

Quo vadis, Eesti kõrgharidus?
Uuringud 2005–2007

Quo vadis, Eesti kõrgharidus?
Uuringud 2005–2007

Tartu 2008

Toimetajad Einike Pilli ja Aune Valk

Autoriõigus artiklite autoritel, 2008

ISBN 978-9949-11-827-4

Tartu Ülikooli Kirjastus

www.tyk.ee

SISUKORD

SISSE- JA VÄLJAJUHATUSEKS. Aune Valk.....	7
METOODIKA. Einike Pilli	21
ÜLIKOOLOIDE KVALITEEDIKULTUURIST. Kairi Solmann, Monika Ilves	46
ÕPPEKAVAD JA ÕPPEKAVAARENDUS. Allan Kährik.....	78
ÕPETAMISEST ÕPPIMISE JUHTIMISENI. Marvi Remmik.....	134
NÕUSTAMISEST KÕRGHARIDUSES. Piret Tatunts	154
PRAKTIKA ÕPPETÖÖ OSANA. Einar Linn	194
VÕTA VÕI JÄTA: ÕPINGUTE KATKEMINE JA TAAS- ALUSTAMINE NING VARASEMATE ÕPINGUTE JA TÖÖ- KOGEMUSE ARVESTAMINE. Rein Murakas, Anu Lepik, Aili Saluveer, Hans Dsiss, Riina Tõugu, Lauri Veski	229
ÜLIÕPILASTE SOTSIAALMAJANDUSLIK OLUKORD 2005/2006. Maris Mälzer	276

SISSE- JA VÄLJAJUHATUSEKS

AUNE VALK

1. Projekti taustast

LÜKKA projekti problemaatika ja põhiideed kavandati 2004. a sügisel. Sellesse koondunud seitse alaprojekti oma teemadega (kvaliteet, õppekavaarendus, õpetamine, nõustamine, praktika, VÕTA ning üliõpilaste sotsiaal-majanduslik toimetulek) kajastavad Eesti kõrghariduse toona-seid valuküsimusi, mis seoses Eesti ühiskonnas (ja kõrghariduses) toimunud muutuste ning Bologna protsessiga olid aktuaalseks saanud. On ilmne, et enamik käsitletud teemadest pole oma olulisust kaotanud, vaid pigem vahepeal muudetud ülikooliseaduse ja kõrgharidusstandardi ning vastu võetud kõrgharidusstrateegia valgusel hoopis olulisemaks saanud.

Projekti kui tervikut võib iseloomustada kolme märksõnaga – (a) (avalik-õiguslike) ülikoolide vaheline koostöö, (b) rahvusvahelise kogemuse arvestamine ja (c) uuringutel põhinemine.

- a) Avalik-õiguslike ülikoolide vaheline koostöö. Kõigi teemadega olid kas kõik ülikoolid või vähemalt osa varem kokku puutunud, kuid nii ulatuslikke sisulisi arutelusid ja ühist tegutsemist polnud enamikus valdkondades toimunud. Projekti kogemustele toetudes võib öelda, et koostöös asjade tegemine on sageli paratamatult raskem, kuid nii väikeses kõrgharidusruumis hädavajalik.
- b) Rahvusvahelise kogemuse arvestamine. Paljud asjad, mille poole projektis püüeldakse, nt parem praktikakorraldus, toimiv kvali-

teedi sisehindamine, väljundipõhised õppekavad, paindlikum VÕTA-süsteem ja aktiivsemad õpetamismeetodid, on mitmetes riikides aastakümneid toimunud, mistõttu sai väliskogemuse kogumine ja analüüs projekti esimeses faasis läbi tehtud kõigil teemadel.

- c) Põhinemine uuringutel. Ehkki paljudele tundub, et küsitluste kontsentratsioon kõrghariduses on liiga suur, tuleb tõdeda, et ühelgi projektis käsitletud teemal polnud seni läbi viidud ülikoolidevahelist võrdlevat uuringut. Kõige pikaajalisemalt on ülikoolid küsinud oma vilistlaste tagasisidet, kuid ka seda on seni tehtud omaette – iga ülikool eraldi. Seega on antud kogumikus esitletud andmed ja analüüsid enamasti esmakordseks nii mahukaks ja võrdlevaks käsitluseks Eesti kõrghariduse kohta. Kõigi uuringute eesmärgiks oli lisaks huvitava teabe andmisele olla ka sisendiks projekti arendustegevuste (koolituste, juhend- ja abimaterjalide, uute õppekavade, uute süsteemide) täpsemal planeerimisel ja elluviimisel e tegemist on väga konkreetse eesmärgiga läbi viidud rakendusuuringutega.

2. LÜKKA uuringud

Uuringud viidi läbi 2005. a sügisest 2007. a talveni. Sihtgruppideks olid õppejõud, üliõpilased, vilistlased, tööandjad, ülikooliõppe katkestajad, praktika koordinaatorid, nõustajad jt ülikooli töötajad, aga ka õppekavadokumentid. Käesolevas kogumikus on käsitletud 10 uuringu/analüüsi tulemusi:

- 1) **Vilistlane 2005** – avalik-õiguslike ülikoolide ning EBSi kõigi 2005. a lõpetanute tagasiside-küsitlus, mis viidi läbi (reeglina) aasta pärast lõpetamist – 2006. a kevadel.
- 2) **Üliõpilaste sotsiaal-majandusliku toimetuleku uuring**, mis viidi läbi 2006. a kevadel, selgitas kõigi kõrgharidust andvate õpetustuste (sh ka mõned kutsekoolid, kus olid kõrghariduse õppe-

kavad) üliõpilaste arvamusi seoses õpingutega seonduvate praktilisemate probleemidega – lisaks toimetulekule ka VÕTA ning praktika ja nõustamise teemal. Uuringu küsimustiku valmistas ette ja andmete kogumise viis läbi uuringukeskus Klaster, analüüsi teostas Veiko Paalandi ja EÜLi toonane sotsiaal-poliitika nõunik Maarja Lühiste.

- 3) **Tööandjate uuring**, milles küsitleti 15 katseõppekavarühma 387 tööandjat 2007. a talvel. Uuringu viis läbi Tallinna Ülikool (Marti Taru, Erki Kaikkonen, Mart Laanpere, Kristina Lindemann).
- 4) **Õppejõudude uuring „Õppejõudude õpetamisoskused ja koolitusvajadus”**, mille viis Turu-uuringute AS läbi 2005 sügisel kõigi avalik-õiguslike ülikoolide õppejõudude hulgas.
- 5) **Katkestanute uuring**, mis viidi TÜ sotsioloogia ja sotsiaalpoliitika osakonna poolt läbi 2006. a sügisel nelja suurema avalik-õigusliku ülikooli katkestanute hulgas.
- 6) **Kvaliteedialase olukorra kaardistamine**, mis toimus rahulolu-küsitluse abil 2006. a alguses kõigis avalik-õiguslikes ülikoolides ja EBSis. Uuringu läbiviimist koordineeris ja lõppraporti koostas Monika Ilves TTÜst.
- 7) **Praktikakoordinaatorite uuring**, mis viidi läbi fookusgruupiintervjuude teel neljas suuremas avalik-õiguslikus ülikoolis 2006. a kevadel. Uuringu teostas TÜ sotsioloogia ja sotsiaalpoliitika osakond.
- 8) **Nõustajate uuring** teostati küsitluse ja fookusgruupiintervjuude meetodil neljas suuremas avalik-õiguslikus ülikoolis. Nõustajate uuringu viis läbi Socio Uurimiskeskus OÜ 2006. a kevadtalvel.
- 9) **Õppekavadokumentide analüüs**, mille käigus hinnati kõigi Eesti ülikoolide nn uute (peamiselt 3+2) bakalaureuse- ja magistri-õppekavade eesmärke ja struktuuri 2005. a sügisel. Analüüsi teostasid Allan Kährik ja Elis Vengerfeldt TÜ avatud ülikooli kesku-sest.

- 10) **Õppekavade toimimise uuring** – fookusgrupiintervjuud 14 katseõppekavarühma 141 õppejõu ja üliõpilasega kõigist avalikõiguslikest ülikoolidest viidi läbi 2006. a kevadsuvel. Uuringu viisid läbi Elis Vengerfeldt ja Allan Kährrik TÜ avatud ülikooli keskusest.

Antud kogumiku eesmärk on koondada nimetatud uuringud nii tuleviku tarbeks kui ka tervikliku ülevaate saamiseks, tehes seda kontsentreeritumalt kui pikad ja põhjalikud täisraportid, mida paljud paratamatult lugeda ei jõua. Ka võiks antud kogumikust olla abi neile, kes tulevikus (sh nt ESF 2007–2013 programmeerimisperioodil) samas vallas tegevusi planeerivad. On ilmne, et ühe projektiga ei lahendata kõiki probleeme. Tegevusi tuleb jätkata ning vahekokkuvõte-ülevaade Eesti kõrghariduse mitmetest sõlmküsimustest koos järelduste ja soovistustega edasiseks võiks seejuures abiks olla nii Haridus- ja Teadusministeeriumile kui ka ülikoolidele.

3. Kogumiku ülesehitus

Artiklid on kogumikus toodud teemade (vt alaprojektide teemad eespool), mitte uuringute kaupa. Mitmes olulises sihtgrupis (nt üliõpilased, vilistlased, tööandjad) viidi läbi üks uuring, kus leidis kajastamist mitu teemat. Sellisel juhul võivad ühe uuringu tulemused sisalduda mitmes artiklis. Enamiku uuringuid teostas mõni professionaalne uuringufirma või asutus. Samas on artiklite autorid alaprojektide juhid, kes on küll osalenud küsimustike väljatöötamises sisulise nõuga, kuid reeglina mitte andmete kogumise ja andmetöötlusprotsessis. Seega tuleb kogumikku koondatud artikleid vaadelda koostööna konkreetse teema sisulise eksperdi ja uuringufirma või asutuse vahel. Kindlasti on selles nii plusse kui ka miinuseid, et kõik autorid pole professionaalsed haridus-uurijad, kuid samas tunnevad väga hästi antud valdkonda. Leidsime, et tule-

muste sel viisil esitamine (saab võrrelda ka eri sihtgruppide hinnanguid samale teemale) on sisulisest seisukohast kõige efektiivsem, isegi kui sellele on kohati veidi ohvriks toodud statistilise analüüsi detailsus.

Kuna sama uuringu eri osade tulemusi kasutatakse sageli mitmes artiklis, siis on nende meetodika välja toodud eraldi enne artikleid, vältimaks mõttetuid kordusi. Nii on ühtluse mõttes tehtud kõigi uurin-gute puhul, ka siis, kui tulemused leiavad kajastamist vaid ühel korral.

Artiklite ülesehitus järgib reeglina ühte mudelit – alguses on toodud põgus ülevaade teemast ja sel teemal seni tehtud uuringutest, teises osas on uuringu(te) tulemused ja kommentaarid ning lõpus kokkuvõtte ja järeldused.

4. Uuringute kokkuvõtlikud järeldused

Püüan siinkohal rakenduslikkuse huvides olulisemad järeldused veel kord kokku võtta ehk vastata küsimusele, mida LÜKKA raames läbi viidud kõrgharidusuuringute alusel tuleks Eesti kõrghariduses teisiti teha ning mida olemasolevast kindlasti hoidma peaks.

I. Kvaliteet

Kvaliteedi teemast rääkides tuleks eristada tegelikke kvaliteediprobleeme ning kvaliteedi hindamisega seonduvaid metatasandi küsimusi. Viima-ne, mis ei tohi muutuda eesmärgiks iseeneses, on väga oluline töö-vahend, kuna peab tagama süsteemi läbipaistvuse ja usaldusväärsuse ning aitama seeläbi kaasa mitmete teiste muutuste elluviimisele. Antud juhul on kvaliteedi teema all jutuks ennekõike kvaliteedi hindamine.

a) Terviklik kvaliteedisüsteem

Mitmed kvaliteedisüsteemi aspektid (tagasiside kogumine üliõpilastelt ja vilistlastelt, analüüsid) ülikoolides juba toimivad, need tuleks siduda terviklikuks süsteemiks ja seostada selgemalt juhtimisotsuste ja õppe-

tegevuse kvaliteedi parendamistegevustega. Lisaks konkreetsetele hindamis- jm tegevustele on vajalik kvaliteedikultuuri kui sellise arendamine, st muu hulgas erinevate osapoolte (ennekõike akadeemilise personali) teadlikkuse tõusu kvaliteedi hindamisest ja tagamisest. Süsteemi loomisel tuleks enam tähelepanu pöörata koostööle partneritega väljastpoolt ülikooli ning vältida dubleerimise tekkimist olemasolevate tegevustega, bürokraatia kasvu ning õppejõudude ülekoormamist.

b) Tähelepanu akadeemilisele personalile

Kvaliteetse kõrghariduse andmise keskmes on õppejõud ning kvaliteedisüsteemi toimimise võti peitub samuti ilmselgelt õppejõudude kaasatuses. Hoiatavaks märgiks kvaliteediuuringust oli, et just õppejõud olid võrreldes teiste sihtgruppidega (juhtkond, haldus- ja tugistruktuuri töötajad, üliõpilased) mitmes küsimuses kõige kriitilisemate hinnangutega. Seda nii töötingimuste, töötasu kui ka oma töö hindamistunnustamise-motiveerimise osas, aga ka vastustes küsimusele, mis puudutas oma ülikooli mainet ning ülikooli strateegiaid ja plaane. Üheks probleemiks on seejuures õppejõudude endi hinnangul nende vähene kaasatus ja teadlikkus ülikooli otsustusprotsessides, neilt tagasiside mitte küsimine ja nende ettepanekutega mitte arvestamine. Õppejõudude madal töötasu on pikalt arutatud probleem, mis lähiaastatel loodetavasti lahenuma hakkab, kuid kindlasti pole see ainus lahendus. Vajalik oleks, et suure põhitöö koormuse kõrvalt oleks akadeemilisel personalil aega, huvi ja võimalust rääkida kaasa ülikoolielu kujundamisel.

II. Õppekavad

Üheks peamiseks probleemiks seoses olemasolevate õppekavadega on nende aine- mitte väljundipõhisus, mis ühest küljest peegeldab õppekavade olemuse/väljundi ebaselgust ning teisalt toob kaasa ülikooliõppe liigse (halvas mõttes) akadeemilisuse/teoreetilise.

a) Miks õpetada-õppida?

Kuna enamiku õppekavade väljundid pole selgelt fikseeritud, siis mõistavad erinevad osapooled neid (ennekõike bakalaureuseõppe puhul) erinevalt. Üllatuslikult näib, et kõige enam on nn uue bakalaureuseõppe olemusest teadlikud tööandjad, kes hindavad bakalaureuseõppe lõpetajate pädevusi ebapiisavaks ning soosivad nende õpingute jätkamist magistrantuuris. Õppejõud ja üliõpilased seevastu võrdlevad 3-aastast bakalaureuseõpet 4-aastase bakalaureuseõppega ning kurdavad, et uus õppekava ei anna võimalust olla piisavalt erialakeskne ning kujuneda valmis spetsialistiks, mis aga ei peakski olema eesmärk. Sellest hoiakust lähtudes on õppekavades sageli ülepaistatud mahus teoreetilisi erialaaineid ning ei jää aega praktilisel käimiseks ja tööandjate poolt puudulikuks peetud üldiste-ülekantavate pädevuste (sotsiaalsed oskused, kriitiline mõtlemine) omandamiseks. Samuti on ainepõhisus takistuseks varem ja mujal sooritatud õpingute tunnustamisele.

b) Kuidas õpetada-õppida?

Ülikooliõppe akadeemilisust ja rakenduslikkust on pikalt vastandatud. On ilmne, et kõik lõpetajad peavad oma teadmisi suutma tööturul rakendada. Samas tajuvad ennekõike õppejõud, et teadmiste hulk, mida uue õppekava jooksul jõutakse „edasi anda”, pole piisav. Algselt lahendamata näiva vastuolu, kuidas piiratud aja jooksul õpetada rohkem nii teoreetilisi teadmisi kui ka nende rakendamise oskust, võti näib olevat õpetamismeetodites. Mõned konkreetset ettepanekud, mis põhinevad õppekava-uuringutel, on järgnevad: ainete parem seostamine (omavahel ja õppekava kui tervikuga), probleemipõhisus – praktilisi ülesandeid kasutav õpetamine (*vs.* passiivsed loengud), praktika suurem osatähtsus ja parem korraldatus, juhendamise kvaliteedi tõstmine, sisuline tagasiside tudengite töödele, suure mahu teadmiste pinnapealse omandamise asemel valitud teemadesse süvenemine. Kõik need nõuavad õppejõududel uusi või täiendatud oskusi, enam aega ning võimalust ja soovi omavahel koostööd teha.

III. Õpetamine

Paljud kõrghariduses väljatoodud probleemid seostuvad õppejõudude tegevusega, seejuures ei saa õppejõude (vähemalt reeglina mitte) süüdistada soovimatutes anda oma parimat. Pigem seostuvad ja kuhjuvad probleemid kõrghariduse alarahastatuse, õppejõudude suure koormuse, kõrghariduses toimuvate kiirete muutuste, õppetöö vähese väärtustatuse (*versus* teadustöö prestiiž ja ülikoolivälise koolitustegevuse kõrgem tasu), aga ka õpetamisoskuste teadliku arendamise väga lühikeste traditsioonide tõttu. Kokkuvõttes on ülikoolides väga suured ootused ses osas, mida õppejõud peaksid tegema, ning ootustele mittevastavad inim-, raha- ja ajaressursid. Ülekoormatud ja kohati ka kiiresti vananev õppejõudkond pole aldis muutma seniseid õpetamismeetodeid ning omandama uusi. See kajastub nt järgnevas: valitseb vana paradigma – õppeprotsessis näevad õppejõud kesksena pigem iseennast ja õpetamist kui üliõpilast ja õppimist; auditoorses töös domineerivad õppejõukesksed tegevused; õppejõudude poolt valitavad hindamismeetodid ja tagasiside andmise sagedus soosib pigem pinnapealset õppimist. Probleemiks on ka see, et puudub lai õppejõudude esindatus kõrgharidusotsuste tegemisel, erinevalt nt üliõpilastest, keda esindab EÜL.

a) Õppetöö hindamine vajab muutmist

Töö tegemisel ja hindamisel on teada-tundud põhimõte „mida mõõdad, seda saad” – ehk see tegevus, mille sooritust mõõdetakse, muutub väärtuslikumaks teistest „kah olulistest tegevustest”. Seda kummalisem tundub kõrghariduses ühest küljest kurtmine, et liiga palju kasutatakse passiivseid, õppejõukeskseid õpetamisviise e loenguid (mis ilmnes ka LÜKKA uuringutest) ja teisalt asjaolu, et enim või kohati isegi ainsana väärtustatud (nii koormuse arvestamisel kui ka töö tasustamisel tunnitasu alusel) õpetamistegevuseks on just auditoorne töö ja eriti loengud. Siit saab teha lihtsa järelduse – arvestama ja hindama peaks õppejõu töös ka neid aspekte, mida oleks vaja arendada ning kus samas on vajakajäämisi, nt juhendamine, praktikakorraldus, õppekavaarendus,

tagasiside andmine. Kuna tõenäoliselt pole mõistlik kõiki üksikuid tegevusi punktideks arvestada, siis tuleks õppejõu töö hindamiseks rakendada tõhusamalt arenguveestlusi.

b) Õppejõudude „häääl” kuuldavaks

Mitte ainult rahastamisküsimustes, vaid ka paljudes teistes aruteludes (vt ka punkt I.b käesolevas kokkuvõttes), mis puudutavad kõrghariduses toimuvaid muutusi, peaksid õppejõud olema esindatud. Üheks näiteks siin on eelnimetatud õppetöö väärtustamine – „õppejõudude hinnangul ei leia õppetöö tegelik kvaliteet piisavalt tähelepanu ning õppetöö tulemuslikkusega ei arvestata tagasisivalimistel vajalikul määral” (vt Marvi Remmiku artikkel antud kogumikus). Samas on just õppejõud ise need, kes läbi ülikooli otsustusmehhanismide (nt ülikooli nõukogu) saaksid kõrghariduse korraldust, sh hindamisaluseid muuta.

c) Võimalused õpetamisoskuste arendamiseks

Õpetamisoskuste arendamise traditsioon Eesti kõrghariduses on väga noor – alla 10 aasta. Võib vist öelda, et enamik Eesti õppejõududest pole oma õpetamisoskusi kunagi teadlikult arendanud – pigem on neid õpitud meister-sell põhimõttel oma õppejõududelt. Kui ka aastate vältel on välja arendatud suurepärased oskused loenguid lugeda, siis sama ei saa alati väita aktiivsete meetodite kasutamise kohta. Halvasti rakendatud meetodid võivad aga anda vastupidiseid tulemusi (Valk, Marandi, Pilt, 2005). Ehkki õppejõududele mõeldud õpetamisoskuste arendamise kursused toimivad, on ses vallas veel kindlasti võimalusi (nt kogemuste vahetamine, koolitusteemalised projektid, vaba semestri kasutamine) ning tähtis on ka võimalustest teavitamine. Kaaluda võiks õppejõudude nõustamissüsteemi loomist, sh noorte õppejõudude tugisüsteemi (mentorlus).

IV. Nõustamine

Nõustamise tähtsus ja roll hariduse andmisel vajab õpetamise kõrval oma koha leidmist ja selgemat defineerimist. On ilmne, et varasemast oluliselt kirjum ja arvukam tudengkond vajab erinevat liiki informatsiooni ja nõu, et haridust edukalt omandada. Samas on see ülikoolis ilmselt n.ö teisene tegevus, mille tähtsust pole kõik kõrghariduse osapooled võrdselt mõistnud. Ülevaatamist vajab nii nõustajate arv ja oma tegevuse teadvustamine, teenuste mitmekesisus kui ka prioriteetide seadmine.

a) Nõustajate arv

Uuringute põhjal ületab nõustamist vajanute hulk kõikide nõustamisliikide puhul nende arvu, kes nõustamisteenuseid kasutavad. Üheks põhjuseks võib seejuures olla väike nõustajate arv, mis võrreldes mitmete välisülikoolidega on Eesti ülikoolides kordades väiksem, aga ka vähene teadlikkus nõustamisvõimalustest. Lisaks nõustajate arvule vajab tähelepanu nõustamistegevuse tähtsuse teadvustamine (paljud töötajad tegelevad nõustamisega muude ülesannete kõrvalt), nõustajate oskuste arendamine (oskuste puudumist tajuvad nõustajad ise) ning töötingimuste parandamine.

b) Uued teenused

Kuna sihtgrupid on erinevad, ei ole realistlik, et neile kõigile sobib ühesugune nõustamisteenus. Kaaluda võiks karjäärinõustamisteenuste eristamist õppeastmeti (sh spetsiaalne nõustamine/infoteenus doktorantidele) ning õppevaldkonniti; samuti eraldi nõustamist sisseastujatele, vähendamaks väljalangemist kõrgkoolist, ning välisüliõpilastele toimetulekuks uues keskkonnas. Vajalikud on ka koolitused ja ennetustöö tudengitele: loengusarjad, vastavad valikainete kursused.

V. Praktika

Praktika puudumine või selle kehv korraldus on vilistlaste tagasisides üks enim kritiseeritud õppetöö aspekte – üle poole ülikoolide lõpetanuist arvab, et praktika maht õppekavas polnud piisav. Üliõpilased peavad praktikat väga oluliseks nii eriala omandamise kui ka tööjõuturul konkureerimise seisukohalt. Ehkki olukord ülikooliti natuke erineb, võib üldistatult väita, et praktikate praegune korraldus (sh praktika mahu vastavus eesmärkidele, regulatsioonid, juhendamine, juhendaja abimaterjalid, praktikakohtade leidmine, rahastamine) on konarlik ning ei vasta tudengite, tööandjate ega juhendajate ootustele. 3+2 õppekavadele ülemineemisega on praktikakorraldus väidetavalt kannatanud – lõhutud paljuski seni kehtinud süsteemid ja kontaktid. Samas leitakse, et praktikakohtade leidmine on muutunud pisut lihtsamaks, arvestades meie tööjõupuuduses majandust, probleem on rohkem praktikakoha kvaliteedis.

a) Praktika maht ja eesmärk

Kõikides õppekavades kõigis õppeastmetes peab sisalduma ettevalmistus tööturule siirdumiseks, mille üheks peamiseks lahenduseks on praktika. Millises vormis ja mahus see täpselt toimub, tuleks kindlaks määrata õppekavati (üliõpilaste hinnangul võiks praktika kesta 1–3 kuud täistööpäevadena). Üheks võimaluseks praktika kõrval on kaasata enam „praktikuid” õppejõududeks. Ehkki praktika puhul leiab enim kritiseerimist selle puudumine või lühidus ning korralduslikud küsimused, vajavad ülevaatamist ka praktika eesmärgid. Praktikati ei tohiks käsitada kitsalt tööks ettevalmistusena, selle käigus peaks saama ülevaate mitte vaid ühest konkreetsest tööst, vaid valdkonna/eriala rakendusvõimlustest laiemalt. Lisaks tööks valmistumisele on praktikal ka oluline roll õppeprotsessis, kinnistades ja sidustades teadmisi ning luues uusi. Praktika üheks eesmärgiks erialaste teadmiste ja oskuste arendamise kõrval on sotsiaalsete pädevuste arendamine. Nende vajakajäämist tunnevad ka tööandjad väga teravalt. Bakalaureuseastme praktika peakski ehk

keskenduma esmalt erinevate sotsiaalsete pädevuste arengule ning magistritaseme praktika juba enam erialastele pädevustele.

b) Praktika korraldus ja koostöö ettevõtetega

Ehkki õppejõudude koormuse arvestamise ja kõrghariduse rahastamise probleem on terav ülikoolides üldiselt, tõstatub see praktikaga seoses eriti, kuna juhendamist nähakse hetkel tasustamata lisatööna. Praktika juhendamist ja korraldamist tuleks arvestada akadeemilise koormusena ning vastavalt ka tasustada. Vajalik oleks ka praktika keskne koordineerimine, ühtlustamiseks praktikakorralduse kvaliteeti, samuti juhendaja abimaterjalid ning koolitused nii juhendajatele, tudengitele kui ka tööandjatele. Lisaks ülikoolisisesele praktikakorralduse parandamisele, vajab tähelepanu koostöö tööandjatega, sh suhtlemine praktikabaasidega, aga ka praktikakohtade leidmine ja neist teavitamine (nt praktikaja töövahenduse portaali abil). Ka tööandjad peaksid läbi mõtlema, millised on nende võimalused ja valmidus pakkuda tudengitele kui potentsiaalsetele tulevastele töötajatele praktikavõimalusi, ning neist võimalustest ülikoolidele teada andma.

VI. VÕTA ja katkestamine

Üheks VÕTAgas otseselt mitteseotud probleemiks oli see, et töötamise, perekohustuste, rahapuuduse jm ülikooliväliste asjade kõrval ilmnes katkestamise olulise põhjusena ka õppeasutuste vähene tugi. Katkestajad oleksid oodanud enam ülikoolipoolset sekkumist ja nõustamist õppekava täitmisega seotud probleemide lahendamisel. Üheks suureks probleemiks on infopuudus VÕTA kohta – sellekohast infot ei levita aktiivselt ei riik ega ülikoolid. Viimastel pole reeglina ei huvi ega valmisolekut seda teha, kuna VÕTA hindamine ja arvestamine on lisatöö, mis ei toimi tõrgeteta.

a) Katkestamise vältimine ja katkestanute tagasitoomine

Võib arvata, et väljalangevuse pidurdamisele aitaks kaasa laiahaardelisemate kaugõppevõimaluste loomine, sh riikliku koolitustellimuse võimaldamine ka kaugõppes. Seejuures võivad õppekavad olla üsna üldised, kuna peamiseks jätkamise motiiviks on enesearendamine. Nii katkestamise vältimise kui ka õpingute juurde tagasipöördumise oluliseks tõukejõuks on nõustamine, sh VÕTA-alane nõustamine. Üliõpilane peab tundma, et kõrgkool on temast huvitatud ja aitab leida tema probleemidele lahendusi.

b) VÕTA võimaluste teadvustamine

Tervikuna on nii õpingute kui ka töökogemuse arvestamise potentsiaal suurem kui praegu taotletakse – VÕTA teadvustamine ja laiem kasutamine aitaks täiskasvanud töötavatel üliõpilastel, kelle osakaal kasvab, vältida katkestamist ja ka katkestanuid tagasi tuua. Vaja oleks luua ühtne koht VÕTA-alase info leidmiseks – veebipõhine infoportaal, kus kajastub erinevate õppeasutuste info. Samuti peaks VÕTA-alane info levima elukestva õppe nõustamiskeskuste kaudu olemasolevate (Tööturuamet) ja/või loodavate struktuuride baasil.

VII. Üliõpilaste sotsiaal-majanduslik toimetulek

Arvata võib, et pole olemas tudengit, kes oleks lõplikult rahul oma majandusliku toimetulekuga ega sooviks riigilt täiendavat tuge. Samas on ilmne, et on süsteeme, mis tagavad suurema võrdsuse rikaste ja vaeste, maalt ja (ülikooli)linnast pärit noorte ning värsquete keskkoolilõpetajate ja vanemate üliõpilaste vahel, kui seda on Eesti kõrgharidussüsteem. Kui tudengid arvavad, et suurem võrdsus saavutatakse riigipoolse toetuse tagamisega kõigile üliõpilastele nii õppemaksu kui ka sotsiaalse toimetuleku tagamiseks, siis OECD soovitab kõigile tudengitele osalist õppemaksu. Üliõpilaste sotsiaal-majandusliku toimetuleku uuringust võib teha järgmised järeldused:

a) Kõige põletavam probleem on õppekulude tasumine

Üldistatult võib öelda, et elamispinna probleem on tudengite hinnangul hetkel nende sotsiaalmajanduslikest probleemidest väikseim. Tähelepanu tuleks pöörata sellele, kuidas tagada õppekulude tasumine riigi poolt nii, et see tagaks suurema õigluse üliõpilaste vahel. Samuti sellele, kuidas laenude ja õppetootuste abil tõsta üliõpilaste sissetulekuid nii, et saaks oluliselt vähendada õpingute kõrvalt palgatööl käimist. Vaid 12% tänastest tudengitest tuleksid tööl käimata toime, samas töötavate tudengite keskmine koormus on 52 tundi nädalas (millest vaid 21 tundi pühendatakse õppimisele) ning 40% pole sellega rahul. Uuringu järgi on täiskoormusega õppimiseks vajalik sissetulek üliõpilase kohta kuus 3500–5000 krooni. Õppetootus on ka oluline motivatsiooniallikas hoolsamini õppimiseks koguni 70% tudengitele.

b) Välismaal õppimine pole praegu kõigile võrdselt kättesaadav

Välismaal õppimise võimaldamine õpingute käigus on paljude kõrgkoolide prioriteet. Uuringust selgus, et suurima osa välismaal õppimisega seonduvatest kuludest rasisid tudengi vanemad (22%). Väga suure osa moodustab ka õpingute ajal töötamine või sissetulek eelnevast töökohast (20%). Erinevate stipendiumitega on kaetud vaid veidi üle 1/3 kuludest. Kui esimest allikat saavad kasutada vaid paremal järjel olevad pered, siis teine takistab paratamatult edasijõudmist. Ka tudengid ise pidasid just majanduslikke argumente välismaal õppimise kõige olulisemateks takistusteks. Samas soovib üle poole kindlasti (16%) või võib-olla (40%) välismaal õppida. Seega, kui soovime, et välismaal õppimine oleks kõigile soovijaile võrdselt kättesaadav, tuleks selle rahastamine paremini läbi mõelda.

Kasutatud kirjandus

Valk, A., Marandi, T., Pilt, L. (2006). Kuidas toetada sügavat õppimist ülikoolis? Käsikiri.

METOODIKA

EINIKE PILLI

Alljärgnevas peatükis kirjeldatakse kogumikus esitatud uuringute metoodikat. Seda tehakse nii palju kui võimalik artiklite ja neis käsitletud uurimuste esinemise järjekorras.

1. Kvaliteedialase olukorra kaardistamine

Uuringu eesmärgiks oli koguda informatsiooni kvaliteedialase olukorra kohta ülikoolis kui tervikus, varasemad uuringud on käsitlenud üksikuid ülikooli kvaliteeti puudutavaid aspekte. Uuringus osalesid LÜKKA kvaliteedi alaprojektis osalevad ülikoolid – Eesti Kunstiakadeemia (EKA), Eesti Maaülikool (EMÜ), Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia (EMTA), Tallinna Ülikool (TLÜ), Tallinna Tehnikaülikool (TTÜ), Tartu Ülikool (TÜ) ja Estonian Business School (EBS).

Uuringu viisid läbi LÜKKA kvaliteedi alaprojekti töörühma liikmed. Selle põhjuseks oli esiteks asjaolu, et töögrupi liikmed olid valmis ise oma ülikooli tulemusi analüüsima ning antud kogemusest õppima. Teiseks puudus uuringufirma, kes oleks sügavuti tundnud nii kõrghariduse kvaliteedi teemat kui ka EFQM-i täiuslikkudemudelit. Uuring viidi ülikoolides läbi 2006. aasta jaanuaris-märtsis.

Uuringu andmed saadi veebiküsitluse teel. Igale vastajale saadeti personaalne e-mail lingiga küsimustikule. Küsitleti nelja erinevat sihtühma. Sihtühmadeks olid üliõpilased, akadeemiline personal (kõik erinevad õppejõudude ja teadustöötajate tasemed), juhtkond (st rekto-

raadi liikmed, dekaanid, instituutide/kolledžite direktorid), tugi/haldusstruktuuri töötajad (kõik õppeabi ja haldusstruktuuri töötajad).

Küsimustik oli üles ehitatud EFQMi täiuslikkusemudelil lähtudes. Küsimused katsid kaheksa EFQMi mudeli kriteeriumi: eestvedamine, poliitika ja strateegia, töötajad, partnerlus ja ressursid, protsessid, klientidega seonduvad tulemused, töötajatega seonduvad tulemused ja ühiskonnaga seotud tulemused.

Küsitluse näol oli tegemist rahulolu-uuringuga, kus vastajatelt küsiti nende hinnangut küsimustikus esitatud väidetele. Vastuseid oli võimalik anda skaalal vahemikus 1–5 (1 – ei nõustu üldse, 2 – pigem mitte, 3 – pigem jah, 4 – nõustun, 5 – nõustun täiesti). Vastusevariantidele lisati variant X (ei oska öelda), eesmärgiga välja selgitada teadmatus osa kvaliteediküsimustes.

Küsitlus oli anonüümne, kuid küsimustiku viimane blokk puudutas kvaliteedialaste koolituste soovi ning kui vastaja soovis tagasisidet koolituste toimumise kohta, oli tal võimalus jätta oma nimi ja kontaktandmed. Paljud vastajad tegidki seda.

Küsimustiku töötasid välja ja küsitluse viisid läbi projekti töögrupi liikmed, nõustajatena kasutati ekspertide Liina Freivaldi ja Tiia Tammaru abi. Osaliselt olid küsimustikud sihtrühmadele erinevad, lähtudes just selle sihtrühma rollist ülikoolis.

Iga ülikooli esindaja koostas erinevate sihtrühmade löikes valimi (vt tabel 1). Uuringu lõppedes selgus, et ülikoolid olid valimi koostamisele lähenenud erinevalt. Mõnes ülikoolis (EMÜ, TTÜ, EBS, EKA, EMTA) oli valimiks igasse sihtrühma kuuluvad kõik ülikooli liikmed (nii näiteks saadeti TTÜs küsimustik kõigile 10 000 üliõpilasele). Teistes ülikoolides (TÜ ja TLÜ) valiti igast rühmast valim, kellele küsimustik saadeti. Antud asjaolu teeb küsitluse tulemuste ülikoolidevahelise võrdluse äärmiselt keeruliseks. Kuna aga küsitluse peamine eesmärk oli tagasiside saamine igale konkreetsele ülikoolile, siis ei ole võrdlusmoment antud uuringus nii oluline.

Küsitlusele vastas ülikoolides kokku 995 inimest. Ülikoolide löikes oli vastanute hulk erinev, jäädes mõnes ülikoolis päris kasinaks (täpsed tulemused ülikoolide ja sihtrühmade löikes on toodud allpool, vt tabel 1). Eesti Muusika- ja Teatriakadeemias jäi vastanute hulk nii väikeseks, et ülikooli juhtkond pidas vajalikuks küsitlust korrata (praeguseks on see toimunud).

Tabel 1. Uuringu valim ja vastanute arv sihtrühmade kaupa.

Ülikool	Juhtkond			Õppejõud			Töötajad			Üliõpilased		
	Valim	Vastanute arv	Vastanute protsent	Valim	Vastanute arv	Vastanute protsent	Valim	Vastanute arv	Vastanute protsent	Valim	Vastanute arv	Vastanute protsent
Eesti Kunsti-akadeemia	16	2	31	85	16	18	103	9	8	961	51	5
Eesti Maaülikool	25	17	68	225	98	44	76	49	64	58	32	55
Eesti Muusika- ja Teatri-akadeemia	–	0	0	–	1	–	–	1	–	–	18	–
Tallinna Tehnikaülikool	80	27	34	534	104	19	484	113	23	10764	230	2
Tallinna Ülikool	20	0	0	31	16	51,6	56	19	33,9	75	49	65,3
Tartu Ülikool	26	6	6	117	17	14,5	93	14	15	500	31	6
Estonian Business School	16	7	44	46	15	32	53	23	43	1550	51	3

Küsitlusele vastanute koguhulk jäi oodatust palju väiksemaks. Selle ühe põhjusena on võimalik välja tuua uuringute-väsimust, sest mitmes ülikoolis sattus antud uuring samale ajale teiste rahulolu-uuringutega. Üliõpilaste vastuste vähesust mõjutas paaris ülikoolis asjaolu, et küsitlus langes eksamisessiooni ajale. Samuti võib ühe vastuste vähesuse põhjusena välja tuua asjaolu, et mõnes ülikoolis ei toimunud uuringu ees-

märkide ja läbiviimise tutvustamist, mistõttu oli teadlikkus nii alaprojekti kui terviku tegevustest kui ka kvaliteedialase olukorra uuringust oli väike.

