kolleegidelt. Facebookis loodi mitmeid grupe koduõppe toetamiseks, näiteks koduõpe tehnoloogia abil; uurimuslik õpe kodus; vene õppekeelega koolid; klassiõpetajad; eesti keel ja kirjandus; eesti keel teise keelena; keelekümblusõpetajate võrgustik; saksa keel; inglise keel; vene keel võõrkeelena; matemaatika; ajalugu ja ühiskonnaõpetus; loodusained; geograafia; bioloogia; IKT ja muusika hariduses; kehaline kasvatus; sotsiaalpedagoogid; kunst; käsitöö, kodundus, tehnoloogia; pilliõpe; kodune kaugõpe HEV-lastele; kodune kaugõpe (vanematele). Korduma kippuvate küsimuste kohta jagati regulaarset teavet HTMi veebilehel¹⁰³.

2020/2021. õppeaasta alguses viidi üldharidus- ja kutsekoolide juhtidega taas läbi koostöövestlused, saamaks tagasisidet, kuidas on COVID-19 mõjutanud õppeasutuste tegevust; kuidas koolid on õppeaasta alguses olukorraga toime tulnud ja millist toetust ning teavet oodatakse ministeeriumist; aga samuti koondata parimat praktikat.

Saadud ülevaade kinnitas taas, et Eesti haridusasutused tegutsesid targalt ja läbimõeldult nii õppijate turvalisuse tagamisel kui kvaliteetse õppe pakkumisel, samuti peeti oluliseks õpetajate heaolu. Koolijuhtide tagasiside aitas määratleda suuremat tähelepanu vajavad valdkonnad, et ka koroonaviiruse leviku tingimustes saaksid meie õppijad parimat haridust ning õpetajatel oleks võimalik hästi oma tööd teha. Koolide tagasisidest tulenevalt uuendati Haridus- ja Teadusministeeriumi ning Terviseameti soovitusi õppetöö korraldamiseks koroonaviiruse leviku tingimustes. Praktilisi soovitusi ja materjali jagati Haridus- ja Noorteameti (Harno) veebis¹⁰⁴.

Koolid kinnitasid tagasisides, et kevadisest distantsõppe-

perioodist õpiti palju. Kevadise koolielu analüüsimiseks viidi läbi õpetajatele koolituspäevi ja korraldati kogemuste jagamist, panustati õpilaste digipädevuste arendamisse. Distantsõppe juhendamine oli õppeasutustes üldiselt läbi mõeldud ning 75% koolidest kinnitas, et sellega probleeme ei ole. Erinevalt kevadest, mil tekkis omajagu segadust veebiplatvormide paljususe tõttu, oli õppeasutustes nüüd enamasti kokku lepitud, milliseid platforme kasutada. Korralduslikult kõige keerulisemaks peeti õppetöö korraldamist samaaegselt nii õppeasutuses kui eneseisolatsioonikohustuse tõttu kodus viibivatele õpilastele distantsõppena. Sobiva lahenduse leidmiseks kasutatakse koolides haridustehnoloogi abi, võimalus on nõu küsida ka Harno haridustehnoloogia infoliinilt.

Üldjuhul olid koolid septembris kontaktõppe, kuid valmistuti võimalikuks distantsõppeks. Paljudes koolides viiakse läbi osalist distantsõpet, eelkõige III kooliastmes ja gümnaasiumiosas. See tähendab näiteks mõnel kindlal nädalapäeval kodus õppimist või aeg-ajalt üht distantsõppenädalat. Üksikutes koolides rakendatakse ka II kooliastmes distantsõpet. On ka koole, kus distantsõppe valmisoleku säilitamiseks kavandatakse paar korda semestris toimuvaid e-õppe päevi, millega soodustatakse ühtlasi iseseisva töö ja ajajuhtimise oskuste omandamist. Kontaktide vähendamiseks on võetud kasutusele näiteks muudetud kestvuse või algusajaga tunnid, pikemad õuevahetunnid, õuesõpe ning õppetöö korraldamine mitmes vahetuses.

Koolid on enamasti arvutitega hästi varustatud, ent toodi välja, et kui tekib vajadus laialdasemalt distantsõpet rakendada, oleks vaja tuge näiteks internetiühenduse tagamisel. Isikukaitsevahendid on koolidele üldjuhul tagatud. Pigem ei ole koolipere harjunud neid veel kasutama.

Mitmete esile tõstetud probleemide osas on juba käivitatud või kavas murekohtade lahendamist toetavad tegevused

- Digitaalse õppematerjali kättesaadavuse tagamiseks on Harnos ettevalmistamisel kirjastustele suunatud hange, mille eesmärgiks on võimaldada digitaalsete õppematerjalide tasuta kasutamine käesoleva õppeaasta jooksul ka gümnaasiumiastmetele.
- Harnos arendatakse edasi E-koolikotti kui kesksel digiõppevara platvormi, kus saab materjali otsida, luua ja jagada.
- Koolipidajad saavad IT-vahendite soetamiseks osaleda ka Harno korraldatavatel hangetel. Käimas on näiteks Chromebook seadmete hange.
- Kõikides haridusasutuses kaasaegse kohtvõrgu tagamiseks on Harno juhtimisel käimas koolide digitaristu uuendamise programmi II etapp, mille tulemusena on 2021. aasta lõpuks kõik üldhariduskoolid saanud kaasaegse digitaristu, mille haldus ja hooldus on garanteeritud viieks aastaks.
- Harno peab läbirääkimisi, et jagada koolidele Zoomi turvalist keskkonda.
- Harno haridustehnoloogia infoliinilt saab abi distantsõppe ettevalmistamisel ja digitehnoloogia võimaluste kasutamisel.

¹⁰² <https://www.hitsa.ee/uudised-1/koolid-jagavad-iseseisva-õppe-kogemusi>.

¹⁰³ <https://www.hm.ee/et/koroona>.

¹⁰⁴ <https://harno.ee/distantsõpe>.

Infoliini töötaja registreerib koolid, kes vajavad abi ja selle põhjal määratakse koolile haridustehnoloogist nõuandja.

- Harno koolituskeskuse eestvedamisel toimuvad veebiseminarid, kus pakutakse koolidele kiiret praktilist nõu. Uus veebiseminaride sari „Distsantsilt targaks“ alustas. Samuti jätkuvad enamlevinud õppekeskkondade – Moodle, Google Classroomi jt koolitused. Distsantsõpet toetavad koolitused planeeritakse õpetajatelt ja haridustehnoloogidelt saadud tagasiside põhjal.

Ühe murena joonistus koolide tagasisidest välja võimalik ressursinappus. Seda nii inim-, ruumi- kui IT-ressursi osas. Koolide tagasiside viitab sellele, et koolipidajal (u 90% Eesti üldhariduskoolidest kuulub kohalikele omavalitsustele) on äärmiselt oluline omada

pidevalt ülevaadet koolide ressursidega seotud murekohtadest, et vajadusel kavandada koos vajalikke samme. Pidajal, kel lasub vastutus kooli tegevuse rahastamise eest, on kõige määravam roll ressursside kavandamisel ja suunamisel. Erilise tähelepanu alla tuleks võtta koolide tehniline võimekus ning võimalik täiendav personalivajadus. Omavalitsustel on mõistlik omada pidevalt ülevaadet ka vajalike isikukaitsevahendite reservist. Isikukaitsevahendite olemasolu tagamise eest vastutab kool koos pidajaga ning riik on loonud võimalused osaleda ka kohalikel omavalitsustel tsentraalsetel hangetel.

Koolide tagasiside oli ja on heaks sisendiks Haridus- ja Teadusministeeriumile, aga ka kohalikele omavalitsustele edasiste tegevuste kavandamisel ja koolidele vajaliku toe pakkumisel.

Kirjandus

Haridus- ja Teadusministeerium ning Terviseamet (2020). Haridus- ja Teadusministeeriumi ning Terviseameti soovitud õppetöö korraldamisel koroonaviiruse leviku tingimustes. Vaadatud 12.10.2020 https://www.hm.ee/sites/default/files/htmi_ja_terviseameti_sovitused_oppetoo_korraldamiseks.pdf.

Haridus- ja Teadusministeerium (2020). Soovitused hariduslike erivajadustega õpilaste õppetöö korraldamiseks. Vaadatud 12.10.2020 https://www.hm.ee/sites/default/files/200327_htm_eriulukorra_sovitus_hev_opilased_som.pdf.

Haridus- ja Teadusministeerium ning Rahandusministeerium (2020). Juhendmaterjal „Haridusasutuste töö- ja palgakorraldusest eriolukorras“. Vaadatud 12.10.2020 https://www.hm.ee/sites/default/files/2020.04.02_htm_ja_ram_kov_juhendmaterjal_tootasud.pdf.

SA Innove (2020). Info, nõuanded ja materjalid õpetajatele distantsõppe korraldamiseks. Vaadatud 12.10.2020 <https://www.innove.ee/blogi/info-nouanded-ja-materjalid-opetajatele-distsantsoppe-korraldamiseks/>.

SA Innove (2020). Uued videod: 10 nõuannet õpetajale ja lapsevanemale distantsõppega toimetulekuks. Vaadatud 12.10.2020 <https://www.innove.ee/uudis/uued-videod-10-nouannet-opetajale-ja-lapsevanemale-distsantsoppega-toimetulekuks/>.

Ülevaade distantsõppes mitteosalenud õpilastest eriolukorra ajal

Agnes Pihlak, Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakonna peaekspert

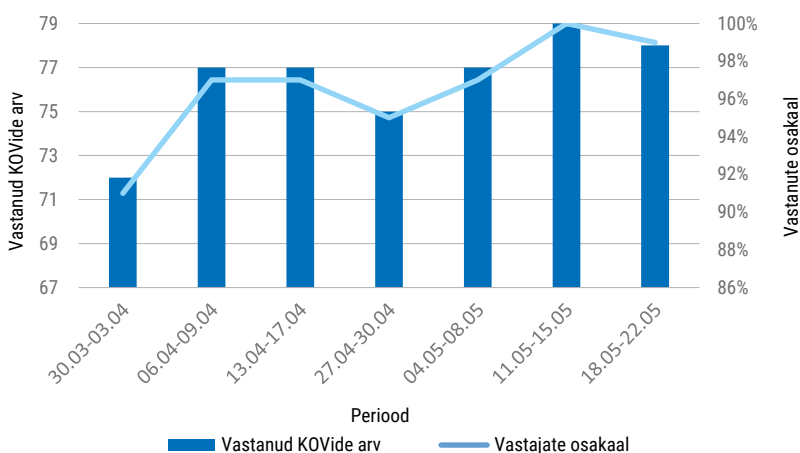
2019/2020. õppeaasta jääb paljudele meelde seoses COVID-19 viiruse levikuga. Hariduse valdkonnas oli märgilise tähtsusega haiguse leviku tõkestamisega seotud 13. märtsi Vabariigi Valitsuse otsus¹⁰⁵, mille alusel viidi kõik haridusasutused distantsõppele. Alles 15. maist algas koolides üleminekuaj, mil erandlikult lubati lõpetajatel ja lisatuge vajavatel õpilastel osaleda kontaktõppes. Kokku õpiti eriolukorra ajal üheksa nädalat vaid elektrooniliste kanalite vahendusel ja kuigi tagantjärele võib koolide ja õpilaste ning perede toimetuleku üle vaid uhkust tunda, siis leidis siiski õpilasi, kellele distantsõpe ei sobinud.

Eriolukorras distantsõppe korraldamisel tõstatus ühe murekohana õppes pikema perioodi jooksul mitteosalevad õpilased. Probleemi ulatuse väljaselgitamiseks viis Haridus- ja Teadusministeerium alates 30. märtsist seitsme nädala jooksul läbi kohalike omavalitsuste (KOV) ja erakoolide seas küsitluse, mille raames selgitasime välja, kui palju on neid õpilasi, kes pole õppes osalenud ja kellega pole ei õpetajad ega kooli juhtkond ühendust

saanud. Küsimused puudutasid nii alg- ja põhikoolide kui ka gümnaasiumide statsionaarse õppe õpilasi. Vastavalt andmekorje tulemustele hindasime, kas ja milliseid sekkumismeetmeid on vaja, et ennetada distantsõppes mitteosalevate laste ja noorte mahajäämist, õpiraskusi ning haridustee katkestamist.

Distantsõppes mitteosalemise andmed

Küsitlus edastati iganädalaselt kõigile 79 KOVile. Alates teisest nädalast saatsime küsimustiku ka kõikidele üldharidust pakkuvatele erakoolidele, keda tol hetkel oli 60. Erakoolide vastuste arv jäi seitsme nädala jooksul vahemikku 22–28. Kuna seitsme nädala jooksul ei vastanud kõik KOVid (joonis 1) ja erakoolid, siis lõpuni võrreldavad erinevate nädalate andmed ei ole. Küll aga saab nende põhjal teha üldisi järeldusi, sest vastamata jätnud kohalikud omavalitsused ei olnud õppes mitteosalejate arvude poolest teistest oluliselt suuremad.



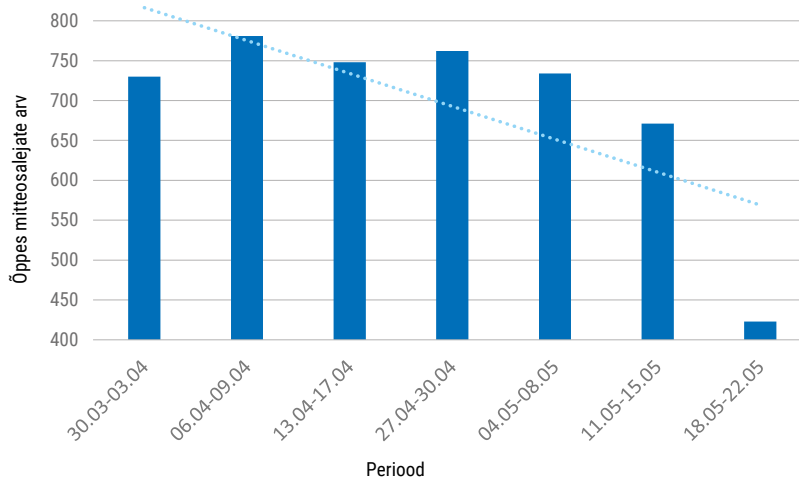
Joonis 1. Andmekorjes osalenud kohalike omavalitsuse arv ja osakaal nädalate lõikes.

Küsitluses kogusime infot nende õpilaste kohta, kes ei ole viimase nädala jooksul mõjuva põhjuseta osalenud distantsõppes ühelgi õppepäeval. Palusime eraldi andmeid nii põhikooli kui ka gümnaasiumiastme õpilaste kohta (joonised 2 ja 3).

Kogutud andmetest nähtus, et põhikoolis õppivate õpilaste arv, kes ei osalenud distantsõppes erinevate nädalate jooksul, oli üsna

samas suurusjärgus, jäädes üldiselt 730–780 vahele. Positiivsena nähtus, et eriolukorra lõppedes ja möödudes (eriolukord lõppes 18.05) vähenes oluliselt õppes mitteosalenud õpilaste arv. Kuna distantsõpe ei sobi kõikidele õpilastele, siis tulemustest nähtus, et kontaktõppe võimaluse lisandumine oli paljude õpilaste puhul vägagi oodatud.

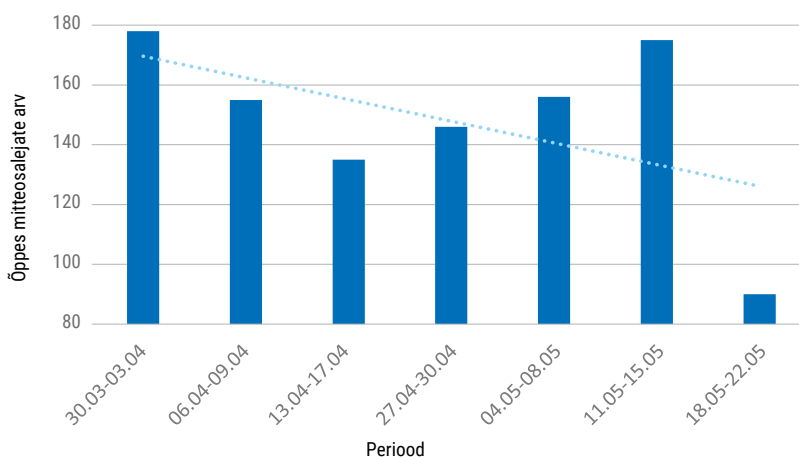
¹⁰⁵ Vabariigi Valitsuse 13.03.2020. a korraldus nr 77 „Eriolukorra meetmete rakendamine“.



Joonis 2. Põhiharidust omandavad õppes mitteosalejad erinevate nädalate lõikes.

Samaväärselt on ka gümnaasiumiastme õpilaste õppes mitteosalejate arv püsinud samas suurusjärgus, olles vahemikus 130–180 õpilast. Arvestades, et eelmisel õppeaastal oli põhikoolides munit-

sipaal- ja erakoolides haridust omandamas 119 595 õpilast ja gümnaasiumis 17 851 õpilast, siis õppes mitteosalejate arv ei ületanud kummagi haridustaseme osas 1% õpilastest.



Joonis 3. Gümnaasiumiastmes õppes mitteosalejate arv erinevate nädalate lõikes.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 12 lg 2 näeb ette, et kui õpilase koolikohustuse täitmiseks tagamiseks kooli rakendatavad meetmed ei avalda mõju või neid ei ole võimalik rakendada põhjusel, et kool ei saa õpilase või vanemaga kontakti, pöördub kool järgmiste meetmete rakendamiseks valla- või linnavalitsuse poole.

Sellest tulenevalt kogusime andmeid ka selle kohta, kui paljude õpilaste osas on koolid pöördunud kohalike omavalitsuste poole ja kui paljude õpilaste puhul pole ka KOVide sekkumine (veel) tulemust andnud. Nendest andmetest ja KOVide vastustest nähtus, et koostöö koolide ja pidaja vahel oli üldiselt toimiv ja üheskoos leiti olukordadele sobivad lahendused. Isegi kui õpilast erinevatel põhjustel õppesse osalema ei saadud, siis koostöös hoiti õpilase ja pere toimetulekul siiski pilku peal. Loodetavasti jätkub eriolukorras suurenenud koolide ja pidajate vaheline koostöö ka edaspidi.

Õppes mitteosalemise põhjused ja lahendused

Lisaks distantsõppes mitteosalenud õpilaste arvude väljaselgitamisele küsisime KOVidelt ka kommentaare üldisele olukorrale. Peamised kommentaarid olid nädalast nädalasse järgnevad.

- *Selliseid õpilasi, kes üldse õppes ei osaleks ja kellega ei saadud kontakti, on vähe. Pigem on mure õpilastega, kes osalevad õppes väga vähesel määral ja valikuliselt.*
- *Õpilased, kes pole varem koolis käinud, ei osale ka nüüd distantsõppes (n-ö vanad murelapsed juba).*
- *On õpilasi, kes osalevad vaid siis õppes, kui vanem on kõrval, kui vanemat pole, siis ei osale. Samamoodi on keerulisem õpilastega, kui lapsel õpiraskused või hariduslik erivajadus ja vanem ei oska toetada.*

KOVide kommentaaridest nähtus hulgaliselt näiteid koostöö teemisest ja kaasamisest, millest mõned näited on välja toodud allpool.

- *Juhtumite lahendamisse ja võrgustikku on kaasatud olnud lastekaitsepspecialistid, koolide tugispetsialistid, Rajaleidja keskuse spetsialistid ja mõnel juhul ka noorsoopolitsei.*
- *Kui õpilasel oli probleeme õppes osalemisega, määrati kooli poolt talle tugiisik.*
- *Koolijuhtidega suheldakse regulaarselt ning kohaliku omavalitsuse tugispetsialistid on koolide jaoks olemas ka kriisiajal.*
- *KOV ja koolid teevad tihedalt koostööd, et õppes mitteosalevaid lapsi ei oleks. Kool on õppetöö osas paindlik, tugispetsialistid toetavad hätta jäänud õpilasi.*
- *Juhtumite puhul, kus on vajaka jäänud õpetaja juhendamisest, on hakatud rohkem tähelepanu pöörama individuaalsele kontaktile ja ülesannete lihtsustamisele. Koostöös kooliga, tugispetsialistidega ja lastekaitsega on olukord kaardistatud ja hetkel osatakse ja suudetakse rohkem toetada neid lapsi, kes vajavad vaid kooli juhendamise suurendamist.*

Samuti oli rõõm näha, et tekkivate raskuste lahendamisel oldi inimlikud, leidlikud ja toetavad ning seetõttu nähti ka positiivseid tulemusi. Seda kirjeldavad järgnevad näited.

- *Kõikidele õpilastele on pakutud õpiabi ja toetust ning üldjuhul on sellest ka kasu olnud.*
- *Kool tegeles õppes mitteosalenud õpilase olukorraga, aga ei saanud kuidagi hakkama. KOVi sotsiaaltöötaja kaasamisel olukord lahenes.*
- *Mitteosalejate hulgas oli mitu venekeelset peret, kes olid ilmselt raskendatud olukorras. Neile edastati infot võimalusel emakeeles.*
- *Seni on osutunud kõige tulemuslikumaks ikkagi kooli poolt rakendatavad meetmed. Näiteks klassijuhataja regulaarsed kontrollid ja pidevad kontaktid õpilase ning perega.*
- *Kooli ja KOVi mõjutusmeetmed hakkavad tasapisi tulemust andma – laps on saadud tagasi kooli vaatevälja, kuigi tegemata töid on väga palju kuhjunud. Õpilase jaoks on välja pakutud individuaalne tööplaan võlgnevuste likvideerimiseks.*
- *Pärast eelmise nädala „tugimist“ on olukord käesoleval nädalal olnud positiivne – kõik õpilased osalevad õppes.*
- *KOV (sh lastekaitsepspecialist) on teinud tõhusalt koostööd kooliga, et saada kätte distantsõppes varasemalt mitte osalenud õpilased ning sellel nädalal (06.04–09.04, autori märkus) selliseid õpilasi ei ole.*

Kuue eriolukorra nädala jooksul nähtus läbivalt, et õppes mitteosalejatel hoiti järjepidevalt silma peal ja tegeleti aktiivselt, et nad õppima asuksid. Pingutused olid suured ja kuigi „murelapsi“, kes nii tava- kui ka eriolukorras õppes ei osalenud, oli ja on siiani, väärivad kõik suurt tunnustust, et nende ja perede toetamisega jätkati.

Koostöö ja paindlikkus viivad edasi

Eelnevatest näidetest ja andmekorje tulemustest nähtus läbivalt, et peamised lahendused õppes mitteosalejate puhul seisnevad paindlikkuses ja omavahelises koostöös. Erinevate individuaalsete ja vajadustele vastavate võimaluste abil motiveeriti õpilased taas õppima. Samamoodi oli oluline omavaheline, sh vanemaga suhtlemine, et kõik oleksid õpilast puudutava kohta samas infoväljas. Samamoodi ei saa alahinnata seda, et teemat hoiti pidevalt fookuses ja oldi proaktiivsed omavahelises suhtluses. Enamike õpilaste osas olid koolid juba pöördunud KOVi poole ning KOVide töötajad tegelesid õppimises mitteosalemise põhjuste selgitamise ja sobiva lahenduse leidmisega. Koostöös Sotsiaalministeeriumi ja Sotsiaalkaitseametiga uuendasime KOVi lastekaitsetöötajatele suunatud juhendmaterjali õppes mitteosalevate õpilastega tegelemise kohta ja nõustasime vajadusel koole ning kohalikke omavalitsusi olukorra parendamiseks. Haridus- ja Teadusministeerium planeerib õppes mitteosalevate õpilaste andmekorjet korrata ka tavaõppe oludes, et võrrelda kontakt- ja distantsõppes mitteosalevate õpilaste andmeid. See on oluliseks sisendiks, et saaksime edaspidi kavandada tegevusi taoliste olukordade ennetamiseks ja lahenduste pakkumiseks.

Kokkuvõte

- Erinevatel nädalatel oli erinev arv õpilasi, kes ei osalenud püsivalt õppes, maksimaalselt ei osalenud distantsõppes korraga kuni 780 õpilast põhikoolis ja kuni 180 õpilast gümnaasiumis. Õppes mitteosalejate arv vähenes tuntavalt (kuni umbes 420 õpilase ni põhikoolis ja umbes 90 õpilase ni gümnaasiumis) alates perioodist, mil oli lubatud osaline kontaktõpe.
- Kokku oli põhikoolides eelmisel õppeaastal munitsipaalkoolides haridust omandamas 119 595 õpilast ning mitteosalejate arv ei ületanud 1% õpilastest. Gümnaasiumiastmes õppivatest lastest oli õppimises mitteosalejaid kuni 200, mis on samuti vähem kui 1% munitsipaalkoolide statsionaarse õppe gümnaasiumiõpilaste üldarvust.
- Koolide tagasiside kohaselt oli valdavalt tegemist lastega, kelle puhul on koolikohustuse täitmisega olnud probleeme ka tavaolukorras. Õpilasi, kellega üldse kontakti ei saanud, oli vähem, pigem olid mureks õpilased, kes osalesid õppes vähe ja valikuliselt.
- Probleemi lahendamiseks oli äärmiselt oluline, et kohaliku omavalitsuse lastekaitse- ja sotsiaaltöötajad hoidsid teemat fookuses ja olid proaktiivsed koolide, laste ja vanematega suhtlemisel. Enamike õpilaste osas olid koolid juba pöördunud kohaliku omavalitsuse poole ning KOVide töötajad tegelesid õppimises mitteosalemise põhjuste selgitamise ja sobiva lahenduse leidmisega. Koostöös Sotsiaalministeeriumi ja Sotsiaalkaitseametiga uuendasime KOVi lastekaitsetöötajatele suunatud juhendmaterjali õppes mitteosalevate õpilastega tegelemise kohta ja nõustasime vajadusel koole ning kohalikke omavalitsusi olukorra parendamiseks.

Distsantsõpe kui kohanemisvõime verstapuu

Evelin Vanaselja, Tallinna Haridusameti hariduskorralduse osakonna vanemspetsialist

2020. aasta kevad tõi Eestisse eriolukorra, mis seadis koolid ja Tallinna Haridusameti täiesti uute väljakutsete ette. Eesti kui e-riigi õpetajad pidid tõestama, et koolide sulgemisega kaasneva distantsõppega ollakse valmis päevapealt alustama. Distsantsõppe nädalad panid proovile kogu haridussüsteemi kohanemisvõime ja vastupidavuse. Õpilased, õpetajad ning vanemad olid uutes tingimustes – ümber tuli korraldada kogu õppeprotsess.

Uue olukorraga kohanemine

Selleks, et koolide igapäevast tegevust eriolukorras rohkem toetada, hajutas haridusamet koolide kuraatorite tööd, mis omakorda tagas pideva suhtluse kõikide koolidega, tekkinud murekohtade kiire lahendamise ja sujuva infoliikumise. Seirasime linna koolide õppetöö korraldust, kahel korral palusime koolijuhtidel parima kogemuse jäädvustamiseks anda kirjalikku tagasisidet, võttes aluseks õppetöö kvaliteedi ning õpilaste ja vanemate kaasatuse. Oma kogemust jagasid kõik Tallinna koolid ja huvikoolid. Eelkõige keskendusime e-õppe õnnestumistele kooli vaates, õpetajate, õpilaste ja vanemate tagasisidele, õppetöö kvaliteedile, õpilaste toetamisele ja hindamisele ning analüüsile, kuidas ja mida saab edaspidi paremini. Omaette väljakutseks oli kriisiperioodil õpilaste toetamise korraldamine.

E-õppe õnnestumised

Just koolitoidu jõudmist iga abivajajani võib lugeda üheks distantsõppeperioodi õnnestumiseks. Haridusameti eestvedamisel tagati toidujagamine kõikides koolides ning kõiki tervishoiunõudeid arvestades. Koolide omavahelise koostöö tulemusena jõudsid pakid vajadusel ka otse kodudesse.

E-õppe õnnestumisi ja rõõmustavaid hetki oskavad koolid välja tuua mitmeid. Õpilased mõistsid, et õppemaht ei ole tavaolukorras suurem ning oli päevi, kus õpilase ainsaks ülesandeks oli lugeda raamatut või teha mõni kunstitöö. Õpetajad kasutasid aina enam videotunde, 1.–5. kl õpilastele oli korraldatud oma e-õppe päevakava. Õpetajate sõnul olid osa õpilastest e-õppes isegi motiveeritumad kui klassis ning tööd tegid ka suurimad tunni segajad ja puudujad. Tundus, et kõik maalisid, joonistasid, tikkisid, kudusid ja kokkasid suure rõõmuga. Koolijuhte rõõmustas õpetajate kiire reageerimine ning kogu töö ümberkorraldamine tekkinud olukorras. Õpilastele ja õpetajatele laenusid koolid vajadusel arvuteid, internetiühenduse eest hoolditsid kool ja haridusamet koostöös. Peamiste töökeskkondadena kasutati e-koolikotti, Google Classroomi, matemaatikas GeoGebra, õpitu kordamiseks mängukeskkondi Kahoot!, Quizziz, PurposeGames. Kogu e-õppe ajal olid koolide ja haridusameti haridustehnoloogid hindamatuks toeks nii algajatele kui ka kogenud õpetajatele. Samas toimis kenasti ka tavaline n-õ õpik-töövihik-vihik toimetamine. Oli rõõmustav, et enamik õpilastest suhtus distantsõppesse täie vastutustundega ja alustas õpitegevust samas rütmis kui kooliski.