Kuna uuringu eesmärgiks ei olnud ülikoolide tulemust võrdlemine, jäi iga ülikooli tulemuste analüüs projekti töögrupi liikme ülesandeks. Tulemuste kokkuvõtete tegemise lihtsustamiseks koostas alaprojekti juht Monika Ilves juhendi. Kõikide ülikoolide tulemustest üldkokkuvõtte koostas kvaliteedi alaprojekti juht Monika Ilves.

2. Õppekavadokumentide analüüs

Õppekavadokumentide analüüsi eesmärgiks oli saada lähtematerjali õppekavaarenduseks Eesti kõrgkoolides. Selle eesmärgi saavutamiseks seati alaeesmärkideks selgitada, kas ja kuidas on õppekavad eesmärgistatud ja struktureeritud ning milline on nende kattuvus. Analüüs teostati ajavahemikus 2005. a oktoobrist kuni 2006.a veebruarini Elis Vengerfeldti ja Allan Kähriku poolt.

Meetod

Meetodina kasutati tekstide analüüsi. Analüüs toimus kolmes etapis:

- a) Kõigi 3+2 õppekavade eesmärkide lugemine ja süstematiseerimine, struktuuri kirjeldamine ja selle komponentide süstematiseerimine.
- b) Loetu alusel induktiivse töömudeli koostamine eesmärkide ja struktuuri analüüsiks.

Uurijatele polnud teada mudelit, millega oleks saanud õppekavade eesmarke võrdlevalt analüüsida. Polnud ka vastavat teoreetilist tausta – see kujunes analüüsi käigus (vt Rutiku 2006, Vengerfeldt 2006). Seepärast kasutati induktiivset lähenemist ning olemasolevate õppekavaeesmärkide põhjal koostati eesmärgimudel, mis kataks kõik õppekavades esinevad eesmärgiliigid ning võimaldaks ühtlasi nende eesmärgiliikide võrdlevat analüüsi. Induk-

tiivse töömudeli väljatöötamine algas õppekavade kogumisest. Analüüsimisel lähtuti kirjelduse laadist (sisendi- ja/või väljundi-põhine, protsessi- ja/või tulemuspõhine, õppija objekt ja/või subjekt) ja detailiseerimisastmest (nimetatud, kirjeldatud, põhjalikult kirjeldatud).

- c) Töömudeli abil kõikide õppekavade eesmärkide analüüsimine, mille tulemuseks oli ülevaade vastavate muutujate esinemisest ning esinemise mahu tuvastamine õppekavades (eesmärgikirjeldused, struktuur).

Valim

Valimi moodustasid kõigi Eesti kõrgkoolide kõik bakalaureuse- ja magistriõppe õppekavad (4+1; 3+2), mis olid esitatud Haridus- ja Teadusministeeriumi (HTM) ajavahemikus 2001–2005, avatud alates aastast 2002, registreeritud HTM-s kuni 01.12.2005 ning millele vastuvõtt polnud lõpetatud (nn 3+2 õppekavad). Analüüsitavaid õppekavasid oli kokku 440, neist 159 bakalaureuseõppekava kestusega 3 aastat, 22 bakalaureuseõppekava kestusega 4 aastat, 5 magistriõppekava kestusega 1 aasta ning 254 magistriõppekava kestusega 2 aastat.

3. Õppekavade toimimise uuring

Uuringu eesmärgiks oli luua eeldused selleks, et muuta, täiustada ja restruktureerida õppekavasid, õppekorraldust, õppemeetodeid ning õppekavade sisendit ja väljundit. Selle eesmärgi täitmiseks analüüsiti õppekavasid. Uuring teostati ja selle tulemusi analüüsiti 2006. a mailkuust kuni 2007. a aprillikuuni Elis Vengerfeldti ja Allan Kähriku poolt.

Meetod

Uuringus kasutatavateks meetoditeks olid semistruktureeritud ning põhistatud teooriast¹ lähtuvalt kujundatud fookusgrupiintervjuud bakalaureuse- ja magistriõppe üliõpilastega ning õppejõudude ja programmijuhtidega.

Valim

Uuringute peamiseks objektiks oli LÜKKA projekti õppekavaarenduse (ÕKA) alaprojekti 15 katseõppekavarühma, mis valiti, lähtudes ISCED97 jaotusest ja nii, et igasse rühma oleks kaasatud vähemalt kaks ülikooli. Valitud õppekavarühmadeks olid saksa keel, ajalugu, majandusteadus, bioloogia, füüsika, haridus-/kasvatusteadused, psühholoogia, sotsiaaltöö, materjalitehnoloogia, informaatika, elektrotehnika ja energia, keskkonnakaitse, põllundus ja loomakasvatuse, maalikunst ning muusika. Käesolevast uuringust jäi muusika õppekava välja.

Seetõttu moodustasid valimi 14 katseõppekava seotud õppejõudu ja üliõpilast (n = 141, sh 54 õppejõudu ja 87 üliõpilast) viiest avalikõiguslikust ülikoolist.

Andmed koguti 28 fookusgrupiintervjuu käigus 2006. a aprillis ja mais. Intervjuude läbiviijateks olid peamiselt LÜKKA ÕKA alaprojekti koordinaatorid Elis Vengerfeldt ja Allan Kährik, kes pole otseselt seotud ühegi uuritud õppekavaga.

¹ Üks olulisemaid erinevusi kõigist teistest andmekogumis- ja analüüsimismeetoditest on põhistatud teooria puhul fakt, et seda ei ole võimalik kujutada lineaarse, üksteisele järgnevate sammude jadana, vaid paralleelsete uurimistegevustena: andmete kogumine, kodeerimine, sorteerimine ja analüüs toimub samaaegselt – andmete analüüs ei alga mitte pärast kogumise lõppu, vaid toimub sellega paralleelselt. Seega toimub ka eelnevatest andmeüksustest saadud ja analüüsitud teabe lülitamine järgnevatesse, et seda analüüsida lähtuvalt andmete kodeerimise käigus tekkima hakanud tervikpildist.

Kokku viidi intervjuusid läbi järgmiselt:

- Tartu Ülikool – 9 intervjuud: 5 üliõpilastega ja 4 õppejõududega;
- Tallinna Tehnikaülikool – 6 intervjuud: 3 üliõpilastega ja 3 õppejõududega;
- Eesti Maaülikool – 4 intervjuud: 2 üliõpilastega ja 2 õppejõududega;
- Tallinna Ülikoolis viis Grete Arro läbi 6 intervjuud: 3 üliõpilastega ja 3 õppejõududega;
- Eesti Kunstiakadeemias viis Maria Goltsman läbi 3 intervjuud: 2 üliõpilastega ja 1 õppejõududega.

4. Tööandjate uuring

Tööandjate uuringu eesmärgiks oli saada ülevaade tööandjate ootustest kõrgharidusega töötajatele viieteistkümnes valitud õppekavarühmas ning nende hinnangutest 3+2 haridussüsteemis bakalaureuseõppe lõpetanud töötajatele.

Uuring teostati ajavahemikus 2007. a jaanuarist kuni maini Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste teaduskonna uurimisrühma (Erki Kaikkonen) poolt koostöös TLÜ Haridustehnoloogia keskusega (Mart Laanpere), uuringu teoreetilise osa koostas Kristina Lindemann (TLÜ sotsiaalteaduskond) ning analüüsi teostas Marti Taru (TLÜ sotsiaalteaduskond).

Meetod

Uuringu kavandamise faasis viidi e-küsitlusena läbi 4 poolstruktureeritud intervjuud eri valdkondade tööandjatega, et saada lähteinformatsiooni ankeedi koostamiseks. Saadud tulemuste põhjal koostati e-ankeet. Seda sai vastaja unikaalset parooli kasutades täita vaid ühe korra. Intervjuude tulemuste analüüs toimetati andmetöötluspaketi SPSS abil.

Valim

Üldvalimi moodustasid õppekavade toimimise uuringus kirjeldatud 15 õppekavarühma lõpetajate tööandjad. Tööandjad identifitseeriti katse-õppekava töörühma juhi poolt soovitatud katusorganisatsioonide kaudu. Soovitusi andsid ka ülikoolide vastavate teaduskondade inimesed.

Iga õppekava valdkond jaotati 8 klastriks, iga klasteri kohta koguti vähemalt 125 kontakti, mis tegi üldvalimiks 1076 kontakti ja väljasaadetud e-küsitluse kutset. Lõplikuks vastanute arvuks kujunes 387 e-küsitlusele vastanud tööandjat, s.o 36% kavandatud üldvalimist. Iga vastaja vastas vaid ühe õppekava/valdkonna lõpetajate kohta, mitte kogu organisatsiooni lõikes.

58% vastanutest olid asutuse tippjuhid, 24% keskastmejuhid, 15% personalitöötajad ning 3% muud töötajad. Üle 1/3 uuringus käsitletud asutustest ja ettevõtetest paikneb Tallinnas, ülejäänud jaotuvad küllaltki ühtlaselt üle kogu Eesti. Kõrgharidusega töötajate osakaal valitud ettevõtetes on võrdlemisi suur – 1/3 ettevõtetes on see 75–100%, 1/3 ettevõtetes 50–74% ning 1/3 ettevõtetes jääb see alla 50%. Peaaegu 2/3 ettevõtetest või asutustest oli avalik-õiguslikud, eraettevõtteid oli valimis veidi alla 1/3 ning ülejäänud olid MTÜ-d või sihtasutused. Vastanute keskmine vanus oli 44,5 aastat (1/5 vastajatest on nooremad kui 34 aastat, 1/5 vastajatest on vanemad kui 55 aastat), 43% vastanutest olid mehed ning 57% naised.

Uuring ei kajasta kogu Eesti tööturgu. Eestis on umbes 72 000 eraettevõtet ja 3000 avalik-õiguslikku ettevõtet, uuringus osalenutest olid 2/3 avalik-õiguslikud ning 1/3 eraettevõtted. Samuti on 2/3 uuringus osalenud ettevõtetest üle poole töötajatest kõrgharidusega. Tõenäoliselt on Eestis tervikuna kõrgharidusega töötajate osakaal tunduvalt väiksem. Käesoleva küsitluse valimisse kuulunud 387 tööandjast oli 53%-l kokkupuude 3+2 süsteemis bakalaureuseõppe lõpetanuga.

5. Kõrgkoolide vilistlaste uuring

Vilistlaste uuringu eesmärk oli saada ülevaade lõpetanute lõpetamisjärgsest tegevusest, õpingute jätkumisest, tööst ning hinnangutest ülikooli õpingutele pärast mõningast töökogemust. Uurimus selgitas, kuidas toetab kõrgkoolides antav haridus tööturule sisenemist, kus ja kellena töötatakse (valdkonnad) ning kas õpitu on seotud tööga. Tagasivõetud lõpetajate käekäigu kohta võimaldab hinnata kõrgkoolides antava hariduse kvaliteeti ja sellest tulenevalt aitab teha muudatusi õppekorralduses.

Uuringu sihtgrupiks olid 2005. aastal kuue avalik-õigusliku ülikooli (Eesti Kunstiakadeemia, Eesti Maaülikool, Eesti Muusika ja Teatriakadeemia, Tallinna Tehnikaülikool, Tallinna Ülikool, Tartu Ülikool) ja ühe eraülikooli (*Estonian Business School*) kõigi õppeastmete lõpetanud. Küsitlus toimus ajavahemikus 21. aprillist 2006 – 31. maini 2006.

Meetod

Uurimuse meetodiks oli ankeet. Kontakteerumiseks kasutati nii postikui ka elektronaadresse. Kuna suure osani lõpetanute jõudis nii paberankeet kui ka e-posti teel edastatud palve vastata küsimustikule Internetis, paluti korduva vastamise vältimiseks neil valida enda jaoks sobivaim vastamisviis ja täita ankeet üks kord. Tallinna Tehnikaülikooli ja Eesti Maaülikooli lõpetanutel oli võimalik vastata vaid Internetis ja EBSi lõpetanutel oli võimalus vastata vaid paberankeedile.

Valim

Valimisse kuulusid kõik avalik-õiguslike ülikoolide (TÜ, TTÜ, TLÜ, EMÜ, EMA, EKA) ja EBSi 2005. aastal ajavahemikus 01.01.–31.12. kõikide õppeastmete ja õppevormide lõpetanud. Kokku kuulus sihtgruppi 7508 inimest, kes kõik said ankeedi.

Koolid hoolitsesid ise vilistlastega kontakti võtmise eest ja seetõttu võis küsitlusperiood olla koolide löikes mõnevõrra erinev. Kokku vastas küsitlusele 3037 vilistlast, nendest 1615 (53,2%) vastas Interneti- ja 1422 (46,8%) paberankeedile. 62 ankeeti tuli andmeanalüüsist eemaldada, sest lõpetamise aastaks oli märgitud varasem kui 2005. aasta. Andmeanalüüsiks sai järelikult kasutada 2975 vilistlase andmeid, kes moodustavad 38% eespool nimetatud koolide 2005. a lõpetanutest.

Vastanute keskmine vanus oli 26 aastat. Vastanutest 71% olid naised, 64% oli lõpetamise ajal riigieelarvelisel kohal ja 35% riigieelarvevälisel kohal. Päevase õppe lõpetas 80% vastanutest, kaugõppe (k.a avatud ülikool) lõpetas 16%. Ülikoolide löikes jagunesid vastanud järgnevalt: TÜst 44%, TTÜst 22%, TLÜst 18%, EMÜst 11%, EBSist 3%; EKAst 2% ja EMTAst 1%.

Andmete analüüsi teostasid Veiko Vaade ja Auni Tamm firmast Klaris Uuringud OÜ.

Andmetöötluseks kasutati statistikapaketti SPSS 13.0. Statistilise analüüsi käigus kasutati meetoditena sagedusjaotuste analüüsi, korrelatsiooni (Pearsoni r), faktoranalüüsi ja CHAID-analüüsi.

Faktoranalüüsi eesmärgiks on kirjeldada mõõdetud tunnuste varieeruvus ära vähema hulga mittemõõdetud tunnuste, faktoritega. Käesoleva uuringu käigus tehtud faktoranalüüside lõppresultaadis kasutati ainult neid faktoreid, mille varieeruvus kirjeldas enam kui ühe mõõdetud tunnuse varieeruvuse. Faktorite pööramine lihtsustab faktorite struktuuri ja analüüsi tulemuste interpreteerimist. Käesolevas töös on faktorite pööramisel kasutatud varimax pööramist, mille käigus leitakse lahendus, kus faktorlaadungite varieeruvus on maksimaalne.

Andmeanalüüsi käigus on kasutatud ka **indekseid** – mitme tunnuse (küsimuse) omavahelisel kombineerimisel saadud uusi tunnuseid. Eelkõige on nad vajalikud üldiste seaduspärade kirjeldamiseks. Lühend **CHAID** tähendab X^2 automaatse vastastikkuse mõju avastajat (X^2 *automatic interaction detector*). Sisuliselt ehitab CHAID analüüs baasalgoritmile tuginedes üles puud, mis näitavad ära sõltuva muutuja

suurimad erinevused sõltumatute tunnuste lõikes. Kui sõltuv muutuja on nominaalne (mittejärjestatav), siis kasutatakse X^2 testi, määramaks kindlaks järgmist parimat jagunemist. Pidevate tunnuste puhul kasutatakse baasalgoritmina F-testi.

6. Õppejõudude õpetamisuskuste ja koolitusvajaduse uuring

Selle uuringu eesmärk oli välja selgitada õppejõudude hinnang oma professionaalsele tööle ja sellega seotud koolitusvajadus.

Lähtudes eelnevast, olid antud uuringu küsimusteks:

1. Kuidas käsitleb õppejõud enda ja üliõpilase rolle õppeprotsessis, sh enda õpetamisfilosoofiat?
2. Milliseid tegutsemisstrateegiaid kasutatakse õpetamisel ja õppimise toetamisel?
3. Millist toetust vajab õppejõud õpetamistöö edukaks läbiviimiseks professionaalses õppimises ning milline on õppejõu hinnangul tema koolitusvajadus?

Uuring viidi läbi 2006. aastal ajavahemikul jaanuarist aprillini ning selles osalesid kuue Eesti avalik-õigusliku ülikooli 337 õppejõudu. Uuringu viis läbi ja tulemusi töötles Turuuuringute AS.

Meetod

Uuringu meetodina kasutati ankeeti, mis oli üles ehitatud nii, et osad vastusevariandid olid ette antud, teiste küsimuste puhul oli võimalik anda avatud vastuseid. Uuring viidi põhiliselt läbi veebiküsitlusena, mille käigus vastajad täitsid ankeedi vastaval Interneti-leheküljel. Kokku saadeti välja 964 kirja kutsega uuringus osaleda. Iga vastaja sai leheküljele sisenemiseks individuaalse lingi. Tehniliselt oli välistatud ankeedi mitmekordne täitmine ühe vastaja poolt. Lisaks esimesele kir-

jale saadeti mittevastanud õppejõududele kolmel korral meeldetuletuskirjad.

Valim

Uuringu valimisse kaasati kõigi õppevaldkondade esindajad: haridus (õpetajakoolitus ja kasvatusteadused); humanitaaria ja kunst (kunstid, humanitaaria); sotsiaalteadused, ärimus ja õigus (sotsiaal- ja käitumisteadused, ajakirjandus ja infolevi, ärimus ja haldus, õigus); loodus- ja täppisteadused (bioteadused, füüsilised loodusteadused, matemaatika ja statistika, arvutiteadused); tehnika, tootmine ja ehitus (tehnikaalad, tootmine ja töötlemine, arhitektuur ja ehitus); põllumajandus (põllumajandus, metsandus ja kalandus); veterinaaria; tervis ja heaolu (tervis, sotsiaalteenused); teenindus (isikuteenindus, transporditeenused, keskkonnakaitse, turvamine).

Ülikoolide poolt edastatud andmete põhjal oli õppejõudude koguarv neis valdkondades 2681. Uuringu valim koostati proportsionaalselt vastavalt õppevaldkondade ja õppejõudude esindatusele erinevates ülikoolides. Valimi suuruseks arvestati 350 vastajat. Uuringu lõppedes laekus täidetud ankeete 337, mis teeb vastamise protsendiks 35%.

Vastanute struktuuri iseloomustav tabel ei sisalda andmeid teaduskondade arvamuslimidrite (14 tk) kohta. Nendega läbi viidud intervjuude andmeid kasutati konfidentsiaalsuse huvides vaid võrdlusmaterjalina küsimustike analüüsimisel. Olulisi erinevusi teaduskondade arvamuslimidrite ja õppejõudude õpetamiskäsitlustes ei täheldatud.

Tabel 2. Vastanute struktuur (n = 337).

	Vastanute protsent
SUGU	
Naissoost	49
Meessoost	51
VANUS	
kuni 30 a	7
31–40 a	27
41–50 a	28
51–60 a	24
üle 60 a	14
ÜLIKOOL	
TÜ	48
TTÜ	19
TLÜ	10
EMTA	6
EKA	4
EMÜ	13
AMET	
professor	18
dotsent	26
lektor, vanemassistent	33
assistent, õpetaja	18
vanemteadur	1
teadur	2
ÕPPEVALDKOND	
Haridus	5
humanitaaria ja kunst	21
sotsiaalteadused, ärimus ja õigus	17
loodus- ja täppisteadused	23
Tehnika, tootmine ja ehitus	12
põllumajandus	5
veterinaaria	1
tervis ja heaolu	14
teenindus	2

Tabel 2. (Järg)

	Vastanute protsent
ÕPETAMISKOOGEMUS ÜLIKOOLIS	
kuni 4 a	14
5–10 a	29
11–20 a	31
21–30 a	16
üle 30 a	10

Lisaks kirjalikele küsitlustele viidi läbi 14 telefoniintervjuud teaduskondade ja kolledžite arvamusiidritega (sh dekaanide, õppeprodekaanide, kolledžite juhtidega), kus neile esitati sama ankeedi küsimusi. Telefoniintervjuu küsimustik kattus põhimõtteliselt õppejõududele esitatuga, kuid nende käigus kogunes kirjalikest küsimustikest veidi enam avatud vastuseid, mis tulenes metoodika iseloomust.

7. Üliõpilaste sotsiaal-majandusliku olukorra uuring

Uuringu eesmärgiks oli saada ülevaade Eesti üliõpilaste sotsiaal-majanduslikust taustast, kõrgkooli astumise kriteeriumitest ja valikuvõimadest enda ülalpidamiseks.

Üliõpilaste sotsiaal-majandusliku olukorra uuring viidi läbi 2006. a kevadel uuringukeskuse Klaster poolt. Analüüsi teostas Veiko Paalandi ja EÜLi toonane sotsiaalpoliitika nõunik Maarja Lühiste.

Meetod

Teostati kaks samaaegset veebiküsitlust, mis moodustasid iseseisvad loogilised tervikud.

Esimene ankeet koosnes projekti „Ülikoolilõpetajate konkurentsivõime tõstmine läbi õppetegevuse kvaliteedi arenduse” kolme erineva alaprojekti küsimustest, mis keskendusid järgmistele teemadele:

1. praktikakorraldus ja -tugisüsteemid;
2. nõustamissüsteemid;
3. varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamise süsteem ning põhimõtted.

Teine ankeet keskendus üliõpilaste sotsiaal-majanduslikule olukorrale, mille kõrval oli eesmärgiks koguda andmeid ka Euroopa üliõpilaste sotsiaal-majanduslikku olukorda käsitleva uuringu EUROSTUDENT (*Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*) jaoks.

Pärast sisenemist veebilehele, mis tutvustas uuringut, suunati vastajad juhuslikult valitud ankeedini. Kui algselt oli vastajatel võrdne võimalus sattuda mõlema ankeedini, siis varsti selgus, et teise, sotsiaal-majandusliku olukorra ankeedi täitmine jäeti tihti pooleli. Selle tõttu suurendati teisele ankeedile sattumise tõenäosust viie protsendi võrra (45–55%).

Valim

Uuringu üldkogumi moodustasid kõikide Eesti kõrgkoolide üliõpilased (v.a doktorandid) ja koolide väljavalimine toimus kolmes etapis. Esiteks sai määravaks eeldus, et proportsionaalselt oleks võrdselt esindatud nii avalik-õiguslikud kui ka eraõiguslikud kõrgkoolid. Teiseks püüeldi selle poole, et oleks esindatud nii ülikoolid, rakenduskõrgkoolid kui ka kõrgharidust pakkuvad kutsekõrgkoolid. Kolmanda elemendina arvestati kõrgkoolide geograafilist paiknemist (vt tabel 3).

Tabel 3. Uuringus osalenud koolide jaotumine koolitüübiti.

	ÜLIKOOL	RAKENDUSKÕRGGKOOL	KUTSEKOOL
AVALIK-ÕIGUSLIK	Eesti Maaülikool	Tartu Lennukolledž	Tallinna Majanduskool
	Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia	Tartu Tervishoiu Kõrgkool	Võrumaa Kutsehariduskeskus
	Eesti Kunstiakadeemia	Tallinna Tehnikakõrgkool	Tallinna Kergetööstustehnikum
	Tartu Ülikool	Sisekaitseakadeemia	Tallinna Pedagoogiline Seminar
	Tallinna Ülikool	Eesti Mereakadeemia	Kohtla-Järve Meditsiinikool
	Tallinna Tehnika-ülikool	Tallinna Tervishoiu Kõrgkool Tartu Kõrgem Kunstikool Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused	Lääne-Virumaa Kutsekõrgkool
ERA-ÕIGUSLIK	Akadeemia Nord	Tartu Teoloogia Akadeemia	Eesti Hotelli- ja Turismimajanduse Erakool
	Audentese Ülikool	Mainori Kõrgkool	
	Estonian Business School	Eesti-Ameerika Ärikolledž	
	Euroülikool	Eesti Infotehnoloogia Kolledž	
	Eesti Evangeelse Luterliku Kiriku Usuteaduse Instituut	* Sillamäe Majanduse ja Juhtimise Instituut Rakenduskunsti Kõrgem Erakool Disaini Kõrgem Kool EKBL Kõrgem Usuteaduslik Seminar Sotsiaal-Humanitaarinstituut Erakommertskolledž Arvutikolledž Kõrgkool I Studium Eesti Metodisti Kiriku Teoloogiline Seminar	

Koolide üldvalimi osakaalu arvutamiseks kasutati 2004/2005. õppeaasta üliõpilaste arve. Algselt jagati valimi planeeritud kogumaht proportsionaalselt vastavalt õpilaste arvudele koolides. Kuna väiksemate koolide valimid jäid selliselt liiga väikeseks, kasutati lineaarset valimi meetodit, mille puhul kaasati igast koolist 30 vastanut ning ülejäänud valim koostati proportsionaalselt (vt tabel 4).

Tabel 4. Valimi moodustamise alus koolide kaupa.

	Tudengite arv koolis (dokto- rantideta)	Võimalik proportsionaal- ne valim	Kasutatud lineaarne valim
Tartu Ülikool	17387	1528	1365
Tallinna Tehnikaülikool	9642	847	770
Tallinna Ülikool	7506	659	606
Eesti Maaülikool	4589	403	382
Audentese Ülikool	2526	222	224
Mainori Kõrgkool	2226	196	201
Estonian Business School	2066	182	189
Tallinna Tehnikakõrgkool	1939	170	179
Tallinna Majanduskool	1484	130	144
Tartu Tervishoiu Kõrgkool	1018	89	108
Sisekaitseakadeemia	1007	88	107
Eesti Kunstiakadeemia	954	84	103
Eesti-Ameerika Ärikolledž	833	73	94
Akadeemia Nord	832	73	94
Sillamäe Majanduse ja Juhtimise Instituut	740	65	87
Võrumaa Kutsehariduskeskus	532	47	71
Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia	523	46	70
Eesti Infotehnoloogia Kolledž	363	32	58
Eesti Hotelli- ja Turismimajanduse Erakool	356	31	57
Tartu Lennukolledž	285	25	52
Tartu Teoloogia Akadeemia	102	9	38
KOKKU	56910	4999	4999

Vastajate värbamiseks kasutati kahte viisi. Mõnede koolide puhul oli võimalik kasutada õpilaste personaalseid e-posti aadresse, kuid suuremas osas koolidest toimus värbamine e-postiloendite kaudu. Lisaks valmistati uuringu reklaamimiseks plakatid, mis riputati koolides ühiselamute ja õppehoonete teadetetahvlile ning jaotati ka uuringut tutvustavaid flaiereid. Tallinna Tehnikaülikooli ja Eesti Maaülikooliga jõuti ka kokkuleppele uuringut tutvustava reklaamiriba lisamiseks kooli kodulehele.

Vastuste laekumine ja andmete kaalumine

Kuigi vastuseid laekus mõlemasse ankeeti võrdselt ja saavutati ka ligilähedaselt planeeritud valimi maht, kasutati andmete viimiseks vastavusse vastanute ja üldkogumi tegeliku jaotuse vahel andmete kaalumist. Andmete kaalumise aluseks oli analüüsi teostamise ajaks Statistikaameti poolt avaldatud 2005/2006. õppeaasta üliõpilaste arvud. Samuti arvestati andmete kaalumise juures vastajate sugu, sest laekunud vastuste hulgas olid naised ülesindatud.

Kaalumine toimus seega kolmeastmelisena, mis jälgis:

1. avalik-õiguslike ja era-õiguslike ülikoolide ning rakenduskõrgkoolide ja kutseõppeasutuste suhet,
2. valimis olnud koolide proportsioone gruppides,
3. üliõpilaste soolist jagunemist koolides.

Andmete kaalumise eesmärgiks oli muuta andmestik esinduslikuks kogu Eesti üliõpilaskonna suhtes.

Andmete usaldusvärsus ja usalduspiirid

Enne lõplikku analüüsi puhastati andmestik, mille käigus eemaldati suuremad vastuolud respondentide vastustes. Sagedased olid juhud, kus üliõpilane ei suutnud õigesti määratleda oma õppeastet. Näiteks rakenduskõrgkooli või kutseõppeasutuse õppur arvas, et tudeerib 3+2

süsteemi bakalaureuseõppes. Tuvastati ka juhtumeid, kus üliõpilane märkis õppekava, mida tema koolis ei eksisteerinud.

Tihti tehti vigu ka küsimuse juures, kus pidi määratlema, kas õpitakse statsionaarselt või kaugõppes, ning üle 400 tudengi ei osanud määratleda oma õppesuunda või õppevaldkonda.

Samuti oli probleeme teadlikkusega õppetoetustest. Õppetoetusi määratakse vaid selliste õppekavade tudengitele, kus on riigieelarvelisi kohti. Vastajate hulgas leidis aga tudengeid, kes õppisid koolis, kus pole riigieelarvelisi kohti, aga väitsid, et on saanud õppetoetust.

8. Nõustajate uuring

Uuringu eesmärgiks oli Eesti kõrghariduses toimuvate nõustamissüsteemide ja -struktuuride kaardistamine nende struktuuri ja nendega rahulolu perspektiivist.

Nõustajate uuringu viis läbi Socio Uurimiskeskus OÜ 2006. aasta veebruaris ja märtsis.

Meetod

Meetodina kasutati veebipõhist ankeeti ja selle vastustel põhinevaid semi-struktureeritud fookusgrupiintervjuusid. Veebipõhist ankeeti täitsid kõik osalemiseks nõusoleku andnud isikud – osalt teemasse sisse elamiseks, osalt aga ka spetsiifilise teabe andmiseks. Ankeedist saadud andmeid analüüsiti enne fookusgrupi toimumist, saades nii esialgset teavet, mis võimaldas grupele personaalsemalt läheneda.

Fookusgrupiintervjuude aluseks olnud semi-struktureeritud ankeedis oli uuritav teema jagatud nelja ossa:

- nõustamisest üldiselt (nõustamistööst, nõustatavatest);
- nõustamistööd puudutavad probleemid (nii endast kui ka süsteemist lähtuvad probleemid, olemasolev väljaõpe/töökogemus ja selle piisavus);

- probleemide võimalikud lahendused (koolitused, pädevusmudel/kutsestandard, teiste riikide kogemused);
- tulevikunägemused nõustamissüsteemi arendamises.

Valim

Fookusgrupi intervjuud viidi läbi neljas kõrgkoolis – Tartu Ülikoolis (11 osalejat, kestus 2 tundi ja 6 min), Tallinna Ülikoolis (9 osalejat, kestus 2 tundi ja 15 min), Tallinna Tehnikaülikoolis (10 osalejat, kestus 2 tundi ja 4 min) ja Eesti Maaülikoolis (8 osalejat, kestus 1 tund ja 48 min). Kõik intervjuud lindistati ning transkribeeriti.

Intervjueeritavate hulka kuulusid nimetatud ülikoolide administratiivstruktuuride esindajad (juhtkonnast ja dekanaatide töötajate hulgast) ning nõustajad (akadeemilised, psühholoogilised ja karjäärinõustajad). Eelduseks oli, et grupi liikmed omaksid teatud ühiseid kogemusi või oleks uurimistemaatikaga suuremal või vähemal määral kokku puutunud, muud sotsiaal-demograafilised näitajad ei olnud antud uuringu seisukohast olulised.

Kuivõrd fookusgrupiintervjuudest saadud andmed on inimeste vabas vormis antud arvamused ja hinnangud, mis kirjeldavad nende isiklike kogemusi, eelarvamusi, motiive ja käitumist ning annavad häid tulemusi vähe käsitletud teemade uurimisel, oli see andmekogumisviis sobivaim meetodika.

Andmete analüüsimisest

Andmete analüüsimisel kasutati põhistatud teooria meetodit, mis on süstemaatiline alus (eelkõige) kvalitatiivsete andmete kogumiseks, analüüsimiseks ja interpreteerimiseks. Huvitavaks küsimuseks osutus nõustamise väljundi määratlemine ja nõustamise mõõtmine. Lahti seatult – probleemide puudumise korral võib järeldada, et nõustamine on olnud efektiivne, kuid kuidas mõõta midagi, mida ei ole? Parafraaserides üht Tartu Ülikooli staažikat välistudengite tuutorit: nõustaja on oma tööd teinud hästi siis, kui ta on suutnud muuta ennast

nõustatava jaoks ebavajalikuks. Siiski jõuti igas fookusgrupis järeldusele, et efektiivset nõustamist saab ja tuleb mõõta ning selleks on kaks tasandit: nõustatava rahulolu peegeldav (lähtumine nõustatavast) ning süsteemi eesmäärke kajastav tasand (lähtumine kõrgkoolist).

Nõustatavast lähtuv

Isikukeskse mõõtmise objektiks on nõustatava rahulolu – olgu siis soovitud tulemuseks info, konkreetset lahendused või pikaajalisem ja sügavam lähenemine ning abi. Laiemalt võib seda nimetada ka muudatuse tekitamiseks või protsessi käivitamiseks – nõustatav saab pärast efektiivset nõustamist „raja peale”, tal tekib võimalus edasiminekukuks. Rahulolu saab tunda ja seeläbi töömotivatsiooni tõsta ka nõustaja ise. Rahulolu saab mõõta tagasiside vormis – ankeetküsitlused nõustatavatele saadud teenuse kvaliteedi kohta, samuti personaalne tagasiside – nõustajatele mõjub alati positiivselt see, kui pöörduakse nende juurde tagasi kas isiklikult või kirja teel, et tänada osutatud abi, toetuse ja lahenduste eest. Nagu selgus ka erinevatest fookusgruppidest, on nõustaja jaoks tagasiside saamine väga oluline – see aitab tõsta nõustaja motivatsiooni ning tekitada tunnet, et teda vajatakse.

Kõrgkoolist lähtuv

Kõrgkooli seisukohast on oluliseks näitajaks õpingud katkestanute arv. Loomulikult on õpingute katkestamise põhjusteks suur hulk selliseid probleeme, mille otsene lahendamine ei ole kõrgkoolinõustaja võimuses ega pädevuses, kuid siiski on professionaalse nõustamissüsteemi kaudu võimalik õigeaegselt tegutsedes maandada paljusid õpingutega seotud riske. See on üha enam ja enam oluline elukestva õppe raames – kõrgkooli jõuab järjest rohkem inimesi, kes ei mahu enam standardsesse „tudengimudelisse” ning valivad õppimiseks just sellise asutuse, mis nende õpingud kõige paindlikumaks suudab muuta.

Mõõtmise võimalus on siingi kasutatavad nõustamistöö sihtgrupi rahulolu uurivad ankeetküsitlused, lisaks annab ülevaatliku pildi ka

statistika katkestanutest, nominaalaja ületanutest jm akadeemiliste olekutega seotud andmetest.

9. Praktikakoordinaatorite uuring

Projekti raames toimunud praktikakoordinaatorite ja praktikajuhendajate küsitlemise eesmärk oli välja selgitada iga partnerülikooli praegune üldine olukord ning peamised puudujäägid ja vajadused seoses praktikatega ehk kaardistada hetkeolukord ning tulevikunägemus. Praktikakoordinaatorite uuring viidi läbi kahes etapis 2006. a kevadel TÜ sotsioloogia ja sotsiaalpoliitika osakonna poolt (läbiviija Rein Murakas).

Meetod

Uuring viidi läbi kahes etapis – individuaalsetele struktureeritud intervjuudele järgnesid 5–8 inimesega fookusgrupid igas ülikoolis. Algselt püüti välja selgitada olukord ja tendentsid igas ülikoolis ning seejärel uurida, mida praktikajuhendajad ise struktureeritud intervjuudega saadud üldistustest ja järeldustest arvavad.

Valim

Uuringu esialgse valimi moodustas nelja Eesti suurema avalik-õigusliku ülikooli 146 praktikakoordinaatorit ja -juhendajat, kellest seitse langesid uuritavate hulgast välja, kuna nad polnud tegelikult praktikate läbiviimisega seotud. Struktureeritud intervjuuna läbi viidud uuringule laekusid vastused 95-lt koordinaatorilt 164 erineva praktika kohta, neist ligi pooled bakalaureuseõppes ja kolmandik magistriõppes, viiendik bakalaureuse- ja magistriõppe integreeritud õppekavadel ning diplomioõppes. Laekusid ka vastused kahe doktoriõppe praktika kohta.

Fookusgruppidesse kuulujad valiti põhimõttel, et sinna satuksid ülikoolidest võimalikult erinevate praktikatega tegelevad vastavas valdkonnas kompetentsed töötajad.

Fookusgruppides oli jutuks praktikakorraldus järgmistel erialadel (teaduskondades):

- majandusteadus (TTÜ, EMÜ, TÜ);
- õpetajakoolitus (sh filoloogid, kes valivad pedagoogika suuna) (TÜ, TLÜ);
- logistika (TTÜ);
- arstide ja veterinaaride koolitus (TÜ, EMÜ);
- füsioteraapia (TÜ);
- sotsiaaltöö (TÜ, TLÜ);
- aiandus (EMÜ);
- IT (TTÜ);
- mäetööstus (TTÜ).