Tagasiside koolile – rõõmud

Kõik Tallinna koolid korraldasid õpilaste, õpetajate ja vanemate tagasisideküsitlusi, et mõista kõigi poolte rõõme ja muresid kogu õppeperioodi ajal. Õpilased ja lapsevanemad harjusid esimesel nädalal uue olukorraga. 2/3 õpilastest tõdes, et tore on ise oma õppimist korraldada. Kõrgelt hinnati videotundide läbiviimist, sest lapsed igatsesid kooli ja klassikaaslaste järele.

Õpetajad hindasid uut olukorda põnevaks, sest see raputas rutiinist välja – nemadki omandasid esimese nädalaga rohkem uusi teadmisi kui viimase paari aasta jooksul kokku. Õpetajatele oli kogu e-õppe periood suur väljakutse, sest paljud pidid väljuma oma mugavustsoonist. Suurenes vastutus teadmiste kvaliteedi üle nii õpilaste kui ka vanemate vaates. Olukord pani õpetajaid otsima alternatiivseid õpetamismeetodeid.

Lapsevanemad olid eriolukorras üldiselt toetavad, esimesest ehmatusest saadi kiiresti üle. Kiideti õpetajaid ning laste kiiret mõistmist, et distantsilt õppimine ei ole viilimine. Suurepäraselt tuge andis vanematele esimesel distantsõppenädalal võimaldatud soe koolitoit. Loomulikult hindasid koolid kõrgelt lapsevanemate abi ja tuge, mõistsid vanematele langevat lisakoormust.

Tagasiside koolile – mured

Rõõmude ja esimeste emotsioonide järel sai õpilaste ja vanemate peamiseks mureks suurenenud koormus. Õpilastel oli raske jagada aega ja tööülesandeid iseseisvalt, vanemate mureks said I kooliastme lapsed, kellel tihtipeale puudusid veel iseseisvad õpioskused ning sellest tulenevalt pidid vanemad lastega koos õppetükke tegema pärast oma tööpäeva. Raske oli tööl käival vanemal teada, mida lapsed täpselt kodus teevad. Lapsevanemad tunnistasid IT-alast abitust nii endal kui lapsel. Vanemate arvates oli neil lastel raske, kel oli ka koolis raske. Ka õpetajad tõdesid, et probleemid jäid kokkuvõttes samade õpilastega, kellega see oli enne distantsõppele minekut. Suurenenud ekraaniaeg tegi muret nii vanematele kui ka õpetajatele.

Õpilaste jaoks oli mõnes aines raske õppida õpetaja seletusteta, teinekord kuhjusid erinevates ainetes samaliigilised ülesanded või nõudsid ülesanded väga pikka aega iseseisvalt vastuste otsinguks. Samas esines õpetajate sõnul probleeme õpilastega, kes ei võtnud osa õppetööst, oli e-tundidest puudujaid, osa lapsi oli „kadunud“, osa ei täitnud kõiki korraldusi, esines sohitegemist, spikerdamist ja plagiaati. Vähem oli distsipliiniprobleeme väikeklassi õpilastega.

Koolijuhid ja koolide meeskonnad tegid juba pärast esimest distantsõppe nädalat analüüsivaid kokkuvõtteid ja otsisid parendusvõimalusi õppetöö efektiivsemaks muutmiseks ning mureprobleemide lahendamiseks. Eelkõige keskenduti plaanides arvutivabale päevale, et fookuseerida lõimingu, õuesõpet, füüsilise keskkonna võimalusi kasutava õppe päevadeks. Ka õpetajatel oli igaks reedeks üueminemist eeldav ülesanne. Samuti keskenduti õppeülesannete tähtaegade pikendamisele ning mitmekesisista-

misele, infokanalite täpsustamisele, veebikanalite ühtlustamisele ning nn „kadunud lastele“. Probleemid olid peamiselt nõrga õpimotivatsiooniga õpilastega.

Distantsõppe kvaliteet

Enamik koolidest pidasid distantsõppe senist korraldust koolides rahuldavaks või heaks, valdavalt heaks. Vanemate tagasisidet hinnati positiivseks. Töö kvaliteeti näitas koolide jaoks minimaalne distantsõppes mitteosalejate arv; pidev töö õpilastega, kes oma ülesandeid õigeaegselt ei esitanud; pidev õppetöö tagasisidestamine õpilastele ja lapsevanematele; töötava mudeli (nt õppimise andmine nädalate kaupa) väljatöötamine enne distantsõppele jäämist ja selle jätkusuutlikkus. Distantsõppe kvaliteeti hindasid koolid eKooli sissekannete, videotundide, õpilaste, vanemate, klassijuhatajate ja HEV-meeskonna tagasiside alusel. Regulaarselt koguti tagasisidet õpilastelt ja vanematelt ja üritati sellele võimalikult kiiresti reageerida. Olukord stabiliseerus esimese kahe nädalaga. Eraldi probleemiks olid tagasihoidliku digipädevusega vanemad, kelle arvates nõudsid õpetajad lastelt liialt palju ning seda võimendas õpetajate ebaühtlane digikompetentsus. Innovaatilistest õpetajatest tekkis omakorda uus edasijõudnud õpetajate kogukond, kes oskavad eritingimustes töötada, kes jagavad materjale ja õpetavad kolleege. Need, kes ei osanud kiiresti kohaneda, jäid häta, neid üritati igati toetada. Koolijuhtide sõnul said õpetajad sundolukorras aimu, miks ja mida tähendab õpetajakutse 7. tase. Nii koolides kui ka ühiskonnas muutus arusaam õpetajast – õpetaja roll on olla võrdseks partneriks, kes nõustab, aitab ja suunab.

Õpilaste täiendav toetamine ja hindamine

Koolijuhtid juhtisid õpetajate tähelepanu sellele, et õpilastele tuleb detailsemalt selgitada tööjuhendeid ja nende täitmiseks vajalikke tegevusi. Mitmes koolis toimusid õpetajate konsultatsioonid videokanalite vahendusel, olgu siis rühmas või vajadusel üks ühele õppena. Õpiabiõpetajad, logopeed, psühholoog ja sotsiaalpedagoog toetasid ning nõustasid aineõpetajaid õppejõukohastamisel ja andsid soovitusi nädalaplaanis muudatuste tegemiseks, samuti toetasid õpilasi ja lapsevanemaid nädalaplaaniga toimetulekul. Õpilaste täiendaval toetamisel leidsid õpetajad lahendusi video koostamisega, mis võimaldas õppematerjali mitu korda üle vaadata. Tuge vajavad õpilased said eraldi nädalaplaani, kus oli arvestatud neile sobiva õppekoormuse ja mahtudega. Klassijuhataja oli esmane kontaktisik koduga. Märinati lapsi, kelle õppeülesanded ei laekunud ja selgitati välja probleemi olemus. Kui vaja, tegeles õpilasega tugimeeskond, õppealajuhatajad ja vajadusel koolijuht. Oli koole, kus kooli psühholoog helistas läbi kõik õpilased, kes käisid pidevalt tema juures, uurides abivajadust.

Toimused videokohtumised kooliväliste tugispetsialistidega.

Kirjandus

Vabariigi Valitsuse 13.03.2020. a korraldus nr 77 (2020). Vaadatud 01.10.2020 <https://www.riigiteataja.ee/akt/314032020001>.

Oli erivajadusega lapsi, kellele distantsõpe sobis paremini, kuna nende ümber on kodune ja stabiilne olukord ning nii said nad teha ülesandeid omas tempos. Oluliseks kujunes siingi lapsevanemate kaasatus ja koostöötahe. HEV-õpilastele olid indivi-
duaalsed, nende jaoks kohandatud ülesanded ja neid toetati kas tekstide lihtsustamise, õpiülesannete lahtiseletamise või mõne muu nipiga. Numbriline hindamine muutus suures osas arvestuslikuks hindamiseks, nii mõneski koolis eemaldati kontrollhindamine. Oluliseks muutus õppimisprotsessi, mitte õpitulemuste hindamine. Õpetajate ülesanne oli eelkõige motiveerida õpilasi osalema õppeprotsessis.

Kuidas edasi?

Traditsiooniline õpetamine on eriolukorra tõttu muutunud. Koolide meeskonnad on teinud kevadise õppetöö analüüsi, et vigadest õppida ja neid ennetada. Huvitav ja kasulik õpe võimaldab õppijal harjutada enda ajaplaneerimisoskust ning valida oma tempo ning endale sobiv järjekord, kuidas õpiülesandeid lahendada. Oluliselt tähtsamaks on muutunud õpetajate koostöö – pidev omavaheline suhtlus ja konsulteerimine vajadusel e-vahendite kaudu. Kooli ja kodu koostöös jõuti arusaamale, et kõige arendavamad ja last tööle panevad on sellised ülesanded, kus tuleb midagi oma käega valmis teha, milles õpieesmärgid on lõimitud erinevate ainetega ja kus laps peab pühenduma ülesande tegemisele. Loomulikult on toimunud elektrooniliste õpikeskkondade laialdasem kasutuselevõtt ja fookus rohkem õpilase pideval kujundaval tagasisides-
tamisel tema iseseisva töö toetamiseks.

Kokkuvõte

Nii nagu ka normaalse koolikorralduse protsessis on distantsõp-
pelgi omad plussid ja miinused. Haridusameti ja koolide ühine jõupingutus tagas võimaluse parima kogemuse jäädvustamiseks ning arutelu, kuidas saab edaspidi veelgi paremini. Tänu õpetajate kiirele reageerimisele ja koolide kõrgele digivalmisolekule toimus õppetöö ümberkorraldamine sujuvalt. Koolide ja haridusameti koostöös lahendasime IT- ja arvutiprobleemid, iga laps sai õppetöös osaleda, iga õpetaja õpetada. Õpetajad ja õpilased tajusid, et on tehtud suur hüpe tulevikku õppimise ja õpetamise teel. Kõrgelt hinnati videotundide läbiviimist, sest lapsed igatsesid kooli ja klassikaaslaste järele. Kogemustest õpitu alusel keskenduti õppe-
ülesannete tähtaegade pikendamisele ning mitmekesistamisele, infokanalite täpsustamisele, veebikanalite ühtlustamisele ning nn „kadunud lastele“. Klassijuhatajad ja tugispetsialistid tegid väga suurt tööd, et ennetada protsessist väljalangemist. Oluliseks muutus õppimisprotsessi, mitte õpitulemuste hindamine. Seega võib öelda, et uuteks väljakutseteks on valmis nii koolid kui ka haridusamet.

Distantsõpe ja õpilaste toetamine Tartus

Annely Vösaste, Hariduse Tugiteenuste Keskuse juht

Selle aasta kevad andis ootamatu, kuid suurepärase võimaluse otsida ning katsetada uusi meetodeid õppetöö korraldamiseks ning abi vajavate õpilaste tugisüsteemide mitmekesistamiseks.

Seisime uue väljakutse ees üsna nõutuna. Kes ja millist abi vajab? Kuidas distantsilt abi anda? Millest ja millega alustada? Küsimusi oli kordades rohkem kui vastuseid.

Koolid keskendusid esmalt uue õppekorralduse ja keskkondade loomisele, tehniliste lahenduste võimaldamisele, õpetajate ning õpilaste digipädevuste arendamisele. Koostöös linna haridusosakonnaga leiti täiendavaid võimalusi perede digivahenditega varustamiseks, et igal lapsel oleks võimalus õppetöös osaleda. Kui esimene kontakt loodud ja õpetajad ning perekonnad uue elu- ja õppekorraldusega tutvust teinud, hakkasid kujunema ka selgemad abivajaduse valdkonnad.

Koolide tagasiside põhjal oli suurim vajadus toetada koolilapsi, kelle jaoks kodus õppimine muutus kurnavaks, raskeks või üksildaseks. Oli peresid, kellel erinevatel põhjustel ei õnnestunud oma lastele iseseisva õppetöö sooritamiseks vajalikul määral ja tase- mel toeks olla. Puudust tunti personaalsetest tugiteenustest, mis seni olid aidanud õppetööga paremini toime tulla. Oli neid lapsi ja peresid, kellega ei õnnestunud distantsõppel kordagi kontakti saada. Abi vajasid õpetajad ja tugispetsialistid distantsõppeks sobilike õppe- ja tugimaterjalide ning õppemeetodite ja -keskkondade kasutamisel. Tartu linna haridusosakond alustas koos Hariduse Tugiteenuste Keskusega võimaluste otsimist, kuidas olla abiks koolidele ja peredele nende probleemide lahendamisel. Otsiti paralleelselt nii abipakkujaid kui abipakkumise võimalusi.

Esmalt otsiti võimalust pakkuda peredele abi laste kodu- õppe toetamisel. Koostöökohtumistelt lasteasutuste juhtidega oli teada, et lasteaiaid on eriolukorra tõttu lastevabad ja juhid otsivad väljundeid oma personalile teistsuguste tööülesannete pakkumisel. Sealt hakkas idanema mõte võimalikust koostöömudel- ist. Oli piisav hulk pedagoogilise ettevalmistusega personali, keda oli operatiivselt võimalik ette valmistada koostööks laste ja peredega. Lasteaiaõpetajad ise nägid koostööprojektis suurt võimalust tööalaseks enesearenguks. Nende hinnangul võimaldas abivajavate perede ja lastega suhtlemine igapäevases lasteaia- töös tähelepanu pöörata nendele valdkondadele, mis toetavad lapse hakkamasaamist koolis. Suurt rahulolu ja motivatsiooni tekitas lasteaiaõpetajates ka see, et nad said kriisiolukorras oma oskustega peresid toetada.

Nii sündiski Tartu linna koduõpetaja koostööprojekt. Nädalase piloteerimise tulemusena oli selge, et selline koostöö on täiesti võimalik ja tulemuslik. Projekti panustas kokku 50 lasteaiaõpetajat ja viis Hariduse Tugiteenuste Keskuse spetsialisti ning 17 linna vabatahtlikku. Koduõpetaja teenust pakuti kahe kuu jooksul kuue- kümnele koolilapsele esimesest üheksanda klassini. Tutvustasime projekti pikemalt Õpetajate Lehe artiklis „Tartu liitis eriolukorras lapsevanemad, koolid ja lasteaiaid”¹⁰⁶. Selline koostöömudel oli

tõhus ning superlahendus paljudele õppimisraskustega lastele ning peredele. Projekt andis suurepärase võimaluse saada tagasi- sidet ja mõtteid ekspertidelt laste ja perede ning koolide koostöö arendamiseks.

Olulisemad tähelepanekud, mida koduõpetajad projekti taga- sisides jagasid.