Valdav osa praktikatest, mille juhendajaid-koordinaatoreid uuriti, toimus väljaspool ülikooli ehk mõne ettevõtte/asutuse juures (94%). Umbes neli viiendikku vastanuist moodustasid täiskohaga töötavad õppejõud, kellele 1–2 praktika juhendamine oli üks lisäülesanne (85% uuritavatest) muu õppetegevuse kõrvalt ning moodustas muu töö mahust hinnanguliselt viiendiku. Vastanute hulgas esines nii neid, kellele praktikate juhendamine oli peamiseks tegevuseks, kui ka neid, kelle tööst moodustas see väga väikese osa.

10. Katkestanute uuring „Uus algus”

Õpingute katkestajate uuringu eesmärgiks oli selgitada välja üliõpilaste haridustee katkemise põhjused, õpingute katkestanute vajadused ja hoiakud õpingute jätkamise suhtes, hinnangud varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamise (VÕTA) tugisüsteemile ning vajadused sellise süsteemi järele. Lisaeesmärgina võib välja tuua VÕTA võimaluste teadvustamist tema sihtrühmale.

Meetod

Uuring viidi läbi kombineeritud ankeetküsitlusena – ankeedid edastati respondentidele posti teel, paralleelselt pakuti küsimustele vastamise võimalust Internetis. Ankeet sisaldas põhiliselt etteantud vastusevariantidega küsimusi, osa küsimusi võimaldas ka vabas vormis vastuse andmist.

Valim

Uuringuga hõlmati neli ülikooli: Tartu Ülikool, Tallinna Tehnikaülikool, Eesti Maaülikool ja Tallinna Ülikool. Esialgselt võeti uurimisele aastatel 1992–1995 ja 1998–2002 õpingud katkestanud, kes olid vastavas kõrgkoolis õppinud vähemalt kaks aastat. Katkestanute nimekirjad koostasid uuritavad ülikoolid. Mõlema uuritava perioodi kohta olid katkestanute andmed elektroonilisel kujul olemas Tartu Ülikoolil ja Tallinna Tehnikaülikoolil, Eesti Maaülikooli andmed algavad 1994. aastast ja Tallinna Ülikooli andmed katavad hilisemat uuritavat perioodi (1998–2002).

Lähtudes uuringu finantsressurssidest, vähendati uuritavat kontingenti juhuvaliku teel. Vaatluse alla võetud andmeid täpsustati kõigepealt Eesti Hariduse Infosüsteemi kaasabil (kas katkestanud pole vahepeal õpinguid lõpetanud või juba õpingutega hõivatud), seejärel selgitati rahvastikuregistri abil välja katkestanute kehtiv aadress. Küsimustikud, mis sisaldasid nii etteantud vastusevariantidega kui ka avatud küsimusi, saadeti respondentidele posti teel, küsimustikus pakuti soovijaile samade küsimuste vastamise võimalust ka veebiküsimustiku abil.

Küsitluse käiku iseloomustab järgnev tabel:

Tabel 5. Saadetud ja laekunud ankeetide suhe kõrgkoolide kaupa.

	Vaatluse alla võetud katkestanud	Täpsustuste järgselt välja saadetud küsimustikke	Tagastatud Eesti Posti poolt seoses ebatäpse aadressiga	Aadressile toimetatud küsimustikke	Laekunud vastuseid	Protsent
Tartu Ülikool	1000	802	38	764	116	15,2
Tallinna Tehnikaülikool	1000	902	10	892	121	13,6
Eesti Maaülikool	520	467	15	452	63	13,9
Tallinna Ülikool	371	264	5	259	51	19,7
Kokku	2801	2435	68	2367	351	14,8

Madal vastamisprotsent ei ole käesoleva uurimuse eesmärkidest lähtuvalt problemaatiline. Võib eeldada, et küsimustele vastavad eelkõige need respondendid, kes on uuringu temaatikast huvitatud ja planeerivad õpingute jätkamist või on sellele mõelnud – seega just need, keda oleks võimalik õpingutele tagasi tuua.

Küsitlusele vastas kokku 351 õpingud katkestanut – Tallinna Tehnikaülikoolist (TTÜ) 121, Tartu Ülikoolist (TÜ) 116, Eesti Maaülikoolist (EMÜ) 63 ning Tallinna Ülikoolist (TLÜ) 51. Vastajate hulgas on mehi veidi rohkem kui naisi (vastavalt 54% ja 46%), vaid TÜs ületab vastanud naiste arv meeste oma. 73% küsitletutest on abielus ning 60%-l on laps(ed). Vastajate vanus jäi vahemikku 20 kuni 63 eluaastat, TÜ katkestanute keskmine vanus on 33 aastat, TTÜ katkestanutel 32 aastat, EMÜ katkestanutel 30 aastat ning TLÜ katkestanutel 34 aastat. Vastajatest 75% on palgatöölised, viiendik ettevõtjad, FIEed, enda või oma pere firmas või talus töötajad. Töötuid vastanute hulgas praktiliselt pole. Ligikaudu pooled küsitlusele vastajatest on oma elukohaks märkinud Tallinna või Harjumaa, EMÜ katkestanutest suurem osa on Lõuna-Eestist.

ÜLIKOOLOIDE KVALITEEDIKULTUURIST

KAIRI SOLMANN, MONIKA ILVES

1. Sissejuhatus

Eesti kõrgharidusstrateegia 2006.–2015. aastaks üheks eesmärgiks on tagada kõrghariduse konkurentsivõimeline kvaliteet. Kõrgharidusstrateegia järgi on kvaliteedist saanud valikuid määrav tegur: „Kõrghariduse pakkumine toimub järjest enam ülemaailmse haridusturu ja sellest tuleneva konkurentsi tingimustes, hariduse kvaliteedist on saanud keskne konkurentsifaktor”. Kvaliteedi osas seab kõrgharidusstrateegia eesmärgiks „kujundada välja kvaliteedikindlustuse süsteem, mis sisaldab ühelt poolt õppeasutuste sisest kvaliteedikindlustust ning teisalt riigipoolset kvaliteedinõuete kehtestamist ja kvaliteedijärelevalvet” (Eesti kõrgharidusstrateegia 2006–2015). Riigikogus vastu võetud kõrgharidusstrateegia seab ülikoolidele kohustuse ülikoolisese kvaliteedikindlustussüsteemi väljatöötamiseks ja rakendamiseks.

LÜKKA kvaliteedi alaprojekt peaks aitama ülikoolidel ülnimetatud eesmärki – ülikoolisese kvaliteedikindlustuse süsteemi loomist – saavutada ülikoolide kvaliteedikultuuri arendamise kaudu. Selleks töötatakse välja ülikooli enesehindamise meetodilised alused ja ülikoolide kvaliteedikäsiraamatud ning viiakse projektis osalevate ülikoolide liikmeskondadele läbi kvaliteedialaseid koolitusi ja seminare. Projekti alguses 2006. a toimus ülikoolide kvaliteedialase olukorra kaardista-

mine, välja on töötatud ülikoolilõpetanute ühtne küsitlus, mis seotakse kvaliteedikindlustuse süsteemiga.

Käesoleva artikli aluseks ongi uuring, mis viidi läbi kvaliteedialase olukorra kaardistamiseks. Seejuures alaprojekti raames sai oluliseks informatsiooni kogumine ülikooli kui terviku kohta, sest varasemad uuringud on käsitlenud üksikuid ülikooli kvaliteeti puudutavaid aspekte. Uuringuga sooviti teada saada, millisena näevad ülikooli tervikuna ülikooli enda töötajad, millised on töötajate probleemid ja positiivsed kõrgkoolis töötamise kogemused.

Käesoleva artikli esimeses osas käsitletakse kõigepealt kõrghariduse kvaliteedi mõistet, erinevate riikide kogemusi kvaliteedijuhtimise rakendamises kõrghariduses ning EFQMi täiuslikkumudelit. Teises osas tutvustatakse ülikoolide kvaliteedialase uuringu tulemusi. Artikli kolmandas osas on toodud uuringu kokkuvõtte ja järeldused.

1.1. Kvaliteedi mõiste

Kõrghariduse kvaliteet on mitmetahuline ja relatiivne mõiste, mille kohta üldkehtivat definitsiooni ei ole. Erinevatel huvipooltel on kõrghariduse kvaliteedist erinev arusaam.

Harvey ja Green (1993) on välja toonud viis enim levinud käsitlust kõrghariduse kvaliteedist:

- Kvaliteet kui erakordsus, kõrge tase (*exceptional*). „See on traditsiooniline akadeemiline lähenemine kvaliteedile, mis on seotud „erakordsuse” ideega ning tavaliselt saavutatakse see läbi erakordselt kõrgete akadeemiliste standardite” (Harvey 2002).
- Kvaliteet kui vigade puudumine või kooskõlalikus (*perfection or consistency*). Sellise lähenemise korral määratakse detailsed nõuded, mis tuleb täpselt täita ning mille täitmisel või ületamisel loetakse osakond või ülikool kvaliteetseks.
- Kvaliteet kui vastavus eesmärgile (*fitness for purpose*). Selle lähenemise puhul on võimalik eristada erinevaid eesmärke: kvaliteeti

kui vastavust kliendi ootustele või kvaliteeti kui vastavust organisatsiooni missioonile.

- Kvaliteet kui väärtus raha eest (*value for money*). Kvaliteeti hinnatakse investeringult või kulult saadud tulude terminites. „Üliõpilased hakkavad järjest enam hindama oma investeringut kõrgharidusse „väärtus raha eest” terminites” (Harvey 2002).
- Kvaliteet kui muutus (*transformation*). „Kvaliteeti nähakse kui muutuse protsessi, mis ülikoolis saadava õpikogemuse kaudu lisab üliõpilasele väärtust” (Harvey 2002).

Euroopa Ülikoolide Assotsiatsiooni kvaliteedikultuuri projekti raames leiti, et arvestades Euroopa kõrgharidusruumi muutumist üha mitmekesisemaks, ei ole võimalik ega mõistlik ühtse kvaliteedi mõiste kasutamine erinevate kõrgharidust pakkuvate institutsioonide puhul. „Hindamine konkreetse õppeasutuse missioonist lähtudes on realistlik võimalus tagada, et kõik kõrgharidusinstitutsioonid tegelevad kvaliteedikindlustusega” (EUA, 2006).

Kõrgharidussektori kiire laienemine ja mitmekesisustumine ning kõrgkoolide riikliku rahastamise vähenemine on mitmetes riikides toonud kaasa olukorra, kus ülikoolid võtavad üle erasektori kvaliteedijuhtimise kogemusi ning käsitluse kvaliteedist kui kliendi nõuetele või ülikooliväliste agentuuride nõuetele vastavusest (Telford ja Masson 2005).

Erasektori organisatsioonides on kvaliteedi defineerimine toimunud eelkõige läbi (kliendi) nõuetele vastamise. ISO kvaliteedisüsteemis defineeritakse kvaliteeti kui määra, milleni olemuslike karakteristikute kogum täidab nõudeid (EVS-EN ISO 9000:2001). Kvaliteeti on defineeritud ka üldisemalt nõuetele vastavusena (Oakland 1995).

Mõned olulisemad aspektid ülikoolide kvaliteedisüsteemi jaoks on

- klientide/huvipoolte vajaduste rahuldamine (kliendikesksus kui kvaliteedijuhtimise põhimõte);
- lõpetaja konkurentsivõime tööturul, ka lõpetaja üldine haritus;

- haridusasutuse tööprotsesside tõhusus ja mõjus (seondub kvaliteedisüsteemi kui töökorraldusvahendiga) (Tammaru 2006).

1.2. Kvaliteedijuhtimine erasektoris ja kõrghariduses

Erasektoris on kvaliteedi käsitlemine arenenud tootmisprotsessi järgselt kvaliteedi kontrollilt hetkel toimuvate protsesside kvaliteedijuhtimisele ning seejärel kvaliteedi tagamisele, mis tähendab kõiki tegevusi, mida tehakse kvaliteedi kindlustamiseks enne ja pärast tegevust ning selle ajal. Kvaliteedi tagamiselt on areng jõudnud kvaliteedijuhtimise erinevate süsteemide loomisele, millest üks enim levinud lähenemisi on terviklik kvaliteedijuhtimine (Yong ja Wilkinson 2002).

Üha enam räägitakse kvaliteedi asemel organisatsioonide täiuslikkusest, mida defineeritakse kui üldist töötamise viisi, mille tulemuseks on huvipoolte (kliendid, töötajad, partnerid, ühiskond, omanikud) tasakaalustatud rahulolu, suurendades organisatsiooni pikaajalist edukuse tõenäosust (Tammaru 2006). Organisatsioonide täiuslikkuse saavutamisel on olulised kaks aspekti:

- eestvedamine, strateegiline juhtimine, mis kindlustab, et organisatsiooni eesmärgid on asjakohased, „et tehakse õiget asja”;
- protsessi juhtimine ning kvaliteedi tagamine, st kindlustamine, et „asju tehakse õigesti” (Tammaru 2006).

Nii sise- kui ka välishindamise raames tuleks hinnata eelkõige neid kahte aspekti: kas tehakse õigeid asju ning kas neid tehakse õigesti.

Üheks levinud abivahendiks organisatsioonide püüdlustel täiuslikkuse poole on EFQMi täiuslikkusmudel (mudeli kirjeldus alapunktis 1.3).

Mitmetes Euroopa riikides on kõrgharidusinstituutsioonid õppinud erasektori kogemustest ning kohendanud rakendamiseks erasektoris välja töötatud kvaliteedijuhtimise mudeleid. Czismadia (2006, lk 62) hinnangul on „nende peamiseks puuduseks sobimatus kõrgkoolide

põhitegevusele: õpetamisele ja teadustööle”. Samas kuuluvad ülikoolide tegevuste hulka nii juhtimistegevused kui ka tugiteenuste pakkumine, mille jaoks kvaliteedijuhtimise mudelid võivad sarnaselt igale teisele teenust pakkuvale organisatsioonile olla sobilikud.

Mitmetes Euroopa riikides on kõrgharidusreformide käigus ülikoolides sisse viidud kvaliteedijuhtimise mudeleid, mis on algselt pärit erasektorist. Ungari kõrgkoolidel tuli 2001. aasta lõpuks sisse viia oma kvaliteedijuhtimissüsteem ning kaks kolmandikku kõrgkoolidest kasutas selleks erasektorist pärit kvaliteedijuhtimise mudeleid – 12 kõrgkooli rakendas ühte ISO kvaliteedijuhtimise mudelist, neljas kõrgkoolis kasutati EFQMi täiuslikkusmudelit ning neljas ka terviklikku kvaliteedijuhtimist (Czismadia 2006).

Ka Hollandis on leitud, et ülikoolid peavad looma ise oma kvaliteedijuhtimissüsteemi ning vastutama selle eest. Sõltumatu inspeksioon jälgib ja avalikustab kõrgkoolide enesehindamise aruannetes esitatud tulemused (Ilves 2007). Hollandi ülikoolidest on EFQMi täiuslikkusmudelit kasutatud nt Hanze Groningeni Ülikoolis.

Samuti võib näiteid tuua ka Saksamaa kõrgkoolide kohta, kus kõrgkoolid kasutavad erasektorist pärit kvaliteedijuhtimise mudeleid, sh nii ISO, terviklikku kvaliteedijuhtimist kui ka EFQMi täiuslikkusmudelit.

EFQMi täiuslikkusmudeli kasutamise põhjustena on ülikoolid välja toonud, et

- see võimaldab kirjeldada ja hinnata kõrgkooli tervikuna;
- mudel on rahvusvaheliselt tuntud ja aktsepteeritud;
- mudel jätab organisatsioonile piisavalt vabadust (võrreldes nt ISO mudeliga, mis on enam normatiivne) (Süss-Gebhard 2006).

Viimase punkti olulisust rõhutab ka Wehr, tuues välja, et EFQMi täiuslikkusmudel võimaldab piisavalt ruumi loovusele: „Kvaliteedijuhtimissüsteem peab looma võimalikud head tingimused õppetöök, teadustööks ning teadlaste järelkasvuks. Sellisel juhul on võimalik saavu-

tada kvaliteedikultuur, mis arvestab nii nüüdisaegseid juhtimismudeleid kui ka konkreetse kõrgkooli konteksti” (Wehr 2006).

Inglismaal hinnati viie erasektori kvaliteedijuhtimise mudeli sobivust ülikoolidele. Hindamiskriteeriumid puudutasid mudeli omanikutunnet ülikoolis, võimalust järk-järguliselt õppida ja mudelit rakendada, mudeli rakendatavust tervele ülikoolile, paindlikkust ja mitte-ettekirjutavat iseloomu ning mudelit kui abivahendit heade kogemuste vahetamiseks (Hides, Davies ja Jackson 2004). Uuringu tulemusena leiti, et EFQMi täiuslikkusmudel on kvaliteedijuhtimise mudelitest ülikoolides rakendamiseks kõige sobivam. Kuus Inglismaa ülikooli on alustanud projektiga, kus nad katsetavad EFQMi täiuslikkusmudelit ülikooli enesehindamise alusena¹ (Hides jt 2004).

Ülaltoodu näitab, et eri riikide ülikoolid on hakanud erinevate kvaliteedijuhtimise mudelite hulgast kasutama ka erasektoris välja töötatud kvaliteedijuhtimise mudeleid, mille hulgast EFQMi täiuslikkusmudel sobib ülikooli enesehindamise ja kvaliteedijuhtimise mudeliks.

1.3. EFQMi täiuslikkusmudel

LÜKKA projekti ülikoolide kvaliteedialase olukorra uuringu käigus kaardistati kvaliteedialast olukorda ülikoolides EFQMi täiuslikkusmudeli põhjal (vt joonis 1), mis on organisatsioonide enesehindamisel ja strateegiliste muudatuste tegemisel olnud Euroopas kasutusel alates 1990ndate algusest (Ilves 2007, lk 8). EFQMi täiuslikkusmudelit on võimalik kasutada, sõltumata organisatsiooni tegevusvaldkonnast, suuruselt, struktuurist või küpsusest (EFQMi täiuslikkusmudel. Suurte organisatsioonide, operatsiooni- ja äriüksuste versioon, 2006). Mudel on praktiline töövahend, mida saab kasutada mitmel viisil – „enesehindamise vahendina, mõõtes kui kaugel ollakse teel täiuslikkuse

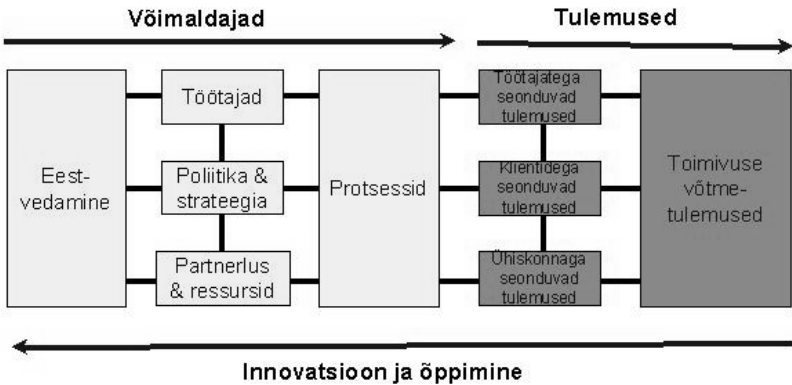
¹ LÜKKA kvaliteediprojekti töörühm käis Inglismaal Sheffield Hallami Ülikoolis, kus samuti kasutatakse ülikooli enesehindamise alusena EFQMi täiuslikkusmudelit.

poole, oma puudujääkide analüüsiks ning seejärel lahenduste leidmiseks; organisatsiooni ühise keele ja mõtteviisi alusena; olemasolevate algatuste ja tegevuste raamistikuna ning organisatsiooni juhtimissüsteemi struktuurina” (2006, lk 4).

EFQMi mudeli kaheksa aluskontseptsiooni on tulemustele orienteeritus, kliendikesksus, eestvedamine ja eesmärgi ühtsus, protsessidele ja faktidele tuginev juhtimine, töötajate arendamine ja kaasamine, pidev õppimine, innovatsioon ja parendamine ning partnerluse arendamine ja vastutus ühiskonna ees (Schnauber 2006).

Mudel koosneb üheksast kriteeriumist ja kolmekümne kaheksast allkriteeriumist, mille alusel analüüsitakse ja hinnatakse organisatsiooni juhtimissüsteemi (vt joonis 1). Need üheksa kriteeriumi jagatakse viieks võimaldajate ja neljaks tulemuste kriteeriumiks. „Võimaldajad seonduvad organisatsiooni tegevuste ja pingutustega ehk vastavad küsimustele „mis” ja „kuidas” organisatsioonis toimub. Tulemused kajastavad organisatsiooni tulemusi ja saavutusi. Eksisteerib sümbioos – „võimaldajad” põhjustavad „tulemusi” ja „võimaldajaid” parendatakse „tulemustest” saadud tagasiside põhjal.

Mudelis on arvestatud, et pikaajalise edukuse ja täiuslikkuse saavutamiseks toimivuse kõikides aspektides (tulemuste kriteeriumid) on palju lähenemisviise (erinevad võimaldajad)” (Täiuslikkuse hindamine. Praktiline teejuht, 2003, lk 5).



Joonis 1. EFQMi täiuslikkuse mudel (Täiuslikkuse hindamine. Suurte organisatsioonide, operatsiooni- ja äriüksuste versioon, 2007, lk 12).

Ülikooli kvaliteedijuhtimise raames toimuv enesehindamine võiks olla aluseks ja abivahendiks ülikooliväliselt toimuvale kvaliteedi hindamisele. Eestis hinnatakse ülikoolide kvaliteeti eelkõige akrediteerimise kaudu. Seni on akrediteerimisel keskendunud õppekavade akrediteerimisele, institutsionaalselt on akrediteeritud vaid paar ülikooli. Võrreldes EFQMi täiuslikkuse mudeli üheksat kriteeriumi ülikooli ja õppekavade akrediteerimiskorras toodud nõuetega (vt tabel 1) võib välja tuua, et mudel katab kõik nõuded ning käsitleb mõningaid aspekte, mida akrediteerimiskord ei puuduta (Ilves 2007).

Tabel 1. EFQMi täiuslikkumudeli kriteeriumide võrdlus õppekavade akrediteerimiskorras toodud nõuetega.

EFQMi täiuslikkumudel	Eesti akrediteerimiskord
1. Eestvedamine Kuidas tippjuhtkond ja kõik teised juhid oma isikliku eeskujuga innustavad ja toetavad organisatsiooni kultuuri	Akrediteerimiskord eestvedamist ei käsitle
2. Poliitika ja strateegia Kuidas ülikool töötab välja, viib ellu ja vaatab üle strateegiat ning muudab selle plaanideks ja tegevusteks	Organisatsioon ja juhtimine [III] Missioon, sihid, eesmärgid [I] Akadeemiline eetika [XII]
3. Töötajad Kuidas ülikool juhib, arendab ja kasutab oma inimeste teadmisi ja kogupotentsiaali individuaalsel, meeskondlikul ja organisatsioonilisel tasandil	Õppeasutuse töötajad [VI]
4. Partnerlus ja ressursid Kuidas ülikool mõjusalt ja tõhusalt juhib oma ressursse	Õppevahendid ja ressursid [VIII] Materiaalsed ressursid [IX] Rahalised vahendid [X]
5. Protsessid Kuidas ülikool kavandab, juhib ja parendab oma protsesse klientide täielikuks rahuldamiseks ja neile suureneva väärtuse loomiseks	Planeerimine ja enesehindamine [II] Õppetöö läbiviimine [V] Õppekavad [IV] Tagasiside ja kvaliteedikindlustus [XIII]
6. Klientidega seonduvad tulemused Milliseid tulemusi on ülikool saavutanud seoses oma väliste klientidega	Üliõpilaskond [VII] Tagasiside [XIII]
7. Töötajatega seonduvad tulemused Milliseid tulemusi on ülikool saavutanud seoses oma töötajate rahuloluga	Õppeasutuse töötajad [VI]
8. Ühiskonnaga seonduvad tulemused Milliseid asjakohaseid tulemusi on ülikool saavutanud seoses panusega ühiskonna arengusse	Ülikooli suhted avalikkusega [XI]
9. Toimivuse võtmetulemused Milliseid tulemusi on ülikool oma toimimisega saavutanud võrreldes planeerituga	Õppekavad [IV]

Allikas: Ilves, 2007, lk 64.

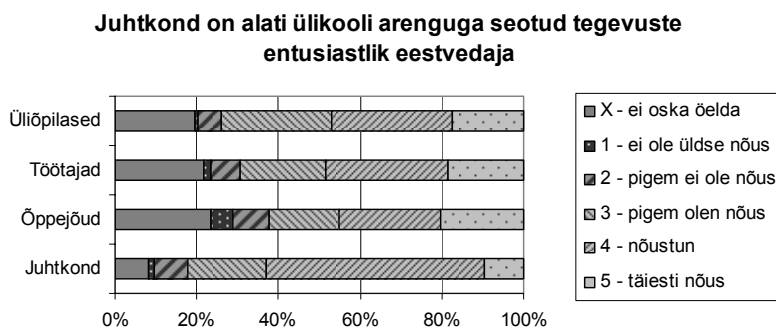
2. Tulemused

Mudeli järgi toimuva hindamise korral kasutatavad kriteeriumid hõlmavad nii kvantitatiivseid kui ka kvalitatiivseid näitajaid (viimaste puhul eelkõige osapoolte hinnanguid), seda nii „võimaldajate” kui ka „tulemuste” osas. LÜKKA kvaliteedi alaprojekti raames läbi viidud kvaliteedialase olukorra uuringu puhul oli tegemist rahulolu-uuringuga ning ka „tulemuste” osas on seega tegemist hinnangutega ülikooli erinevate valdkondade tulemustele.

Kuna küsimustik ehitati üles EFQMi mudeli kriteeriumidest lähtudes, esitatakse järgnevalt uuringu tulemusi EFQMi kriteeriumide kaupa, tuues iga kriteeriumi juures välja mõned olulisemad ja huvitavamad tulemused.

2.1. Võimaldajad: eestvedamine

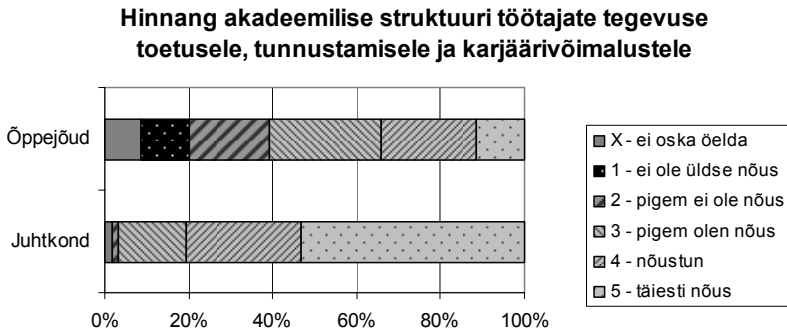
Kõikidelt sihtgruppidele küsiti, kas juhtkond on olnud entusiastlik eestvedaja. Juhtkond vastas küsimusele enesehinnangu vormis ning väide oli järgmine: olen alati ülikooli arenguga seotud tegevuste entusiastlik eestvedaja (vt joonis 2).



Joonis 2. Hinnang ülikooli juhtkonna rollile ülikooli arengu eestvedajana.

Kõik sihtgrupid on väitega pigem nõus, kuid keskmistes hinnangutes on võimalik mõned erinevused sihtrühmade vahel välja tuua. Kõige positiivsemad on juhtkonna esindajad, kelle keskmine hinnang ulatub 3,4-ni, õppejõudude keskmine on kõige madalam, olles 2,7. Töötajate (haldus- ja tugistruktuuride töötajad) ning üliõpilaste keskmised on 2,9 ja 3,0.

Juhtkonna oluliseks ülesandeks on ka akadeemilise personali tegevuse ja karjäärivajaduste toetamine ja tunnustamine. Joonisel 3 on näha vastuste jaotumine erinevate variantide vahel. Juhtkond on end akadeemilise personali toetamisel ja tunnustamisel kõrgemalt hinnanud kui akadeemiline personal ise. Juhtkonna keskmine hinnang oli 4,3 õppejõududel aga vaid 2,7.



Joonis 3. Hinnang juhtkonnapoolsele akadeemilise struktuuri töötajate toetusele ja tunnustamisele ning akadeemilise personali jaoks loodud karjääri- võimalustele.

Paljud õppejõud kommenteerisid oma vastust, millest võis järeldada, et nad on enim rahul moraalse toetusega, kuid tunnevad puudust materiaalsest teotusest. Juhid ise märkisid, et õppejõud on tööga liiga üle koormatud.

Kvaliteedijuhtimissüsteemi väljatöötamise ja juurutamise ajal on organisatsiooni tippjuhtidel väga tähtis roll. Seega on hea tõdeda, et hinnangud juhtkonnapoolsele eestvedamisele on positiivsed. Samas hinnangute erinevus akadeemilise personali toetusele näitab võimalust eestvedamise parendamiseks.

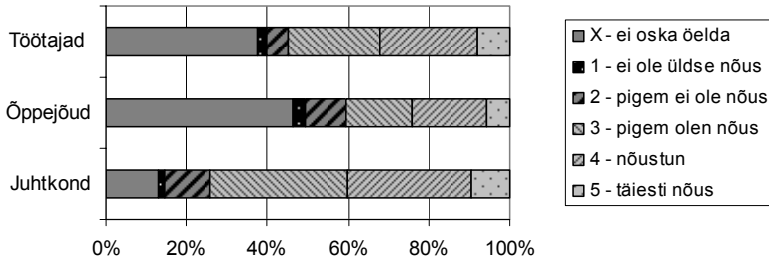
2.2. Võimaldajad: poliitika ja strateegia

Kvaliteedijuhtimise üheks põhimõtteks võib lugeda juhtimise põhinemist protsessidel ja faktidel. Viimase kohta küsiti nii juhtkonnalt, õppejõududelt kui ka tugi- ja haldusstruktuuri töötajatelt, kas ülikooli strateegia ja plaanid tuginevad alati asjakohasele informatsioonile.

Joonisel 4 on näha vastuste jaotumine erinevate variantide vahel. Keskmised hinnangud jäid madalaks, jäädes 1,8 ja 3 vahele. Kõige kõrgema hinnangu andsid juhtkonna esindajad (3,0), kõige tagasihoidlikumad hinnangud olid õppejõududel (1,8). Töötajate hinnang jäi nende kahe vahele, olles 2,2. Nii õppejõudude kui ka töötajate puhul on kõrge nende vastajate protsent, kes ei osanud küsimusele vastata. Õppejõud on põhjendanud oma „ei oska öelda” vastust informatsiooni puudusega ning olukorraga, et neid ei kaasata piisavalt strateegiate ja tegevuskavade koostamisse.

Väitele „ülikooli strateegia ja plaanid on alati uuendatud ja üle vaadatud” paluti hinnangut ülikoolide juhtkonnalt, õppejõududelt ja töötajatelt. Juhtkonna hinnangud olid kõige positiivsemad, keskmine ulatus 3,6ni. Töötajate hinnangute keskmine oli 2,5 ja õppejõudude oma kõige madalam – vaid 2. Ka selle küsimuse puhul oli nii õppejõudude kui ka töötajate sihtrühmas suur „ei oska öelda” vastanute hulk, ulatudes õppejõudude hulgas 40%-ni ja töötajate hulgas 25%-ni vastanutest. Avatud kommentaaridest oli võimalik lugeda, et arengukavade ja plaanide ülevaatus vajab parendamist.

Ülikooli strateegia ja plaanid tuginevad alati asjakohasele informatsioonile



Joonis 4. Hinnang väitele, et ülikooli strateegia ja plaanid tuginevad asjakohasele informatsioonile.

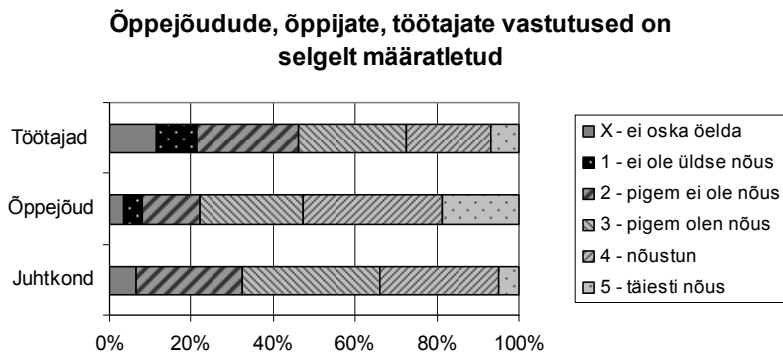
Juhtimisotsuste läbipaistvuse (otsuste alused ja avalikustamine) kohta küsiti hinnangut ülikooli õppejõududelt ja töötajatelt. Mõlemates gruppides ei osanud viiendik vastajatest sellele küsimusele vastata. See on selge indikaator, et läbipaistvusega pole kõik korras. Täiesti nõustus (variant 5) selle väitega vaid 4,1% vastanud õppejõududest ning 9,6% vastanud töötajatest. Mõlemas sihtrühmas olid keskmised hinnangud alla keskmise, õppejõududel 2,3 ja töötajatel veidi kõrgem, 2,5. Üks õppejõud kommenteeris olukorda järgnevalt: „Teades otsuste põhjuseid, on neid parem omaks võtta”. Palju kommenteeriti, et teaduskonna tasemel info levib, kuid ülikooli kui terviku suhtes jääb info puudulikuks.

Käesoleva kriteeriumi puhul kõige olulisemaks tulemuseks võiks lugeda seda, et juhtimisotsuste läbipaistvuse osas on juhtkonnal veel tööd teha.

2.3. Võimaldajad: töötajad

Üheks oluliseks kriteeriumiks töökorralduse kohta võib pidada erinevate osapoolte – juhtkonna, õppejõudude ja töötajate vastutuse selgelt

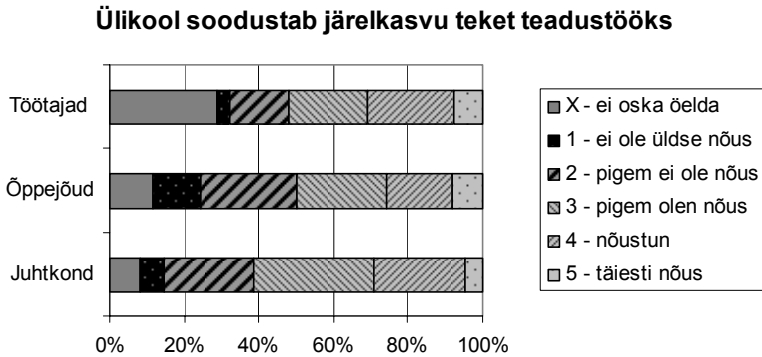
määratlemist. Antud väite kohta küsiti hinnangut nii juhtkonnalt, õppejõududelt kui ka töötajatelt ning tulemused on esitatud joonisel 6.



Joonis 6. Hinnang väitele, et õppejõudude, töötajate ja õppijate vastused on selgelt määratletud.

Kõige positiivsema hinnangu on andnud õppejõud, kelle puhul keskmine hinnang oli 3,4. Töötajad olid oma hinnangutes kõige tagasihoidlikumad, keskmiseks hinnanguks jäi vaid 2,6. Juhtkonna keskmine oli 2,9. Kümnendik töötajatest ei osanud antud väitele hinnangut anda. Avatud vastustes kommenteeriti olukorda järgmiselt: „Kuigi vastutus võib olla selgelt määratletud, siis kui ei toimu sellest kinnipidamise kontrollimist, kaotab asi mõtte.”

Ülikooli arengu ja järjepidevuse tagamiseks on vajalik ülikooli akadeemilise personali ehk teadlaste järelkasvu tagamine. Küsisime nii juhtkonnalt, õppejõududelt kui ka töötajatelt hinnangut väitele, et ülikool soodustab järelkasvu teket teadustöös.



Joonis 7. Hinnang väitele, et ülikool soodustab järelkasvu teket teadustöös.

Vastustest on näha (vt joonis 7), et suur osa (28,5%) töötajatest ei osanud küsimusele vastata. Antud olukord võib olla tingitud asjaolust, et tegemist on mitteakadeemilise personaliga, kes teadustööga otseselt ei tegele ning seetõttu ei tea. Hinnangud antud küsimusele on jäänud alla keskmise taseme. Ka kõige kõrgemad hinnangud andnud sihtrühma puhul, kelleks olid juhtkonna esindajad, jäi keskmine hinnang 2,7-le. Õppejõudude keskmine oli 2,5 ja töötajatel 2,3.

Avatud vastustest võis lugeda kommentaare, et teadustöö finantseerimise mudel Eestis ei anna ülikoolidele erilisi võimalusi järelkasvu teket soodustada. Juhtkonna esindajad mainisid mitmel korral, et noori üritatakse ülikooli meelitada, kuid paraku ei ole sageli palk konkurentsivõimeline. Samuti mainiti, et õppejõudude suur töökoormus ei jäta teadustöö tegemiseks piisavalt aega.

Üheks oluliseks infoallikaks ülikooli töötajate olukorra ja hinnangu kohta on tagasiside küsitlused. Ülikooli kvaliteedijuhtimise puhul on oluline koguda ja kasutada tagasisidet kõigilt ülikooli osapooltelt, ka mitteakadeemiliselt personalilt. Ülikooli juhtkonnalt küsiti hinnangut väitele, et töötajate tagasiside küsitlused on asjakohased ning et need küsitlused toimuvad süstemaatiliselt. 5% juhtidest oli täiesti nõus, et tagasiside toimib, samas 16,1% ei ole väitega üldse nõus. Keskmine

hinnang jäi madalaks – 2,3. Mitmel korral mainisid töötajad, kes antud küsimustikule vastasid, et nende käest ei ole varem tagasisidet küsitud ega nende ettepanekutega arvestatud.

Küsisime õppejõududelt, kas nad tunnevad, et nende ettepanekutega arvestatakse. Õppejõudude keskmine hinnang oli suhteliselt madal – 2,5. 17% õppejõududest ei osanud antud küsimusele vastata. Kui nii paljud ei tea, kas nende ettepanekutega arvestatakse, peaks see olema oluline signaal juhtkonnale, viidates selle, et puudub juhtkonnapoolne tagasisidet selle kohta, mida ettepanekutega ette on võetud.

Juhtkonnalt küsisime, kas akadeemilise personali initsiatiiv, omaalgatus ja panus ülikooli arengusse on väga hea. Juhtkond hindas akadeemilise personali initsiatiivikust ja omaalgatust keskmiselt 3,3-ga. Seega märgatakse initsiatiivikust enam, kui õppejõududele jõuab tagasisidet nende ettepanekutega arvestamisest.

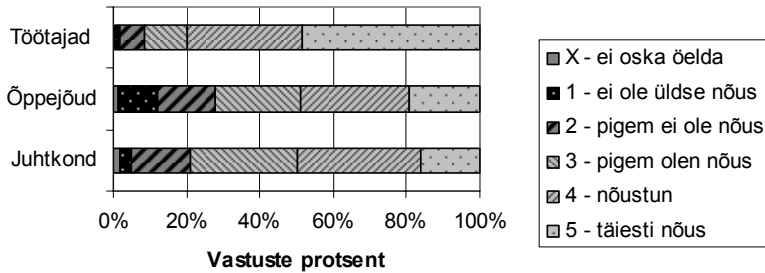
Kvaliteedikultuurist rääkides vastutab iga ülikooli töötaja kvaliteedi eest, mitte ainult kvaliteedivaldkonna töötajad. Seega on oluline, kuidas juhitakse ja arendatakse töötajate potentsiaali. Kõige kriitilisemad hinnangud olid järelkasvu tekke soodustamisele ja tagasiside kogumisele töötajatelt.

2.4. Partnerlus ja ressursid

Nii juhtkonna, õppejõudude kui ka töötajate käest küsiti, kas infosüsteemid (erinevad andmebaasid on üksteisega seotud ning töötajad oskavad neid kasutada) toimivad efektiivselt. Juhtkonna hinnangud olid kõige madalamad – keskmine oli 5-pallisel skaalal vaid 2,5. Veidi kõrgemad olid tugi- ja haldusstruktuuride töötajate hinnangud – 2,8. Õppejõudude hinnangud olid kõige positiivsemad, ulatudes oli 3,5-ni.

Kõikidelt sihtrühmadelt küsiti hinnangut väitele, et töötingimused (üliõpilastest küsiti õppetingimuste kohta) soodustavad heade töötulemuste saavutamist õppe-, loome- ja teadustöös.

Töötingimused (ruumid, arvutid, tehnika) soodustavad heade töötulemuste saavutamist



Joonis 8. Hinnang väitele, et töötingimused soodustavad heade töötulemuste saavutamist.

Jooniselt 8 on näha vastuste protsentuaalne jaotus. Vastustest selgub, et kõige enam on töötingimustega rahul mitteakadeemiline personal, kelle vastuste keskmine viiepallisel skaalal oli keskmisest kõrgemad, ulatudes 4,2-ni. Õppejõudude ja juhtkonna hinnangutes suurt vahet ei olnud – õppejõudude keskmine hinnang oli 3,3 ja juhtkonna keskmine 3,4. Akadeemilist personali peetakse ülikooli kvaliteedi tagamisel väga oluliseks – nende tööst sõltub otseselt kõrghariduse kvaliteet, seega tuleks neile luua ka vastavad töötingimused.

2.5. Võimaldajad: protsessid

Antud kriteerium näitab, kuidas ülikool kavandab, juhib ja parendab protsesse strateegiate toetamiseks ning suurendab seeläbi töötajate, üliõpilaste ja teiste osapoolte rahulolu (Ilves, 2006, lk 16). Küsimustikus puudutasid seda kriteeriumi kümnekond küsimust, siin on välja toodud need, mis puudutavad protsesside ülevaatust ja parendamist. Üks võimalus informatsiooni saamiseks protsesside kohta on tagasiside ja rahuloluküsitlused.

Uuringus küsiti juhtkonnalt, kas ülikoolis on tagatud kaebuste registreerimine ja analüüs ning kaebusi põhjustanud probleemide kõrvaldamine ja vältimine. Juhtkonna esindajatest 33,9% ei osanud vastata ning 9,7% ei olnud väitega üldse nõus. Keskmine hinnang oli antud küsitluse üks madalamaid, olles vaid 1,8. Seega võib väita, et ülikoolides ei ole süsteemset tegevust selles valdkonnas sisse viidud. Sarnaselt küsiti õppejõudude ja töötajate käest hinnangut väitele „tean, kuhu ülikooli tööd puudutav parendusettepanek saata”. Mõlemas sihtrühmas veidi üle 10% vastanutest ei osanud vastata ning keskmised hinnangud mõlemal sihtrühmal olid alla keskmise, ulatudes 2,6-ni.

Ülikoolide juhtkondade esindajatelt küsiti, kas nad kasutavad üliõpilaste, vilistlaste ja tööandjate tagasiside küsitlustest saadud teavet oma igapäevatöös. Vaid 5% vastanutest ei olnud selle väitega nõus, keskmine hinnang oli 3,5. Üliõpilaste hinnangud võimalusele tagasisidet anda olid samuti positiivsed, keskmine hinnang oli 3,3.

Õppejõududelt küsiti hinnangut õpetamise ja ainekursuste hindamise kohta ning kas tagasiside küsitlus on asjakohane ja toimub piisava sagedusega. Vastuste puhul üllatas „ei oska öelda” vastuste kõrge protsent – veerand õppejõududest valis selle variandi. Ka rahulolematute hulk on arvestatav – umbes viiendik õppejõududest ei ole väitega üldse või pigem mitte nõus. Keskmine hinnang jäi suhteliselt madalaks, olles 2,3.

Tagasiside küsitluste puhul on oluline, et tekiks terviklik süsteem, kus lisaks arvamuste kogumisele ja läbitöötamisele võetakse neid otsustamisel ning tegevuste planeerimisel aluseks. Üliõpilastelt küsiti hinnangut väitele „tunnen, et minu tehtud ettepanekuid võetakse arvesse”. Kõige suurem osa – 28,5% vastasid, et ei oska öelda. Keskmine hinnang oli madal, ulatudes vaid 2ni. See on oluline signaal ning kvaliteedijuhtimissüsteemi loomisel on vaja järele mõelda, kuidas oleks võimalik üliõpilasi nende tagasiside tulemustest paremini teavitada. Avatud vastustes kommenteerisid üliõpilased, et on väga huvitatud informatsioonist nende tagasiside tulemuste kohta.

2.6. Tulemused: klientidega seonduvad tulemused

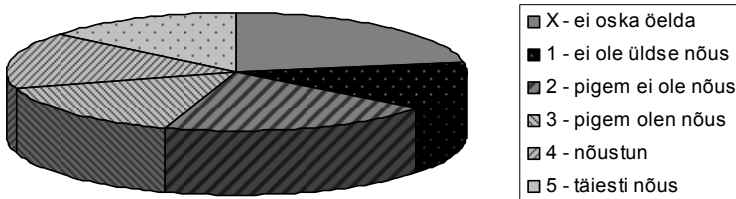
Antud uuringus käsitleti klientide sihtrühmas üliõpilasi. Keskendumine olemasolevate ja potentsiaalsete klientide vajadustele on parim viis nende lojaalsuse suurendamiseks. Klienti tundmata pole tõhus kvaliteedijuhtimine võimalik. Küsisime üliõpilastelt hinnanguid mitmete ülikoolikogemuse aspektidele ning järgnevalt toome ära mõned huvitavamad nendest.

Hinnates seda, kas akadeemiline nõustamine on olemas ja kas see on väga heal tasemel, oli nõus või täiesti nõus 41% vastanud üliõpilastest. Üllatavalt suur oli „ei oska öelda” vastanute hulk – 23,2%. Keskmine hinnang akadeemilisele nõustamisele oli 2,6. Väitele ülikoolipoolse karjäärinõustamise kohta ei osanud vastata lausa 40,5% üliõpilastest. Keskmine hinnang väitele, et karjäärinõustamine ülikoolis on heal tasemel, oli üks antud küsitluse madalamaid – vaid 1,8. Hinnangud väitele, kas ülikoolis oleks vajalik ka psühholoogiline nõustamine, olid veidi üle keskmise, ulatudes 3,2-ni. Praktikakorraldusega ülikoolis jäi täiesti rahule 6,1% vastanutest, suur oli aga „ei oska öelda” vastanute hulk (26,2%) ning keskmine hinnang jäi madalaks, olles 2. Üliõpilaste kommentaaridest võis lugeda, et praktikakohti on suhteliselt keeruline leida, samuti ei teata, kelle poole sellealaste küsimustega pöörduda.

Üliõpilastelt küsiti hinnangut, kas ülikoolis on võõrkeelseid ja rahvusvaheliste õppejõududega õppeaineid, mooduleid ja õppekavu piisavalt.

Joonisel 9 on näha, et ligi veerand (23,2%) üliõpilastest ei osanud sellele küsimusele vastata. Keskmine hinnang jäi alla keskmise, olles 2,3. Seega on üliõpilaste hinnangul vaja ülikoolides teha tööd nii võõrkeelsete õppeainete ja välisõppejõudude hulga suurendamiseks kui ka sellest teavitamiseks.

Ülikoolis on võrkeelseid ja rahvusvaheliste õppejõududega õppeaineid, mooduleid ja õppekavu piisavalt



Joonis 9. Üliõpilaste hinnang võrkeelsete ja rahvusvaheliste õppejõududega õppeainete, moodulite ja õppekavade piisavusele.

Hinnang töökoormuse võrreldavusele erinevates õppeainetes (1AP = 40 tundi üliõpilase tööd) oli üks negatiivsemaid. Täielikult nõus oli vaid 8% vastanutest. Keskmise hinnang oli keskmisest madalam, vaid 2,4. Üks üliõpilane kommenteeris oma vastuses, et on õppeaineid, kus tuleb teha vaid eksam, milleks õpid kaks päeva, ning on õppeaineid, kus tuleb vaid eksamile pääsemiseks igal nädalal kodutöid teha.

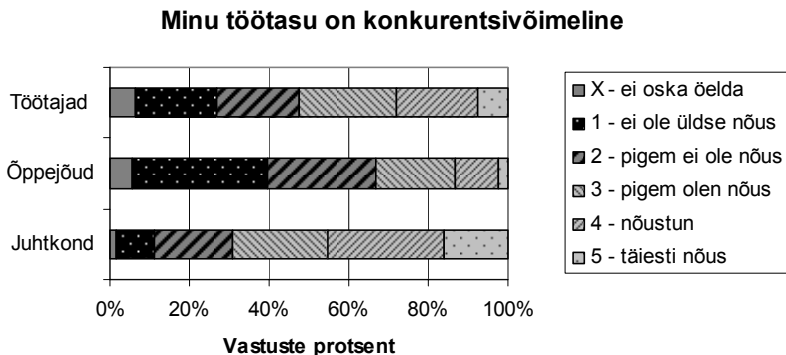
Üliõpilaste arvu mitmekordistumine viimasel aastakümnel on viinud mitmekesise üliõpilaskonna tekkeni. Küsisime üliõpilaste hinnangut, kas õppejõud arvestavad piisavalt erinevate üliõpilaste aine omandamise kiirust ja eelnevat taset. Variandiga „täiesti nõus” hindas seda väidet vaid 8,5% üliõpilastest. Keskmise hinnang 5-pallisel skaalal oli täpselt keskel, olles 3,0. See võiks olla signaaliks nii õppejõududele kui ka juhtkonnale õppetöö planeerimisel – mitmekesisema üliõpilaskonna puhul on vaja uusi lähenemisviise, et arvestada erinevate üliõpilaste eelnevat taset ning ka erinevat aine omandamise kiirust.

2.7. Tulemused: töötajatega seonduvad tulemused

Ülikooli juhtkonnale esitati hindamiseks väide, et ülikooli sisemine töökultuur on väga hea. 6,5% juhtkonna esindajatest oli väitega täiesti nõus (variant 5), keskmine hinnang oli veidi üle keskmise – 3,3. Üliõpilasel paluti anda hinnang, kas teeninduskultuur haldus- ja tugistruktuurides on väga hea. Täiesti nõustus (variant 5) väitega 17,8% üliõpilastest, keskmine hinnang oli natuke üle keskmise, ulatudes 3,3-ni.

Juhtkonnalt, õppejõududelt ja töötajatelt küsiti hinnangut enesearendus- ja koolitusvõimaluste piisavuse ning edutamisevõimaluste piisavuse ja töötasu konkurentsivõime kohta.

Vastuste protsentuaalset jaotust töötasu konkurentsivõime kohta on näha joonisel 10. Umbes 34,1% vastanud õppejõududest ei nõustu üldse (variant 5) väitega, et nende töötasu on konkurentsivõimeline. Töötajate puhul on see protsent väiksem, jäädes umbes viiendiku juurde (20,1%). Keskmised hinnangud on alla keskmise, õppejõudude siht-rühmas on need kõige madalamad, olles vaid 2,0. Töötajate keskmine hinnang on 2,6 ja juhtkonna oma 3,2.

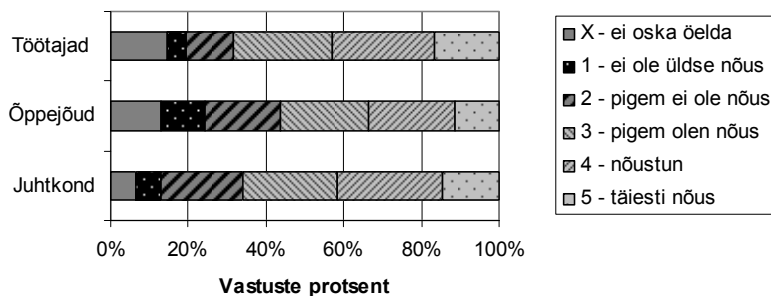


Joonis 10. Sihtrühmade hinnangud oma töötasu konkurentsivõimele.

Hinnangud enesearendus- ja koolitusvõimalustele olid üldiselt positiivsed. Enesearendamis- ja koolitusvõimaluste hindamisel on kõik küsitatud sihtrühmad (juhtkond, õppejõud, töötajad) keskmisest positiivsemad – keskmised hinnangud õppejõudude ja töötajate sihtrühmades ulatusid 3,5-ni ning juhtkonnal 3,6-ni. Õppejõududel paluti hinnangut väitele „minu akadeemilise karjääri võimalused on piisavad”. Viiendik vastanutest oli selle väitega täiesti nõus (variant 5), kuid keskmine hinnang väga kõrge ei ole, ulatudes 2,9-ni.

Uuringus küsiti erinevatelt sihtrühmadelt (välja arvatud üliõpilased) hinnangut väitele, et minu tegevuse hindamise alused on selged.

Minu tegevuse hindamise alused on selged



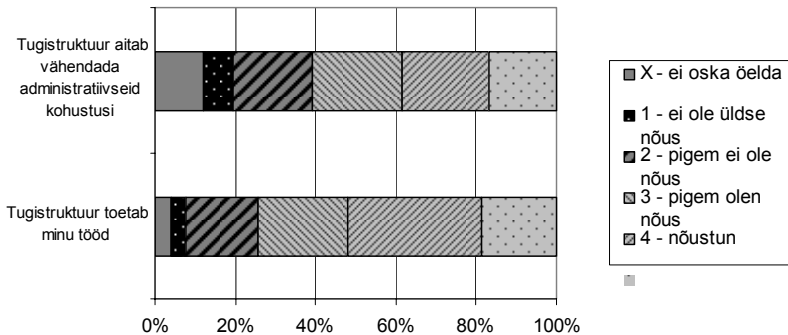
Joonis 11. Sihtrühmade hinnangud oma tegevuse hindamise aluste selguse kohta.

Jooniselt 11 on näha, et nii õppejõudude kui ka töötajate sihtrühmades on suhteliselt suur „ei oska öelda” vastanute hulk, ületades kümnendiku vastanutest. Kõikides sihtrühmades jäi keskmine hinnang alla keskmise, kõige madalam keskmine on õppejõudude sihtrühmas – 2,6. Töötajate ja juhtkonna hinnangud on veidi kõrgemad, olles 2,9 ja 3,0.

Õppejõudude avatud kommentaaridest võis välja lugeda, et hindamise alused ei ole selged ja hindamist ei toimugi. Nimetati ka, et teadustööd hinnatakse liiga kitsalt CC-artiklite alusel ning et õppe-

tegevusega seotud töötulemusi peetakse vähem tähtsaks. Kõige ebaselgemaks võib uuringu tulemuste alusel pidada mitteakadeemilise personali töö hindamise aluseid. Avatud kommentaaridest võis lugeda, et hinnangu saamist peetakse oluliseks ning selle saamisest tuntakse puudust.

Üheks näitajaks, kuidas töötajad tajuvad organisatsiooni ning töötingimusi, võib pidada ülikooli erinevate üksuste koostööd ning tugistruktuuri tuge akadeemilistele üksustele. Uuringus küsisime mitteakadeemiliselt personalilt hinnangut väitele, et struktuuriüksuste omavahealine koostöö on hea. Keskmine hinnang sellele väitele oli suhteliselt madal – 2,9.



Joonis 12. Akadeemilise personali hinnang tugistruktuuride tööle.

Tugistruktuuride ja akadeemiliste üksuste koostööd oli võimalik hinnata kahest erinevast aspektist. Küsisime õppejõudude hinnangut väidetele „tugistruktuur toetab hästi minu õppe-, loome- ja teadustegevust” ning „tugistruktuur vähendab minu administratiivseid töökohustusi” (vt joonis 12). Keskmine hinnang tugistruktuuri toetusele oli 3,3, keskmine hinnang tugistruktuuri abile administratiivsete töökohustuste vähendamisel oli sellest madalam – keskmiseks hinnanguks anti vaid 2,7. Avatud kommentaarides toodi välja, et õppejõud peavad

suure osa administratiivsetest kohustustest ise tegema ning see võtab ära palju aega, mis on ette nähtud õppe- ja teadustegevusele.

2.8. Tulemused: ühiskonnaga seonduvad tulemused

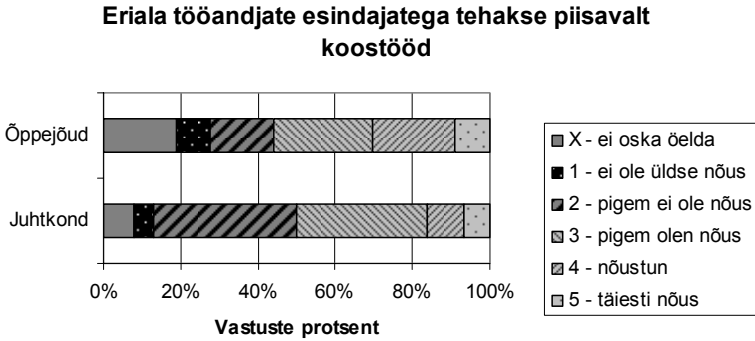
Ülikoolidel on selgelt laiem roll kui olla lihtsalt õppe- ja teadusasutus, sest ülikooliseadusega on ülikool defineeritud kui õppe-, teadus- ja kultuuriasutus.

Küsisime juhtkonnalt hinnangut, kas akadeemilise personali liikmed on aktiivsed oma valdkonna arvamusiandjana, esindades oma seisukohti huvigruppide, meedia ja ühiskonna ees. Juhtide hinnang oli valdavalt positiivne, keskmine jääb natuke üle keskmise, olles 3,3.

Ülikooli rahvusvahelisuse hindamisel küsiti nii seda, kui oluliseks peetakse ülikooli rahvusvahelist tunnustatust, kui ka hinnangut, kas ülikool osaleb aktiivselt rahvusvaheliste organisatsioonide tegevuses.

Ülikooli rahvusvahelist tunnustatust hinnati väga oluliseks, keskmised vastused on terve küsitluse ühed kõrgeimad, ületades 5-pallisel skaalal 4 piiri. Õppejõudude keskmine ulatus 4,6-ni, juhtkonna oma 4,5-ni. Töötajate hinnangud olid veidi tagasihoidlikumad, kuid keskmine ulatus siiski 4,2-ni. Aktiivset osalemist rahvusvaheliste organisatsioonide tegevustes hindasid juhtkonna liikmed heaks, väitega oli täiesti nõus 21% vastanutest. Kui juhtkonna keskmine hinnang ulatus 3,4-ni, siis õppejõudude hinnang on oluliselt madalam – 2,7. Õppejõudude sihtrühmas valis lausa 32% vastanutest variandi „ei oska öelda”.

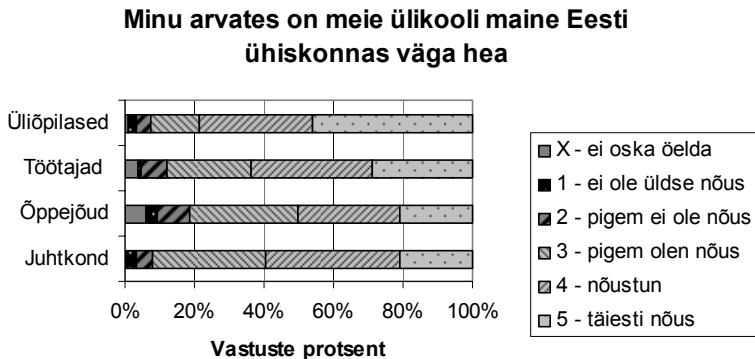
Juhtkonnalt ja õppejõududelt küsiti hinnangut väitele, et erialade tööandjate esindajatega tehakse piisavalt koostööd.



Joonis 13. Hinnang koostööle eriala tööandjate esindajatega.

Jooniselt 13 on näha vastuste protsentuaalne jaotus erinevate variantide vahel. Mõlema sihtrühma keskmine hinnang jääb madalaks, ulatudes vaid 2,5-ni. Pärissuur on nende õppejõudude hulk, kes ei osanud antud väidet hinnata (18,4%).

Üheks ülikooli kvaliteedi näitajaks peetakse ülikooli mainet. Uuringus küsiti kõigilt sihtrühmadelt hinnangut ülikooli mainele.



Joonis 14. Sihtrühmade hinnangud ülikooli mainele.

Hinnangud oma ülikooli mainele Eestis olid kõigis sihtrühmades üle keskmise. Kõige positiivsemaks (vt joonis nr 14) on ülikooli mainet pidanud üliõpilased – hinnangute keskmine ulatus üle nelja, olles 4,1. Kõige tagasihoidlikumad olid hinnangutes õppejõud, nende hinnangute keskmine oli 3,3. Juhtkonna ja töötajate keskmine hinnang oli 3,7.

Üliõpilaste kõrged hinnangud on väga positiivsed, kuid mitte eriti üllatavad, kuna ülikooli valik on olnud üliõpilase enese soov ning ülikooli valikul on üliõpilane ilmselt lähtunud ka ülikooli mainest. Avatud kommentaaridest võis lugeda mõnede õppejõudude kriitilist hinnangut, et „maine püsib tänu varasemale tööle ning on oht, et maine võib tulevikus langeda”.

3. Järeldused

Uuringu eesmärgiks oli ülikoolide kvaliteedialase olukorra kaardistamine EFQMi täiuslikkumudeli järgi. Uuringu tulemusi nähti töövahendina eelkõige ülikoolidele endile. LÜKKA kvaliteedi alaprojekti juht koostas kokkuvõtliku ülevaate tulemustest kõikide uuringus osalenud ülikoolide lõikes. Sellele lisaks on iga kvaliteedi alaprojekti töörühma liige teinud oma ülikooli tulemuste analüüsi, mis hõlmab ka vastanute avatud kommentaare. Iga töörühma esindaja ülesandeks on tutvustada seda analüüsi oma ülikooli juhtkonnale, et oleks võimalik selle alusel järeldusi teha ning planeerida parendustegevusi. Palju huvitavat informatsiooni laekus just avatud kommentaaride kaudu. Uuringu tulemuste põhjal on võimalik teha mitmeid järeldusi ja ettepanekuid. Järgnevalt käsitleme neid, nagu eespool, EFQMi kriteeriumide kaupa.

Eestvedamine

Regensburgi kõrgkooli kogemused EFQMi mudeli rakendamisel näitasid, et „kõige olulisemad edufaktorid on 1) kõrgkooli juhtkonna aktiiv-

ne osavõtt ja eeskuju, 2) professorite aktiivne osalemine protsessis ning 3) avatud kommunikatsioon ülikoolis” (Süss-Gebhard, 2006, lk154). Käesoleva kvaliteediuuringu tulemused näitavad, et arenguruumi antud valdkonnas on, sest nii akadeemilise kui ka mitteakadeemilise personali hinnangud juhtkonnapoolsele üldisele eestvedamisele jäid alla keskmise. Samuti on ühes eestvedamise valdkonnas – akadeemilise personali toetamise ja tunnustamise osas – veel arenguruumi, sest õppejõudude hinnang sellele oli vaid keskmine, samas hindasid juhtkonna esindajad end antud valdkonnas oluliselt kõrgemalt.

LÜKKA kvaliteediprojekti tööühma liikmetele ja teistele, kelle ülesandeks on ülikooli kvaliteedi arendamine, on edaspidiseks ülesandeks tippjuhtkonnaga enam koostööd teha ning neile tutvustada kvaliteedijuhtimise põhimõtteid ning projekti tegevusi.

Poliitika ja strateegia

Ülikoolides on olemas ülikoolide arengukavad ja strateegiad, kuid antud uuringust selgus, et strateegiate ja kavade laiemaks tutvustamiseks on veel arenguruumi. Näiteks õppejõudude hinnang strateegiate ja plaanide tutvustamisele oli üks uuringu madalamaid, olles vaid 1,8 (juhtkonna hinnang samas küsimuses on aga 3,0). Ka õppejõudude ja töötajate keskmine hinnang juhtimisotsuste läbipaistvusele oli madal – õppejõududel 2,3 ja töötajatel 2,5.

Ülikooli protsessid, poliitikad (kvaliteedipoliitika) ja eesmärgid võiksid olla kajastatud kvaliteedikäsiraamatus. LÜKKA kvaliteedi alaprojekti raames koostatakse näidiskäsiraamat, mille saavad ülikoolid oma kvaliteedikäsiraamatu koostamisel aluseks võtta.

Töötajad

Küsitluse tulemustest selgus, et paljusid ülikoolide töötajaid regulaarselt ei küsitleta ning seetõttu ei ole võimalik tagasisidet anda. Töötajate tagasisidestamine ei ole ka akrediteerimiskorra järgi kohustuslik, sest ülikoolidel on kohustus küsitleda üliõpilasi, vilistlasi ja tööandjaid. Kuid

rääkides terviklikust kvaliteedijuhtimisest ning EFQMi täiuslikkusemudeli kasutamisest, on vaja tagasisidet küsida kõikidelt ülikooli osapooltelt. Nii akadeemiline kui ka tugi- ja haldusstruktuuriüksuste personal on ülikooli oluline osapool. Ettepanek on regulaarselt korraldada ka töötajate rahulolu-uuringuid.

Partnerlus ja ressursid

Uuring ei puudutanud ülikooli finantsressursse, küll aga küsisime hinnangut infosüsteemide efektiivsusele ja töötingimustele. Infosüsteemide osas oli juhtkonna hinnang üllatavalt madal, vaid 2,5. Töötingimusi hinnati positiivsemalt, kuid tähelepanu tuleks pöörata asjaolule, et õppejõud olid sihtrühmadest oma töötingimustega kõige vähem rahul. Ülikooli kvaliteedi tagamisel on akadeemilisel personalil kanda võtmeroll, seega peaks neile looma ka vastavad töötingimused.

Protsessid

Antud kriteeriumi küsimused puudutasid kvaliteedi kindlustamist, eelkõige tagasiside küsimise ja sellega arvestamise osas. Üliõpilaste hinnangud võimalustele anda tagasisidet olid suhteliselt positiivsed, keskmine oli 3,3. Samas hinnangud ettepanekute arvestamisele jäid oluliselt alla keskmise, olles vaid 2,0. Ka õppejõudude hinnang nende ettepanekute arvestamisele juhtkonna poolt jäi alla keskmise – 2,5.

Uuringut ette valmistades ja läbi viies sai selgeks, et ülikoolide põhi-protsessid pole täpselt kaardistatud ja kirjeldatud ning seetõttu ei saa rääkida terviklikust sisehindamissüsteemist. Projekti käigus loodav näitlik sisehindamissüsteem võiks saada ülikoolidele aluseks ja abivahendiks oma sisehindamissüsteemide loomisel ning tagasisidesüsteemide tervikuks sidumisel, kus lisaks tagasiside ja ettepanekute küsimise süsteemile eksisteerib ka ettepanekute menetlemise ja parendustegevustest osapoolte teavitamise süsteem.

Klientidega seonduvad tulemused

Klientide mõistet on kõrghariduse kontekstis võimalik käsitleda laiemalt kui üksnes üliõpilased, hõlmates nii ülikooli personali, tööandjaid kui ka riiki. Antud küsitluses piirduti kliendi tulemuste kirjeldamisel siiski üliõpilasi puudutavate tulemustega. Kuna tegemist oli rahulolu-uuringuga, siis on antud kriteeriumi puhul tegemist mitte tulemusnäitajatega, vaid tajuliste hinnangutega õppetööle ja ülikoolile tervikuna. Küsimustikus puudutasid mitmed küsimused hinnangut õppejõududele, õppetöö erinevatele aspektidele ja tugiteenustele. Üks terve uuringu madalaimatest hinnangutest puudutas töökoormust erinevates õppeainetes, kus keskmine oli 5-pallisel skaalal vaid 2,4. See peaks olema õppejõududele oma kursuste planeerimisel järelemõtlemise koht.

Töötajatega seonduvad tulemused

Antud uuringu kõige madalamad hinnangud sai küsimus töötasu konkurentsivõimest. Õppejõudu hindasid seda keskmiselt vaid 2,0 palliga 5-st. Õppejõudude hinnangud töö hindamise aluste selguse kohta olid samuti alla keskmise, olles 2,6.

Töötajad andsid ka palju avatud vastuseid. Arvestades asjaoluga, et anti palju ja asjalikke lahtisi vastuseid, võib järeldada, et nad on väga huvitatud motivatsiooni, rahulolu ja saavutustega seotud teemadest. Igal ülikoolil oleks kasulik sisse viia töötajate selge motivatsioonisüsteem ning rahulolu regulaarne hindamine.

Ühiskonnaga seonduvad tulemused

Ülikooliseadus paneb ülikoolidele ühiskonna teenimise kohustuse, kuid see protsess ei ole ülikoolides selgelt sõnastatud, sellest saadakse erinevalt aru ning selle valdkonna eesmärgid ja tulemusnäitajad ei ole paika pandud. Ühiskonnaga seonduvaid tulemusi ei ole võimalik täpselt hinnata, kuna need pole ülikoolide arengukavades täpselt kirja pandud. Seega on esimeseks ettepanekuks ülikoolidele täpselt kirja panna ühis-

konna teenimisega seonduvad eesmärgid ning ka nende saavutamise teed ja hindamisviisid.

Üks keskmisest kõrgemaid hinnanguid saanud küsimus puudutas ülikooli mainet Eestis, kus kõikides sihtrühmades oli keskmine üle 3,7. Vaatamata sellele jäid hinnangud partnerlussuhetele erialade tööandjate esindajatega suhteliselt madalaks, seepärast tuleb koostööle erialade tööandjate esindajatega rohkem tähelepanu pöörata.

4. Kokkuvõte

Ülikoolide tegevusi kvaliteedi tagamisel on mitmeid, kuid süsteemset ülikoolisest kvaliteedijuhtimist antud uuringu tulemuste põhjal ülikoolides ei ole. Olemas on ja toimivad mitmed kvaliteedisüsteemi aspektid – tagasiside kogumine üliõpilastelt õppeainete ja õppejõudude kohta, samuti tagasiside vilistlastelt. Ka Euroopa Ülikoolide Assotsiatsiooni poolt läbi viidud uuringust selgus, et ülikoolisestest kvaliteedi-alastest tegevustest on kõige enam levinud õppekavade, õppejõudude ja teadustegevuste hindamine (*Quality Culture in European Universities*, 2006).

Nende toimivate tagasiside viiside osas on vaja arendada tagasiside tulemuste arvestamist juhtimisotsuste tegemisel. Kvaliteedijuhtimis-süsteemi tekkimiseks on vaja tekitada seosed tulemuste, tagasiside, analüüside ja järelduste ning juhtimisotsuste vahel.

Väga palju huvitavat informatsiooni saime ka avatud vastustest. Ülikoolid võiksid need vastused läbi töötada ja tulemused oma igapäevategevuste parendamise aluseks võtta. Näiteks rõhutati avatud vastustes mitmel korral, et planeeritavad kvaliteeditegevused ei tohiks suurendada bürokraatiat ülikoolis, samuti rõhutati õppejõudude juba niigi suurt töökoormust. Neid asjaolusid tuleb kvaliteedijuhtimis-süsteemi kavandamisel kindlasti arvesse võtta, vastasel juhul ei ole loota erilist toetust ülikooli töötajatelt.

Oluliseks informatsiooniks oli ka mõnede vastuste puhul „ei oska öelda” vastuste suur hulk, mis näitas vähest kvaliteedijuhtimise alast teadlikkust ülikoolides. Kvaliteedi alaprojekti raames on alustatud kvaliteedijuhtimisalaste koolitustega ülikoolides, et suurendada sellealast teadlikkust.

Uuringu eesmärgiks oli koguda hoiakuid ülikoolide kvaliteedi kohta laiemalt, et oleks olemas taustinformatsioon kvaliteedikultuuri arendamiseks ülikoolis, mis on käesoleva LÜKKA kvaliteedi alaprojekti eesmärk. Vaatamata valimi ebaühtlusele saadi arvestatav hulk vastuseid, mis võimaldas ülikoolide kokkuvõttes järeldusi teha (ülikoolide võrdlemine ei olnud uuringu eesmärgiks). Saadi väärtuslikku tagasisidet kõikide EFQM-i täiuslikkuse mudeli kriteeriumide kohta (v.a toimivuse võtmetulemused). Uuringu tulemused on projekti tegevuste, nt kvaliteedijuhtimise koolituste läbiviimisel ja ka ülikooli sisehindamissüsteemi meetodiliste aluste väljatöötamisel olnud oluliseks sisendinformatsiooniks.

Kasutatud kirjandus

- Eesti kõrgharidusstrateegia aastateks 2006–2015.
<http://www.hm.ee/index.php?03236>.
- Csizmadia, T. G. (2006). *Quality management in Hungarian higher education. Organizational responses to governmental policy*. CHEPS
http://www.utwente.nl/cheps/publications/downloadable_publications/downloadableenglish.doc/.
- EUA's QA policy position in the context of the Berlin Communiqué
<http://www.eua.be/index.php?id=354>.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. – *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, 1, lk 3–33.
- Harvey, L. (2002.) Evaluation for What? – *Teaching in Higher Education*, 7, 3, lk 245–263.
- Hides, M. T., Davies, J., Jackson, S. (2004). Implementation of EFQM excellence model self-assessment in the UK higher education sector – lessons learned from other sectors. – *The TQM Magazine*, 16, 3, lk 194–201.

- Ilves, M. (2007) *Ülikooli hindamine EFQM täiuslikkumudeli abil Tallinna Tehnikaülikooli näitel*. Tallinn: Tallinna Tehnikaülikool. Magistritöö.
- Organisatsiooni käsiraamat (2004). Tallinn: Eesti Juhtimiskvaliteedi Keskus. www.eas.ee/?id=1316.
- Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach. Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002–2006*. 2006, EUA.
- Schnauber, H. (2006). *Kreativ und konsequent. Walter Masin, ein Leben für die Qualität: The European Excellence Model – Problems and Challenges. Germany*. München: Carl Hansen Verlag.
- Süss-Gebhard, C. (2006). Qualitätsmanagement in den verschiedenen Hochschulbereichen (Vervaltung, Faklutäten). – *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Pinzip der Hochschulsteuerung*, lk 146–154. Hochschulrektorenkonferenz, Bonn.
- Tamaru, T. (2006). *Kvaliteedijuhtimine. KOMPASS. 03.03.06*. Koolitusmaterjal.
- Telford, R., Masson, R. (2005). The congruence of quality values in higher education. – *Quality Assurance in Education, 13, 2*, lk 107–119.
- Täiuslikkuse hindamine. Praktiline teejuht organisatsiooni enesehindamise strateegia edukaks väljatöötamiseks, elluviimiseks ja ülevaatuseks*. Eesti Kvaliteediühing, <http://www.eaq.ee/index.php?id=431>, 24.07.2007.
- Täiuslikkuse hindamine. Suurte organisatsioonide, operatsiooni- ja äriüksuste versioon*. Eesti Kvaliteediühing, <http://www.eaq.ee/index.php?id=431>, 22.07.2007.
- Yong, J., Wilkinson, A. (2002). The long and winding road: The evolution of quality management. *Total Quality Management, 13, 1*, lk 101–121.
- Wehr, H. (2006). Qualitätsmanagement: Vor der Aktion zum Process – Erfahrungen aus der Praxis. – *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Pinzip der Hochschulsteuerung*, lk 155–163 Hochschulrektorenkonferenz, Bonn.