Üldjuhul said koolid väga hästi hakkama õppe- ja koostöö koor- dineerimisega. Koostöö koolimeeskonna ja koduõpetaja vahel oli tõhus ning professionaalne. Tehniline taristu töötas suurepäraselt. Toodi välja mitmeid aspekte tulevikuõppe positiivsetest mõjudest ja vajadusest sarnaseid teenuseid rakendada ka edaspidi.

Teenus oli lastele ja peredele ülioluline uue õppekorraldusega kohanemiseks ja vajalike õpitulemuste saavutamiseks. Paljudel peredel ja õpilastel puudusid elementaarsed oskused kodustes tingimustes õppetegevuse korraldamiseks ning laste toetamiseks. Kõige keerulisem oli päevakava planeerimine, selle järgimine, eri- nevatest õppeinfosüsteemidest koduste tööde leidmine, erinevate digikeskkondade kasutamine ning õpimotivatsiooni hoidmine. Õpilased vajasid abi õpiülesannete mõistmise ja tööjuhenditest arusaamise osas. Vähese koduse toega lastel puudusid sageli motivatsioon ja oskused õppekeskkondades iseseisvate üles- annete lahendamiseks, samas oli väga oluline koduõpetaja roll õpilase jaoks lihtsalt olemas olla. Olla see täiskasvanu, kellega jagada oma rõõme ja muresid, kes päriselt ka hoolib ja muretseb sinu toimetulemise pärast. Seda rolli täitsid lasteaiaõpetajad suurepäraselt.

Projekti tagasisides töid koduõpetajad välja, millele ja kuidas edaspidi võiks keskenduda, et kooli ja kodu koostöös õpilasi paremini toetada. Esmasena toodi esile õpetaja ja perekonna sisulisemat koostöövajadust. Koduõpetajana oldi rohkem lapse juures kodus ning see võimaldas mõista paremini põhjuseid lapse edenemise ja toevajaduse osas. Õppimisraskus vajab kohest sekkumist ja praktilist abi. Projektist selgus, et suur osa õpilas- test olid juba pikemat aega vajaliku õpiabita ja seetõttu oli neil keeruline toime tulla ka uute õpiülesannetega. Sageli ei ole pered võimelised iseseisvalt oma lapsi vajalikul määral õpetama ja õpet jõukohastama. Seetõttu on ülioluline õpetaja oskus varakult mär- gata õppimisraskust ja koostöös kooli tugimeeskonna ning perega otsida lahendusi õpilase jõukohaseks õpetamiseks ning õpivõi- mekuse tõstmiseks. Tähelepanu võiks olla suunatud õpioskuste kujundamisele ning iseseisva õppimise oskuste õpetamisele juba algklassides. Samuti vajavad pered rohkem õpetust ja suunamist, kuidas oma last motiveerida ja toetada.

Teine oluline valdkond, mille sisuline teenuste arendamine eriolukorra tõttu fookusesse tõusis, oli tugispetsialistide võimalus- ed ja meetodid individuaaltöö tegemiseks. Kiiresti oli vaja ümber kujundada mitmed teenused ja need peredele ning lastele taas kättesaadavaks teha.

Siinkohal tunnustan Tartu linna erikoole, kes väga kiiresti ja

¹⁰⁶ <https://opleht.ee/2020/06/tartu-liitis-eriolukorras-lapsevanemad-koolid-ja-lasteaiaid/>.

personaalselt leidsid lahendused oma õpilaste toetamiseks ja arendamiseks. Õppetöö korraldati vajaduspõhiseks (teostati osaliselt kontaktõpet) ning koostöös perega tagati vajalikud tugiteenused. Tuli ka tõdeda, et erivajadustega õppijate digioskused, õpikeskkonnad ja digilahendused vajavad olulist täiendamist. Oma kogemust töökorralduse ja praktiliste lahenduste osas jagati huvilistele kompetentsikeskuse kaudu virtuaalsete nõustamistena.

Hariduse Tugiteenuste Keskus korraldas regulaarseid veebikohtumisi koolide ja lasteasutuste tugispetsialistidele, kus jagati mõtteid ja praktilisi kogemusi virtuaalsete tugiteenuste disainimise ja praktiseerimise valdkonnas. Need kohtumised olid innustavad ning motiveerisid uusi teenused kasutama ka vähesema digikogemusega kolleege. Oli tore kogeda, kuidas võrgustikutöö võimaldab vähesel ressursiga teha operatiivselt arendustööd. Loodi virtuaalkeskond, kuhu spetsialistid said salvestada oma loodud õppevara ning sinna koondati ka vaba-vaarana saadavaid materjale. Uus olukord võimaldas katsetada mitmeid erinevaid uusi töömeetodeid, mis osutusid tõhusateks ning mida rakendatakse kindlasti ka edaspidises töös. Tehniline taristu võimaldas teha peredega virtuaalkohtumisi, jagada

nõuandeid vanematele lapse toetamiseks, osaleda vajadusel ümarlaudades või koosolekutel.

Eriolukord andis võimaluse hinnata tänaste tugiteenuste olemasolu ja tõhusust, kogeda praktilisi uusi koostöövorme ning seeläbi disainida uusi teenuseid. Tänu sellele kogemusele oleme jõudnud uuele tasemele oma digioskuste ja tehnilise taristu arendamisel ning leidnud uusi arendusvaldkondi. Kogemise, et distantsõppel oli paljudele õpilastele positiivne mõju ning personaliseeritud hübriidõpe on meie tulevik, milleks vajame uusi koolikorralduslikke mudeleid. Järjest olulisemaks kujuneb tugimeeskonna koostöö lapse ja pere kaasamisel ning juhendamisel. Soovime olla perega koostööpartnerid ja orienteeruda lahenduskesksusele.

Eriolukorraga toimetulek ja uute arenduste katsetamine sai õnnestuda vaid tänu Tartu linna hariduse eestvedajate suurepärasele koostööle. Professionaalne juhtimine nii linna haridusosakonna kui kõigi haridusasutuste juhtide ja õpetajate poolt oli sünergia tekitav ja arengut soodustav. Tunnustust väärivad kõik pered, kes eriolukorra kehtestamise järel võtsid ise kodusõpetajana suure rolli või nõustusid vastu võtma linna poolt pakutava virtuaalse kodusõpetaja teenuse.

Kirjandus

Ernits-Sups, R. (12.06.2020). Tartu liitis eriolukorras lapsevanemad, koolid ja lasteaiad. *Õpetajate Leht*. Vaadatud 01.10.2020 <https://opleht.ee/2020/06/tartu-liitis-eriolukorras-lapsevanemad-koolid-ja-lasteaiad/>.

Tallinna XXI Kooli kriisijuhtimise õnnestumised ja õppetunnid eriolukorra ajal

Meelis Kond, Tallinna XXI Kooli direktor

Juhtimine ja meeskonnatöö – see on kunst, eriti suures organisatsioonis, kus on 1400 õpilast, 100 õpetajat-töötajat ning kui ümbritsev töökeskkond ja -iseloom nõuab tavapärasest hoopis teistsugust korraldust. Kevad 2020.

Juhtimine muutuvate tingimuste tähenduses, üldises eriolukorras, nõudis varasemast sootuks teismoodi lähenemist ehk sisuliselt kriisijuhtimist. Distsantsõppe periood esitas väljakutseid nii operatiivjuhtimisele, töö- ja õppekorralduse kui õppetöö läbiviimisele: milliseid tegevusmudeleid ja stsenaariume luua, milliseid meetodeid rakendada, kuidas tagada kokkulepitud reeglite ja põhimõtete järgimine jne – need küsimused tuli lahti mõtestada ning erinevatele sihtrühmadele kommunikeerida. Ettearvatult uudne ja pikaleveninud töökorraldus kriisitingimustes nõudis seniste eesmärkide täpsustamist, olukorra pidevat analüüsi ja tagasisidestamist, tugevate ja nõrkade külgede kaardistamist, igapäevaste tegevuskavade ning juhiste väljatöötamist ja parendamist. Sellest tulenevalt leidis kinnitust, et strateegiatöö ongi oma olemuselt tsüklilise iseloomuga. Distsantsõppe korraldamine, personalijuhtimine ja koostöö oli kõikidele pooltele ning sidusrühmadele sisekaemuseks, enesehindamiseks ning oma oskuste ja võimekuse analüüsimiseks. Kokkuvõtteks võiks öelda – kannatlikkus oli kriisija õppetund.

Õpetajate ja õpilaste pädevused ning kompetentsid enne distantsõppele jäämist – stardiplatvorm enne kriisi

Tavatsetakse öelda, et kriisijuhtimisega tuleb alustada enne kriisi ehk siis olla valmis ulatuslikeks muutusteks olukorras, mis viib tavapärase tegevused tasakaalust välja. Üks oluline aspekt tasakaalu jäämiseks kriisiolukorras oli ja on jätkuvalt personali ja õpilaste digipädevused. Õnneks on kooli üheks pikaajaliseks eesmärgiks ja prioriteediks olnud nii õpilaste kui õpetajate digioskuste arendamine ning erinevate e-keskkondade rakendamine õppe mitmekesistamiseks. Eriolukorra ajal läks neil koolidel, kus digipädevustega oli parem seis, kindlasti paremini.

Meie koolis on loodud IT-osakond, kuhu kuuluvad süsteemid-ministraator, infojuht, IT-tugiisik, haridustehnoloog, robotika- ja arvutiõpetajad, kes kõik viivad läbi ka õpetajate sisekoolitusi erinevatel teemadel, mis toimuvad vajaduspõhiselt ning nn tase-merühmades. Samas pakuvad nad tuge õpetajatele ainetundide läbiviimisel. Kooli õppekavas on ette nähtud lõimitud ainetunnid juba 1. klassist alates, kus kasutatakse arvutivõimalusi ja digivahendeid. II ja III kooliastmes on tunniplaanis arvutiõpetuse, digitehnoloogia ja robotikatunnid ning gümnaasiumis IT- ja digiõpe, arvutiõpetus ning programmeerimise kursused.

Kool on olnud üks aktiivsemaid e-õppekeskkondade opiq.ee ja Foxcademy ning eKooli lisavõimaluste kasutajatest. Trimestrite lõpppäeval toimuvatel aktiivõppe- ja projektipäeval on õpi-

kodade praktikumides-töötubades on rakendatud ikka IKT ja digitehnoloogia võimalusi, sealhulgas tahvelarvuteid ja nutitelefone. Õpilastel ja õpetajatel oli võimalus kasutada erinevaid e-õppekeskkondi, näiteks Office365, GoogleDrive ja Moodle. Sellest olenemata jäi keskkondade rakendamine ja oskuste praktiseerimine osade õpetajate puhul väheseks. Stardiplatvorm ei olnud ka meil distantsõppeperioodiks päris ühtne, seda mõjutas ilmselt ka spetsiifiliste koolituste ebapiisavus ja praktilise kogemuse vähesus seoses kriisisituatsiooniga.

Valmistumine distantsõppeks minimaalse ajaga, kriis kui võimalus

Operatiivset tegutsemist ja kiiret reageerimist nõudis väga lühikeseks jäänud ettevalmistumise aeg täielikule distantsõppele jäämiseks. Uusi ideid ja võimalusi, initsiatiivi näitasid IT-osakonna liikmed, kes viisid distantsõppele jäämise esimestel päevadel õpetajaskonnale läbi kahepäevase koolituse Office365 rakendusvõimalustest, koostasid juhend- ja õppematerjale ning andsid vajadusel konsultatsioone, vastasid küsimustele – kõike seda MS Teamsis. Kriis pani nii õpilased kui õpetajad õppima, uusi pädevusi omandama. Ettepanekute, parimate praktikate ja ideedega panustasid töö- ja õppekorralduse põhimõtete väljatöötamisse ja kavandamisse ka õppetoolide juhid ning aktiivsed digipäevad õpetajad, kes andsid oma panuse tugiisiku-mentorina kolleegide toetamiseks. E-infotundides sõlmiti kokkulepped ja sätestati ühtsed töökorralduslikud reeglid ehk raamistik tegutsemiseks. Juhtimisotsused tulenesid eriolukorra vajadustest.

Olukord oli ebamäärane, keeruline ja ettearvatu, ka ajaliselt kestuselt mitteprognoositav. Kõik pidid mobiliseeruma, oma töö ümber kavandama, üle vaatama ainekavad, et sealt vaid tuum leida ja olulisele keskenduda. Kuna tulevik oli tundmatu, siis oli mõistlik hoida perspektiiv lühikesena (päev, nädal või kaks) ja tegeleda asjadega, mis on kontrolli all. Nii see kõik algas.

Koos- ja meeskonnatöö – kuldväärt oskus ja vajadus, infojuhtimise süsteemsus, optimismi ning kuuluvuse hoidmine kriisiolukorras

Distsantsõppe perioodil hoogustus märkimisväärselt õpetaja-tevaheline koostöö, juhtkonnaliikmed olid vajadusel alati kättesaadavad, kiiremate küsimuste korral suheldi ikka mobiilitsi. Sotsiaalse kontakti hoidmiseks, töötajate motivatsiooni ja optimismi toetamiseks ning innustamiseks toimusid igapäevased kokkusaamised MS Teamsi keskkonnas (igal kolmapäeval kell 15, pealkirjastatuna „Kolmapäeval kell kolm“). Need olid näiteks infotunnid, koosolekud, koolitused või vestlused tagasiside saamise eesmärgil – kuidas meil läheb, millised on vajadused täiendavate digivahendite hankimiseks.

Tavapärasest sagedamini toimusid juhtkonna ja õpetoolide koosolekud, kus vahendati eriolukorraga seonduvat infot, oskusteavet, jagati õppematerjale, tehti tihedat koostööd, toetati huvitavate ideedega ja leiti tekkinud probleemidele lahendusi.

Õpetajate vilumusi MS Teamsi keskkonnas edukaks hakka-
masaamiseks täiendati kogu distantsõppe ajal. Seda toetasid süsteemselt korraldatud teemakoolitused: videotunnid, testide ja juhendite koostamine, ühistöö võimalused ja vahendid, suhtluskanalid, esitlustehnikad.

Kriisijuhtimises on oluline teadmine, kuidas põhiprotsess toimib. Distantsõppe perioodil viisime läbi neli tagasisideküsitlust: kõikidele sidusrühmadele (õpetajad, õpilased, klassijuhatajad, lapsevanemad) pärast kahepäevast õpet ning distantsõppe lõppedes. Järgmine küsitlus oli õpetajatele ja õpilastele, et kaardistada kasutatavad ja hästi toimivad e-keskkonnad ja suhtluskanalid, mis võimaldas jagada soovitusi ja tuua välja parendustegevused selles valdkonnas ning ühtlustada lähenemisi juba 2020/2021. õppeaastaks. Küsitlus oli ka õpetoolide liikmetele, et saada tagasisidet ainevaldkondade toimimisest, samuti probleemidest.