ÕPPEKAVAD JA ÕPPEKAVAARENDUS

ALLAN KÄHRIK

1. Sissejuhatus

Ehkki Bologna protsess algas juba 1999. aastal ning kõrghariduse läbipaistvus ja võrreldavus on algusest peale olnud üks selle peaesmäärke, on alles viimastel aastatel hakatud rõhutama vajadust pöörata tähelepanu õppekavade väljunditele. Ka Eesti ülikoolid rakendavad juba 2002. aastast uusi, nn 3+2 õppekavu, kuid alles nüüd on alanud aktiivne arutelu õppekavade muutmise üle väljundipõhiseks. Väljundipõhisus on aga õppekavade võrreldavuse ja läbipaistvuse hädavajalikuks eelduseks.

Eesti ülikooliseadus ja valmiv kõrgharidusstandard näevad ette, et aastaks 2009 peavad kõik ülikoolide õppekavad olema väljundipõhised ja vastavuses kõrgharidusstandardiga. Selle protsessi paremaks juhtimiseks on LÜKKA projekti raames kavandatud õppekavaarenduse ala projekt. Eelnimetatud projekti raames tehti terve rida analüüse ja viidi läbi uuringuid selleks, et õppekavaarendajatel oleks alus, millest lähtudes õppekavaarendust edendada.

Käesolevas artiklis tutvustatakse neist ühte analüüsi ning kahte uuringut. Nendeks on „Eesti Vabariigi avalik-õiguslike ja eraülikoolide bakalaureuse- ning magistriõppekavade eesmärkide, struktuuri ja kattuvuse analüüs õppekavadokumentide põhjal” e õppekavadoku-

mentide analüüs (Kährrik 2006), „Õppekavade toimimise uuring”, milles käsitletakse õppekorraldust, õppemeetodeid, paindlikkuse ja mobiilsuse rakendatavust ja edasiõppimisvõimalusi (Kährrik 2007) ning „Tööandjate ootused bakalaureuseõppe lõpetajatele” e tööandjate uuring (Taru 2007). Uuringute metoodika ja valimi kirjeldused on toodud kogumiku alguses, metoodika peatükis.

1.1. Õppekavaarendus ja Bologna protsess

Bologna protsessi eesmärgiks on ühtse Euroopa kõrgharidusruumi loomine 2010. aastaks nii, et selles ruumis omandatavad hariduskraadid oleksid läbipaistvad, võrreldavad ning vastastikku tunnustatavad. 2003. a mais võttis Euroopa Ülikoolide Assotsiatsioon (EUA) vastu Grazi deklaratsiooni, kus rõhutatakse ülikoolide kesket rolli Bologna protsessi edendamises ning räägitakse esimest korda vajadusest töötada välja ühised kvalifikatsiooniraamistikud ning õpiväljundid (Graz Declaration 2003). Sama aasta septembris allkirjastasid Euroopa haridusministrid nn Berliini kommünikee, milles kutsutakse liikmesriike oma haridussüsteemidele välja töötama võrreldavaid kvalifikatsiooniraamistikke, mis kirjeldaksid kõrghariduskvalifikatsioone töökoormuse, taseme, õpiväljundite, pädevuste ja profiili abil (Berlin Communiqué 2003).

Sellest ajast alates on üha rohkem hakatud rõhutama vajadust muuta kõrgkoolide õppekavad väljundipõhiseks ja rahvusvaheliselt võrreldavaks. Seda vajadust väljendatakse järjekindlalt ka käesoleval aastal vastu võetud nn Londoni kommünikees, milles kutsutakse kõrgharidusinstituutsioone edasi arendama omavahelist partnerlust ja koostööd tööandjatega õpiväljunditele tuginevas õppekavaarenduses (London Communiqué 2007).

1.2. Teoreetiline käsitlus õppekavast ja selle väljundipõhisest eesmärgistamisest

Kõrghariduse õppekavade põhjalik uurimus Eestis puudub, ka vastav terminoloogia on alles kujunemisel. Seetõttu võib tõdeda, et kõrghariduse õppekavateoorias puuduvad ka traditsioonid ning koolkonnad (Rutiku 2006: 24).¹ Järgnev käsitlus on üheks võimalikuks katseks sõnastada väljundipõhise õppekava arendamise põhimõtted. Käsitluse koostamisel on kasutatud Jennifer Mooni väljundipõhise õppe teooriat (Moon 2002), John Biggsi käsitlust õppekava õpiväljundite sõnastamisest (Biggs 2003) ning projekti TUNING (Tuning II 2005) materjale.

Õppekava arendamine peaks kindlasti olema seotud õppe (programmi) tuumaks oleva protsessi ning selle komponentide arenguks vajalike eelduste loomise, vastavate protsesside juhtimise ning pideva hindamisega, mis annab aluse teatud oluliste printsiipide, struktuuride ning faktide fikseerimiseks dokumendis, mida nimetatakse õppekavaks.

¹ Eesti olukorda selles küsimuses ilmestab mõiste „õppekava” selgitus õigekeelsussõnaraamatus. Õppekava on 2006. a ÕS-is määratletud kui „hariduse andmise põhieeskiri”. Haridust aga ei saa anda, subjekti karakteristikuna kujuneb see inimeses läbi mitmete mõjude ja tegurite ning osa sellest kujunemisest toimub organiseeritud õppe raames. Osa organiseeritud õppest on tasemeõpe ning selle õppe korraldamiseks on tehtud plaan/eeskiri ja pandud paika sellise õppe tingimused. Niisiis oleks korrektne öelda, et õppekava on õppe põhieeskiri. Edasi tähendaks õppekavaarendus sellisel juhul põhieeskirja arendamist, mis aga jällegi ei ole võimalik. Rangel võttes ei saa midagi (kõige vähem üht eeskirja) arendada, arengut saab aga soodustada arenguks vajalike eelduste loomise, vastavate protsesside juhtimise ning pideva hindamise abil. Küllap oleks arendamise asemel parem rääkida kujundamisest – inimesed kujundavad teatud eeldused, protsesside juhtimise viisid ning edasi- ja tagasisidestusmeetodid sellisteks, et nende inimeste poolt seatud eesmärgid saaksid saavutatud. Samas aga peetakse õppekavaarendusest rääkides ilmselt silmas midagi palju enam, kui pelgalt ühe eeskirja sõnastamist.

Õppekava võib sellisel juhul käsitleda õppeprotsessi plaanina. Selle protsessi algatajatel ja korraldajatel peaks olema selge ettekujutus protsessi eesmärgist. Teisisõnu peaks õppekava arendajate eesmärgiks olema sellise õppekava koostamine, haldamine ja vajadusel muutmine, mis aitab õppekava järgi õppijail saavutada õppekava eeldustest tulenevaid eesmärke. Et sellist eesmärki püstitada, on vaja vähemalt kolme eeldust:

- 1) Vaja on teada ootusi ning vajadusi, mida konkreetse õppekava alusel toimuva õppe abil oleks vaja rahuldada. Need vajadused jagunevad
 - a. haridusinstituutsiooni ja eriala omapärasest tingitud ootusteks ja vajadusteks;
 - b. õppija ootusteks ja vajadusteks;
 - c. tööturu ning laiemalt ühiskonna ootusteks ja vajadusteks.
- 2) Vaja on ettekujutust
 - a. ainevaldkondadest ja ainetest, mida oleks tarvis õpetada;
 - b. erialastest ja üldistest teadmistest, mida oleks tarvis edasi anda, oskustest ja vilumustest, mida oleks tarvis kujundada, ning hoiakutest ja väärtustest, mida õppe läbinud võiksid omaks võtta;
 - c. õppekava edukalt läbinust ja sellest, milleks too peab olema ette valmistatud, võttes arvesse
 - i. tööturu vajadusi ja ootusi;
 - ii. haridusinstituutsiooni vajadusi ja eeldusi;
 - iii. lõpetaja edasiõppeks vajalikke eeldusi.
- 3) Vaja on ettekujutust vahenditest, mille abil oleks võimalik saavutada õppekava eesmärgid. Nendeks vahenditeks on
 - a. ressursid
 - i. õppejõud,
 - ii. materiaal-tehniline baas,
 - iii. õppevahendid,
 - iv. rahalised ressursid (nt õppemaksud, riiklik koolitustellimus, stipendiumid);

- b. tingimused nende ressursside hankimiseks ja sihipäraseks kasutamiseks.

Kui eelnimetatud kolm eeldust on läbi mõeldud, saab neist lähtudes koostada **õppekava eesmärgi**. Õppekava eesmärk on sellisel juhul sõnastatud õppekava koostajate poolt ning väljendab seda, mida õppekava raames kavatsetakse teha selle eesmärgi saavutamiseks.

Õppekava eesmärgikirjeldus peab andma vastused järgmistele küsimustele:

- a) mida ja milleks õpetatakse;
- b) kes peaks inimesest saama selle õppekava läbinuna;
- c) millised on edasiõppimisvõimalused ja -teed ning tööturu- ja teadusloometeed?

Seda võib nimetada õppekava eesmärgi ja profiili kirjelduseks, mis on mõeldud lugemiseks ja arusaamiseks nii õppejõule, sisseastujale, õppijale kui ka ühiskonnas leiduva huvirühma esindajale (nt tööandja). Järgmise sammuna saab sellest eesmärgist tuletada eesmärgi saavutamiseks parima struktuuri õppekavale ning soovitud õpiväljundid.

Õpiväljunditeks on teadmised ja mõistmine, oskused, vilumused ja suutlikkus oma teadmisi ja oskusi kasutada ning hoiakud ja väärtused, mida õppekava koostaja loodab, et need on õppijas õppe kestel tekkinud või süvenenud. Õppekava eesmärke saab püstitada ning nende saavutamise nimel saab sihipäraselt tegutseda. Õpiväljundite puhul saab samamoodi sihipäraselt tegutsedes vaid loota, et need kujunevad õppijas. Ei õppekava arendaja ega õppejõud saa neid õpilasele garanteerida. Õigupoolest ei tohigi nad püüda seda teha, kuna see vabastaks õppija vastutusest oma õpingute eest. Küll aga saavad eelnimetatud arendajad-õpetajad teha kõik võimaliku selleks, et oleksid loodud eeldused arenguks, mille käigus õppijas kujunevad soovitud teadmised, oskused ja hoiakud ehk õpiväljundid.

Neid õpiväljundeid on mõnikord nimetatud **pädevusteks**, teinekord kompetentsusteks ja kolmas kord kompetentsideks. Pädevus tähendab

(a) asjatundlikkust, kompetentsust; (b) võimkonda, võimupiire kompetentsi (Eesti kirjakeele seletussõnaraamat, IV köide, 4. vihik, ETA EKI 1996). Siin võib rääkida ka teadmiste, oskuste ja hoiakute ühtsusest, mis edeneb koos kogemuste lisandumise, vilumuse tekke ja valmisoleku kasvuga.² Teisiti öeldes iseloomustavad pädevused seda, mida inimene teab, oskab ja suudab teha. Kas kasutada õpiväljundite tähistamiseks ühte, teist või kolmandat mõistet (pädevused, kompetentsused, kompetentsid), sõltub enamjaolt rääkimise kontekstist. Paralleelselt kasutatakse Eesti haridusdebattides ja seadusandluseski kõiki kolme mõistet. Meie oma terminoloogia kujunemine lihtsalt võtab aega. Hoolimata mõistekujust on aga oluline aduda, et õpiväljundi abil väljendatavad pädevused võivad olla teadmised või oskused või hoiakud, kuid on tavaliselt kombinatsioonid neist kolmest koos valmisolekuga midagi teha ning suutlikkusega selle millegagi hakkama saada. Õppe käigus kujunevad inimeses mitmesugused pädevused ning mõned neist ei tarvitse olla hinnatavad. Õpiväljundid peavad olema hinnatavad. Selleks tuletatakse õpiväljundile vastavad hindamiskriteeriumid.

Väljundipõhiseks õppekavaks nimetatakse õppekava, mille koostamisel lähtutakse eelkõige õpiväljunditest. See ei tähenda sisendi (mineviku akumuldeerunud teadmised, õppejõud, õppijate eelteadmised, eriala või aine ajalooliselt kujunenud struktuur ja esitamise loogika) unarussejätmist. Samas on varasematel aegadel õppekavade koostamisel lähtutud suuresti just sisendist ning õpiväljundikeskne lähenemine toob endaga paratamatult kaasa pendliefekti – väljundi mõningase ülerõhutamise. Lõpuks jääb ju sisendi ja väljundi vahele veel protsess – õpe ja õppijas loodetav pädevuste kujunemine. Ideaalis võikski õppekava olla selline sisendi, õppeprotsessi ja väljundi ühtsuses toimiv õppe akadeemiline selgroog.

² Asjatundlikkus/kompetentsus tähistab teadmiste, oskuste, hoiakute ja kogemuste ühtsust koos õigustega sekkuda (protsessidesse ja tegevustesse nt tööturul), ning hõlmab kõiki kolme pädevuse tähendust.

Väljundipõhise õppe peamised põhimõtted:

1. Väljundipõhise õppe keskmes on õppija ning õppimine. Õpetaja ja õpetamine, ainesisu ja meetodid, õppekava ja lühidalt kõik muu on selle keskme teenistuses.
2. Õppekava eesmärgis kirjeldatakse seda, mida õppejõud kavatsevad õpetada, õppekava õpiväljundites sõnastatakse see, mida õppejõud loodavad, et õppija on õppinud pärast õppe edukat läbimist.
3. Õppekavas kirjeldatud õpiväljundite abil peab nende väljundite lugejal olema võimalik teada saada ning mõista, mida õppekava edukalt läbinu kindlasti teab, oskab ja suudab.
4. Õpiväljundid, hindamiskriteeriumid ning õpetamis- ja hindamismeetodid on omavahel seostatud ning vastastikku üksteist tingivad ja korrigeerivad.

1.3. Ülevaade varasematest õppekavaarendusega seotud uuringutest Eestis

Eestis ei ole varem tehtud analüüse ja uuringuid, mis käsitleksid Bologna protsessi raames avatud 3+2 õppekavade toimimist ning nende õppekavade lõpetajate hakkamasaamist tööturul. Põhjus selleks on väga lihtne – need õppekavad on toimunud liiga lühikest aega selleks, et oleks võimalik olnud teostada eelpool nimetatud analüüse. Nii on käesolevas artiklis tutvustatavad analüüsid ja uuringud esimeseks katseks vaadelda just 3+2 õppekavade, eelkõige bakalaureuseõppekavade eesmarke ning valikulist toimimist ja rakenduvust tööturul.

2007. aastal ilmus projekti „Õppekavaarenduse teadussuuna välja-töötamine” raames õppekavaarendust toetav artiklite kogumik „Õppekavaarendus kõrgkoolis” (Rutiku 2007). See kogumik on esimeseks arvestatavaks sammuks eestikeelse kõrgkooli õppekava arenduse teooria kujundamisel ning nii välismaise kui ka omamaise praktikakogemuse koondamisel ning analüüsil. Eelkõige vääriavad esiletõstmist Siret Rutiku artikkel õppekavaarenduse teooriast ning metodoloogiat, samuti Aune

Valgu koostatud analüütiline ülevaade Bologna protsessist ja selle tähendusest õppekavaarendusele.

LÜKKA projekti õppekavaarenduse alaprojekti raames toimus 2006. aastal rahvusvaheline konverents „Väljundipõhiste õppekavade arendamine Eestis ja Euroopas” ning 2007. aasta alguses ilmus samanimeline konverentsikogumik (Vengerfeldt 2007). Konverentsikogumikus väärrib esiletõstmist Jennifer Mooni artikkel õppetasemete, õpiväljundite ja hindamiskriteeriumide seostamisest väljundipõhise õppekava arendamisel.

Kaudselt võib 3+2 õppekavareformi toimumise eelsest ja aegsest olukorrast saada teavet järgmistest analüüsides ja uuringutest. Lõpetanute sisenemist ja toimetulemist tööturul käsitleb Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimisel Poliitikauuringute Keskuse PRAXIS poolt 2005. aastal teostatud uuring „Analüüs erinevate õppevaldkondade lõpetanute seisundite kohta tööturul ametialade, haridustasemete ja majandusharude lõikes” (Kanep 2005). Analüüsi koostajate eesmärgiks on anda ülevaade erinevate koolitusvaldkondade (ISCED 97) lõpetanute seisundist tööturul ning analüüsida seda seoses ametialade (ISCO-88) ja majandusharudega. Õppekavade ja õppekavarühmade läbinute tööhõivevõimaluste analüüs ning erinevates tegevusvaldkondades oleva nõudluse kaardistamine võimaldab kavandada vastavate õppekavade väljundeid.

Õppekavade toimimise üheks eelduseks on õppejõudude oskused õpetada nii, et õppekavas õppele seatud eesmärgid oleksid saavutatavad ning õpiväljundid kontrollitavad ja mõõdetavad. Turu-uuringute AS-i poolt 2006. a teostatud õppejõudude õpetamisoskuste ja koolitusvajaduste uuringus on uuritud õppejõudude endi hoiakuid seoses õpetamisoskuste ning nende edendamiseks vajaliku täienduskoolitusega (Turu-uuringud 2006).

Eesti erinevad avalik-õiguslikud ülikoolid on viinud oma vilistlaste seas läbi arvamusküsitlusi, kus on käsitletud õpet ning ka õppekavade

toimimist. Esimest korda uuritakse ülikoolidevahelises koostöös ühiselt kõigi õppeastmete lõpetanuid uuringus „Vilistlane 2005”.

Lõpuks võib siinkohal nimetada ka üleeuroopalist projekti TUNNING, mis algatati Bologna protsessi ühe osana aastal 2000 ning mille põhieesmärgiks on edendada Euroopa ühtse ja sidusa kõrgharidusruumi tekkimist haridusstruktuuride arendamise kaudu. Eestikeelne kokkuvõte sellest programmist on leitav aadressil <http://www.ut.ee/lykka/227898>.

2. Uuringute tulemused ja analüüs

Bologna protsessist kantud 3+2 õppekavade avamisest alates on aeg-ajalt ikka räägitud sellest, et uued 3+2 õppekavad ei toimi ega vasta ei ülikoolide, tööandjate ega tudengite ootustele ega vajadustele. Napib aga asjakohast teavet selle kohta, kas, kuidas ja mis täpsemalt on 3+2 õppekavades hästi ja mis halvasti, mis neis on puudu ning mida peaks muutma. Käesolevad uuringud on üheks esimestest katsetest anda hinnanguid 2002. a õppekavareformi tulemustele.

2.1. Õppekavadokumentide analüüs

Õppekavadokumentide analüüsi eesmärkideks oli selgitada, kas ja kuidas on õppekavad eesmärgistatud ja struktureeritud ning kas ja kuidas õppekavad kattuvad. Selline analüüs on vajalik õppekavade

- a) avamise ja muutmise pikaajaliseks planeerimiseks,
- b) õppekavade paremaks eesmärgistamiseks,
- c) õppekavade struktuuride sidususe tõhustamiseks nii sama ülikooli kui ka erinevate ülikoolide raames selleks, et kontrollida väidet õppekavade kattuvusest ehk sellest, et mitmed õppekavad erinevad formaalselt, kuid sisuliselt on tegemist samade õppekavadega.

Analüüsi objektiks olid kõigi Eesti kõrgkoolide kõik nn uued bakalaureuse- ja magistriõppe õppekavad (4+1; 3+2). Õppekavaeesmärkide sünteetilise töömudeli alusel analüüsiti kõikide õppekavade eesmärke liikide kaupa ning samaaegselt püüti eesmärgi sõnastusele tuginedes määrata eesmärgi laadi. Sellises järjekorras on analüüsi tulemused ka allpool esitatud. Analüüsi käigus selgus, et enamik ülikoole on rakendanud eesmärgimalle (kahe või enama õppekava eesmärkide sõnastamiseks) ning kolmandaks antakse ülevaade nende mallidega seonduvast.

2.1.1. Õppekavade eesmärkide liigid

Uuringu tulemusel selgus, et Eesti ülikoolide 3+2 õppekavade eesmärgid jagunevad viide suurde rühma: üldised, formaalsed, sisendipõhised, väljundipõhised ja edasisidestuslikud eesmärgid.³ Need viis eesmärgirühma ei välista üksteist. Pigem peaksid need kõik olema nimetatud ning piisavas mahus kirjeldatud.

Üldised hariduseesmärgid – hariduse andmine

Üldiste eesmärkide korral on õppekava eesmärgiks „anda haridus” (mida iseloomustatakse mitmesuguste omadussõnadega). Üldiselt sõnastatud eesmärgi kaudu ei öelda midagi hariduse sisu, pädevuste, vilumuste jne kohta, vaid väljendatakse pigem õppekava koostajate soove ja kavatsusi. Üldised hariduseesmärgid sõnastatakse näiteks nii:

„Kõrgetasemeline, ühiskonnas tunnustatud, akadeemiline erialane baasharidus bakalaureuseõppe tasemel.”

„Nüüdisaegsetel teadmistel põhinev, akadeemilist ja praktilist orientatsiooni ühendav, terviklik akadeemiline kõrgharidus magistritasemel.”

Formaalsed hariduseesmärgid – kraad/diplom

³ Edasisidestuslikud eesmärgid kirjeldavad õppekava läbinu võimalusi edasiõppimiseks ning tööturule sisenemiseks.

Formaalse eesmärgi puhul on õppekava eesmärgiks võimaldada vastava haridustaseme saavutamine, mille tunnustamiseks on sisse seatud akadeemiliste kraadide ning diplomite süsteem. Tegemist on „kraadi omandamisega”, kus kraadi nimetus viitab või vähemalt peaks viitama kõrgharidusstandardi (KHS) formaalsele tasemele ning vastava õppekava läbinu formaalsele staatusele. Selliselt sõnastatud eesmärk annab võimaluse võrrelda õppekava teiste õppekavadega samade formaalsete kriteeriumide alusel ning viitab ühtlasi edasiõppimisvõimalustele. Formaalsete hariduseesmärgid sõnastatakse näiteks nii:

„Bakalaureusekraad.”

„Magistrikraadi omandamine.”

Ainepõhised eesmärgid – teadmised ja oskused

Õppekavade ainepõhiste eesmärkidena on valdavalt (bakalaureuse-õppekavade puhul 2/3) nimetatud tervet rida teadmisi ja oskusi, mis tudengile antakse (tudeng on objektina teadmiste passiivne vastuvõtja).

Teadmiste ja oskustega seotud ainepõhiste eesmärkide kirjeldamisel kasutatud sõnavara sarnaneb õpiväljundina spetsialisti ettevalmistust kajastava eesmärgikirjelduse sõnavaraga. Peamine erinevus on kirjelduste umbisikulisus ning õppija käsitlemine objektina, keda valmistatakse ette, kellele antakse teadmisi, oskusi jne. Ainepõhiseid eesmarke on sõnastatud näiteks nii:

„Õppekava eesmärgiks on anda teadmised ja oskused ...”

Väljundipõhised eesmärgid – teadmised, oskused ja hoiakud

Õpiväljunditele on orienteeritud kolmandik bakalaureuseõppekavadest. Magistriõppekavadest on enam kui pooled orienteeritud õpiväljunditele (158 õppekava). Väljundipõhiste eesmärkide kirjelduses esitatakse õppijat subjektina, kes on aktiivselt osalenud õppeprotsessis ning omandanud vastavad teadmised, oskused ja hoiakud.

Väljundipõhiste, spetsialisti ettevalmistusega seotud eesmärkide sõnastamisel on kasutatud väljendeid „... kes on, tunneb, mõistab, oskab, suudab, on võimeline, on omandanud, valdab; ... kellel on; ... (kellel on kujunenud üldhariduslikud, kutsealased, erialased, ametialased pädevused)” näiteks järgneval moel:

„Spetsialist tunneb ... (mida). Ta oskab juhtida ja planeerida ... (mida).”

„Erialane pädevus, mis võimaldab spetsialistil kujundada ..., toetada ...; olla ...; vahendada ...; juhendada ..., õpetada”

Enamiku õppekavade eesmärkides kajastub soov võimaldada pädeva spetsialisti kujunemist. Üld-, ülekantavad, ameti-, kutse- ja erialased pädevused on eristatud ainult TTÜ õppekavaeesmärkide sõnastuses. See osa on vajalik ning siin kirjeldatakse spetsialisti sellisena, nagu ta peaks olema pärast õppe edukat läbimist. Põhirõhk on pädevuste kirjeldamisel ning nende omavahelisel seostamisel.

Üldise haritusega seotud eesmärkide hulka kuuluvad üldiste teadmiste ja oskuste kõrval hoiakute ja väärtustega seotud eesmärgid (isikomadused, sotsiaalne vastutus, üldkultuuriline haritus, maailmavaateline kujunemine). Neid eesmarke enamasti sõnastatud ei ole. Nimeetatud on neid kolme avalik-õigusliku ning kahe erakooli kokku 37 õppekavas ning kirjeldatud 14 õppekavas. 37-st eelnimetatud õppekavast 25 kuuluvad TTÜ-le ja nii võib tõdeda, et TTÜ on Eestis ainus ülikool, mille õppekavade koostajad on püüdnud õppekavade eesmärkides kirjeldada soovitud väärtusi ja hoiakuid, mis õppekava läbinul peaksid kujunema. Neid eesmarke võib sõnastada järgneval moel:

„Õppekava üldiseks eesmärgiks on kujundada aktiivse ellusuhtumisega oma eriala tundev arenemisaldis ühiskonna liige. Selleks anda teadmisi inimese-ühiskonna-looduse seostest ja ühiskonna jätkusuutlikust arengust; kultuuri olemusest ja rollist; inimmõtte ja teadmiste arengust; üksikisiku rollist ja vastutusest. Arendada oskusi ja kujundada väärtushinnanguid ja käitumisnorme.”

„Magstrand ... teadvustab ühiskondlikke vajadusi, tunneb vastutust keskkonna seisundi eest.”

Õppe edasisidestamine

Õppekava edasisidestuslike eesmärkide puhul on õppekava eesmärgiks ette valmistada spetsialist, määrates ära spetsialisti eri-, kutse- ja ametialased pädevused, samuti selle, milliseid ülesandeid, kus, mis tasemel ja kellena võib spetsialist täita ning millisel tasemel, kus ja mida võib spetsialist edasi õppida. Kõiki valdkondi, ameteid ja vastavaid nimetusi ei ole muidugi võimalik ära nimetada, kuid õppekava kui dokumendi lugejal peab tekkima ettekujutus sellest, kellena lõpetanu tööturul ennast esitleda saab. Tööturule orienteeritud eesmärke saab sõnastada järgmisel moel:

„Bakalaureuseharidus loob eeldused ... tööks üldhumanitaarset ja eesti kultuuri ajaloo alaseid teadmisi nõudvatel ametikohtadel (kirjastused, riigi- ja munitsipaalametid, kultuuripärandi vahendamisega tegelevad institutsioonid).”

Jätkuõppele orienteeritud eesmärke saab sõnastada järgmisel moel:

„Füüsika bakalaureuseõppe põhieesmärgiks on valmistada üliõpilasi ette magistriõppeks fundamentaalfüüsikas, rakendusfüüsikas või füüsikaõpetaja erialal. Saadav baasharidus võimaldab lisamoodulite sobiva valiku korral magistriõpinguid ka tehnoloogilistel erialadel.”

Õppekava edasisidestuslikes eesmärkides peab samuti olema kirjeldatud, millis(t)es tasemeõppe valdkonnas(-dades) õppekava läbinu võib edasi õppida. Kui õppekava läbinul on soov vahetada eriala või õppesuunda/valdkonda, siis peaksid temale avatud edasiõppe suunad olema nimetatud õppekava eesmärkides.

126 bakalaureuseõppe ning 199 magistriõppe õppekava eesmärkides on käsitletud orienteeritust tööturule. Magistriõppe õppekavade puhul on seda teataval määral rohkem rõhutatud. Bologna protsessi idee, et

bakalaureuseõpe tagab väljundi tööturule, väljendub seega 2/3 vastava taseme õppekavade eesmärkides.

2.1.2. Õppekavade eesmärgilaadid

Eelkirjeldatud viite liiki eesmärgikirjeldusi iseloomustavad teatud kirjelduslaadid. Teadmiste ja oskuste omandamist, mõistmise tekkimist ning võimete ja hoiakute kujunemist võib kirjeldada kui *protsessi* ja kui teatud *taset*, mis tuleb saavutada. Nii saab eesmärke kirjeldada kui protsessieesmärke – õppekava koostajate eesmärkideks on õppija osalemine protsessis ning tema edenemine ja kasvamine selle protsessi käigus. Samuti saab eesmärke kirjeldada taseme-eesmärgidena ehk selle tasemena, kuhu õppija õppekava läbides peab jõudma.

Protsessi-eesmärke saab sõnastada järgmisel moel:

„Teadmiste *kujunemine* haldus- ja ärikorraldusest ning *valmiduse kujunemine* ümbritseva sotsiaal-majandusliku keskkonna analüüsiks, tegevuse planeerimiseks, realiseerimiseks ning hindamiseks nii avalikus ja erasektoris kui ka kolmandas sektoris.”

Taseme-eesmärke saab sõnastada järgmisel moel:

„Spetsialistide *ettevalmistamine* Eesti tööturule matemaatilise statistika ja rakendusstatistika valdkondade jaoks, *erialaste teadmiste andmine* kõrgharidusega spetsialistide ettevalmistamiseks doktoriõppe kaudu matemaatilise statistika erialal.”

Valdav enamik Eesti 3+2 õppekavasid on eesmärgistatud taseme-õppiselt. Protsessipõhiseid eesmärke võis leida vaid 36 õppekavas, millest 16 kuuluvad TTÜ-le ning ülejäänud jaotuvad ülejäänud ülikoolide vahel.

Eesmärgi sõnastus peaks häälestama nii õppejõude kui ka üliõpilasi. Kui eesmärgiks on **aine õpetamine**, siis õppejõud seda ka teeb,

mõnikord mitte süvenedes sellesse, mida õpetavad tema kolleegid või mis juhtub üliõpilasega. Kui eesmärgiks on, et **üliõpilane** on omandanud midagi (teadmised, oskused, hoiakud), siis paneb see õppejõudu küsima, kas üliõpilane ikka on seda teinud, ning loodetavasti selle küsimise käigus ka **teiste õppejõududega koostööd** tegema. Ehkki pealtnäha võib see tunduda pelgalt sõnastusliku küsimusena, väljendub õppekava eesmärkides tudengi ja õppejõu rollide vahekord.

Kui õppekava eesmärgid on sõnastatud sisendi-/ainepõhisena, siis käsitletakse õppijat enamasti objektina, kellele „antakse teadmisi”, õppija on sellisel puhul passiivseks vastuvõtjaks.

Õppija objektina kirjeldamist iseloomustav näide:

„Õppekava peab arendama majanduspraktikute teadmisi ja süvendama kutsealaseid oskusi majandus- ja juhtimisteaduste nüüdisaegsete saavutuste alusel.”

Õppija subjektina kirjeldamist iseloomustav näide:

„Magistriõppe tulemusena omandavad üliõpilased teadmised, oskused ja hoiakud iseseisvaks ning asjatundlikuks analüüsiks, otsustamiseks ja juhtimiseks rahvatervishoiu ja arstiabi korralduse valdkondades ...”

Enamikus bakalaureuseõppekavades (158), samuti enamikus magistriõppekavades (204) käsitatakse tudengit sellise passiivse osalejana (objektina), kellele antakse teadmisi ja oskusi. Üliõpilast käsitatakse subjektina ühes neljandikus õppekavades. Osades õppekavades on üliõpilast käsitatud nii objekti kui ka subjektina.

Õppekava eesmärkide sõnastamine väljundi- ehk pädevuspõhistena toetab õppija kirjeldamist subjektina, kes on aktiivne protsessis osaleja, oma subjektsuse tõttu kannab vastutust õppe eest, on vaba kujundama oma õpet talle ette antud kokkuleppelistes raamides (õppekava) ning kel on ka teatud õigused ja kohustused kooli, tööandjate ja teiste huvirühmade ees.

2.1.3. Õppekavade eesmärgimallide kasutamine

Õppekavade eesmärkide sõnastuse erinevused, struktuurierinevused ning sõnastuse detailsus ei sõltu õppeastmest ega valdkonnast, vaid on seotud konkreetsete ülikoolide ja teaduskondadega. Enamiku ülikoolide õppekavade eesmärgid on sõnastatud üldsõnaliselt, kajastades soovi võimaldada pädeva spetsialisti kujunemist. Näib, et omandatavate oskuste ja teadmiste suure üldistustasemega lühikirjeldus ning üldise väljundi nimetamine on olnud õppekavade eesmärkide sõnastajate peamisteks eesmärkideks.

Enamikus kõrgkoolides on välja töötatud vastavad mallid, mille abil on sõnastatud kahe või rohkema õppekava eesmärgid. Mallide kasutamine õppekava eesmärkide sõnastamisel võimaldab paremini võrrelda vastavaid õppekavasid ning tuua esile üldised ning valdkondlikud pädevused. Kui vastav eesmärgimudel on põhjalikult läbi mõeldud ning struktureeritud, on selle õppekava eesmärkide üld-, valdkondlike ja erialaste pädevuste sõnastus rakendatav erinevate õppekavade puhul. See hõlbustab õppekavade võrdlemist ning nii ühise kui ka erineva väljatoomist. Eesmärgimalli näited:

„Omandatakse teadmisi: loodus- ja täppisteaduste alustest (matemaatika, füüsika, informaatika ...) sisus ja mahus, mis on vajalikud tehnikateaduste põhialuste ja erialaste ... teadmiste omandamiseks,

- tehnikateaduste põhialustest ... valdkonnale iseloomulikus sisus ja mahus, mis on vajalikud õpingute jätkamiseks magistriõppes või töö (inseneritegevuse) alustamiseks ja täiendõppeks,
- humanitaar- ja sotsiaalteaduste üldalustest (majandus, õigus jms ...),
- inimese, looduskeskonna ja tehnika suhetest insenerikutse olemuse, inseneri professionaalse vastutuse ning inseneriloomingu positiivsete ja negatiivsete aspektide mõistmiseks,
- põhilistest erialastest infoallikatest ja nende kasutamisest,
- inseneriprojektide koostamise põhimõtetest. Saadakse oskusi:
 - väljendada ennast nii sõnas kui kirjas, suhelda nii emakeeles kui vähemalt ühes võõrkeeles,
 - kaasaegsete infotehnoloogiliste vahen-

dite kasutamiseks, · iseseisvalt õppida, hankida ja analüüsida teavet, hinnata uue teabe rakendamise otstarbekust, · oma tööd korraldada ja selle tulemusi objektiivselt hinnata, · õpitu realiseerimiseks ... valdkonna projektides.”

„Valmistada ette magistrikraadiga spetsialiste ... erialal, kes valdavad / tunnevad / oskavad ... Magistriõppe lõpetanud oskavad ... Omanud teadmised võimaldavad tulevikus taotleda insenerikutset või jätkata õpinguid doktorantuuris.”

Eesmärgimallide osaline sõnasõnaline kattuvus võib teisalt viidata nn lõika-kleebi tehnika kasutamisele, kus ühe õppekava eesmärkide sõnastust on kasutatud teise õppekava eesmärkide sõnastamisel. Kui sarnaselt on sõnastatud erialased eesmärgid ning spetsiifiliselt erialale omased pädevused, siis selline eesmärkide sõnastamine ei soodusta vastavate õppekavade eesmärkide mõistmist.

Õppekavade eesmärkide täieliku sõnasõnalise sarnasuse puhul tekib küsimus, kas kaks erinevat õppekava, mille eesmärgid ometi on identsed, ka muudes aspektides ei kattu ning kas sellisel juhul kattuvate eesmärkidega õppekavade paljusus on õigustatud. Teisalt võib õppekavade eesmärkide kattuvuse korral nende eesmärkide sõnastamine olla nii üldsõnaline, et eesmärkide kirjeldus sobib ükskõik millisele õppekavale. Sellisel puhul puudub eesmärkide sõnastusel mõte.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et eesmärgimallide kasutamine on mõttekas moel, kus hästi läbi mõeldud eesmärgisõnastus selgitab õppekava seost kogu kooli eesmärkidega, vastava valdkonna eesmärkidega, kutse- ja ametialase ettevalmistuse eesmärkidega ning kirjeldab ühtlasi selgelt vastava õppekava eripära ning eesmärkide erinevust võrreldes teiste õppekavadega.

2.1.4. Õppekavade struktuuride analüüs

Eesti ülikoolide bakalaureuse- ja magistriõppekavade ülesehitus baseerub väga erinevatel jaotuspõhimõtetel, õppekava osade erinevused on

suured nii struktuuriliselt, mahuliselt kui ka nimetuslikult ning on võrreldavad parimal juhul vaid ühe ülikooli siseselt.