Kõiki pooli hõlmava tagasiside- ja rahuloluküsitlusest võib parendusvaldkondadena välja tuua alljärgnevat:

- rakendada süsteemselt videotundide läbiviimist ja õppevideote kasutamist, sh järele vaatamise võimalusega, ühtlustada videotunde mahud, lähtudes nädala ainetundide mahust;
- esitada õpiülesanded eKoolis liigendatult, selgelt ja arusaadavalt ning eraldi õpiüksustena;
- arvestada õpiülesannete andmisel õpilase üldist õppemahtu;
- täpsustada tööjuhiseid ja anda selgem tagasiside kodutöödele, sh õige töökäik ja vastused;
- anda mitmekesisemaid ja loovamaid õpiülesandeid, mis ei nõua pidevat arvutikasutust;
- õpiülesannete esitamise ja tagasisidestamise viimine eKooli ja MS Teams keskkonda.

E-keskkondade küsitlusest selgusid õpilaste lemmikeskkonnad ning õpetajate soovitusid kolleegidele. Õpilastele meeldisid e-keskkondadest kõige enam MS Teams, Opiq, Scratch, Quizizz, YouTube, Padlet, GoFormative, Kahoot, Foxcademy, Lyricstraining, eKool, LearningApps, LiveWorksheet, Zoom, Skype, Teaduskooli viktoriinid. Õpetajate soovitusid kolleegidele: Opiq, Padlet, Messenger, Nutisport, Taskutark, Printerest, 10monkeys, Quizizz, MS Teams, eKool, Liveworksheets, YouTube, Skype, LearningApps, Zoom.

Ettevõtlikkus kui kooli üks põhiväärtus aitas kindlasti kaasa kriisiaja õnnestumisele, õpilaste suhtlusele, üksteise toetamisele, koosõppimisele. Pikkade traditsioonidega õpilasfirma Student Network, mis tegeleb õpiabi osutamisega 1.–9. klassi õpilastele, ei lakanud töötamast ka teistsuguse õppevormi tingimustes. Õpilastel ja lastevanematel oli nn noorte õpetajate näol kindlustunne, sest abistajad olid alati kättesaadavad ja toetavad.

Kuuluvustunde hoidmiseks oli oluline, et distantsõppe perioodil ei raugenud koolis tunniväline ja huvitegevus ega ka ülekoollised

kõiki õpilasi-õpetajaid ning lapsevanemaid kaasavad ühisüritused, kus eestvedavat rolli kandis kooli õpilasesindus ja noorteparlament ning koolielu aktiivsed ja ettevõtlikud edendajad. Nagu alati, kuulutasime ka eriolukorra ajal välja, virtuaalsel viimase koolikella aktusel, aasta 2020 parimad õpilased ja õpetajad erinevates nominatsioonides vastavalt kooli autasude statuudile. Paraku autasude üleandmine sai toimuda alles 1. septembri aktustel.

Õpilased esinesid edukalt e-olümpiaadidel ja võistlustel nii Tallinnas kui üleriigilistel. Õpilasfirma EHA oli parim Eestis ning rahvusvahelisel õpilasfirmade virtuaalsel võistlusel, jõudes viie parima intervjueritava hulka.

Kool võttis osa ka kõikidest Tallinna Haridusameti poolt välja kuulutatud ülelinnalistest konkurssidest, kus õpilasesindus pälvis tiitli Tegus Õpilasesindus 2020 ning 11.c klassi õpilane Martin Raid ettevõtlikkuse eest aunimetuse Aasta õpilane 2020.

Õppeaasta oli koolile kokkuvõttes just tänu sellele väga tulemuslik. Tunnustustest ja pälvitud tiitlitest veel:

- Edukas kool 2019/2020. õppeaasta olümpiaadidel;
- Koolinoorte sportmängude parim nii põhikoolide kui gümnaasiumite arvestuses;
- I koht ja Postimehe preemia üleriigilisel koolilehete konkursil;
- I koht õpilasfirmade ja II koht minifirmade üleriigilisel võistlusel.

Üheskoos korraldati virtuaalne spordipäev, mis kestis tegelikkuses kaks päeva, eesmärgiga suurendada liikumisaktiivsust, mis distantsõppe korral oluliselt ka suurenes. Kõikide osalejate kilomeetraaz kokku oli 24 756 km, mis ületas maakera ümbermõõdu poole (40 075 km). Õpetajate panusena koguti kokku 870,8 km.

Vahvate ja vaheldust pakkuvate tegevustega, tekkinud vaimsete pingete maandamiseks korraldati arvutivaba emotsionaalse ja vaimse tervise päev¹⁰⁷. Viidi läbi teema- ja projektipäevi, kus õpiprojektid, loovad ja praktilised tööd said kajastatud kooli kodulehel.

Hoolimata distantsõppest ilmus õpilaste poolt ettevalmistatav perioodiline kooli videoringvaade „Koolikaja“¹⁰⁸ ning põhjalikku ettevalmistustööd ja korraldamist nõudnud terve päev kestnud kooliraadiosaade 16. aprillil ja 1. juunil. Toimus virtuaalne lõpukellaaktus¹⁰⁹, hajutatuse põhimõtet järgivad kolm gümnaasiumi ja neli põhikooli lõpuaktust koolimajas, mida õpilased entusiastlikult ette valmistasid ja korraldasid.

Kooli koduleht oli ka distantsõppe perioodi vältel väga informikas – oli, mida kajastada! Koolipere aktiivsest tegutsemisest edastasime süsteemselt pressiteateid ja uudiseid ühiskonnale, mida aktiivselt ka meediakanalites kajastati (Teised meist¹¹⁰).

Tõhus ja tihedalt oli koostöö ka kooliväliste huvigruppidega – nõupidamised ja infotunnid Tallinna Linnavalitsuse esindajate ja teiste kolleegide-koolijuhtidega, ka teabevahetused ja tagasiside andmine Haridus- ja Teadusministeeriumile ning Tallinna Haridusametile, hoolekogule, lastevanematele. Heaks ja süsteemse koostöö näiteks oli nelja kooli ühiskatsete ettevalmistamine ja läbiviimise korraldamine e-keskkonnas koos mitmete testide

¹⁰⁷ https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=oRb5tPGt2R0&feature=emb_logo.

¹⁰⁸ <https://21k.ee/koolielu/koolikaja/>.

¹⁰⁹ https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=ga81dXMbyGE&feature=emb_logo.

¹¹⁰ <https://21k.ee/teised-meist/>.

katsetamistega.

Rõõm on tõdeda, et lapsevanemad hindasid rahuloluküsitlustes koostööd õpetajate ja klassijuhatajatega hindegas „hea“. Oldi pidevas kontaktis, mahajäämust ja õpiraskuste teket märgati algaasis, mistõttu ükski õpilane ei jäänud otseselt õppetööga hätta ega tekkinud nn „kadunud“ õpilasi.

Õnnestumistest tuleb esile tuua veel alljärgnevat:

- enamus õpilastest ja õpetajatest kohanesid distantsõppega hästi, oli ka neid, kellele taoline õppevorm siiski ei sobinud, aga see on ka loomulik;
- aktiveeris koostöö õpetajate ja lastevanematega;
- mõisteti, kui tähtsad on kokkulepped ja kindlatest reeglitest kinnipidamine;
- toimus hüppeline digipädevuste areng;
- suurenes enesejuhtimise oskus, sh ajaplaneerimine ja iseseisev õppimine ja selle eest vastutuse võtmine;
- tekkis arusaam digipädevuste vajalikkusest ja rakendamisest ning e-õppe positiivsetest võimalustest;
- lapsevanem mõistis, milline õppija ja kui iseseisev on tema laps;
- ükski õpilane ei kadunud vaateväljast, mis suure kooli kohta oli suurepärase saavutus.

Kokkuvõtteks – kas kriis on läbi?

Koolijuhina olen uhke, et ei ole olemas ühtegi probleemi, millele me lahendusi ei leidnud. On hea meel, et paljud koolipere liikmed tulid kriisist välja tugevamatena, kui nad sinna sisenesid. Toimus areng, paranesid paljud oskused, sh koostöö ja IT alal. Kriisi ei lastud, nagu öeldakse, raisku minna. Kindlasti oli hulk raskeid ja keerulisi olukordi-hetki, kus tuli paljutki ümber hinnata.

Distantsõppe alguses valitses õppekorralduses e-keskkondade rakendamise paljus, mille lahendasime operatiivselt tänu pidevale omavahelisele kommunikatsioonile, õigeaegsele ja ajas-

tatud tagasisideküsitluse läbiviimisele ning tulemuste analüüsile. Õpetajate töökoormus uutemoodi õppe korraldusega kahtlemata mitmekordistus, mistõttu väärivad õpetajad tunnustust ja siirast lugupidamist tubli hakkamasaamise eest.

Koostöö võimendamine õpilaste, aineõpetajate ja lastevanematega tõstis esile klassijuhataja rolli tähendust ja tähtsust, oli ju tema see, kes pidi kõigil ja kõigel silma peal hoidma ning erinevaid suhtluskanaleid leidma, et operatiivselt infot edastada, vahendada ja tagasisidestada.

Saadud kogemustest oleme õppinud kõik väga palju. Sellest tulenevalt oleme alanud õppeaasta eesmärkides sätestanud ja tegevustesse rakendanud hulk saadud väärtuslike kogemusi. Arvestame sellega, et tegelikkuses kriis ei ole läbi, oleme astunud vaid selle uude faasi. Kuigi on toimunud mentaalne murdepunkt ja me vaatame natuke julgemalt tulevikku, ei naase me samasse kohta tagasi, kust me eriolukorda siirdusime. Muutused on vältimatud ja tegelikult kujuneb 2020/2021. õppeaastagi teistsuguseks kui varasemad. Õppe- ja töökorralduses lähtume hajutatuse, paindlike õpiviiside ja -vormide rakendamise põhimõtetest. Suurendame valmisolekut osalise ja/või täismahus distantsõppe läbiviimiseks seoses võimaliku laia COVID-19 levikuga. Õppeainetes rakendame tõhusamalt ning süsteemsemalt e-õpet, sh videotunnid, ja põimõppe kombineerimise võimalusi õppetegevuse mitmekesistamiseks, millega toestame ka õppija individuaalse õpitee kujundamist. Lähtume Tallinna Haridusameti väljakuulutatud teema-aasta põhimõtetest: hoiame fookuses klassijuhataja rolli ning tähtsustame tema tööd sidemehoidjana kooli ja kodu vahel.

Uuele õppeaastale läheme vastu kogemuste võrra rikkamaten. Selged kokkulepped ja nende järgimine, uute õppekeskkondade ja õppevormide rakendamine, koos- ja meeskonnatöö väärtustamine, kolleegide ja õppurite innustamine ja tunnustamine – need on märksõnad, mis tagavad tulemuslikkuse mistahes ette tulevates olukordades.

Eriolukorraga toimetulek – ettevõtlikult ja leidlikult

Anne Endjärv, Kohtla-Järve Järve Kooli direktor

Kohtla-Järve Järve Kooli 2019/2020. õppeaasta eesmärk oli õpilaskesksne lähenemine ja paindlike õppemeetodite kasutamine.

Oleks me vaid teadnud, KUI paindlikud ja leidlikud me distantsõppe kevade lõpuks oleme!

Koolist

Kohtla-Järve Järve Kool on eestikeelse õppekava alusel töötav Ida-Virumaa põhikool, kus õpib umbes 320 õpilast, kellest suur osa on kakskeelsed. Meie kooli moto on juba kümme aastat olnud „Õppimine on ettenägelike privileeg”. Õpivad kõik – õpilased, õpetajad, lapsevanemad. Kui on võimalik pidevalt piisavalt pingutada, siis saab kogeda ka päris eduelamust oma saavutusest, seepärast oleme võtnud eesmärgiks leida pidevalt uusi väikesi ja suuri väljakutseid. Oleme aastast 2017 Ettevõtlike Koolide võrgustiku hõbetaseme kool, kus õpetajate grupid on juba neli õppeaastat teinud digilõimingu tunde läbi kolme aine. Digikoolitus on õpetajatele koolis järjepidevalt tehtud alates 2016. aastast.

Eesti keeles ja loodusainetes on viimastel aastatel olnud tunnis kaks õpetajat ja ainet lõimitakse digitehnoloogiaga. Samuti on tehnoloogiat lõimitud ettevõtlusõppega põhikooli viimases astmes. Vahetult enne distantsõpet jõudsimme oma kooli ruumides korraldada teistele Kohtla-Järve koolidele õppepäeva, kus Järve Kooli õpetajad jagasid oma digilõimingu kogemusi viie kooli õpetajatele. Raske oleks olnud leida õigemal aega heade kogemuste levitamiseks. Oleme korraldanud e-õppe päevi oma koolis ka enne distantsõpet. Õpilased saavad lõimitud digiülesanded ning töötavad kodus, õpetajad on samal ajal koolitusel või üle Eesti huvitavaid koole külastamas.

Põnev kevad

Me peame töötama nii, et lapsevanemad tahaksid meiega ka sügisel koostööd teha.

Sellest juhtmõttest püüdsime kevadel lähtuda. Kui koolihoone 13. märtsil ootamatult tühjaks jäi, olid esimesed päevad tõeliselt harjumatu, kuid juba kolmandal päeval hakkas 11liikmeline laiendatud juhtkond iga päev kl 10 veebis kohtuma, paika said pandud õpetajate 5–6liikmelised grupid ning nende juhid laiendatud juhtkonna inimeste seast, iganädalased kohtumised kogu kollektiiviga, ühtsed reeglid õpilastele, õpetajatele, lapsevanematele. Kiiresti töötati välja ka online-tunni reeglid.

Usun, et õpetajate väikesed grupid oli üks võtmetegur kevadises õppeprotsessis, kus igaüks tundis end kaasatuna, ärakuulatusena, juhendatuna. Info liikus grupijuhtide kaudu juhtkonda ja küsimused said vastused. Info liikus kiiresti juhtkonnalt gruppidesse ja kokkulepped said teoks. Esimesed küsitlused täitsid õpilased, õpetajad ja vanemad juba märtsi lõpus, viimased mai lõpus. Õpetaja ja õpilase silmside veebitundides oli püsiv – kõikides ainetes vaheldusid veebitunnid ja iseseisvad ülesanded igas teises ainetunnis. Veebis toimusid klassijuhatajatunnid, õpetajate tuba ja lapsevanemate tunnid, kogunesid õpilasesindus ja hoole-

kogu, toimusid iganädalased maakonna koolijuhtide kohtumised.

Õppeülesandeid andsid õpetajad kogu distantsõppe perioodi vältel iga esmaspäeva hommikuks, et õpilasel oleks nädalalpaan ja töömaht juba ette teada. Õppetegevust toetasid süstemaatilised kontakttunnid veebis, et lapsevanema koormus oleks väiksem. Ka kontakttundide toimumise ajad panid õpetajad samuti iga esmaspäeva hommikuks välja, et pered saaksid vajadusel tehnikat jagada, ruume planeerida jne.

Stuudiumi Tera annab suurepärase võimaluse materjalide avaldamiseks, mida näevad üheaegselt nii õpilased, õpetajad kui ka lapsevanemad. Väga lihtne info edastamise viis! Samuti ilmus Järve Kooli traditsioonilise uudiskirja mitu numbrit nagu tavalisel kooliajal. Kindlasti oli emotsioonide ja seltsielu jaoks oluline igapäevane õpetajate tuba Zoomis, kus inimesed kohtusid, arutlesid ja viskasid nalja.

Meil pole olnudki nii produktiivset õppeaasta lõppu, kus töögrupid töötavad, tagasiside toimib, tehakse operatiivselt ettepanekuid ning alusdokumendid saavad üle vaadatud. Juunis kinnitasime õppekava muudatused, muutus hindamise kord (5 palli süsteemis numbritelt täheliseks), digipädevused kooliastmete lõikes, kodukord. Ka hoolekogu oli aktiivne ning kogunes mitu korda plaaniväliselt.

Õpetajad ja lapsevanemad tegid tihedalt koostööd õpilaste õpioskuste arendamiseks.

Tänu distantsõppele avastatud rosinad

- Õpetajatevahetus Rocca al Mare Hispaanias asuva keskuse õpetajatega.
- Õpetajate ideedepank Teras „Kollegilt kolleegile” õnnestunud distantsõppe tundidest ja koostöö näidetest.
- Väga palju uusi 2–3 aine lõimitud tunde, mille materjale saab kasutada ka edaspidi.
- Meie kooli haridustehnoloogide kogu distantsõppe vältel iga-päevaselt pakutud grupi- ja individuaalkoolitused – palju uusi oskusi, tööjuhiste videoid, mängu, uute keskkondade kasutamist, et õpetaja leiaks endale võimalikult sobivad töövahendid.
- Lapsevanematele koostatil olulised info- ja digijuhised Tera keskkonda.
- Iga teise nädala esmaspäeval kogu kooli lapsevanemate küsimuste-vastuste tund Zoomis.
- Õpetajatelt kogutud lemmikretseptidest kokku pandud kokaraamat.
- Kiirete küsitluste korraldamine õpetajatele, õpilastele ja lapsevanematele, soovitude arvestamine, paindlik reageerimine.
- Õpilastel projektitööd meeskonnas, vajadusel operatiivne individuaalne töö juhendamine.
- Kiire tunniplaani uuendus – kogu põhikoolis 1.–9. klassini plokkides ainetunnid – vähem aineid ühel päeval – parem keskendumine.
- Aineteülesed nõuded ülesannete ülespanekul: vähem segadust, selgem tervik õpilase ja lapsevanema jaoks.

- Põnevad külalised tunnis nagu tavalisel kooliajal: külalised teemanädalatel, Tagasi kooli tunnid, projekt „Kogemuste jaht“ (külas Hispaanias elav vilistlane), kohtumine juuksuriga, meigikunstnikuga, toitumisharjutajaga jne. Kaugus ei omanud enam tähtsust, kõik olid kättesaadavad.
- Koostegemise tunne: vahvad hommikuvõimlemised veebi vahendusel, nukuteater, kunstivõistlused.
- Efektne tugimeeskond tuge vajavatele õpilastele. Meeskonda kuulusid kaks sotsiaalpedagoogi, HEV-koordinaator, logopeed, psühholoog, tugiisikud, abiõpetajad. Õpilased olid tugitöötajate vahel kooliastmeti jagatud ja igati toetatud.
- Distsantsõppe ajal toimunud värvikad teemanädalad: südame-, teatri-, keskkonna-, projektinädal.
- Liitvad tegevused – värvipäevad, igal nädalapäeval üks värv, mida riietuses kanda, ühisfotod värvide kaupa.
- Kolme maakonnakooli meeskondade võistlus „Nutikad kuubis“ veebis.
- Juhtkond, 11 inimest, sh ka IT- ja tugitöötajad, kohtusid iga päev kl 10, distantsõppe lõpus maikuus esmaspäeviti, kolmapäeviti ja reedeti, väga operatiivne küsimuste lahendamine.
- Juunis kinnitatud digioskuste tegevustega täiendatud õppekava, hindamise põhimõtted, kodukord, plaanid sügiseks valmis.
- 5. kl õpilaste klassijuhatajatunnid igal nädalal ja õpitud kokkamine oskused – vormistatud kokaraamatuks.
- Igal koolinädalal oli üks silmasõbralik päev – arvutivabad õppeülesanded.
- Päeva tegu – iga päev kl 15 avaldati üks soovituslik meelelahutuslik teema või tegevus.
- Õpilaste koolipäeva algus lepitati kokku uuel õppeaastal hili-semaks.
- Õpilased jagati pooleks – keeletundides toimus teadlik suhtluskeele areng (eesti keel, võõrkeeled).
- Õppeaasta lõpu traditsiooniline vastuvõtt nutikatele ja ettevõtlikele õpilastele, tegusatele lapsevanematele ja parimatele koostööpartneritele toimus seekord veebi vahendusel, muusikalise tervituse tegi Reigo Ahven.

Ettevõtlik kool ja elus vajalikud praktilised oskused

Ettevõtliku Kooli programmi moto on „Tahan-suudan-teen“.

Lähtusime distantsõppe ajal sellest, et kool ei ole ainult õppimise koht, vaid õpilasel on võimalik arendada oma erinevaid pädevusi. 2019/2020. õppeaastal olid Järve Koolis muude teemanädalate hulgas viisakuse ja etiketi nädal sügisel, hiina kultuuri nädal talvel ja teatrinädal kevadel. Viimane sattus täpselt distantsõppe ajale. Kuna sellele oli eelnenud südamenädal, mille raames toimusid kogu kooli hommikuvõimlemised veebis, külas käis toitumisharjutaja, koguti samme, liiguti tervise nimel, toimus hea tuju (anekdootide) tuba jms, siis otsustasime ka teatrinädala siiski läbi viia. Ära jäid küll VAT-teatri töötoad (üle viidud sügisesse), kuid toimus mitmeid lõimitud tunde, tutvuti näitlejatega, tehti nukke, kujundati lavadekoratsioone, tehti multfilme, koomikseid.

4. klassi klassijuhataja algatatud kokkamiskursus oli väga ettevõtlik, igas veebis toimunud klassijuhatajatunnis õpiti erinevaid sööke tegema, sest pered olid kodus ja lapsed olid vanematele abiks. Lõpuks valmis kokaraamat koos fotodega.

Kui tavaolukorras oli koolimajas õpetajate toas korraga 5–10 õpetajat, siis igapäevases veebi õpetajate toas oli iga päev kl 13 korraga ligi 30 inimest suhtlemas, emotsiooni või muret jagamas

jne. „Ettevõtliku Kooli“ programmi „Tahan-suudan-teen“ ideest lähtudes anti tundides elulähedasi ja praktilisi õppeülesandeid.

Järve Koolis on üheksa aastat ilmunud uudiskiri. Lihtne oleks olnud distantsõppe ajal seda mitte välja anda, kuid meil ilmus mitu numbrit ja infosse lisandus silmaringi rubriik lapsevanematele. Veebis toimusid klassiõhtud, mängude päevad, tordisöömine, erinevad ühistegevused. Eriti ettevõtlik oli Järve Kooli ja Hispaanias asuva Rocca al Mare kooli õpetajate vahetus, kus väga praktilisi tunde ja koostööd tegid tehnoloogia- ja matemaatikaõpetajad. Põnev on sattuda andma tundi Hispaanias asuvatele õpilastele. Ilma distantsõppeta ei oleks keegi sellist ülesannet ette võtnud.

Loodusainetes võeti ette erinevaid katseid koduste vahenditega, tehnoloogias tõlgiti juhendeid ja koostati jalgpalliväljakuid kogu perele kodus mängimiseks. Ümberpööratud klassiruum muutus tavapäraseks – muuseumikülastused põnevate faktide leidmiseks, failid loodushäältega jne. Õpilased tegelesid kõigis ainetes eluliste ülesannetega, suuremad õpetasid nooremaid. Liikumisõpetajad mõtlesid välja erinevaid liikumisülesandeid ning tegid samuti tunde veebi kaudu, et motiveerida kõiki head tuju hoidma ja liikuma.

Kahjuks ei saanud me vastu võtta „Erasmus+“ raames Hispaania ja Saksamaa õpetajaid, kes pidid tulema maikuus meie digilõimingutundide praktika ja eesti keelest erineva kodukeelega õpilaste õpetamise meetoditega tutvuma. Ära jäid ka aprilliks planeeritud suursaadikute visiidid Järve Kooli. Edaspidi toimuvad läbirääkimised, et tunnid, kohtumised ja kogemustevahetused toimuksid veebis. Kõik on ju võimalik!

Kokkuvõte

Kui kuidagi ei saa, siis kuidagi ikka saab.

Distsantsõppe periood oli töömahukas, kuid samas põnev ja võimalusterohke. Igaühe arengule võib piire seada ainult inimese enda kinnisidee või õppimise soovi eituse. Meie ei piirdunud ainult õppetööga, vaid õppisime mõtlema võttes – aga miks ka mitte, meid ju ei takista tegelikult miski? Distsantsõppe periood jääb meelde väga tiheda koostööga, vahvate ideedega ja tuge vajavate õpilaste tugigrupi tõeliselt sisuka meeskonnatööga.

Kevadperiood oli küll haruldaselt töömahukas, kuid ka paindlik ning õpetas meid eristama olulist ebaolulisest ja võimalikku võimatust. Pole olemas takistusi, vaid oluline on kiire abi uue õppimises, samuti sisukas tagasiside õpilase ja ka õpetaja tööle. Tähtis oli kiire info jagamine, kiire kohanemine, professionaalsus ja paindlikkus. Õpilastel ja õpetajatel oli ees nädala lõikes suur pilt – igaüks sai määrata oma eesmärgid, ise planeerida, ise otsustada. Lapsevanemate tagasiside distantsõppele oli hea ja me saame sügisel jälle teha head koostööd. Septembris algasid lastevanemate koolitused. Püüdsime ka kevadel rutiinses tubases elus hoida mängulisust, vaheldusrikkust ja elulisust. Puhkusele läksime kooliastmete lõikes kopsakamaks planeeritud digipädevuste mudeliga, uuendatud dokumentidega, selge visiooniga järgmise õppeaasta tegevuste aastaplaanist ning teemanädalatest ning rahuliku südamega. Lihtne oli leppida kokku töögruppide aegu, töö oli haruldaselt operatiivne. Juunis esitasime Järve Kooli „Ettevõtliku Kooli“ programmi kolme viimase õppeaasta analüüsi alusel kuldtaseme standardi dokumendid, novembris näeme tulemust. Edulugude konkursile esitasime neli lugu, neist üks pääses septembris edasi. Me tahtsime, suutsime ja tegime!

Distsantsõppe õppetundidest eriolukorras ja tulevikuväljavaated

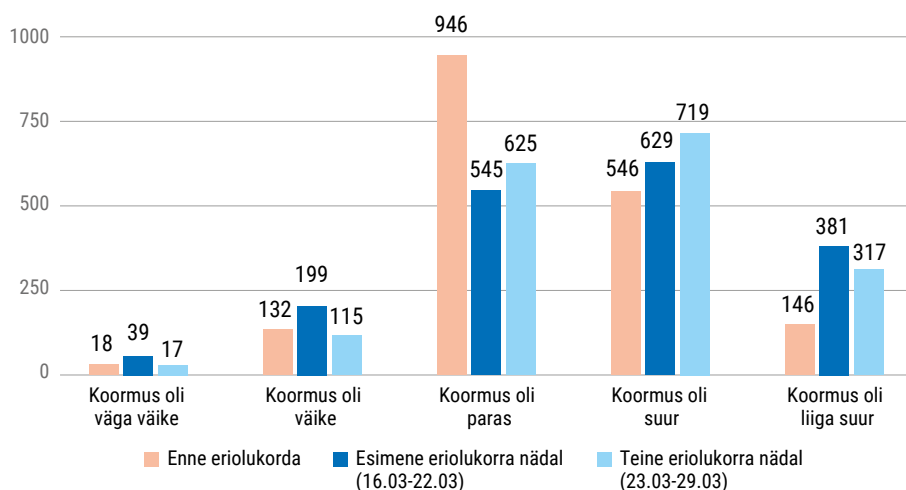
Marcus Ehasoo, Eesti Õpilasesinduste Liidu esimees

16. märtsil 2020 alanud distantsõpe oli heas mõttes sündmus, milleks ei olnud enamus meist valmis, ammuigi mitte hästi ette valmistunud. Distsantsõppesse minek, selles õppimine ja sellest väljumine panid proovile kõik haridusvaldkonnas töötavad ja õppivad inimesed. Käesolevas artiklis annab autor ülevaate distantsõppe õppetundidest õpilaste vaatevinklist ja annab ülevaate sellest, mida head olukorrast õppida ning tulevikuks kaasa haarata.

Keeruline algus

Distsantsõppele üleminek näitas suurepäraselt seda, kui haavatav võib haridussüsteem muutustele olla. Iseenesest on see ka loogiline, sest sellist laadi väljakutsega ei ole suur enamus koole pidanud varasemalt tegelema. Kohe algusest peale seisis tee

peal mitu takistust. Ei olnud head ülevaadet tarkvaradest, puudu oli riistvara ning mis peamine – distantsõpe kui üks õppimisviis ei olnud korralikult sisustatud ja läbi mõeldud. See tähendab, et palju pühenduti näiteks sellele, et saada süsteemselt tööle erinevad internetis leitavad keskkonnad, kuid oluliselt vähem keskenduti sellele, et mõelda läbi, mida distantsõpe ühe õpilase ja haridustöötaja jaoks tähendada võiks (nt arusaam sellest, et distantsõpe <> digiõpe). See aga tekitas olukorra, kus pinge oli kõigil suur, segadust oli palju ning oluline osa esimestest distantsõppe nädalatest kulus kohanemisele. Eesti Õpilasesinduste Liit viis perioodil 30.03.–02.04.2020 läbi õpilasküsitluse, mille eesmärgiks oli koguda distantsõppe ülemineku kohta sisendit, mh uuriti õppekoormuse kohta kolmel erineval ajaperioodil (s.o enne eriolukorda; perioodil 16.03.–22.03; perioodil 23.03.–29.03).



Joonis 1. Õpilaste hinnang õppekoormusele distantsõppe jooksul.

Allikas: Eesti Õpilasesinduste Liidu distantsõppe küsitlus 2020.