Eestis tervikuna puudub ühtne arusaam sellest, kas moodul on pigem ajaline-mahuline või sisuline ühik. Mooduliks nimetatavate aineplokide suurus varieerub 2,5–74 AP-ni, mistõttu ei saa rääkida moodulite vahetamisest ja lihtsast mobiilsusest isegi mitte Eesti ülikoolide vahel. Samuti erineb terminoloogia nt eri taseme moodulite ja ainete tähistamisel. Kuna kõikides vaadeldud ülikoolides on väiksema või suurema põhjalikkusega määratletud õppekavade üldised jaotumisprintsibid, siis on ühe ülikooli piires õppekavade struktuur üldjuhul sarnane, samas kui ülikoolide võrdluses on keeruline sarnase eriala õppekavade ülesehitust omavahel võrrelda. Kui ülikoolide esindajad suudaksid kas kvaliteedileppe vms raames kokku leppida ühtsetes õppekavade mooduliteks jaotamise põhimõtetes, oleks see suureks abiks liikuvuse, ülekantavuse ning seega kogu Eesti kõrghariduse konkurentsivõimelisuse edenemisele. Alternatiivseks lahenduseks on vastavate struktuuriprintsiipide ja n.ö moodulite raamistiku esitamine kõrgharidusstandardis.⁴

2.1.5. Õppekavade kattuvuse analüüs

Õppekavade väidetav kattuvus ning see, kas kattuvus on taunitav (ressursside raiskamine) või soositav (konkurents ja areng), vajab põhjalikumat selgitamist. Õppekavade eesmärgid ning struktuure vaagides ei olnud võimalik anda hinnanguid õppekavade sisulise kattuvuse kohta. Struktuurilt on erinevate ülikoolide õppekavad erinevad ning erinevate

⁴ KHS 1. septembril 2007 jõustunud muudatuste määruses on moodul nimetatud ning määratletud kui „õppekava sisulise liigendamise ühik, mis koondab õppeained eesmärgistatud õppeainete kogumiks või koosneb ühest õppeainest. Mooduli mahu ainepunktides määrab õppeasutus, arvestades mooduli mahu määramisel eesmärgi luua eeldused üliõpilaste mobiilsuse toetamiseks ning eelneva õpitulemuse ja erialase töökogemuse arvestamiseks”.

ülikoolide sarnaste õppekavade struktuurid ja eesmärgid kindlasti ei kattu.

Kattuvusest võib seega rääkida ühe ülikooli erinevate õppekavade raames. Sellise kattuvuse analüüsi eesmärgiks oleks välja selgitada, millised õppekavad on piisavalt sarnased selleks, et neid reorganiseerides ning ühendades oleks võimalik vähendada õppekavade arvu. See aga eeldaks vastavate õppekavade sisuanalüüsi, mis on tehtud vastava valdkonna vastava õppesuuna erialaspetsialistide poolt.

2.2. Õppekavade toimimise uuring

Õppekavade toimimise uuringu lähtekohaks on väljaselgitamine, kuidas uuringu aluseks valitud õppekavadega seotud üliõpilased ja õppejõud hindavad nende õppekavade toimimist. Uuringu eesmärgiks on luua saadud teabe analüüsi ja järelduste põhjal eeldused selleks, et muuta, täiustada, restruktureerida õppekavasid, õppekorraldust, õppemeetodeid ning õppekavade sisendit ja väljundit. Alaeesmärkideks on vastuste leidmine järgmistele küsimustele:

1. kuidas on rakendunud 3+2 õppekavad ning millised on „uue” ja „vana” bakalaureuseõppe vahelised suhted;
2. millised on õppekava valikud ning kui paindlik on õpe vastava õppekava kohaselt;
3. kuidas hinnatakse õppekorraldust ja õppemeetodeid;
4. millised tingimused esitab õpe (õppekava) õppejõule ja üliõpilasele;
5. milline on õppekava läbinu väljund tööturule;
6. kas ja kuidas õppekorraldus ja õppekava ülesehitus soosib üliõpilase õpirännet, varasema õppe- ja töökogemuse arvestamist ning millised on tema edasiõppimisvõimalused;
7. kuidas on võimalik hinnata ning edendada õppe kvaliteeti?

2.2.1. 3+2 reform – „uue” ja „vana” bakalaureuseõppe suhetest

Eesti kõrghariduses teostatud 3+2 reformi ning vana, 4-aastase ja uue, 3-aastase bakalaureuseõppe vahelistes suhetes võib esile tuua järgmised kolm olulist tähelepanekut.

- Bakalaureuseõpe on mõeldud nii erialaseks kui ka üldiseks ettevalmistuseks, kuid oluliseks peetakse pigem erialaõpinguid. Üldõpinguid hinnatakse väheväärtuslikeks ning kogu Bologna protsessiga sarnaselt ülevalt poolt pealesurututeks.
- Õppe sisu on muutunud, aga õppejõudude meetodid ja konspektid on samaks jäänud, õppe mahu muutus on saavutatud aine ärajätmise või pinnapealsema käsitlemise kaudu, samas dubleerivad osad õppeained üksteist.
- Bakalaureuseastme õppeaeg on vähenenud aasta võrra, kuid nõudmised üliõpilastele on jäänud samaks, mis varasema bakalaureuseõppe korral, ning enamasti arvatakse, et nelja-aastane õpe on kokku surutud kolme aasta sisse.

3+2 bakalaureuseõppe eesmärgiks on süvendada üliõpilase üldhariduslikke teadmisi, võimaldada üliõpilasel omandada eriala alusteadmisi ja -oskusi ning varustada teda kas magistriõppeks või tööturule siseneamiseks vajalike teadmiste ja oskustega (KHS § 7.1). Teisisõnu on bakalaureuseaste mõeldud nii erialasteks õpinguteks kui ka üldise harituse edendamiseks, valdkonnast laiapõhjalise ülevaate andmiseks ning elukestvaks õppeks, toimimiseks ja arenguks vajalike üld- ja ülekantavate pädevuste omandamiseks. Tudengitele selline laiapõhjaline ettevalmistus valdavalt ei meeldi. Enamikus intervjuudes avaldasid nad arvamust, mille kohaselt erialaõpingud peaksid hakkama varem, erialaaineid võiks olla rohkem ning nende arvelt võiks üldiseid ja valdkonnaaineid olla vähem.

3+2 reformi käigus on muutunud ainenimetused ja formaalsed mahud, juurde on tulnud valdkonnaained, aga õppejõudude konspektid ja õpetamisviisid on vähemalt üliõpilaste arvates tihti endised.

„Mida loetakse, sest kuna on muutuste aeg, siis enne oli meil see nelja-aastane bakalaureus ja tihti inimesed võtavad oma konspektid ja loevad sama asja lihtsalt edasi. Aga meil on teistsugune pealkiri ja siis nad võtavad oma vana konspekti ja üritavad seda pealkirjaga kohendada ja teevad väikseid muudatusi, võib-olla vahetavad sissejuhatuse välja hoopis.” (TÜ füüsika Õ).⁵

Õppe- ja ainemahu muutumine on saavutatud mingi aine või aineosa ärajätmise või kiiremini (ja pinnapealsemalt) läbivõtmise kaudu.

„Seosed hakkavad alles hiljem tulema; ei mäleta, mis esimesel räägiti, aga nüüd küsitakse, kas teile on seda ja seda õpetatud. Asjad ei ole jõudnud pealiskaudselt läbi kihutades kinnistuda. Vana kavaga oli see võimalus.” (TLÜ psühholoogia T).

Paradoksaalselt on see kaasa toonud ka dubleerimise osades õppeainetes.

„Dubleerimist muidugi 3+2, mul on selline tunne, et see on dubleerimist süvendanud, sellepärast et varasemad mõned sellised suured kursused ja baaskursused, teoreetiliselt füüsika põhikursused, mis loeti siis niimoodi, et üks õppejõud luges järjest ilusti, mis oli vajalik kõik. Nüüd on ta jagatud juppideks kõik. Ühte väikest juppi loetakse põhiõppes, teist loetakse magistriõppes ja neid loetakse erinevatel aegadel ja isegi juhtub, et erinevate inimeste poolt, siis paratamatult sissejuhatused on alati dubleerivad.” (TÜ füüsika Õ).

Nõudmised üliõpilasele on jäänud samaks, mis varasema, s.t suurema ainemahu puhul. Teisalt ei ole erinevate õppeainete ainemahud ja õppeks vajalikud ajad võrreldavad.

„Ühe aine eest saab hästi palju punkte – tunne, et jöle lihtsalt saab punktid kätte. Oli juhtum, kus 3+2 ja 4+2 tudengid olid samas loengus ja ühed said 4 ja teised 2 AP.” (TLÜ psühholoogia T).

⁵ Sulgudes on tähistatud ülikool, õppekava ning fookusgrupis intervjueeritavad (õppejõud – Õ ning tudengid – T).

Ka bakalaureuseastme lõputöö tegelik töömaht on jäänud endiseks, s.t õppejõud nõuavad endises mahus (kordades rohkem) tööd, kuigi aega ja võimalusi selleks pole.

„No nõutakse liiga palju selle 5 punkti eest, see on mõttemall, vana bakalaureus – läheme tagasi ... see on probleem, et me nõuame nendelt nii, nagu vana 4+2 ja nimi on ikka sama bakalaureusetöö, võinuks olla ükstakõik missugune teine sõna” (TTÜ energetika Õ).

Üliõpilaste hinnangul on nende töömaht uute õppekavade raames oluliselt kasvanud ning aega on vähe nii õppimiseks kui ka õpitusse süvenemiseks.

„... seda tingib nüüd põhimõtteliselt see, et üks aasta on kaotsi läinud, aga seda taset ei taheta alla lasta ja siis on see õppekava hästi intensiivseks lükatud, ainepunktid on alla toodud, aga maht on jäetud sisuliselt samaks” (TÜ bioloogia T).

„Erinevusi on – pigem on kokkusurumise efekt ja mitte ainult psühholoogias. Põhjusel, et reform tehti mõttetult kiiresti – ei olnud muud varianti, kui võtta vana ja teha see kolmeks” (4 AP aine muudeti 3 AP aineks) (TLÜ psühholoogia Õ).

Üliõpilased kogeivad 3+2 bakalaureuseõpet 4-aastase õppe kokkusurumisenä kolme aastasse, pooled õppejõud samuti ning teine pool õppejõude arvab, et 4-aastane bakalaureuseõppekava on välja venitatud viie aasta (3+2) peale.

Õppemahtude probleemile pakuti ka lahendusi. Osade erialade puhul oleks 4+1 süsteem sobivam.⁶

⁶ Paljudele intervjueeritud üliõpilastele ja õppejõududele tuli üllatusena see, et ei Bologna protsess ega Eesti ülikooliseadus sätesta kahe esimese õppeastme mahtude omavahelist jaotust (3+2 või 4+1).

„Teatud erialad vajaksid seda 4+1 pigem kui 3+2 ja näiteks maastikuarhitektuur oleks üks selline, et me kindlasti pooldaks 4+1 pigem” (EMÜ keskkonnakaitse Ö).

Samas on osade intervjueeritute arvates 4-aastane diplomiõpe olnudki ebapiisav ning 3+2 võimaldab taas 5-aastase korralikule kõrghariduse tasemele vastava õppe.

Kokkuvõttes kogevad nii tudengid kui ka õppejõud reformi ülevaht poolt pealesurutuna. See tehti kiiresti ja formaalselt ära, tegelikke sisulisi muutusi aga pole veel toimunud – õppekavad on jätkuvalt ainepõhised.

Intervjuudes kerkib esile vastuolu – ühelt poolt on valdavaks arusaam, et bakalaureuseõpe peaks andma erialase ettevalmistuse, teiselt poolt aga peaks seda tegema pigem 3+2 õpe tervikuna. Tundub, et 3-aastast bakalaureuseõpet peetakse jätkuvalt erialaõppeks, mis peaks võimaldama valmis spetsialisti kujunemist. Osade õppejõudude hoiakud ja hinnangud toetavad samuti sellist arusaamist. Enamasti võrdlevad intervjueeritud 3-aastast bakalaureuseõpet 4-aastase bakalaureuseõppega, magistriastmete (teadusmagister ja 3+2 magister) võrdlemist on tunduvalt vähem. See tõstatab küsimuse, kas on aru saadud 3+2 reformi mõttest? Näib, et uuele 3-aastasele bakalaureuseõppele omistatakse vana bakalaureuseõppe nõuded, millest johtuvalt kurdetakse, et 3-aastane bakalaureuseõpe ei ole piisavalt erialakeskne ja tasemel. Enamik tudengeid eeldab seetõttu, et õpib bakalaureuseastmes spetsialistik. Kui ka õppejõud mõtleb vanas raamis, siis üritab ta anda kokkusurutud ja spetsialisti ettevalmistuseks vajalikku ainet, lähtudes ainekursusest, mitte õppija kujunemisest ja valmisolekust. Kuidas aga jõuda selleni, et õppejõud töötaksid läbi ja teeksid ümber oma ainekursused ja vastavad konseptsid ning materjalid vastavalt õppekavas seatud eesmärkidele, ei ole selge – ega ole see ka ilmselt olnud võimalik nii lühikese aja jooksul.

Kui õppekava koostamises on valitud üldhariv lähenemine, siis kurdetakse väheste erialaainete pärast, kui erialakeskne, siis pole jälle

piisavalt üldharivaid aineid. Paistab, et 3-aastase bakalaureuseõppe nominaalõppeaeg ja -maht on põhimõtteliselt liiga lühikesed, et vastata kõikidele ootustele ja vajadustele. Sestap tuleks õppekava üldosas väga täpselt sõnastada need eesmärgid, mis õppekava koostajatel on, et vältida ekslikke ootusi ja arusaamu õppekava otstarbe suhtes.

Nii üliõpilaste kui ka õppejõudude poolt esile toodud ajapuudus võib olla mitme teguri koosmõju tulemuseks. Esiteks on mitmel puhul 4-aastane bakalaureuseõpe ilmselt kokku surutud kolmeaastasse, kusjuures nõudmiste samaks jäädes on oluliselt suurenenud üliõpilase õppekoormus. See on toonud kaasa liiga tiheda õppekorralduse, süvenemisvõimaluste puudumise, ainete, kursuste ja moodulite omavahelise seostamatuse ning ainemahtude ning neile vastavate ainepunktide võrreldamatuse (ainepunkti eest tehtava tegeliku töö maht võib olla kordades erinev). Teisalt on oluliseks teguriks õppemahu kasvu tajumisel arvatavasti ka asjaolu, et üha rohkem üliõpilasi töötab õpingute kõrvalt täis- või osakoormusega, mis omakorda vähendab vajalikku õppeaega. Kui 4-aastase bakalaureuseõppe käigus oli mittetöötaval üliõpilasel aega olla nii sotsiaalselt aktiivne kui ka õppida oma eriala piisava põhjalikkusega, siis 3-aastase bakalaureuseõppe käigus ei ole töötaval üliõpilasel enam aega teha ei seda ega teist. Kolmandaks on õppekavareform toonud endaga kaasa õppe killustumise, kordused ja lüngad tekitavad segaduse, milles orienteerumine võib osutuda üpris ajamahukaks. Praegused üliõpilased võrdlevad oma õppekava varasemaga, mille alusel nad ise õppinud pole ning nii nagu muudiski küsimustes võib kõik möödunu tunduda ilusam kui see tegelikult oli.

Ajapuudus ja suure õppekoormuse kogemine võib endaga kaasa tuua akadeemiliste puhkuste arvu kasvu ning õppeaja pikenemise. Samas on õppekavareformi mõtteks õppe läbimine nominaalajaga üha suurema enamiku tudengite puhul. Kui nüüd selgub, et 3+2 õppekavad praegusel kujul hoopis soodustavad õppe venimist, ei ole vähemalt see eesmärk küll kuidagi saavutatud.

2.2.2. Õppekava paindlikkus ja valikud

Väljundipõhise õppekavaarenduse üheks suureks eesmärgiks on õppe paindlikkus ning valikuvõimalused, mis peaksid soodustama üliõpilaste liikuvust. Õppekavasid on püütud muuta paindlikumaks muu hulgas valdkondlike alusainete abil, kuid selle käigus on esile kerkinud järgmised neli tähelepanekut:

- Õppe varasem jaotus akadeemiliseks bakalaureuseõppeks ja rakenduslikuks diplomiõppeks tagas parema ja selgema valikuvõimaluse.
- Esile on kerkinud vastuolu paindliku õppekava, kõrvaleriala valiku ja erialase süvenemise vahel.
- Üliõpilase liikuvus teaduskondade vahel on pärsitud teaduskondade finantspoliitika ning õppeaegade ühildamatuse tõttu.
- Suured valdkonnaained ei ole head ning loeng meetodina ei ole tõhus.

Erialaste teadmiste, oskuste ja hoiakute kõrval rõhutatakse Bologna protsessi raames üldiste eluks vajalike teadmiste, oskuste ja valmisolekute e üldpädevuste saavutamist (nt väljendusoskus, koostööoskus, IT-alased oskused, akadeemiline kirjutamisoskus, võõrkeeleoskus, mitmesugused juhtimisoskused jne). Intervjueeritavad hindasid need pädevused küll olulisteks, kuid ei pööranud sellistele pädevustele ning nende edendamise võimalustele erilist tähelepanu. Mitmed õppejõud arvasid, et hoiakute kujundamine ei ole ülikooli ülesanne, mõnede õppejõudude arvates pole seda ka üldoskuste edendamine.

„See ei ole ülikooli ülesanne. See oleks kas hoolduskodu või järeleaitamiskeskus. Ülikool on akadeemilise tegevuse jaoks. Suhtlemist siin ei õpetata” (TLÜ psühholoogia Õ).

3+2 õppekava peaks võimaldama paindlikku spetsialiseerumist, ometi arvavad osad intervjueeritud, et varasem ühe ja sama eriala jaotus

rakenduslikuks diplomioppeks ning akadeemiliseks bakalaureuseõppeks koos väikeste valikutega ühe õppekava sees andis parema ja selgema võimaluse valida kas praktilise või teoreetilise suuna vahel.

„... mõned inimesed oleksid läinud neid [diplomioppe] kavu õppima ja teised, võimekamad, n.ö akadeemilisi kavu õppima, see võimalus lõigati 3+2 ära. No meil annab see igal juhul tunda, et peame avatud ülikoolis / kaugõppes, samu n.ö akadeemilisi kavu õpetama sisuliselt. Varem õpetasime seal diplomioppekava, mis oli praktikutele mitmeski mõttes sobivam” (TÜ majandus Õ).

Praegune suur valikuvabadus on nende huvides, kes on motiveeritud ja tahavad õppida. Kes tahavad lihtsalt saada diplomit, need kombineerivad endale kõige lihtsama õppe ja selles ei tarvitse siis olla sisemist struktuuri, loogikat ega ka sidusust, mida ju taotletakse õppekavasiseste valikute abil.

Intervjuudes osalenute sõnul kätkeb õppekavareform endas vastuolu ühest küljest paindliku õppekava ja kõrvaleriala valiku ning teisalt erialase süvenemise vahel.

„See on selles mõttes hea, et on võimalik moodulitega niimoodi mängida, aga mulle tundub, kui võtta kõrvale majandust või õigus-teadust näiteks, siis peaks kogunisti teise bakalaureuse tegema, sellepärast muidu ei jõua kummagagi ... noh ... absoluutselt sügavuti minna” (TÜ bioloogia T).

„Võrreldes teiste riikidega on väga vähe süveneda võimalik. Uus reform veelgi „huvitavam” genereerib lihtsalt laia silmaringiga inimesi” (TLÜ sotsiaaltöö Õ).

Peaerialast erinev kõrvaleriala laiendab silmaringi, sarnase kõrvaleriala (suuna- ja erialamoodulite) valik soodustab erialast süvenemist ning mõlemad valikud võivad soodustada edu tööturul. Samas on kõrvaleriala valik mõnest teisest teaduskonnast takistatud, kuna õppeajad ei sobi. TÜ puhul nimetasid nii õppejõud kui ka üliõpilased lisaks seda, et

akadeemiline personal samuti ei soosi teaduskondadevahelist liikuvust ühe ülikooli sees.

„Aga üldiselt seesama finantskeem soosib seda, et iga teaduskond üritab lükata oma bakalaureuselõpetaja oma magistriõppesse. See on nende leib, nad ei ole huvitatud, et sa sealt ära lähed” (TÜ majandus Ö).

Teadlike valikuvõimaluste suurendamiseks on mitmes ülikoolis kavandatud esimeste õppeaastate jooksul valdkonnaained, mida üliõpilaste suure arvu tõttu õpetatakse peamiselt loenguvormis. Sellised suured valdkondlikud loengusarjad sobivad osadele üliõpilastele, kes oskavad hinnata nende taotluslikku ülevaatlikkust. Enamik üliõpilastest soovib aga järjekindlalt kiiremat spetsialiseerumist. Üld- ja valdkonnaained suurema silmaringi jms saamiseks ei peeta eriti vajalikuks. Intervjuueeritavate hinnangul on sissejuhatavad vooruloengud rakendatud eelkõige rahalistel kaalutlustel, loenguis osalejate arv on liiga suur ning loengute tõhusus nii tudengite kui ka õppejõudude jaoks on küsitav.

„Kas see on kvaliteet? Ja me kõik seda teame ja teha tahame ainult paremaks seda asja, aga me tegelikult loeme raha, see paneb asja paika. Järgmine punkt, kõik tudengid ütlevad, et me ei tunne enam õppejõudu, sellepärast et meid pannakse kõik kokku, suured auditooriumid, ühisõpe, on nii? Sada ja rohkem, on nii? Mis asi see on? See on raha lugemine” (EMÜ põllundus Ö).

Enamiku vastanud tudengite hinnang suurtele loengutele on negatiivne. Nende arvates ei ole tõhus olukord, kus alguses on loengud, lõpus üliõpilane loeb ja õpib ning teeb seejärel eksami. Mõttekam oleks, kui õppejõud annab oma konspektid kätte kohe alguses ning täiendab neid seminarides, milleks tudengid on lugenud ja igaks seminariks mingi osa ette valmistanud.

„Iseenesest kui mingeid meetodeid majandusteaduskonda juurde panna, siis ... Mina õppisin aasta filosoofiat ja kui filosoofia osakonnas oli seminar, siis tuli selleks seminariks midagi ette valmistada, siis sa pidid seal midagi läbi lugema, mis tähendab seda, et sa istusid eelmine õhtu või eelmine nädalavahetus, sa istusid vaikselt selle tekstiga, sul oli nagu aega mõelda selle üle, sul jõudis natukene settida, et kui sa sinna seminari jõuadsid, siis tekkis seal mingi diskussioon või hakati rääkima sellest asjast, siis sul nagu oli oma arvamus” (TÜ majandus T).

3+2 õppekavadesse on sisse planeeritud liikuvus õppeastmete vahel (võimalus vahetada eriala pärast bakalaureuseõpinguid). Seetõttu on enamjaolt tarvis anda sama õppeainet mõlemas astmes. See omakorda soodustab üliõpilaste poolt kritiseeritud olukordade teket, kus magistriastme õppes korratakse bakalaureuseastmes õpetatut.

Kokkuvõttes tuleb tõdeda, et üldoskustele või nn eluks vajalikele oskustele enamik intervjuerituid tähelepanu pöörata ei osanud. Pärast kõnealuste üldoskuste tähenduse avamist intervjuude käigus võib tõdeda, et oskused võrdsustatakse tihti nn käeliste oskustega, hoiakud aga võrdsustatakse teatud kasvatustulemustega. Küsimuseks jääb, kas vastuseis oskustele ja hoiakutele oleks ka siis nii suur, kui adutaks, et oskuste all võib mõelda ka oskust kirjutada üht CC artiklit – kus pelgast teadmisesest, kuidas seda kirjutada, ei piisa. Ning kas hoiak on midagi taunitavat ka siis, kui selleks on kriitiline reflekteeriv hoiak teadmiste ning ühtlasi omaenda eelteadmiste, -hoiakute ja -arvamuste suhtes? Samuti on küsimuseks, kas sellist üldpädevuste kujunemist õppe käigus teadvustatakse või ei? Need pädevused võivad vabalt olla planeeritud õppesse, aga neid ei tarvitse seepärast otse välja ütelda. Mõni oskus kujunebki paremini siis, kui sellele otseselt tähelepanu ei pöörata. Tundub aga, et üldoskustest rääkides mõtlevad nii õppejõud kui ka üliõpilased esmalt eraldiseisvate õppeainete ning kursuste peale, mis vas-

tava üldoskuse edendamiseks tuleks sisse seada ning õppekavasse lisada. Tegelikult peaks selliste üldoskuste või pädevuste arengut toetama ja soodustama pigem teiste ainekursuste õppetegevuse teadliku planeerimise ja kujundamise kaudu. Üheks tingimuseks on üliõpilase aktiivne kaasatus õppesse, mida suur arv tudengeid liiga väikese arvu õppejõudude kohta aga ei võimalda.

Bakalaureuseastmes paistab olevat liiga palju valikuvabadust. Valida saab informeeritud õppija, selleks aga tuleb luua teadmiste baas, millest lähtudes teha oma valikud. Bakalaureuseastmes peaks seega olema võimalik valida süsteemselt õppekavasse asetuvate valikainete vahel, millega oleks tagatud õppija edenemine valitud erialal. Kindlasti on vajalik läbi mõelda bakalaureuseõppe korraldus ning nõustamise abil teadlikult suunata üliõpilase valikuid või koguni teadlikult vähendada valikuvõimalusi selleks, et suunatud bakalaureuseõpingute käigus saaks üliõpilane võimalikult hea võimaluse saavutada valmisolek teha informeeritud ja läbimõeldud valikuid magistriastmes.

Kõrvaleriala valik mõnest teisest teaduskonnast (koguni koolist) on ideena väga hea, kuid toob endaga kaasa suured logistilised probleemid. Loengute ja seminaride ajad ei haaku ning seega peab tudeng kas loobuma paljudest loengutest-seminaridest või valitud kõrvalerialast ning asendama selle tunniplaani sobivaga (mille valik seega lähtub valedelt alustelt). Vabaainete osakaalu suurendamine õppekavas (see on toimunud eelkõige TLÜ-s) soosib ainete ülekandmist ainepõhise õppekava puhul juhul, kui õpitakse mõnes teises ülikoolis. Mujal õpitud on sel juhul kergem arvestada õppekava osana. Sellest on kasu neile tudengitele, kes aktiivselt õpivad ning ka välismaal ennast täiendamas käivad. Samas need tudengid, kes ei kuulu selle aktiivsema osa hulka, saavad võimaluse oma õppekava täita suvaliste õppeainetega, mis on lihtsalt kergemad läbida.

Õppejõud toovad esile akadeemilise süvenemise vajaduse, millest tingituna lisaeriala valik peaks toimuma samas teaduskonnas kui peerialagi. Pigem tundub aga küsimus olevat selles, et väljastpoolt teadus-

konda mingit õppeainet, moodulit või eriala võttev tudeng viib teaduskonnast ära raha. Kui ülikooli finants skeemid selliseid valikuid takistavad, siis tuleb paratamatult vaagida ülikoolisese rahajaotuse rutiinide reformimist nii, et akadeemilisel personalil poleks põhjust takistada üliõpilase liikuvust nii Eesti-siseselt kui ka rahvusvahelises plaanis.

Valdav enamik üliõpilastest ei olnud rahul suurte sissejuhatavate loengutega. Mitme erineva eriala üliõpilastele loetavate ühiste valdkonnaainete ebapopulaarsuse ühe hüpoteetilise põhjusena võib nimetada osade üliõpilaste poolt väljendatud ja juba eespool mainitud õppejõupoolset ettevalmistamatust, kus õppejõud kasutab põhimõtteliselt erineva eesmärgi ning sellest tulenevate erinevate õpiväljunditega valdkonnaainekursuse jaoks vana aine kava, konsepte ja õpetamismeetodeid. Õppejõudude puhul oli rahulolu loengutega suurem.

Üliõpilaste poolt öeldust võib järeldada, et nad ootavad auditoorse õppe põhimõtete läbitöötamist ning vajadusel põhjalikku ümberkorraldamist. Loengute asemele peaks üha rohkem tulema iseseisev töö tekstidega ning õpe väikerühmas ja seminarivormis. Samas võib seminariõppe mahu suurendamise vastu rahalise argumendi kõrval esitada veel kaks intervjuude käigus esile kerkinud argumenti. Nimelt leiti, et puudus on tänapäevastest eestikeelsetest kõrgkooliõpikutest. Teisalt ei ole üliõpilaste võõrkeeleoskus piisavalt hea, lugemaks võõrkeelseid õppetekste.

Tarbetute korduste vältimiseks peaks suurenema õppeaine miinimummaht või siis tuleks sarnased väikesemahulised õppeained koondata suurematesse tervikutesse (moodulitesse) nii, et ained oleksid omavahel seotud, eesmärgistatud, mooduli õpiväljundid sõnastatud ning hindamiskriteeriumid ja -meetodid eelnevalt kehtestatud. See aitaks edendada õppejõududevahelist koostööd ning vähendada nende töökoormust, edendada õppeainete lõimimist ning vähendada õppeainete kattuvusi ja lünkasid. Lõpuks on sellise suuremate tervikute loomise näol tegemist küll valikute vähendamisega teatud mõttes, kuid samas nende teadliku sooritamise soosimisega.

2.2.3. Õppekorraldus

Üliõpilaste hinnangul vajab esimese aasta tudeng kindlasti õpingukorralduslikku tuge, kui toe puudumine pole just taotluslik.

„... tudengitel on esimesel aastal nii palju punkte vaja ja nad lihtsalt võtsid ära mingeid aineid ja alles pärast nad hakkasid mõtlema, et mida nad siis tegelikult tahaksid, aga siis oli juba hilja” (TÜ saksa keel T).

Iseesisvalt orienteerumine õppeinfosüsteemides (ÕIS), mitmesugustes muudes teabekanalites ja isikute virvarris ei ole esmakursuslasele lihtne ning sellist arvamust väljendas ka suur osa intervjueeritud. Õppejõud hindavad ilmselt oma vaatekohast lähtudes üle tudengite informeeritust õppekavast ja õppekorraldusest. Üliõpilaste sõnul kulgeb õppimine ja õppejõududega suhtlemine paremini siis, kui need suhted pole järgalt reglementeeritud ning arvuti poolt vahendatud. Samuti arvatakse, et isiklik suhtlemine õppejõuga aitab kaasa tõhusamale õppele.

Õppekorralduslik tugi on vajalik ning juhendamist võiks olla rohkem. Ühe lahendusvõimalusena võiks kaaluda kursuse juhendaja koha taastamist-loomist, mida võiks täita ka programmijuht. Samas seab see suured, ehk isegi liiga suured ootused ja kohustused ühele isikule. Kindlasti vajab ülevaatamist ning ümberkorraldamist üliõpilaste juhendamise ja nõustamise süsteem vastavalt muutunud vajadustele (3+2 õppe impersonaalsus ja kursusesüsteemi kadumine), mille kohta saab täpsemalt lugeda käesoleva kogumiku nõustamise artiklist.

2.2.4. Õppejõud ning üliõpilased

Tõhusa õppe üheks hädavajalikuks eelduseks on õppejõudude huvi omavahelise koostöö ja üliõpilaste vastu ühelt poolt ning üliõpilaste piisav ettevalmistus ning huvi õppe vastu teiselt poolt. Intervjuude käigus koorusid selles vallas välja järgmised neli mõtet:

- õppejõudude koostöö võiks olla tõhusam, nii et erinevate õppeainete vahel poleks kattuvusi ega lünki ning et tekiks võimalus sidusa terviku kujunemiseks õppes;
- üliõpilase võõrkeeleoskus vajab edendamist;
- ülikooli tulijal pole enam eelteadmisi, mida talt ikka veel eeldatakse, samuti on langenud üldhariduse tase;
- hea õppejõud austab üliõpilast, on hea suhtleja ning oma eriala patrioot.

Nii õppejõudude kui ka üliõpilaste hinnangul peaks õppejõudude omavaheline koostöö olema tõhusam. Vähene nendevaheline koostöö tingib tudengite hinnangul nii sisult kattuvaid loenguid kui ka lünki õppeainete sees ja vahel.

„Õppejõud tegelikult ei ole kursis, mida meile on õpetatud ja mida meile peaks õpetama. Nad tihtipeale loodavad, et meile on seda õpetatud või samas jälle vastupidi, et hakkavad jälle algusest peale rääkima sama asja” (TÜ bioloogia T).

Loengusisude kattumist ning samas osade ainete või aineosade katmatajätmist nimetati pea kõigis intervjuudes. Üldiste pädevuste arendamisele pööratakse õppejõudude poolt vähe tähelepanu (kuigi seda pole otseselt seni keegi neilt ka nõudnud). Õppejõud omakorda on kriitilised üliõpilaste teaduslase võõrkeelekasutuse suhtes. Tudengid nimelt ei tundvat huvi võõrkeelse õppekirjanduse vastu.

Osade õppekavade koostajad (nt põllumajandus) näivad olevat eeldanud seda, et tudengitel on mingisugused erialased algteadmised olemas.⁷ Tudengite jutust jääb mulje, et sellised eeldused ei tarvitse enam täna kehtida. Ka nende intervjuudes väljendus teadlikkus selles, et

⁷ Näiteks põllumajandust õppima tulnud peaksid teadma vähemalt seda, mis ja milleks on randaal ning kuidas see välja näeb.

üliõpilase võimalik kehv toimetulek on vähemalt osaliselt üldhariduskooli tegemata töö.

„No see näiteks oli, et keskkoolis enam integreerimist ei õpetata, aga füüsikas oli esimene semester harjutustunnis vaja osata integreerida juba. Ja matemaatilises analüüsis tuli see alles kusagil veerandi lõpupoole, semestri lõpupoole” (TTÜ informaatika T).

Sellega seostub ka õppejõudude intervjuudes tõdetu – sisseastujate tase on väga varieeruv ning tunda on üldhariduskoolides toimuva õppe taseme langust, millest on tingitud ka üliõpilaskandidaatide nõrk ettevalmistus.

„Ütleks seda, et 3+2 suhtutakse väga kriitiliselt, aga ta põhineb sellel, et keskharidus on alla läinud mingis mõttes, füüsikas vähemalt. Sellest tekib üksjagu probleeme, mida võidakse 3+2 peale ajada” (TÜ füüsika Õ).

Põhimõtteliselt saab edukas õpe toimuda siis, kui õppejõud tahab õpetada ning üliõpilane tahab õppida. Üliõpilaste arvates on osad õppejõud aga ametis, kuna neid mujal ei vajata. Nii õppejõud kui ka üliõpilased on ühel nõul selles, et hea on see õppejõud, kes oskab suhelda, austab tudengit ning tunneb ja armastab oma eriala.

„... tema ikka nagu hästi õpetas, et ta oli nagu ... ta on tõeline nagu ... ise nagu hästi entusiast ja talle ise nagu hullult pakub huvi ja selgelt me saime ... seda juba praktikana me käisime nagu mahe-taludes käisime ekskursioonidel, kus meile näidati, räägiti, et mis seal nagu toimub. Et noh selge, see õppejõud, ise ta korraldas seda, ta oli ise nii vaimustuses kõigest sellest asjast, et see tegi selle aine palju huvitavamaks” (EMÜ keskkonnakaitse T).

„Teate, see on üks niisugune valus küsimus, see on suures osas kinni ülikooli ühes põhitallas, ja see põhitalla, mis ülikool püsti hoiab, on õppejõu isiksuse küsimus, vaat õppejõud peab olema isiksus, kes

suudab luua niisuguse no atmosfääri, et peale valemite ja masina osade räägitakse ka eetilistest küsimustest ja tal on võimalik sellest rääkida, sest ta suudab üliõpilaste ees seista ja seda rääkida” (TTÜ materjalitehnoloogia Õ).

Kokkuvõttes ollakse vastastikku kriitilised. Arendamist näivad vajavat nii õppejõudude õpetamisoskused kui ka tudengite ettevalmistus ülikooli astumiseks. Õppejõududelt oodatakse rohkem aktiivõppemeetodite rakendamist, mis omakorda eeldab vastavat õppejõududele mõeldud täiendusõpet. Enamik ülikoolide õppejõude ei ole ette valmistatud õpetamistegevuseks ega täiskasvanu õppimise suunamiseks. Samas on õppetöö vorm ja õppejõu meetodid sekundaarsed, õppejõud kui isiksus aga primaarne, ning teisalt on õpetamismeetodid ja õppejõu suhtumine üpris lähedalt seotud. Kui õppejõud arvestab üliõpilasega, siis ta kujundab oma õppe meetodirikkaks, mõtleb läbi eksami ning annab üliõpilasele tema saavutuste osas tagasisidet.

Osade üliõpilaste intervjuudest jääb kõlama soov, et kõik õppealane võiks neile olla ette ära tehtud ja seosedki nende eest loodud. Siin kerkib ülikooli õppe ja tugitegevuste korralduse jaoks esile dilemma: kui teha põhjalikumalt, selgemalt ja paremini, siis paradoksaalselt valmistatakse sellega tudengit halvemini ette eluks ja tegevuseks ühiskonnas ja tööturul pärast ülikooli. Üliõpilane peaks hakkama seega mõistma, et tal on nii õigused kui ka kohustused, nii vabadus kui ka vastutus oma õpingute, erialavaliku jne eest, ning õppejõu kohus on teda sellele mõistmisele suunata ja aidata. Õppejõudude intervjuudest jääb küll kõlama pisut nukker tõdemus, et õppejõud peab alati olema olemas ja ette valmistunud, tudengi kohustused aga sellise rangusega fikseeritud ei ole.

Üliõpilaste võõrkeeleoskus ja -kasutus ei rahulda õppejõude. Siit võib järeldada, et teaduskeele omandamise mehhanismid vajavad läbi mõtlemist. Kuidas sundida tudengeid lugema ajakirju, kasutama artik-

leid jne? Üheks võimaluseks on kirjalike tööde mahu suurendamine koos võórkeelse kirjanduse kasutamise nõudega.