Nagu võrdlevast joonisest (joonis 1) on näha, siis hindas veidi üle poole vastanutest enda õppekoormust enne eriolukorda parajaks. Esimesel eriolukorra nädalal suurenes märgatavalt nende õpilaste arv, kes hindasid enda koormust kas suureks või liiga suureks. Samas teise eriolukorra nädala jooksul oli juba vähem neid, kes pidasid koormust liiga suureks ning rohkem neid, kes pidasid koormust suureks või parajaks. Antud joonis näitab hästi seda, kuidas esimene nädal oli kohanemisel ja ka koormuse mõttes õpilaste jaoks keeruline. Avatud küsimustest selgus, et oli raskusi erinevate platvormide rakendamisega, samuti ei olnud veel selge, millisel kujul õppimine välja hakkab nägema, kuid hindelised ülesanded ja arvestused olid siiski juba planeeritud. Samas paistab joonisest välja ka nende koolide õpilaste tagasiside, kes otsustasid üldise

suunaga võrreldes veidi vastuvoolu ujuda ning esimesed nädalad just kohanemisele panustada. Nende õpilaste hinnang esimesele eriolukorra nädalale oli vähekoormav ning mida nädal edasi, seda ühtlasemaks see muutus. Seega saab väita, et koormuse ja pinge seisukohast oli taoline lähenemine mõistlikum (arvatavasti ka haridustöötajate kontekstis), samas ei saa antud tagasiside põhjal väita, et akadeemilised tulemused sellest ei kannatanud.

Sujumine ja vahepeatus

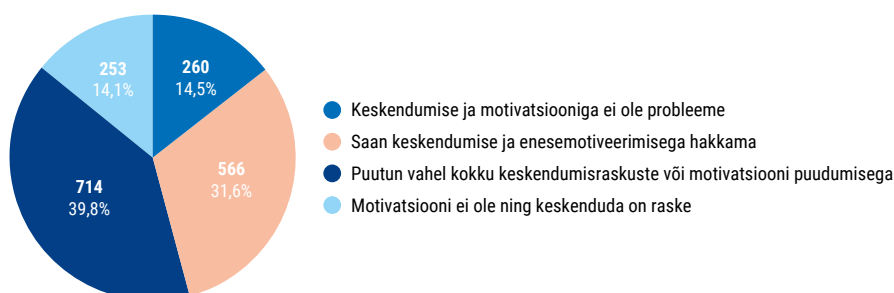
Kui mõni erand kõrvale jätta, siis võib öelda, et kuu aja jooksul suutsid paljud koolid ja klassid teatava õpperütmi ja süsteemsuse leida. Distsantsõppe kui teistsuguse protsessiga jõuti harjuda ning

arvatavasti ka leppida, sest tol momendil ei olnud eriolukorra paranemise märke veel kuskil näha. Hariduslikest probleemidest domineerivamaks said hoopis sotsiaal-majanduslikud probleemid. Soe koolitoit, riistvara ja interneti puudumine kodudes ning puudulikud võimalused nooremate õpilaste järele valvamiseks tööpäevadel on vaid mõned näited, mis sotsiaal-majanduslikult vähekindlustatud peresid probleemidena kimbutasid. Hästi demonstreeris distantsõpe seda, kuidas digitiiger koolis võib hästi töötada, kuid kodustes tingimustes ei ole see alati võimalik, sest pole, millega vajalikku õppetööd teha. Kiiresti tulid appi kodanikuühiskond ja telekomiettevõtted, kellest esimesed korraldasid algatuse „Ilgale koolilapsele arvuti“ raames riistvara annetamise või rentimise ja teised internetiühenduse tagamise neisse kodudesse, kus see õppimise või õpetamise jaoks eelduseks oli. Antud näide kinnitab, et distantsõpe ei saa olla ainult digiõpe, sest selline lähenemine võib panna osa õpilasi ebavõrdsemasse ja oluliselt keerulisemasse seisu, kui just koolil ei ole olemas võimekust kõigile abivajajatele õpilastele ja haridustöötajatele riistvara tagada. Aprillikuus sai vanematele selgeks, mida võib tähendada õpetaja amet, sest paljudes peredes oli distantsõppe ajal kooli ja kodu vahendajaks vähemasti osaliselt lapsevanem. Õpilasliit uuris õpilastelt muuhulgas seda, kui palju vajasid nad õppimisel abi oma vanematelt ning tulemustest selgus, et enim vajasisid vastanutest abi õpilased, kes õppisid 5., 7. ja 8. klassis. Siinkohal olgu öeldud, et küsitlusse ei olnud kaasatud kõige nooremad vanuserühma ehk 1.–3. klassi. Kõige vähem vajasisid abi

10. klasside õpilased, neile järgnesid 11. ja 12. klassi õpilased. See on ka loogiline, sest gümnaasiumiastme üks eeldusi on see, et õpilane on võimeline vajadusel iseseisvalt töötama ja enda õppimist korraldama. Samas tuleb välja tuua, et igas vanuses leidis neid, kes vastasid, et nad vajavad abi väga tihti. See annab aimdust, kuidas distantsõpe mõjus teatud hulgal õpilastele rüsuvalt ning neil ei olnud võimalik töötada sama efektiivselt kui kontaktõppes olles. Samas on kindlasti ka vastupidiseid näiteid. Kuivõrd üleminek distantsõppele käis kiiresti, siis ei jõutud paraku ennetavalt antud teemaga tegelda, pigem selgusid rohkem abi vajavad õpilased alles siis, kui esimesed hindelised ülesanded ja arvestused distantsõppe raames läbi viidi.

Tüdimus

Viimast distantsõppeperioodi enne vaheaega võiks võtta kokku sõnaga „tüdimus“. Tüdimus kodus istumisest, tüdimus ebataavalisest rutiinist ja tüdimus piirangutest, mis valdasid tegelikkuses mitte ainult haridusrahvast, vaid avalike küsitluste järgi ka suurt osa elanikkonnast. Kuivõrd õppetöö kulgemine ja materjali omandamine oli distantsõppe ajal keerulisem (õpilasküsitluse tulemusel arvas 51% õpilastest, et materjali oli omandada kas keerulisem või palju keerulisem), siis on ka loogiline, et teatud hetkeks ei ole õpilastel enam sellist motivatsiooni, kui seda oli distantsõppe alguses või kontaktõppe ajal. Seda illustreerib ka õpilaste enda arvamus (joonis 2).



Joonis 2. Õpilaste hinnang enesemotivatsiooni osas.

Allikas: Eesti Õpilasesinduste Liidu distantsõppe küsitlus 2020.

Jooniselt nähtub, et enam kui pooltel õpilastel on raskusi keskendumise või enesemotiveerimisega. Avatud küsimuste tulemusena leiti palju erinevaid põhjuseid. Suuremateks muredeks olid liiga suur õppetöö maht nutivahendites, vahetu suhtlemise puudus koolitöötajate ja kaasõpilastega, samuti ka demotiveeriv õppekeskkond. Viimase puhul mängib arvatavasti rolli see, et kool kui akadeemiline õhkkond soodustab rohkem tööd tegema, keskendumise ja õppimisele pühendumise. Lisaks tüdimusele tekkis lõpuklasside õpilastel küsimus, mis saab nende lõpueksamitest. Teadmatust kestis pikalt, selle aja jooksul saatis 10% gümnaasiumi abiturientidest Eesti Õpilasesinduste Liidule ühispöördumise, kus paluti, et õpilasliit aitaks edastada nende sõnumit Vabariigi Valitsuse tasandile. Sõnumi sisuks oli muuta lõpueksamid vabatahtlikuks, sest oli neid õpilasi, kes kartsid nakkusohu, ja neid, kes leidsid, et distantsõpe ei võimaldanud neil adekvaatselt eksamiteks valmistuda. Otsus tehti, seekord õpilaste kasuks. Nagu tagantjärele teame, siis otsustas suur enamus eksamit siiski

sooritada – see on heaks pinnaseks, alustamaks debatti teemal, kas lõpueksamite tulevik võiks olla vabatahtlikkusele suunatud.

Valmistumine tuleviku väljakutseteks

On selge, et seekordne kriis ei möödunud haridusmaastikul probleemideta, kuid seda oleks olnud ka vale oodata või eeldada. Kui võtta lühidalt kokku suurimad õppetunnid, mis eriolukorra ja distantsõppe ajal tekkisid, siis nendeks võiks olla:

- distantsõpe ei tähenda ainult digiõpet (tegelikult ka seda, et distantsõpe ei tähenda koduõpet);
- üleminekuprotsess ühelt korralt teisele peab toimuma süsteemsemalt, teatav kooliülene korraldamine on vajalik selleks, et üks kool ei kasutaks mitukümmend erinevat platvormi;
- kehv kommunikatsioon kodu ja kooli vahel võib tekitada olukorra, kus üks pool ei saa aru ülesandest ning teine pool ei saa aru sellest, millest esimene pool aru ei saa;

- lapsevanemale ei saa anda õpetaja rolli – ta ei ole selleks lihtsalt piisavalt kvalifitseeritud;
- kontaktõpe on ülimalt vajalik eelkõige õpilastele endile, eriti nooremate klasside õpilastele;
- puudus korralik ülevaade riist- ja tarkvara võimekusest nii kodudes kui koolides selles kontekstis, mida oleks võimalik välja laenutada.

Kui lõpetuseks vaadata tulevikku, siis mõned olulisemad soovitud oleksid ehk sellised:

- tuleb luua ühine infoväli kooli ja kodu vahel ning leppida üksteisega olulisemates küsimustes võimalikult pika aja peale kokku;
- võrdsete võimaluste tagamine distantsõppe ajal kõigile – vajadusel erilahenduste väljatöötamine neile, kel puudub teatud võimekus;
- eraldi tähelepanu pööramine neile, kellel distantsõpe hästi ei õnnestu, oluline on meeles pidada, et tegemist ei pruugi

olla sama seltskonnaga, kel ka muidu on koolis keeruline hakkama saada;

- kui võimalik, siis vältida koolide sulgemist, tagada nooremate klasside õpilastele kontaktõpe võimalikult kaua ning vajadusel viia kool distantsõppele üle osaliselt;
- vältida üksteise süüdistamist, selle asemel keskenduda koostööle – oluline on meeles pidada, et sellisel ajal saavad ka õpetajatest mõnes mõttes õppijad, oleme avatud muutustele;
- õppimise vastutus lasub endiselt õppijal, kuid see ei tähenda, et selle kõrvale ei saaks luua hästi toetavaid struktuure, mis keerulise aja aitavad üle elada.

Kuivõrd riigi epideemiline olukord tuleviku kontekstis on ähmane, siis on oluline planeerida järgmist õppeaastat ette teadmises, et kõik on võimalik. Selliselt saab reageerida olukordadele ratsionaalselt ja emotsioonivabalt, hoides ära mõttetud konfliktid ning andes võimaluse õppida edasi selliselt, et suurt kadu teadmiste omandamisel ei ole.

Eriolukorraga toimetulek – lapsevanema vaade

Age Rosenberg, OÜ Headflow coach ja koolitaja, Ülenurme Gümnaasiumi lapsevanem

Saateks

Meie peres kasvab kaks last – 12aastane tüdruk ja 10aastane poiss. Tüdrukul on keskmisest keerukam tulla toime tekstide lugemise ja kirjutamisega, olemuselt on ta särtsakas ja rõõmsameelne. Poissi kirjeldasime karantiiniaja alguses kui lahtise peaga, nutikat ja andekat ning emotsionaalselt reaktiivset. Tänapäev, uue kooliaasta alguseks, oleme pärast pikka testide jada saanud psühhiaatrilist diagnoosi – autismispektri häire. See diagnoos on koos eriolukorra ajal saadud kogemustega aidanud meil oma poega mõista. Tütre kõrval on kevade lõpust alates eraõpetaja, kes teab, kuidas teda toetada. Tunnen, et uue kooliaasta tulekuks oleme me kõik tänu karantiiniaja koduõppele palju paremini varustatud ja ette valmistatud.

Must kast avanes

Juba teise nädala alguses tõdesin, kui valgustav ja silmiavav on see lapsevanemale, et lapsed kodus õpivad ja on võimalik näha sellele musta kasti sisse, nagu üks TÜ kolleeg mu pika koduõpeteemalise postituse peale tabavalt kirjutas. Must kast näitas kätte, mida tähendavad või ei tähenda hinded ning mis toimub tegelikult klassiruumis.

Nägin ära selle, mida olin pikalt kahtlustanud, et hinded ei peegelda meie tütre puhul eriti midagi. Kahed-kolmed ei peegelda pingutust ning neljad-viied ei peegelda teadmisi-oskusi. Õnneks ei ole me kodus hinnete osas pükstest välja pugunud kunagi, vaid oleme kinnitanud, et oluline on näha, et laps pingutab ja õpib nii, kuidas võimed lubavad, ning hinne on lihtsalt pilt sellest, kas ta mahub sellest keskmisest ja üldistatud august läbi just tolle kontrolltöö hetkel või on veidi teise kujuga. Ja samuti nägin, et suures klassikomplektis on tagasihoidlikul ja rõõmsameelsel väikese haridusliku erivajadusega lapsel võimalik niimoodi tundidest läbi libiseda, et midagi külge ei jää ja keegi seda ei märkagi. Kodus aga järgneb julm tuupimine, et sõnad pähe saada või kontrolltööks kuidagimoodi valmistuda. Karantiiniaeg aitas veel paremini sellest mehhanismist aru saada.

Nägin ära ka selle, et kui õpetaja on tähelepanelik ja hooliv, siis võib kodus impulsiivse ja raskesti keskenduva lapse koolitee olla ikkagi kena ja sujuv. Poja klassijuhataja on just selline, kes tema eripäraga arvestas juba enne diagnoosi, võttes seda kui lapse eripära. Poja puhul näitas musta kasti avamine seega täpselt vastupidist, ehk kuidas kooli struktuur ja hea õpetaja tema hakkamasaamist väga palju toetasid ning kui keeruline oli sedasama lapsevanemadena kodus saavutada.

Kui tütre puhul on oluline, et ta saaks samm-sammult ise õppida ning kasvaks tema enesekindlus ja julgus, siis poja puhul on just vastupidi oluline see, et ta ise ei peaks otsustama igapäevaasjade üle, sest tema neuroloogilise sättumusega käib see tal praegu üle jõu. Need kogemused ja arusaam tulid tänu eriolukorra karantiinile palju kiiremini, kui oleks aega kulunud

tavarütmis jätkates. Nii et kummalisel kombel saan siin hoopis tänulik olla.

Karantiiniaja väljakutsed koduõppes

Suure hurraaga võtsin vastu väljakutse, et nüüd saan päriselt rutiini proovida, mis on täiesti minu enda juhitud, sest kõik on siin koduseinte vahel luku taga ning väline keskkond meile väljaskäimise kohustusi peale ei pane. Sättisin endale nädalavahetusel paika ajakava. Jõudis kätte esmaspäev. Oma hommikused rutiinid tegin kella 7ks lahedalt ära, nagu ikka. Perekond ärkas. Ja juba esmaspäeva esimesel tunnil lendas kogu mu peen ajakava aknast välja, sest eeldus, et lapsed saavad oma õppetööga ise hakkama ning meie peame vaid oma tööde vahel neid toetama, ei pidanud paika.