Kas sisseastujale on vajalikud tasandusained ning ülikooliõppesse sissejuhatavad ained? Tundub, et absoluutne enamik vastanuid eeldab tudengina värsket keskkoolilõpetajat või vähemalt noort inimest. Sellisel juhul muidugi saab öelda, et õppimisoskus peaks olema koolis omandatud ning et seda ei pea enam ülikoolis õpetama. Samas suureneb vanemate põlvkondade esindajate osakaal ning ülikoolidesse astuvad ka need inimesed, kelle aktiivsest õppimisest võib olla möödas kümneid aastaid. Tõenäoliselt need inimesed vajavad abi selleks, et taastada või omandada iseseisva õppimise printsiibid ja võtted. Küsitluste abil võiks välja selgitada õppimaasujate vajaduse tasandusainete järele (nt õppimine ülikoolis) ning need kas lisada vabaainete nimekirja või neis õpetatava integreerida teiste üld- või erialaste õppeainetega/moodulitega.

2.2.5. Tööturg

Kõrghariduse kõik kolm astet peavad Bologna protsessi raames võimaldama selle läbinul tööturule sisenemise. Praegune bakalaureus selleks valmis ei ole, põhjustena nimetati seda, et:

- kõigile bakalaureustele ei jätku magistriõppese kohti, seega peavad nad siirduma tööturule, 3-aastane bakalaureuseõpe aga ei võimalda eriala omandamist ning selle lõpetaja erialasele tööle ei sobi;
- tööturule sisenemiseks on praktika väga vajalik, kuid selle korraldus on nõrk ning tööturuga seostamata;
- koostöö tööandjatega on väga vajalik ning see võiks olla paremini korraldatud.

Kõik intervjueeritavad olid ühel nõul selles, et kolmeaastane bakalaureuseõpe ei võimalda eriala omandamist.

„Kui panna need kaks asja kokku, et sul oleks baasteadmised ja sul oleks rakendusteadmised ehk siis sa oskaksid oma neid baasteadmisi rakendada kuidagi, siis kolm aastat on väga lühike aeg selleks, et seda teha. Sellega tõesti ei jõua sinna” (TÜ füüsika T).

Samas nentisid tudengid pea kõigis ülikoolides, et magistriõppes jätkamine pole kõigile bakalaureustele võimalik, kuna õppekohti ei jätku ning et nad on sunnitud sisenema tööturule. Selleks vajalike oskuste omandamise ja vilumuste kujundamise üheks tõhusaks viisiks on praktika, kuid intervjuudest jäi kõlama seisukoht, et 3-aastase bakalaureuseõppe maht ei võimalda seda piisavalt. Vähese olemasoleva praktika korraldus on nõrk ning tudengi tulevase tööturuga seostamata (vt ka käesoleva kogumiku praktikaartiklit). Lõpuks on kolmeaastase bakalaureuseõppekava läbinu jaoks võimalused leida ja saada erialast tööd väikesed, kuna 3-aastase bakalaureuseõppe väljund tööturule on niikuinii ebaselge. Tudengite poolt öeldu põhjal võib tõdeda, et nende teadlikkus tööturust ja tööandjatest pole tõesti suur.

Intervjuueeritud olid arvamusel, et koostöö tööandjatega on vajalik mitmes mõttes. Antud hetkel on välja kujunenud huvitav olukord – tööandjad tahavad spetsialiste ja kurdavad, et ülikool ei valmista ette oskustega inimesi, kuid initsiatiivi praktikavõimaluste loomisel ka ei näidata, kuna see oleks kulukas ja aeganõudev.

„Keegi pole huvitatud, et töötajat välja koolitada, kõik ütlevad, et me tahame ma ei tea milliseid inimesi saada ... et ega nagu niimoodi väga paljud ei mõtle, et võtame tudengid ja õpetame neid välja ... et seda nagu ise tegelikult ei tahaks, et see nõuab neilt ressurssi. Nõukogude ajal oli igal pool õpetuse peale spetsiaalne inimene ettevõtetes, aga nüüd on need kõik ära koondatud, sest keegi ei saa aru milleks, et neid on väga lihtne koondada, et siis on jah natukene siuke probleem, et ühest küljest ettevõtted ei taha ise kedagi koolitada, aga teisest küljest jälle tahaks, et kõik kõike oskavad” (TTÜ materjalitehnoloogia T).

Vaatlus- ja analüüsipraktika või pigem selle puudumine on teemaks nii õppejõudude kui ka üliõpilaste intervjuudes. Mingil moel peab olema võimalik ühendada impulss praktikast teoreetilise analüüsiga, kasutades selleks vastavaid asjakohaseid teabeallikaid ning kohast metodoloogiat ja meetodikaid. Teoriast praktikasse ühesuunaline liikumine on eba-piisav. Seega on praktikakogemus väga oluline informeeritud valikute tegemisel, mis omakorda veelgi õigustab mõtet bakalaureuseastme vali-kute piiramisest ning rõhuasetusest praktikale vähemalt osadel erialadel.

Koostöö kooli ja tööandja vahel vajab läbimõtlemist ja teadlikku kujundamist nii praktika korraldamisel kui ka tagasiside andmisel õppele. Kui oskusi ja teadmisi on võimalik mõõta ja hinnata otse, siis hoiakute mõõtmine on keeruline ja nende hindamine toimub pigem lõpetanute tagasiside ning tööandjate tagasiside kaudu, kes hindavad lõpetanute pädevust. Kaudselt saab siis sellistest hinnangutest ka hinnang õppekavale ja õppejõududele, kelle ülesandeks on valmistada soodne keskkond vastavate hoiakute kujunemiseks ning võimalusel ka ise neid hoiakuid kehastada.

2.2.6. Üliõpilaste õpiränne ning varasema õpi- ja töökogemuse arvestamine

Üliõpilaste liikuvus ning õpitu paindlik arvestamine on üheks Bologna protsessi eesmärgiks. Liikuvust õppekavad küll otseselt ei takista, mujal õpitu arvestamine õppekava täitmisel on aga sageli problemaatiline, nagu nähtub ka järgnevast kolmest esiletoodud mõttest:

- õpiränne sõltub üliõpilase huvist, sest võimalusi selleks on piisavalt;
- mujal õpitu arvestamine õppekava osana on keeruline ning tihti teostamatu;
- liiga lühike ja intensiivne õppeaeg takistab õpirännet.

Intervjueeritud on ühel meelel selles, et tudengite õpiränne sõltub suuresti tudengi enda huvist. Teavet õppimisvõimaluste kohta välismaal hinnatakse piisavaks ning kui on olemas üliõpilasepoolne huvi, siis on ka rahalisi ja administratiivseid võimalusi leida küllaga.

Mujal sooritatud õpingute ülekandmist hinnati keeruliseks ning tihti teostamatuks. Õpitu kas arvestatakse vabaainena või nõutakse lisaõpinguid selleks, et vastav aine õppekava osana ära saaks arvestatud.

„Ja minu meelest, et hästi julmalt tehakse ka, nagu öeldakse, seal koolis oli see aine ainult 2 ainepunkti, aga meil on see 3, sa pead selle uuesti tegema. Et sisulise poole pealt seda üldse ei vaadata tegelikult ... Isegi vastupidi oli, ühes aines oli meil 3 ainepunkti, TTÜ-s oli 2 ja üks neiu meie kursusel ei saanud üle kanda, pidi uuesti tegema” (TÜ majandus T).

„See on siis, kui mõlemad ülikoolid on teineteise õppekava kinnitanud, mida harilikult ei ole, kui nad on kinnitatud, siis saab aineid üle kanda, ja siis ka arvestatakse õppekava täitmisel, aga muidu nad, parimal juhul nad lähevad sul vaba- või valikaineteks, aga siin need kohustuslikud ained tuleb niikuinii kõik uuesti teha” (TÜ bioloogia T).

Kui üliõpilased ei olnud ülalkirjeldatud olukorraga rahul, siis õppejõud pidasid lisaõpinguid normaalseks. Lisaks takistavad intervjueeritute hinnangul üliõpilase liikuvust lühike õppeaeg (kuigi õppe nominaalajaga läbimine on üks Bologna protsessi märksõnu), jäigad õppekorralduse ja finantseerimispõhimõtted ning vähene võrkeleõppe osakaal.

Kokkuvõttes toodi õpirändega seoses esile ennekõike kaks probleemi– ainete ülekandmine ja õpingute pikenemine. Väljundipõhise üheks indikaatoriks on võimalus õppeaineid ja mooduleid üle kanda, kuna lähtutakse mitte ainest, vaid neist õpiväljundeist, mille saavutamist nõutaval tasemel tudeng on tõestanud. Kuna aga ained on nii Eestis kui ka paljudes teistes riikides kirjeldatud sisendipõhiselt, siis on see üheks

põhjuseks, miks õpingute arvestamine teises koolis on raskendatud ning kipub suuresti sõltuma õpinguid arvestava õppejõu arvamusest-hinnangust. Ka õppeaja pikenemist aitaks vältida ainete paindlik arvestamine. Samas jääb jätkuvalt probleemiks teises keeles toimuv õpe, mis reeglina võtab kauem aega. Seega peaks ehk mõtlema, kas nõue nominaalajaga lõpetada ning administratiivsed ja rahalised vahendid üliõpilase selleks sundimiseks on alati otstarbekad või pärsivad need ka üliõpilase liikuvust ega taga seega hariduse kvaliteedi paranemist.

2.2.7. Õppe kvaliteedist

Õppe kvaliteet on sõltuvuses paljude tegurite koosmõjust. Intervjuudes nimetati kõige enam kolme järgnevat:

- õppe kvaliteet sõltub olulisel määral ressurssidest (raha, aeg, õppejõud);
- kvaliteeti pärsib liiga suur vastuvõetud tudengite arv;
- kvaliteedi tagamisel on oluline roll täita haldus- ja tugistruktuuridel.

Esimeseks intervjuusid läbivaks kvaliteedialaseks teemaks on õppe sõltuvus ressurssidest. Paljude intervjuude puhul kõlab nii õppejõudude kui ka üliõpilaste arvamus nagu surnud ring: et õppe kvaliteeti parandada, on vaja raha juurde, et raha juurde saada, tuleb võtta oma raha eest õppivaid tudengeid, mis viib alla taseme, mis tingib mitte nii hea kvaliteedi, kui tahaks. Aga et kvaliteetselt õpetada kvaliteetselt hulka tudengeid nii, et jaguks aega ja õppejõude – selleks pole vajalikku raha.

„Ja kui mul on 30 inimesega seminar, kus tasemed on erinevad, siis see kujuneb, mitte dialoogiks tudengi ja õppejõu vahel, vaid kujuneb monoloogiks. Efektiivne seminar, see on võib-olla kõige kasulikum õppetöö vorm, aga see eeldab väikseid rühmasid, aga see eeldab raha jne. Kõik räägib sellele asjale vastu. Loomulikult seminar on väga oluline asi” (TÜ füüsika Õ).

Teiseks õppetöö kvaliteedi halvendajaks on arvatud olevat liiga suur vastuvõetud tudengite arv.

„Loengud ja praktikumid kõik on ühised, täpselt sama õppekava, aga ainult erineval teaduskonnal ... ja siis tulebki niimoodi välja, et seal lävendiga tulevad 100 inimest ja nende praktikumirühmad tuleb ju koostada just selle järgi, et neid on nii palju, et see läheb absurdiks” (TÜ bioloogia T).

Lihtsalt tudengeid on liiga palju selleks, et õpe oleks tõhus ning lahenduseks pakutakse üpris loomulikult, et õppekvaliteedi parandamiseks tuleb vähem tudengeid vastu võtta. Kui vastuvõetute arvu ei vähendata, võiks ja peaks õppe kvaliteedi tagamise võimaldamiseks igas õppekavas olema mõni keskne ja oluline õppeaine, millest saab sõel ja õppijate jagaja nendeks, kes saavad hakkama, ja nendeks, kes ei saa. Vastuvõetute liigrohkuses on süüdistatud TÜ-s toimuvat lävendipõhist vastuvõttu. Eelkõige tõdevad seda TÜ õppejõud ja üliõpilased, kuid ka teiste ülikoolide üliõpilased (EMÜ, TLÜ) on lävendipõhise vastuvõtu hinnanud taunitavaks, kuna see soosib liiga suure arvu tudengite vastuvõtmist ning üliõpilaskandidaatide n.ö äratõmbamist teistest ülikoolidest.

„Aga kõige olulisem on see, et ülikoolid ... noh see kvaliteedilepe on olemas, aga et ülikoolid ühiselt ikkagi ühel meelel, need avalikõiguslikud ülikoolid oleks, et nad ei laseks latti enam allapoole ja teeks kõik oma otsused selliselt, et nad ühtselt oleksid ülikoolid ... et, et ei toimu nii, et selle tudengite arvu külgetõmbamise raames hakkame järjest üksteist üle trumpama, et kes rohkem neid tudengeid endale saab ja siis sellega see latt langeb ... vaat see on asi, mille nimel tasuks nüüd väga mõtelda, et kus maani me ikkagi läheme” (EMÜ põllundus Ö).

Kolmandaks kvaliteediteguriks on ilmselt haldus- ja tugistruktuuride roll ja töö ülikoolides, kuna vähemalt intervjueritud tajusid negatiivselt

eelkõige õppekorralduslikke asju (ajad, ainemahud, ainete paigutus ja seostatus õppekavas), positiivselt aga eelkõige tugevaid ja häid õppejõude. Õppejõudude hulgas on mitmel puhul kostunud nurinat ning vastumeelsust kogu Bologna protsessi vastu.

„Ükskõik, milliste kolleegidega räägime – keegi pole 3+2 süsteemiga rahul ja ometi kõik teevad. Pole olnud ühtegi kolleegi, kes oleks rahul – kui kõik on rahulolematud, miks me teeme” (TLÜ sotsiaaltöö Ö).

„3+2 on tempokalt vastu võetud, mõtlemata ja üldse küsimata kellegi käest. Mingit konkreetset küsitlust ju ei tehtud. Ja nüüd uuritakse asja. Ma olen hästi kriitiline selle koha peal – see on tüüpiline subtumine asjasse Eesti Vabariigis tegelikult: kõigepealt lähme kaasa uute suundadega ja pärast hakkame mõtlema, kuidas me nende asjadega hakkama saame” (EKA maalikunst Ö).

„Laske meil ometi õpetada ning ärge reformige pidevalt!” on kokkuvõtteks, mis võib viidata ka sellele, et nn uue asja ajajad on üle rõhutanud väljundit ja rakendatavust ning sellist rõhuasetuste muutust tajutakse ohuna mitte ainult enda identiteedile, vaid ka ohuna akadeemilisele teadmusele kui sellisele üldse. Õppekorraldus ning õppejõudude administratiivkoormuse vähendamine ühelt poolt ning õppejõudude täienduskoolitus ja motiveerimine teiselt poolt on teemad, mille olulisus intervjuudes esile tuli.

2.3. Tööandjate uuring

Tööandjate uuringu peaesmärgiks on saada ülevaade tööandjate ootusest kõrgharidusega töötajatele 15-s valitud õppekavarühmas ja hinnangutest 3+2 haridussüsteemis bakalaureuseõppe lõpetanud töötajatele.

Uuringu alaesmärkideks on:

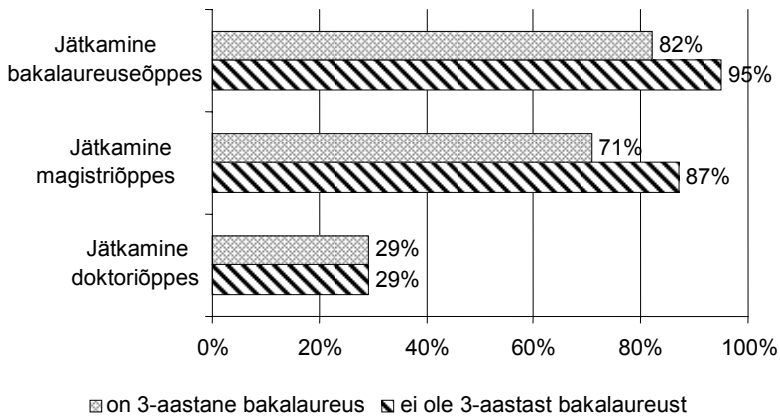
1. hinnata 3-aastase bakalaureuseõppe lõpetanute hakkamasaamist tööturul, indikaatoriks tööandja hinnangud töötajate tööga toimetulekule;
2. selgitada tööandjate ootusi kvalifikatsioonidele (kraad, diplom või tunnistus) ning pädevustele bakalaureuse tasemel (erialased, üld- ja eripädevused);
3. selgitada tööandjate valmidust teha koostööd ülikooliga (ülikooli õpingute sidumine tööalase praktikaga ja õppekavade arendus);
4. selgitada tööandjate suhtumist bakalaureusekraadiga töötajate jätkuõpingutesse magistrantuuris ja valmidust seda toetada.

Käesoleva küsitluse valimisse kuulunud 387-st tööandjast oli 53% kokkupuude 3+2 süsteemis bakalaureuseõppe lõpetanuga.

2.3.1. Vajadus õpingute jätkamise järele

Kõige enam (90%) on neid ettevõtteid, kus soovitakse töötajate õpingute jätkamist bakalaureuseõppes (vt joonis 1). Peadegu sama palju on ettevõtteid, kus peetakse vajalikuks õpingute jätkamist magistriastmes (80%). Doktoriõpet peetakse oluliseks märgatavalt väiksemas arvus ettevõtetes (u 30%).

Rõhuv enamik küsitletutest (4/5) peab õpingute jätkamist vajalikuks nii bakalaureuse kui ka magistriastmes. Kuna 3-aastase bakalaureuse pädevused ei vasta täielikult tööandjate ootustele (vt alapeatükk 2.3.2), võib oletada, et tööandjate nägemuses kujutab magistristasemel edasiõppimine endast eelkõige jätku bakalaureuseõppele ning mitte enam eelastet doktoriõppele. Selline seisukoht on kooskõlas Eesti kõrgharidussüsteemi praeguse ülesehitusega, milles bakalaureuseõppe eesmärk ongi anda üldised teadmised valdkonnast ja spetsialistioskuste omandamiseks tuleb läbida magistriõpe.



Joonis 1. Edasiõppimise vajalikkus 3-aastase bakalaureuse olemasolu kategooriates (ettevõtete osakaalud, milles peeti edasiõppimist pigem või väga vajalikuks).

Ka ilmneb uuringust, et tööandjad teevad vähemalt mingil määral vahet 3-aastase ja 4-aastase bakalaureuse kraadi vahel, kuna edasiõppimist magistrantuuris peavad oluliseks 87% neist vastanutest, kel on olnud kokkupuude 3-aastase bakalaureusega ning 72% vastanutest, kel pole olnud kokkupuudet 3-aastase bakalaureusega (doktoriõppes jätkamise puhul taolist erinevust ei ole). Tõenäoliselt ei käsitleta 3+2 õppe-süsteemi magistrtrit teadusmagistrina, vaid pigem 3-aastase bakalaureuse-õppega seonduvana ning 3-aastat bakalaureust kõrghariduse esimese astmena, millele spetsialisti puhul peaks lisanduma ka teine ehk magistraste. Üheks võimalikuks järelduseks on, et tööandjate jaoks tähendab 3+2 magistritase neile vajaliku kõrgharidustaset ning kuni selle taseme saavutamiseni on juba töötavate inimeste edasiõppimine igati soositud.

2.3.2. Pädevuste olulisus kõrgharidusega töötajate puhul ning hinnang neile

Uuringu üheks eesmärgiks oli mõõta nii seda, kuivõrd oluliseks peavad tööandjad erinevaid pädevusi, kui ka hinnanguid, mida nad annavad 3+2 süsteemis kõrgkooli lõpetanud noorte töötajate pädevustele. Tööandjatelt küsiti hinnanguid 28 pädevuse kohta, mis lähtuvalt faktoranalüüsi tulemustest ning Euroopa kõrghariduse kvalifikatsiooni- raamistiku pädevuste jaotusest jagati 9 grupiks (vt tabel 1).

Tabel 1. Pädevuste mõõtmise kontseptuaalsed (pädevuste grupid) ja operatsioonalsed muutujad (konkreetsed pädevused, mis olid tööandjate valikute ja hinnangute aluseks).

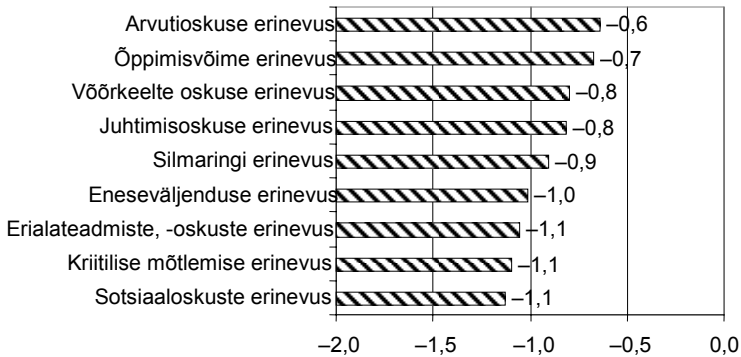
Pädevuste grupp	Konkreetne pädevus (teadmine, oskus, hoiak)
Üldised teadmised, silmaring	Üldteoreetilised, maailmapilti avardavad teadmised. Uute ideede genereerimise oskus. Seoste loomine valitud eriala ning teiste erialade/valdkondade vahel.
Erialased teadmised ja oskused	Teoreetilised teadmised oma eriala kohta. Praktilised erialased oskused. Oskus teoreetilisi teadmisi, mõistmisi ja oskusi praktikas rakendada.
Juhtimisoskused	Juhtimisoskus. Enesekehtestamisoskus. Pingetaluvus. Ettevõtlusoskused.
Eneseväljendus- ja esinemisoskused	Suuline eneseväljendusoskus. Kirjalik eneseväljendusoskus. Esinemisoskus (retoorika). Oskus kirjutada kokkuvõtteid, memosid jne.

Tabel 1. (Järg)

Pädevuste grupp	Konkreetne pädevus (teadmine, oskus, hoiak)
Õppimisoskused	Õppimisvõime. Iseseisev õppimine. Eneseanalüüsioskus. Edasiõppimise motivatsioon.
Sotsiaalsed oskused	Meeskonnatöö oskus. Läbirääkimisoskus. Ajakasutusoskus.
Võorkeelteoskus	Võorkeeleoskus A. Võorkeeleoskus B.
IKT oskused	Üldine arvutioskus. Erialaste arvutiprogrammide kasutamise oskus.
Analüüsi- ja sünteesioskus /kriitilise mõtlemise oskus	Analüüsioskus. Oskus analüüsitulemusi sünteesida uueks teadmiseks/oskuseks. Oskus anda argumenteeritud hinnanguid.

Vastuste tulemusena võib öelda, et tööandjad peavad teistest pädevustest vähem olulisteks juhtimisoskust ning silmaringi. Ülejäänud pädevuste puhul on antud hinnangud praktiliselt võrdsed. Võrdsete seas esimene on erialateadmiste ja -oskuste olulisus.

Lõpetanute puhul hinnatakse parimateks nende arvutioskust ja õppimisvõimet. Madalaimad hinnangud on pälvinud juhtimisoskus, võorkeelteoskus ja ka silmaring. Võorkeelte- ja juhtimisoskusi on küsitletud juhid pidanud ka suhteliselt väheolulisteks. Olulisemateks peetud pädevuste (erialaoskused, sotsiaalsed oskused, kriitilise mõtlemise oskused) löikes on lõpetanud saanud võrreldes teiste hinnangutega keskpärased või madalamapoolsed hinnangud.



Joonis 2. Erinevused (indeksid) hinnangutes pädevuse olulisuse ja töandja poolt kõrgkooli lõpetanutele antud hinnangute vahel.

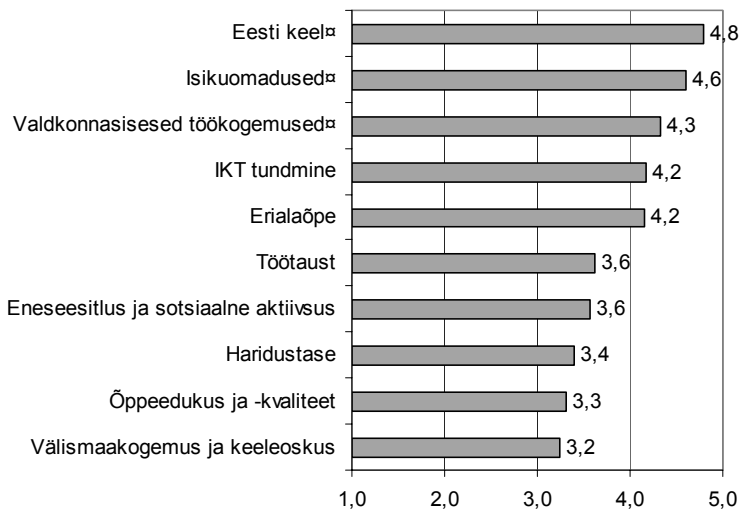
Pädevuste olulisuse ning nende taseme võrdlus lõpetanute puhul näitab, et pädevuse olulisust on kõikide pädevuste korral hinnatud kõrgemaks kui 3+2 lõpetaja vastava pädevuse taset (vt joonis 2). Huvitavad on aga vahed, mis tekivad pädevuse olulisuse ja olemasolu vahel. Kõige suuremad puudujäägid on töandjate arvates siin bakalaureuseastme lõpetanute sotsiaalsetes oskustes (indeks $-1,1$), millele järgnevad vajaka jäämised kriitilise mõtlemise suutlikkuses, erialastes teadmistes ning eneseväljendusoskuses. Kõige väiksemad erinevused on arvutioskuse ja õppimisvõime puhul.

Vahesid pädevuste olulisuse ning olemasolu vahel võib mõista mitmeti. On tõenäoline, et erialateadmiste ja -oskuste ning kriitilise mõtlemise puudujääki võiks seostada ülikooliõppega. Samas ei arva töandjad, et edasiõppimine ülikoolis võiks seostuda sotsiaalsete oskuste paranemisega. Seega, üks võimalik tõlgendusviis on, et töandjad ootavad ülikoolidelt, et nende tulevased töövõtjad saaksid ülikoolis enam teoreetilisi teadmisi ja praktilisi oskusi oma eriala kohta ning õpiksid teadmisi, mõistmisi ja oskusi praktikas rakendama. Samuti peaksid lõpetajad õppima tõhusamalt analüüsima, analüüsitulemusi uueks teadmiseks või oskuseks sünteesima ning argumenteeritud hinnanguid

andma. Kindlasti tuleb õppe kavandamisel (õppekavade sisu kõrval tuleks silmas pidada ka õppe läbimist ja õpetamismeetodeid, mobiilsusvõimalusi, akadeemilist elu laiemalt jne) arvesse võtta seda, et tööandjate arvates ei ole üliõpilaste meeskonnatöö-, läbirääkimis- ning ajakasutusoskus pärast ülikooli bakalaureuseastme läbimist just kõige paremad.

Õppekavaarenduses peaks nendele tulemustele toetudes pöörama tähelepanu nii grupidünaamikale ja mitmesuguste sotsiaalsete oskuste arendamisele õppes kui ka analüüsi- ja sünteesivõime edendamisele.

2.3.3. Olulised tegurid töötajate värbamisel



Joonis 3. Värbamiskriteeriumide olulisus (indeksid; keskmised väärtused skaalal 1 – täiesti ebaoluline kuni 5 – väga oluline).

Kolme algindeksaatori suure unikaalsuse tõttu ei ole neid lülitatud ühegi indeksi koosseisu vaid on esitatud eraldi (graafikul tähistatud märgiga □).

Uute töötajate värbamisel peavad tööandjad olulisteks eesti keele oskust, isikuomadusi, erialast väljaõpet ja varasemat erialast töökogemust, samuti arvutioskust (vt joonis 3). Väliskogemust, õppeedukust ja -kvaliteeti, haridustaset ja ka mitte-erialast töökogemust peetakse vähem olulisteks.

Üllatav on eesti keele suur tähtsus. Kas see aga tähendab miinimumtasemel riigikeele oskuse eeldust või eeldatakse kandidaadilt korrektset funktsionaalset kirjaoskust, ei ole antud küsitluse põhjal kahjuks võimalik öelda. Teiseks huvitavaks ilminguks on hariduse suhteline ebaolulisus, varasema töökogemuse olulisus ning käärid, mis tekivad edasiõppimise tähtsustamise vahel. Valdav enamus (vähemalt 4 tööandjat 5-st) peab ju vajalikuks töötaja edasiõpet kas bakalaureuse- või magistriastmes. Tulemuste põhjal on võimalik oletada, et ettevõtjad soovivad endale töötajaid, kes valdavad eesti keelt, on sobivate isikuomadustega, on omandanud vähemalt kõrghariduse 1. astmel, teinud erialast tööd ning jätkavad vajadusel kõrgkooliõpinguid (magistri tasemel) paralleelselt töötamisega.

Varasemat erialast töökogemust ning erialaseid oskusi oodatakse ka bakalaureustelt. Samas on bakalaureusetaseme õppe eesmärk üldisemad teadmised, mitte kitsalt erialased oskused. Tööandjate sellised seisukohad juhivad veel kord tähelepanu vajadusele jagada teavet, mis annaks aluse adekvaatsete ootuste kujundamiseks kõrghariduse väljundi suhtes.

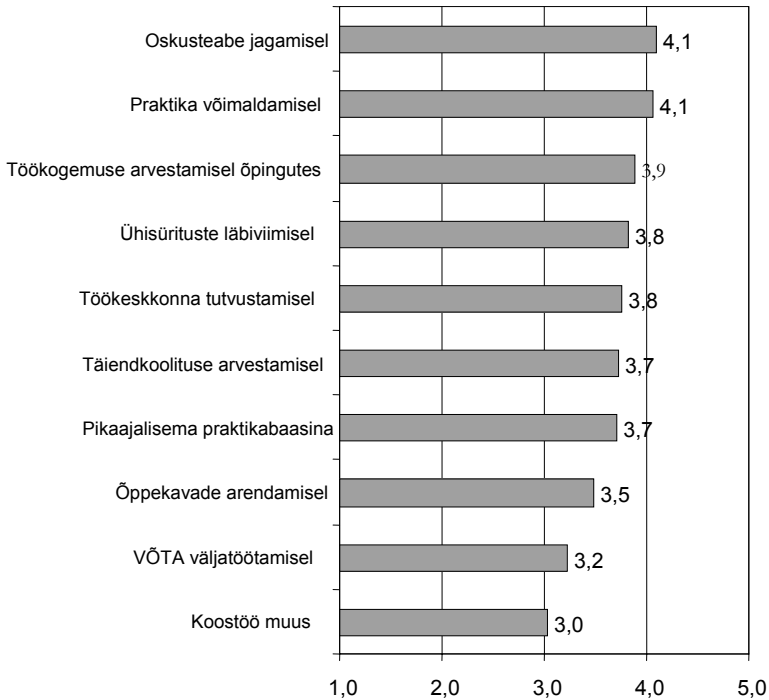
Uuringu tulemustes kajastuvad mõned huvitavad vastuolud. Tehnika ja tootmise puhul on palju räägitud hariduse ja innovatsiooni-suutlikkuse vajadusest, kuid töölevõtmisel on paljude tööandjate arvates kandidaadi haridustase pigem väheoluline. Ka hariduse valdkonnas on töölevõtmisel ainult mõõdukalt olulised nii kandidaadi haridustase kui ka varasem õppeedukus ja -tulemused, kandidaadi õppe- ja töökogemus välismaal aga on pigem ebaoluline.

Õppekavaarenduses peaks nendele tulemustele toetudes erialase õppe kõrval kindlasti pöörama tähelepanu nii üliõpilase isikuomaduste kujundamisele kui ka eesti (funktsionaalsele) keelele.

2.3.4. Koostöö ettevõtete ja ülikooli vahel

Ettevõtte puhul on koostööd silmas pidades suurus olulisem kui omandivorm. Uuringutulemustest nähtub, et mida suurem on ettevõtte, seda altim on see koostööle, kusjuures omandivorm ei ole koostöös määravaks teguriks. Suuremad ettevõtted on rohkem huvitatud ka koostööst ülikoolidega õppekavade arendamisel. Ilmselt on suurtel (250+ töötajate arvuga) ettevõtetel tänu spetsialiseerumisele parem ülevaade spetsialistidele esitatavatest spetsiifilistest nõudmistest ning samas ka ressursi osalemiseks ülikoolide töös (programminõukogudes).

Kaheks kõige olulisemaks koostöövormiks kõrgkoolide ja ettevõtete vahel peavad tööandjad praktikat ja oskusteabe levitamist (vt joonis 4). See tulemus on kooskõlas kahe varasema uuringu tulemusega (tööandjate hinnang TTÜ lõpetanutele, TÜ lõpetanute uuring 2003). Praktika olulisust rõhutab veel ka tõsiasi, et üliõpilased ise peavad õpinguteaegset praktikat ettevõtetes oluliseks osaks oma ettevalmistuses (EÜL 2005; üliõpilaste sotsiaalmajanduslik olukord 2005/2006; TÜ vilistlaste uuring 2004; TPÜ vilistlaste tagasiside 2004). Seega on ilmselt just praktikakorralduse parandamine üks võimalusi õppe edendamiseks. Samas jätab õppekavade kujundamine päris suure osa tööandjatest ükskõikseks. Kõige väiksem on see valmisolek haridusvaldkonna puhul. Tööandjate suhteliselt vähene koostöövalmidus osalemaks õppekavaarenduses on probleemiks, kuna väljundipõhise õppe kujundamises rõhutatakse koostöövajadust õppejõudude, üliõpilaste, tööandjate ja teiste huvirühmade vahel.



Joonis 4. Huvi ettevõtete ja kõrgkoolide vahelise koostöö vastu (keskmised skaalal 1 – pole üldse huvitatud kuni 5 – väga huvitatud).

3. Kokkuvõtteks

Õppekavade eesmärkide, struktuuri ja kattuvuse analüüsi, õppekavade toimimise uuringu ning tööandjate uuringu abil püüti leida vastuseid küsimusele, millised on 3+2 õppekavad, kui hästi toimib õpe nende kohaselt ning kuidas see õpe vastab tööandjate vajadustele ning ootustele. Järgnev on kokkuvõtteks nende uuringute ja analüüside tulemustest.

3.1. Õppekavade eesmärgistamine ja ümberstruktureerimine

Enamiku 3+2 õppekavade eesmärgid on sõnastatud väga lühidalt ja üld-sõnaliselt. Struktuurilt on õppekavad äärmiselt kirjud ning õppekavade väidetavat kattuvust tuvastada ei õnnestunud. Õppekava eesmärgi kirjeldus peaks kindlasti andma vastused küsimustele, kes, mida ja milleks peaks õppima ning kus ja kellena võiks ta seejärel saada tööd või edasi õppida. Selline õppekava eesmärgi ja profiili kirjeldus on mõeldud lugemiseks ja arusaamiseks nii õppejõule, õppijale kui ka tööandjale. Eesmärgisõnastus peab ühtlasi olema väljundipõhine.

Toimivad 3+2 õppekavad on enamasti ainepõhised. Tudengid on üle koormatud, kuna eelkõige üliõpilaste poolt kogetakse kolmeaastast bakalaureuseõpet sageli kui nelja-aastase bakalaureuseõppekava kokkurusumist kolmele aastale. See toob kaasa liiga tiheda õppekorralduse, süvenemisvõimaluste puudumise, ainete ja moodulite omavahelise seostatamatus ning ainemahtude ja neile vastavate ainepunktide võrreldamatuse. Ainepõhisuselt väljundipõhisusele ümberorienteerumine võtab aega, kuid kindlasti on alustuseks vajalik vastavalt sõnastada õppekavadokumentid. Kuna Bologna põhimõtted eeldavad üliõpilase aktiivset kaasatust õppeprotsessi, siis tuleks sellest lähtudes läbi töötada ning vastavalt kujundada ka õppekavade eesmärgid. TTÜ õppekavadega võrreldavat vähemalt sama põhjalikku õppeväljundile orienteeritud eesmärgikirjelduse laiendamist vajaks enamik teiste ülikoolide õppekavasid.

3.2. Bakalaureuseõppe olemus

Bakalaureuseõppe olemus pole selge ning õppes osalejad ei taju bakalaureuseõppe muutumist üldettevalmistavaks kõrghariduse esimese astme õppeks. Enamik tudengeid arvab, et tudeng peaks bakalaureuseastmes õppima vastava eriala spetsialistik. Seega tuleb teadvustada ning kirjeldada uue kõrgharidusstruktuuri eesmärgid ja omavahelised suhted, arvestades, et uut kujunevat süsteemi seostatakse vanaga ning nende võrdlemiseks võidakse kasutada vanu väljendeid ja mõistekonstrukt-

sioone. Kindlasti tuleb teadvustada seda, et 3-aastane bakalaureus ei ole sama staatuse ja eesmärkidega mis 4-aastane bakalaureus ning et erialaspetsialisti ettevalmistus eeldab 3-aastast bakalaureusekraadi. Erinevalt üliõpilastest ja õppejõududest näivad tööandjad sellest isegi paremini aru saavat. Eranditult kõikide pädevuste puhul ootavad tööandjad kõrgharidusega spetsialistilt kõrgemaid pädevusi, kui on 3-aastase bakalaureuseõppe lõpetanutel. Kõige väiksemad erinevused on arvutioskuse ja õppimisvõime puhul, kõige suuremad aga sotsiaalsete oskuste ja kriitilise mõtlemise puhul. Ka soosib enamik tööandjaid õpingute jätkamist kas bakalaureuse- või magistriõppes, mis näitab, et tööandjad ei pea bakalaureusekraadi piisavaks.