Peamine väljakutse, millega läbivalt tegelesime, oligi lastes sisemise rutiini ja vastutuse loomine. Sain aru, et koolis käimine seda tegelikult ei toeta, sest koolis on päev paika pandud väljastpoolt ning lapsel puudub vajadus seda ise juhtima õppida. Kell 8 algavad tunnid, kell saadab helisedes tundi ja välja, söögivahe-tund on paigas, tunni sees on õpetajal kindel plaan ja järjekord tegevuste tegemiseks. Ainus asi, mille üle laps koolipäeva jooksul otsustada saab, on see, kas söögivahetunnil sööma minna või mitte ning mida teha vahetundidel. Kodus nüüd aga tuli äkki otsustada ise nii koolipäeva alguse kui lõpu, tundide ja ülesannete järjekorra, nende tegemiseks kasutatava aja kui vahepauside pikkuse ja sisu üle. Selge see, et kui kogemus puudub ning ülesannete maht on suur, siis ei tule laps sellega toime. Ei 12aastaselt ja rõõmsameelselt ega 10aastaselt ja impulsiivselt.

Üsna koduõppe alguses ilmutas end väljakutsena ka tehnopargi piiratus, sest meie lastel selleks hetkeks oma arvuteid ei olnud. Abikaasa loovutas oma isikliku sülearvuti ning mina kogu oma varustuse. See ei töötanud. Õnn on see, et abikaasa on IT-inimene ja sestap see arvutipargi seadistamine, kui vanaemade vanad arvutid lõpuks meieni jõudsid, sai vähemalt suurema vaevata tehtud. Kuid arvuti kui nähtus ise õppetöös jäi väljakutseks lõpuni, seda eelkõige väga lihtsa võimaluse tõttu õppetööst hällida.

Kolmas väljakutse oli kohe alguses tohtu ülesannete maht, mis Stuudiumi kaudu sisse voogas ning kooli toe puudumine selle kõigega toimetulekuks. Tuli pedagoogi rolli astuda. Panin siis mängu kõik oma täiskasvanukoolitaja oskused ja teadmised ja kasutasin loovust, et kompenseerida puudulikke teadmisi erivajadustega laste õpetamisest. Sellegipoolest kehtisid meie peres koolipäevad esimestel nädalatel 8–9 tundi ehk täistööpäev järel olime ülesannetega täiesti maas – inglise keele tõlkimine oli pooleli, sõnad õppimata ning matemaatikat ei jõudnudki. Nii et asusime kohe esimesel nädalal pikisilmi ootama, et õpetajad veebitunde tegema hakkaksid ning lastele toeks tuleksid.

Neljandasse väljakutsesse saab kokku võtta orienteerumise e-keskkondades. Selgus, et Stuudiumisse saab ülesandeid panna nii päevakirjelduse kui ülesannete alla, nii sõnumitesse kui Terasse. Ja õpetajad kasutasid kõiki neid variante. Ühel hetkel hakkas veel tunduma, et päriselt ei ühti ka lapsevanema ja laste kontode all olev info ning õpetaja Stuudiumisse sisestatud lisaks saatis ka Opiq automaatselt ülesande Stuudiumisse, misjärel oli poisil paaril päeval *copy-paste*'ga võttes ülesandeid kokku kolm A4. Sestap oli alguses keeruline ettegi kujutada, et laps ise saaks Stuudiumist enda ülesandeid vaadata, sest seal valitses kaos. Nii ma siis lõikusin ja kleepisin ja sorteerisin kõigi kontode alt ja kõikvõimalikest kohtadest lastele igal hommikul kella 8.30–9 vahel päevaülesandeid kokku päris mitu nädalat.

See teema laienes veel teisel nädalal, kui mind tabas e-keskkondade uputus ning otsustasin selles kaoses korda luua. Kaks last, palju erinevaid õpetajaid ja erinevad keskkonnad: Stuudium, Tera, LearningApps, Liveworksheets, Padlet, Quizizz, e-opiq ja lisaks materjalid nii Stuudiumi sõnumites kui ülesannete all kui Taskutargas. Tegelikult toimusid siin kõrval ju paberkanjal õpikud ja töövihikud jätkuvalt ka.

Need kõik on korralduslikud väljakutsed. Kui need nädalate jooksul vaikselt lahenesid, kerkisid üles juba hoopis sügavamad teemad laste iseseisvusest, keskendumisest ja püsivusest.

Protsessist ehk kuidas me kõik koos arenesime

Valisin meie loost siia kolm laiemat fookust – õppetöö korralduse, laste iseseisvumise ning lapsevanemana kasvamise. Just sellises järjekorras need üksteise seest välja kasvasid ja meie ette kerkisid.

Õppetöö korraldus tähendas, et panin pähe direktori ja õppealajuhataja mütsi ning kujundasin laste päevakava, tunniplaane, vahetunde kuni kella hellistamiseni välja. Päevakava versioone sai lõpuks kokku kuus erinevat kuni päris lõpus enam detailselt seda lahti ei kirjutanudki. Alustasime 90min õppimisplokkide ja 30min pausidega. Kuid üsna kiiresti sai selgeks, et nii pikalt keskendumine on keeruline ja tunnid jäid edaspidi 45min pikkusteks. Proovisime korra ka vahepeal 15min vahetunde, kuid need viisime pooltunnisteks tagasi üsna kiiresti, mõistmata, kuidas koolis lapsed end üldse ühest ainst välja jõuavad lülitada nii lühikese ajaga. Pooltunnised pausid meeldisid nii vanematele kui lastele. Lõunapaus oli tunnine, sest hõlmas koduste pedagoogide kehatumist kokkadeks. Koduõppe viimastel nädalatel meil aga enam päevakava ei olnudki ning kella me ka ei helistanud. Tegelesime kella 9–12 vahel ainetega ja ülesannetega, kus lapsed tuge vajasid, ning jätsime päeva teise poolde need ülesanded, mida õpetajatega zoomitundides arutada ja lahendada.

Tunniplaan sündis koduõppe esimeses pooles nii, et poisi klassijuhataja saadetud põhja sisse kleepisin ise neid aineid, mida klassijuhataja ei anna, ning tütrele otsisin ka erinevatest allikatest ülesanded kokku ja printisin välja. Raske oli järke pidada, et millise päeva kirjelduse ja milliste koduste ülesannete alt täpselt ülesanded ikkagi kokku koguda. Pärast vaheaega läks poisi klassijuhataja aga üle teemapäevadele ning igapäevast teiste ainet juurdeotsimist enam ei olnud. Tüdrukule tegin ettepaneku ise tunniplaani koostama hakata, sest Stuudiumis oli ülesannete andmine ühtlustunud ning nende hulk ka normaliseerunud. Selle ülesande võttis ta rõõmsalt vastu. Nii et olin igahommikustest

pooltunnistest kleepimistest ja lõikumistest prii ning ainult printisin. Lastele meeldis märkida rohelise markeriga ära neid ülesandeid, mis tehtud. Et kirjeldused olid pikad, siis andis see teinekord päris suure rohelise ja motiveeriva ala lehel.

Iseseisvuse juurde koonduvad teemadena veel keskendumine ja püsivus. Alguses lood kiita ei olnud. Sestap olid päevakava, tunniplaan ning kellahelistamine üleminekuks head vahendid, et oleks midagi koolist tuttavat. Esimese nädala lõpus tõdesin, et mõlemad lapsed vajavad tuge rahulikult ja enesekindlalt keskendumisel ning loobumine kipub tulema kergelt. Teise nädala lõpus tuli arusaam, et tüdruku saab üksi jätta ülesandega, mida ta oskab, ja lühikeseks ajaks, sest kui ta aru ei saa, mida tegema peab, siis hangub ja lahtisulatamiseks kulub palju aega. Kui poiss üksi jätta ja ta enam aru ei saa või ülesanne igavaks muutub, on ta plaksti internetis ja otsib kõike, mis pähe tuleb ning tema tagasisaamine rahulikku õppetöösse on siis ka keeruline.

Kui päevakava samm-sammult veel vabamaks läks, võis juhtuda, et tüdruk joonistas 45 minutit paberile ajaloos vajalikku ringi, mille sisse tähtpäevi kirjutama saaks hakata, ning poiss püüdis ülesandeid lahendada multitaskestes ehk YouTube'ist vaadatavate kendama-videotega vaheldumisi. Tulemuseks oli nõutu ja õnnetu tütar, kes ei saanud kinnitust hakkamasaamisele, sest õppetöö võttis jälle liiga kaua, ning plahvatusohtlik poeg, kellele multitasimine ajju liiga palju infot ja signaale saatis, millega too enam siis toime ei tulnud ja mis emotsioonide pajalt kaane pealt löi.

Vaheaja järel võtsime koostöös õpetajaga poja õppetööst arvuti välja, misjärel muutus kodune elu kohe palju rahulikumaks. Õpetaja kasutusele võetud teemapäevad ei lihtsustanud vaid hommikust päevaplaani koostamist, ka lapsel oli lihtsam, sest sisse tuli hakata elama ainult 1–2 ainesse korraga.

Juba esimesel nädalal arutasime tütreaga, et mis õppetöös takistuseks osutub. Saime kirja, et nutiseadmed (meil on küll aeg piiratud, kuid kui see aeg kätte jõuab, siis kaovad lapsed siiski telefonidesse), õppetöö lõpetanud väikevend, nunnud merisead, keda nüüd päev läbi vaadata ja katsuda sai, ning segab ka see, kui üldse keegi midagi ütleb või teeb. See viimane on eriti keeruline juhtum, sest seda juhtubki kogu aeg, kui kõik on korraga kodus. Tegime ühe õpistiilide testi ning printisin natuke materjale, mida koos lugesime, et kuidas auditiivne õppija ennast paremini toetada saab, sest täna ta pigem auditiivne näib olevat. Vaatasime ka HITSA nutitundi aja planeerimise teemal ning võtsime Clanbeat'i tol hetkel veel testimises olnud päevakava ka katsetamisele.

Meie kasvamine lapsevanemate ja inimestena oli sama hoogne kui laste kasvamine. Alustasime kõikvõimalikes rollides rapsides ning mina panin oma töö kõrvale, misjärel lõppes ka sissetulek. Alguses olime selles kaoses ülepeakaela sees nagu ka kõik teised meie ümber. Kuid peatselt sättisin endale seinale mõned sildid, et üht-teist meeles hoida.

- Usaldan lapsi, isegi kui nad ise end veel ei usalda.
- Hoian end tagasi, jätan lapsele ruumi.
- Optimeerin loovalt, reeglid on paindlikud.
- Kiidan ja julgustan.
- Olen lapsevanem, mitte õpetaja, logopeed või psühholoog.
- Austan ennast, enda piire, enda otsuseid.

See oli kindlasti kasvamise teekond, et kõiki neid välja kirjutatud mõtteid päriselt igapäevaselt rakendada õppida. Õpime siiani ning uus kooliaastagi algab samu põhimõtteid praktiseerides.

Abi ja tugi

- Rajaleidja nõustaja võttis meiega ühendust pärast seda, kui olin pika kirja saatnud küsimustega HEV-lapse toetamise kohta. Tund sõbralikku vestlust andis kinnituse senistele headele praktikatele ning mõned uued nipid.
- ETV saade „Suud puhtaks“ distantsõppe teemal andis kindlama tõuke pedagoogi rollist lapsevanema rolli tagasi minna ja seda kõike üldse mõtestada.
- Kristel Talvingu, Grete Arro ja Kati Ausi koostatud „Õppimise ABC“ oli samuti väga toetav.
- HITSA ja Clanbeat'i korraldatud veebiseminarid, kus Rocca al Mare Kool, Roostiku Kool ja Audentese e-gümnaasium jagasid iseseisva õppetöö korraldamise kogemusi.
- HITSA nutitundi Grete Arroga ajaplaneerimise teemal vaatasime koos tütreaga mitmes osas ning Clanbeat'i koolilapse päevaplaani võtsime ka siis katsetamisele.
- Alguses ei töötanud see, kui õpetajad ütlesid, et las lapsed helistavad või kirjutavad küsimuste ja murede korral. Kui küsimus on väike, siis ei helista, ise ka ei helistaks, ikka läheks ema või isa juurde küsima. Ajapikku tekkisid õpetajatel veebi-kohtumised lastega ning siis oli pedagoogi rollist jälle lihtsam lahti lasta.
- HEV-kooli taustaga eraõpetaja kohtus tütreaga viimastel nädalatel kaks korda nädalas üle zoomi ning toetas nendes asjades, mida tüdruk enda jaoks raskemaks pidas.
- Pereraadio peresaade¹¹¹ 8–11aastaste laste teemal, kus lastepsühholoog nõu jagas, aitas kinnitada tänaseid teguviise

ning leida veel viise, kuidas paremini lapsi toetada.

- Palju abi oli ka HEV-õppematerjalidest eesti keeles ja loodusõpetuses, mille leidsime eraõpetaja abiga lehelt www.hev.edu.ee.

Kokkuvõte

Alustasime ülesannete kokkuotsimisega kõikvõimalikest kohtadest, milleks kulus igal hommikul pool tundi, lõpetasime aga ühe lapse puhul klassijuhataja kokku pandud nädalaplaaniga, millele vaid paari ainet tuli juurde otsida, ning teise lapse puhul sellega, et ta ise oma päevaplaani kokku pani – värviliselt ja ohtrate naerunägudega kujundatult.

Kui alustasime, oli minu värskelt sisustatud kabinet lastega ülerahvastatud ning töötegemiseks arvuteid ei jagunud, lõpetasime nii, et kõik, kaasa arvatud ema, said oma töid ja tegemisi sooritada oma toas ja oma arvutis. Ja meil oli selleks ka aega.

Kui alguses helistasime tunnikella ja kõik käis kooli moodi struktuurselt, siis pärast kuut päevakava versiooni, lastega koos planeerimise võlude uurimist ja katsetamist jätkasid lapsed peaaegu ise ennast juhtides. Poiss vajab pidevat tuge ka lõpus, sest õppetöösse sisseminemine tal iseseisvalt liiga lihtne ei ole siiani.

Kui alustasime, olime lapsevanematena üksinda, täitsime kõiki rolle koolidirektorist ja õppealajuhatajast õpetaja ja söögitadini. Lõpus suutsime jälgida iseennast, et jääda lapsevanemateks ning hoiduda pedagoogi rollist. Palju tuge saime interneti kaudu erinevatest allikatest ja erinevatelt inimestelt.

¹¹¹ <https://vikerraadio.err.ee/993417/peresaade-8-11-aastased-lapsed>.