Segadust bakalaureuseõppe olemuse mõistmisele lisab asjaolu, et selle lõpetajal peaks olema võimalus siseneda tööturule, kuid erialaselt küps ta tööturu jaoks ei ole. Nimelt olid kõik intervjueeritud õppejõud ja üliõpilased ühel nõul selles, et kolmeaastane bakalaureuseõppe ei võimalda eriala omandamist ning selle väljund tööturule on segane. Ka tööandjad peavad uute töötajate värbamisel eesti keele oskuse ja isikomaduste kõrval olulisteks just erialast väljaõpet ja varasemat erialast töökogemust, samuti arvutioskust. Väliskogemust, haridustaset ja ka mitte-erialast töökogemust peetakse vähemolulisteks. Üheks lahenduseks võiks olla praktika sisseviimine (selle mahu suurendamine) bakalaureuseõppes, kuid seda ei peeta just õppejõudude poolt sageli realistlikuks. Positiivne on see, et tööandjate valmisolek ülikoolidega koostööks ilmneb ennekõike just praktikaga seoses (samas kui õppekavaarenduses tervikuna näevad tööandjad oma rolli suhteliselt tagasihoidlikuna). Ning kuna ka üliõpilased ise on huvitatud praktikast, siis ilmselt on just praktikakorralduse parandamine üks võimalusi kõrghariduse taseme tõstmisel.

Tulevikus peaks ülikoolid seega rõhutama Bologna protsessi üht juhtliini, mille kohaselt kõrghariduse igalt astmelt peab olema võimalik siirduda tööturule (mille vastu paistavad olevat nii tudengid, õppejõud kui ka tööandjad), ning samas igati soodustama magistriõpet.

3.3. Üldised pädevused

Ülikooliõpingute raames peaks lisaks pädeva spetsialisti ettevalmistamisele tähelepanu pöörama ka tudengi üldkultuurilise ja maailmavaatelise arengu soodustamisele ning seda ka õppekava eesmärkides välja ütleva. Praegu on sellist kujunemist nimetatud vähestes õppekavades.

3.4. Mobiilsus

Üliõpilaste liikuvuse üheks alussambaks on õpingute ülekantavus. Õppekavade ainepõhisus aga tingib, et õppeaineid/ainepunkte on raske üle kanda ning see omakorda pärsib liikuvust. Liikuvuse soodustamiseks on mitmeid võimalusi, ühena neist tuleks vaagida kõrgharidusstandardi jätkuvat muutmist viisil, mis võimaldaks õppekavade suuremat võrreldavust ning tagaks seeläbi üliõpilaste parema liikuvuse.

3.5. Üliõpilaste arv ja tase

Sisseastujate (üldharidusasutustes toimuva õppe) tase on langenud, ülikoolidesse iga-aastaselt vastuvõetute arv on kordades tõusnud ning see on omakorda alandanud õppetöö kvaliteeti. Tudengeid on võrreldes õppejõududega lihtsalt liiga palju selleks, et õpe oleks tõhus.

3.6. Õppejõudude koostöö ja õppemeetodid

Õppejõud peaksid lisaks õppekavade väljundipõhiseks muutmisele läbi töötama ja ümber tegema oma ainekursused ja vastavad konspektid ning materjalid. Ainesisude kattumine ja lüngad nõuavad suuremat õppejõududevahelist koostööd või vähemalt teabevahetust. Samuti vajab edendamist õppejõudude kõrgkoolipedagoogika-alane täiendusõpe.

Lõpuks tasub tähele panna seda, et suur osa tudengitest töötab õppimise ajal erialaga seotud või juba erialasel töökohal. See seab nõudmised õppejõupoolsele õppemeetodite valikule ning selgitab osaliselt aja-

puudust, mida õppekavade toimimisanalüüsis nimetati korduvalt ühe tegurina, mis takistab õppekava täitmist ning pikendab õppeaega. Ühtlasi suureneb tõenäosus, et tudeng katkestab oma õpingud, nagu nähtub ka katkestajate uuringust. (Töötamine on õpingute katkestamise kõige peamiseks põhjus.)

Kui 4/5 tööandjatest arvab, et edasiõppimine on vajalik ning nii õppejõud kui ka üliõpilased üsna üksmeelselt arvavad, et 3+2 õppesüsteemi ei peaks saama erialast tööd, aga kui samas paljud tudengid töötavad erialasel või sellega lähedasel tööl juba bakalaureuseõpingute ajal ning kui ettevõtted teadlikult võtavad erialasele tööle mitte ainult 3-aastaseid bakalaureusi, vaid ka üliõpilasi, kes alles omandavad bakalaureusekraadi, siis on siin peidus probleem, mida tasub edasi uurida. Kas ja kuivõrd siis ikkagi on tarvis akadeemilist kraadi selleks, et erialast tööd teha? Tööandja ütleb, et kraadiõpe on vajalik, kuid võtab erialasele tööle ometi ka neid soovijaid, kel bakalaureuseõpingud alles pooleli. Õppejõud ja tudengid ütlevad, et isegi bakalaureusekraadist ei piisa erialaseks tööks, ometi inimesed töötavad ja saavad ilmselt hakkama.

Mis on siis kõige suuremaks probleemiks õppekavaarenduse vallas? Üllataval kombel on selleks ühelt poolt ajajuhtimine ning teiselt poolt õppejõu isiksuse kujunemise soodustamine. Palju probleeme kerkib esile, kuna väidetavalt ei ole aega. Ja aega on tavaliselt üsna niipalju, kui seda võetakse. Teisalt sõltub õppejõu valmidus minna kaasa õppekavaarenduse, väljundipõhise õppe ning kvaliteeditagamise protsessidega eelkõige tema avatusest uue suhtes ning valmisolekust seda kriitiliselt, kuid loovalt analüüsida ning õppesse rakendada. Paradoksaalsel moel tähendab tudengikeskne ja väljundipõhine õpe seega varasemast tunduvalt suuremat tähelepanu ja tuge õppejõule. Halb õppejõud jääb ilma nii headest kui ka viletsatest tudengitest, hea õppejõud aga suudab ka viletsa tudengi panna õppima vähemalt hindede „hea”.

Kasutatud kirjandus

- Berlin Communiqué of Ministers (2003) „Realising the European Higher Education Area”, <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>, 21.05.2007.
- Biggs, J. (2003) *Teaching for quality learning at university*. Berkshire: Open University Press.
- Eesti tööandjate hinnang TTÜ lõpetanutele ja töötavatele üliõpilastele. <http://deephought.ttu.ee/karjaar/index.php>, 03.08.2007.
- Eesti Üliõpilaskondade Liit (2005) *Kõrgharidus ja Tööturg*. Eesti Üliõpilaskondade Liidu põhiseisukohad. <http://tallinn.eyl.ee>.
- Eesti Üliõpilaskondade Liit (2007) *Üliõpilaste sotsiaalmajanduslik olukord 2005/2006*. <http://www.ut.ee/lykka/164648>.
- Graz Declaration (2003) *Forward from Berlin: the Role of the Universities*. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf, 21.05.2007.
- Kanep, H. (2005) *Poliitikauuringute Keskus PRAXIS*. Analüüs erinevate õppevaldkondade lõpetanute seisundite kohta tööturul ametialade, haridustasemete ja majandusharude lõikes. <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=3953>.
- Kergand, K., Tago, M. (2004) *Ülikooli vilistlased tööturul – 2003. aasta lõpetanute küsitlustulemuste põhjal*. <http://www.ut.ee/career/uuringud>.
- Kergand, K., Tago, M., Murakas, R. (2005) *Ülikooli vilistlased tööturul – 2004. aasta lõpetanute küsitlustulemuste põhjal*. <http://www.ut.ee/career/uuringud>.
- Kährik, A., Vengerfeldt, E. (2006) *Eesti Vabariigi avalik-õiguslike ja eraülikoolide bakalaureuse- ning magistriõppekavade eesmärkide, struktuuri ja kattuvuse analüüs õppekavadokumentide põhjal*. <http://www.ut.ee/lykka/227898>.
- Kährik, A., Vengerfeldt, E. (2006) *Õppekavade toimimise uuring*. <http://www.ut.ee/lykka/227897>.
- London Communiqué (2007) *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*, <http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/LC18May07.pdf>, 21.05.2007.

- Moon, J. (2002) *The Module and Programme Development Handbook*. RoutledgeFalmer.
- Rutiku, S., Lehtsaar, T. (toim.) (2007) *Õppekavaarendus kõrgkoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Tallinna Pedagoogikaülikooli vilistlaste tagasiside (2004) <http://www.tlu.ee/career/files/arts/263/veebi6d5db269c09310b3cb3b88b0cf4e32d1.pdf>, 03.08.2007.
- Taru, M., Kaikkonen, E., Laanpere, M., Lindemann, K. (2007) Töötajate ootused bakalaureuseõppe lõpetajatele. <http://www.ut.ee/lykka/227897>.
- Tuning Educational Structures in Europe II (2005) Gonzales, J. ja Wagenaar, R. (toim.) University of Deusto, University of Groningen.
- Turu-uuringute AS (2006) Õppejõudude õpetamisoskuste koolitusvajaduste uuring. <http://www.ut.ee/lykka/227897>.
- Vengerfeld, E. (toim.) (2007) Väljundipõhiste õppekavade arendamine Eestis ja Euroopas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

ÕPETAMISEST ÕPPIMISE JUHTIMISENI

MARVI REMMIK

Sissejuhatus

Ülikool kui uue teadmise loomise ning õppimise keskkond on muutunud nii laiemas ulatuses kui ka Eesti kõrghariduses. Nii võib viimasel kümnendil Eesti kõrghariduses täheldada samu protsesse, mis ise-loomustasid lääneliku maailma ülikoolides toimuvat 1970.–1990. aastatel. Muutused ilmnevad muu hulgas kõrghariduse massistumises, avardunud on õppimisvõimalused ning mitmekesisunud üliõpilaskond. Ülikoolides õpib üha enam väga erineva elu- ja töökogemuse ning kultuuritaustaga inimesi. Muutused on kaasa toonud õppimis- ja õpetamiskultuuride segunemise ja ennekõike angloameerika õppimiskultuuri leviku. Viimane rõhutab õppijate aktiivset osalust, õppekavade ja õppeainete õpitulemustest lähtuvat ülesehitust vastandatuna passiivsema, loenguvormis õppejõukeskse saksa-traditsiooniga, mis on samuti Eestis väga levinud (Valk, Marandi, Pilt, Villems, Ruul 2006). Ülikoolide laienemise ja õppevormide mitmekesisustumisega suurenevad ootused õppejõu professionaalsusele, tema arenemisvõimele, suunatusele õppijatele, võimele ennast analüüsida ja arendada, mis kokku moodustab pideva professionaalse arengu vajaduse nii teadus- kui ka õpetegevuses (Jógi ja Ristolainen 2005).

Käesolev artikkel käsitleb LÜKKA projekti raames läbi viidud uuringut „Õppejõudude õpetamisoskused ja koolitusvajadus”, mille eesmärk oli selgitada, milliseid õpetamisstrateegiaid Eesti ülikoolide õppejõud kasutavad, uurida õpetamiskultuuri olemust ülikoolides, õppejõudude hoiakuid ja valmisolekut muutusteks ning kuidas seostub õppejõudude hinnanguil eelnev nende koolitusvajadusega. Enne uurimistulemuste tutvustamist peatun põhilistel uurimuse aluseks olnud teoreetilistel kontseptsioonidel.

1. Õppejõu professionaalsus ja õpetamisstrateegiad

L. Evansi (2002) järgi hõlmab professionaalsus indiviidi ideoloogilisi, hoiakulisi, intellektuaalseid ja epistemoloogilisi tõekspidamisi suhetes ja vastastikusel mõjutusel selle professioni praktikaga, kuhu ta kuulub, mis omakorda mõjutab tema professionaalset praktikat.

Kuna teadusülikoolides on põhiootuseks õppejõule teadmise loomine ja levitamine, siis „treenitakse” neid teadlaseks ja nad on hästi ette valmistatud teadustöök – teadlase professioniks.

Samal ajal puudub aga paljudel õppejõududel ettevalmistus õpetamistööks (Kane, Sandretto, Heath 2002). Wedmani (Erilt, Mits 2000) järgi läheb õppejõul kui kõrgkoolis tegutseval professionaalil vaja nelja liiki teadmisi:

1. eriateadmisi aineksest, mida ta õpetab – et tal oleks midagi edasi anda;
2. teadmisi õppeprotsessist – et ta saaks aru, kuidas õppimine toimub;
3. didaktilis-metoodilisi võimeid ja oskusi – et ta oskaks edasi anda seda, mis tal on anda;
4. teadmisi üliõpilastest – et ta saaks olla õppijatele abiks nende arengus.

Sageli tõmmatakse paralleele õppejõu- ja õpetajaameti vahele, mis on teatud piirini põhjendatud, kuna mõlemad eeldavad nii erialaseid kui ka ametialaseid teadmisi. Mitmetest kooliõpetajate seas läbi viidud uuringutest leidsid Darling-Hammond ja Ball (2000, viidanud Fullan 2006), et õpetaja teadmised oma aineist, õpilaste arendamine, õpiprotsess, õpitulemused ning õpetamismeetodid on kõik õpetajatöö tõhususe tähtsad koostisosad. Neid õpetajaid, kes on teinud läbi täieliku koolituse ja kel on kvalifikatsioon nii õpetatavas aines kui ka pedagoogikas, hinnatakse kõrgemalt, nende õpilased on edukamad ja nende töö on tulemuslikum kui nendel õpetajatel, kel selline ettevalmistus puudub. Tekib küsimus, kas vastava seaduspära võiks leida ka siis, kui sarnane uuring viia läbi ülikoolides?

Õppejõult oodatakse, et ta oskaks võrdselt hästi õpetada ja teha tasemel teadustööd, täita nii juhendaja kui ka nõustaja rolli, olla kursis eriala uusimate teadusuuringute ja uuendustega, teha koostööd tööandjate ja kolleegidega, hoolitseda oma professionaalse arengu eest ja vajadusel teha ka administratiivset tööd. Ootused õppejõutööle on kõrged, ent samas tekib õppejõul õigustatult küsimus – miks väärtustatakse erinevate rollide täitmist nii erinevalt? Põhilist vastuolu nähakse siin õpetamis- ja teadustöö väärtustamise vahel, kuna õppejõukohale tagasivalimisel on enamasti määrav edukus teadus-, mitte õppetöös. Samas on just õppetöö see, mille kaudu annab õppejõud edasi seda, mida ta teadusvallas on avastanud. Ka antakse õppejõududele hinnang eelkõige õpetamistegevuse põhjal ja pikemas perspektiivis mõjutab õppejõudude töö kvaliteet kogu ülikoolile antavat hinnangut. Seega võib öelda, et pädevad õppejõud on ülikooli garantii õppijale, et õpingutes omandatud haridus oleks kvaliteetne (Poom-Valickis 2005). Hästi õpetama õpitakse pika aja jooksul ning eduka karjääri võtmeks võib saada see, milliseks kujunevad õppejõu õpetamiskogemused ülikoolis ning kuidas ülikoolis toetatakse õppejõudude professionaalse arengu võimalusi. Järgnevalt peatun teoorial, mis aitab mõista, milline on eduks õpetamine, ja sellega seotud varasematel uuringutel.

1.1. Sügav ja pinnapealne õppimine – millist lähenemist toetab Eesti ülikool?

Nüüdisaegses didaktikas pööratakse üha rohkem tähelepanu õppimisele. Õpetamise tulemuslikkust ja kvaliteeti ei hinnata enam ainult tulemuste põhjal, vaid ka selle järgi, kuidas on õppija õppinud. Nii on õppeprotsessis saanud kõige olulisemaks mitte õpetamine, vaid õppimine.

Kujutluse, et õpetamine eelneb õppimisele, on loonud varasem koolikogemus, mis võib sisaldada sõnumit, et õppimine on teadmiste omandamine. Õppimise kui tunnetusliku protsessi seisukohalt on oluline mõista, et teadmiste omandamine ei ole õppimise tulemus, vaid õppimise eeldus. Ilma õppija aktiivsuse ja dialoogita õppejõu ja kaasüliõpilastega ei kujune teadmisi ega oskusi. Nii eeldab õppimine osalejate aktiivset vastastikust mõjutamist – ükskstei mõjutavad õppija ja õppejõud ning õppijad omavahel (Jõgi 2005).

Kuna ülikooli kaks põhiülesannet on õppe- ja teadustöö, siis kindlasti on asjakohane küsimus, mida tähendab ülikooli jaoks efektiivne õppimine ja kuidas seda parimal viisil toetada.

Kirjanduses eristatakse sageli kahte vastandlikku lähenemist – sügavat ja pinnapealset õppimist. Sügavat õppimist kirjeldatakse kui õppija hoiakut õppimise suhtes, mille eesmärgiks on vastupidiselt pinnapealsele lähenemisele õpitust arusaamine. Sügava õppimise käigus ei omandata üksnes uusi teadmisi, vaid püütakse neid mõtestada ja seostada juba olemasolevate teadmistega ning integreerida tervikuks (Biggs 2003; Gibbs, Habershaw 1997; Marton, Saljo 1997). Mitmed uurinud kinnitavad, et sügava lähenemisega õppijate õpitulemused on paremad kui teistel õppijatel (Entwistle 1998; Ramsden 1993).

Keskonnast, situatsioonist (kursusest) ja oma eesmärgist sõltuvalt on enamik õppijaid võimelised kasutama nii pinnapealset kui ka sügavat lähenemist (Valk, Marandi, Pilt, Villems, Ruul 2006). Seega on ühelt poolt heade õpitulemuste saavutamisel kindlasti määravad õppija enda hoiakud ja arusaamad õppimisest, kuid alahinnata ei saa ka õppejõu rolli, kes on õpikeskkonna looja ning õppimise toetaja.

Eesti haridusuuringutes pole kõrgkoolis õppimise ja õpetamise teemasid väga palju uuritud, ent ka nende väheste uurimuste tulemused annavad huvipakkuvat ja vajalikku materjali õppejõudude koolitusvajaduse tõlgendamiseks. Tartu Ülikooli uurimisrühm viis läbi uuringu „Kuidas toetada sügavat õppimist ülikoolis?“. Senine praktika on näidanud, et Eesti kõrgkoolides toimuv õppetöö on soosinud suhteliselt passiivseid õppevorme (loenguid) ja individualismi, kus õppija töötab üksi ja üksi ka vastutab tulemuste eest.

Uurimistulemustest selgus, et vanemad ja kõrgematel õppeastmetel õppijad on pigem sügava lähenemisega. Ilmnes ka, et sügava õppimise suunas aitab õppijaid suunata struktureeritud ainekursus ning tagasiside andmine, pinnapealsuse suunas aga kollaboratiivne õppimine. Üllatav oli, et antud uuringu järgi ei seostunud õppijate aktiveerimine ja sügav õppimine (Valk, Marandi, Pilt, Villems, Ruul 2006). Samal ajal on aga erinevate ülikoolide akrediteerimisaruannetes toodud õpetamise peamise probleemina sageli välja õppemeetodite ühekülgsus (traditsiooniline loeng), mis põhineb paljus traditsioonidel ja kohati ka hinnakaalutlustel. Võib-olla on üks põhjusi just õpetamisoskuste vähesus, mis ei võimalda koostõiseid õppemeetodeid tõhusalt rakendada õppimise toetamiseks.

Ülikoolilõpetajate arvamusi õpetamismeetodite kasutamise, õppejõudude õpetamisoskuste ning juhendamise osas kajastab uuring „Vilistlane 2005“, kus keskmised hinnangud 4-pallisel skaalal olid vahemikus 1,98–2,14 palli.

Erinevate tegevuste ja õppemeetodite kasutamise sageduse analüüsimisel ilmneb, et kõige enam kasutasid õppejõud õppetöö ilmestamiseks slaide ja/või lüümikuid (75% õppejõududest kasutas seda meetodit väga sageli või pigem sageli), näidete toomist (70%), ainete tähtsamate aspektide rõhutamist (68%), loengukonspektide koostamist (61%) ja aine eesmärkide selgitamist (61%). Seejuures on positiivne, et viiest enim kasutatud meetodist kolm (teine, kolmas ja viies) viitavad ainekursuse struktureerimisele, mis, nagu eelpool öeldud, toetab üliõpilaste

sügavat õppimist. Märgatavalt vähem kasutasid õppejõud aga üliõpilasi aktiveerivaid tegevusi, nt rühmatööd (46%), üliõpilaste omavahelisi väitlusi (29%), juhtumi analüüsi (26%) ja probleemõpet (17%) (Vaade, Tamm 2006).

Nimetatud uuringu tulemused viitavad Eesti õppejõudude peamisele õpetamisstiilile, mille keskmises pole mitte õppija, vaid aine (selle esitamine ja struktureerimine). Sellest tulenevalt on ilmselt vajalikud õppejõududele mõeldud koolitused, mis tutvustavad nüüdisaegse õppeprotsessi olemust ning annavad kinnitust õppija aktiveerimise ja sotsialiseerumise olulisusest õppimisel. Kuid millised on tegelikud nõudmised õppejõududele Eesti kõrgkoolides?

1.2. Nõuded õppejõudude õpetamisoskustele ja arenguvajadustele. Ülikoolide valmisolek õppejõu arenguvajaduste toetamiseks

Eesti kõrgharidussüsteemis on nõuded õppejõudude õpetamisoskustele ja täienduskoolitusele üldiselt määratlemata. Õppejõudude pädevusnõuded on üldsónalised, sätestatud on vaid õppejõuks pürgijate õpetajakoolitus vähemalt 4 AP mahus kehtivates õpetajate koolituse raamnõuetes (Õpetajate koolituse raamnõuded 2004). Samas ei laiene need nõuded juba töötavatele õppejõududele. Samuti ei nõuta õppejõududelt oma õpetamisoskuste täiendamist kogu hilisema tööpraktika jooksul.

Tutvudes erinevate ülikoolide õppejõu ametikohtadele valimise nõuetega, selgub, et kui teadustööle esitatud nõuded on küllalt täpselt määratletud, jäävad õpetamisoskustele esitatavad nõuded üldsónalisteks.

Näide TÜ dotsendi ametikohale esitatavatest nõuetest:

„Kandidaat peab olema pädev õpetama oma erialal kõrghariduse kõigis astmetes ja korraldama õppetööd oma ainetes.

7.4.1. Õppetöö alal on eelduseks *venia legendi* ning õppetöö kogemus kõrgkoolis, mis oma mahult ja tasemelt vastab vähemalt kahele tööaastale lektori ametikohal. On soovitatav kraadiõppurite juhendamise kogemus.

7.4.2. On soovitav, et taotleja oleks koostanud õppevahendeid.” (Nõuded TÜ õppejõu või teadustöötaja ametikohtade taotlejate hindamisel 2000.)

2003. aastal kirjutasid ülikoolide rektorid alla Eesti avalik-õiguslike ülikoolide kvaliteedileppele, milles lepiti kokku juhendumises ühtsetest põhimõtetest nii õppekavaarenduses kui ka akadeemiliste ametikohtade täitmise ning akadeemiliste kraadide andmise nõuetes. Ka nimetatud leppes on kandidaatide õpetamisoskustele esitatavad nõuded sõnastatud väga üldiselt, piirdudes vaid soovitustega – vajalikuks peetakse varasema õppe- ja juhendamistöö kogemuse olemasolu ning dotsendi ja professori ametikohal töötamisel lisandub õppemetoodika arendamise kohustus.

2005. aastal toimusid Tartu Ülikoolis personaliosakonna kohtumised teaduskondade juhtkondade esindajatega, kus arutati õppejõudude koolitusvajaduse ning võimaliku enesetäienduse kohustuse sisseseadmise üle. Kohtumistel leiti, et on mõistlik, kui vastavatel koolitustel osalevad doktorandid ja õppejõukarjääri alguses olevad õppejõud. Keerulisem on motiveerida kursustel osalema pikemaajalise õpetamiskogemusega õppejõude, kuna nende õpetamisharjumused on välja kujunenud.

Arvestada tuleb ka õppejõudude hõivatusega. Pikemaajalise töökogemusega õppejõudude kaasamine on juhtide hinnangul siiski võimalik, kui kursused oleksid lühikesed, teemad aktuaalsed ning programmid lähtuksid osalejate kogemusest. Kogenud õppejõudude kaasamist õpetamisoskuste kursustele peetakse otstarbekaks, kuna lisaks uuemate õpetamismeetodite tutvustamisele tekib erinevate õpetamistiilide ja -harjumustega õppejõudude kogemuste vahetamisel täiendav kasu kogu grupi jaoks.

Õpetamisoskuse alase enesetäienduse nõude sisseseadmise küsimuses läksid arvamused lahku nii teaduskondade vahel kui ka nende sees. Mitme teaduskonna esindajad pidasid mõistlikuks nõuet, et õppejõud peab valimisperioodi jooksul ennast õpetamisoskuste alal teatud mahu täiendama kas kursustel või muul viisil ning see oleks üks kriteerium,

mida tagasivalimistel arvestatakse. Võimalik on osaluskohustuse kehtestamine valikuliselt, näiteks assistent ja lektor peavad läbima esimese valimisperioodi jooksul teatud täienduskoolituse programmi. Samas mitmed dekaanid leidsid, et kursustel osalemise kohustuse järsk sisse-seadmine võib anda soovitudle vastupidise tulemuse (TÜ personali-osakonna nõupidamiste protokoll 2005).

Kokkuvõttes võib öelda, et ülikoolid on teadvustanud õpetamis- oskuste olulisust õppetöö kvaliteedi tagamisel, kuid puudub valmisolek kohustusliku täienduskoolituse süsteemi rakendamiseks õppejõududele.

2. Uurimistulemused

Käesoleva artikli ülejäänud osa käsitleb LÜKKA projekti raames läbi viidud uuringut „Õppejõudude õpetamisoskused ja koolitusvajadus”, mille eesmärk oli selgitada, milliseid õpetamisstrateegiaid Eesti üli- koolide õppejõud kasutavad, uurida õpetamiskultuuri olemust üli- koolides, õppejõudude hoiakuid ja valmisolekut muutusteks ning seda, kuidas eelnev seostub õppejõudude hinnanguil nende koolitus- vajadusega.

Lähtudes eelnevast, olid antud uuringu põhiküsimusteks:

1. Kuidas käsitleb õppejõud enda ja üliõpilase rolle õppeprotsessis, sh enda õpetamisfilosoofiat?
2. Millist toetust vajab õppejõud õpetamistöö edukaks läbiviimiseks professionaalses õppimises ning milline on õppejõu hinnangul tema koolitusvajadus?

2.1. Õppejõud ja üliõpilane õppeprotsessis

Käeolevas alapeatükis tutvustan tulemusi, mis illustreerivad Eesti avalik- õiguslike ülikoolide õppejõudude nägemust enda ja üliõpilase rollist ning õppimist toetavatest tegevustest õppetöös.

2.1.1. Õppejõu ja üliõpilase roll õppeprotsessis

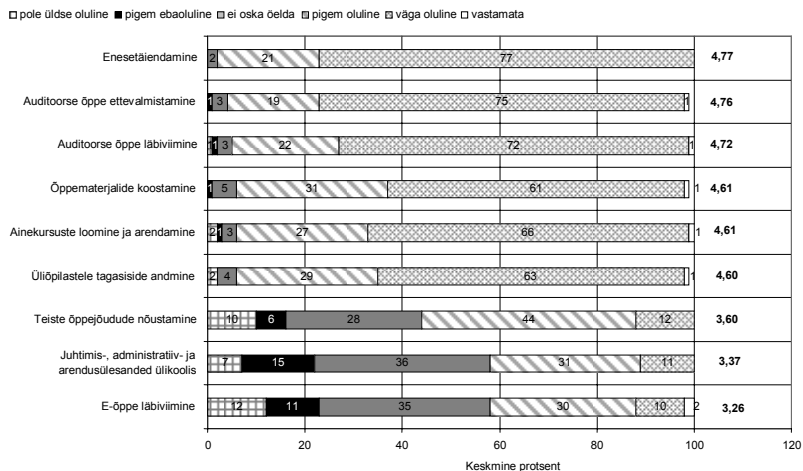
Küsitluses palusime õppejõududel selgitada, millisena nad näevad enda ja üliõpilase rolli õppeprotsessis. Küsimus oli esitatud avatuna ning tulemuste analüüsimisel selgus, et 45% vastanutest nägi õppejõudu õppeprotsessis keskse ja kandvana, iseloomustades enda rolli sõnadega: õpetaja, teadmiste edastaja, kontrollija, kubjas, piitsutaja jt. Nii ütles näiteks üks vastajatest õppejõu rolli kohta järgmist: „Kui õppejõude ei ole, ei ole ka ülikooli!” 30% õppejõududest nägi enda rolli üliõpilase toetajana, suunajana, juhendajana, huvi äratajana, eeskujuna jne.

Küllalt ootuspärane on eelnevale tuginedes see, et 26% vastanutest määratles üliõpilase rolli vastuvõtjana, võimaluste kasutajana, teadmiste omandajana. Sama palju oli ka neid õppejõude, kes käsitlesid üliõpilast kolleegi, partneri ja tagasisidestajana. Üks neist kirjutas: „Üliõpilane on õppeprotsessi kese – tema pärast ülikool ju olemas ongi. Ehk siis õppeprotsess peab olema üliõpilaskeskne (ta pole seda alati olnud) ja suunatud väljundile (ehk siis soovitud tulemusele), mitte lihtsalt teadmiste „sissekallamisele”. Samas on oluline, et üliõpilane näeks ka ise ennast õppeprotsessi aktiivse osapoolena, mitte õppeteenuse tarbijana.”

2.1.2. Olulised tegevused õppejõutöös

Küsitluses palusime õppejõududel hinnata erinevaid tegevusi tulenevalt sellest, kui oluliseks nad neid oma igapäevatöös peavad (vt joonis nr 1).

Kõige olulisemaks pidasid õppejõud enesetäiendamist. Kahjuks ei võimaldanud küsitluse formaat kindlaks teha, kas peeti silmas erialast või õpetamiselast enesetäiendamist.



Joonis 1. Olulisemad tegevused õppejõudude töös (graafik ei kajasta kõiki küsitletud tegevusi).

Küllalt huvitav oli aga see, et ehkki ülikoolid väärtustasid õppejõudude arvates enam teadus- kui õppetööd, ei mahtunud teadustöö õppejõu igapäevatöös oluliselt esimeste tegevuste hulka. Teadustöö paigutati alles kaheksandale kohale ning väga oluliseks pidas seda 56% vastanutest. Samuti selgus õppejõudude hinnangutest, et ülikoolide ning hariduspoliitikute soov ja oluline materiaalne tugi nüüdisaegsete tehnoloogiate ja õppemeetodite (e-õpe) kasutuselevõtuks pole andnud veel märkimisväärseid tulemusi. Nii hindas e-õppe läbiviimist väga oluliseks vaid 10% õppejõududest.

Üliõpilastele tagasiside andmist kui õppeprotsessi ühte lahutamatu koostisosa pidas väga oluliseks ja pigem oluliseks ühtekokku 91% küsitletutest. Tagasiside andmise juurde tulen tagasi ka allpool.

2.1.3. Ainekursuse kavandamine ja õppekavaarendus

Küsimus, millega arvestavad õppejõud ainekursuse kavandamisel, oli esitatud valikvastustena ning võimalusega loetelu oma soovil täiendada.

Tulemustest selgus, et oma ainekursuse kavandamisel arvestasid õppejõud eeskätt ainespetsiifiliste kompetentsidega, mida üliõpilased peaksid omandama (64%), oma õpetamiskogemustega (60%) ning õppekava eesmärkidega (59%). Märkatavalt vähem arvestati näiteks kolleegide kogemustega (16%), mis on selgeks märgiks, et ainekursuste kavandamisel tehakse õppejõudude vahel suhteliselt vähe koostööd. Kõige vähem arvestati ainekursuse kavandamisel aga sarnaste aineprogrammide, aine põhiõpikute sisu ja struktuuri ning tööturu vajadustega.

Huvitava pildi erinevate ülikoolide ja teaduskondade n.ö sisesest kultuurist andsid ka teaduskondade arvamusiidritega läbi viidud intervjuud, kus samuti palusime kirjeldada, kuidas toimub teaduskonnas õppekava arendustöö. Üks intervjuueeritavatest ütles: „Ülevalt tuleb käsk, tuleb teha. Pannakse raamid ette ja siis hakkab see õppekavaarendus peale. Kõigepealt, noh, meie valdkonnas paljudel juhtudel on standardid ees olemas, kus on fikseeritud, mis ainegrupid peavad olema ... tuleb initsiatiivgrupp, kes paneb kokku ja siis läheb laiale arutelule.”

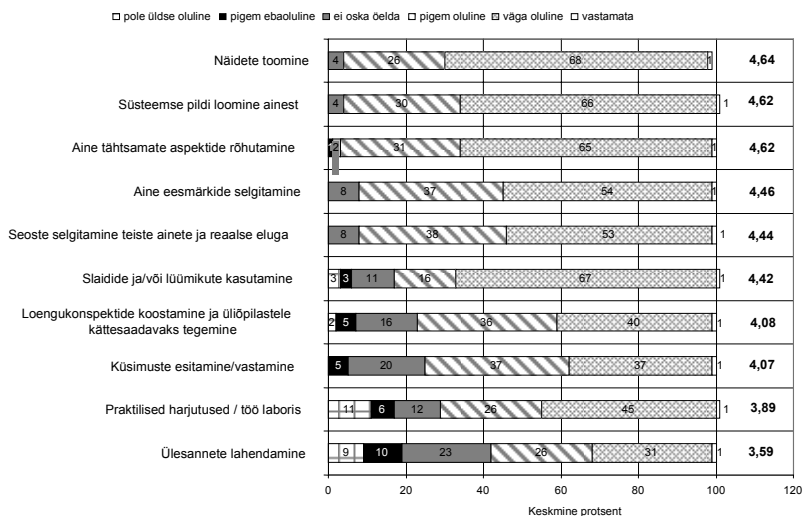
Teine intervjuueeritav lisas: „Igal õppekaval on õppekava juht ja õppekava nõukogu, kelle ülesandeks on vaadata, et oleks vajalik tase, ja mis ei toimi ja kus on vaja mingisuguseid aineid välja vahetada, seda siis ka teha.”

Ka õpetatava ainekursuse loomisel arvestati ülekaalukalt ainespetsiifiliste kompetentsidega (64%), enda õpetamiskogemusega (60%), oluliselt vähem nimetati üliõpilaste arvamust (18%) ning kolleegide kogemust (16%).

2.1.4. Õpetamis- ja hindamismeetodite kasutamine

Küsitluses paluti õppejõududel hinnata erinevate õpetamistegevuste loetelu – mil määral nad neid õpetamisel ja hindamisel kasutavad. Iga nimetatud tegevuse kasutussagedust sai hinnata 5-pallisel skaalal.

Õppejõudude eelistused õppemeetodi valikul olid kooskõlas nende ettekujutusega õppejõu rollist õppeprotsessis (vt joonis 2).



Joonis 2. Õppejõudude poolt kasutatavad õppemeetodid.

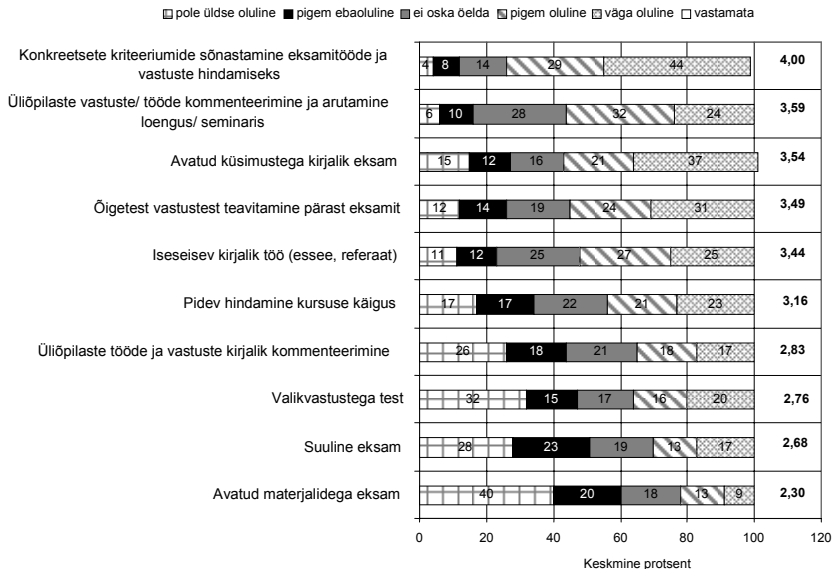
Auditoorses töös enim kasutatavate meetodite reas olid õppejõud nimetanud esimese seitsme hulgas eeskätt õppejõu enda aktiivsust eeldavaid tegevusi. Vähem kasutati õppijaid kaasavaid tegevusi.

Küsimusele, mis määrab õpetamis- ja hindamismeetodi valiku, toodi väga sageli või sageli peamisena esile aine eesmärgid (96%). Arvestati ka sihtgrupi tasemega (85%) ning enda oskustega õppemeetodeid kasutada (83%). Õpetamistraditsioone pidas õpetamis- ja hindamismeetodi valikul määravaks 58% vastanutest.

Mida ja kuidas üliõpilased õpivad, sõltub suurel määral sellest, kuidas neid hinnatakse. Hindamispraktikad annavad üliõpilastele signaale, mida ja kuidas nad peavad olema õppinud (Biggs 2003). Antud uuringus vaadeldi hindamist kahes tähenduses (vt joonis 3).

- Kujundav hindamine – õppimise jooksul saadav tagasiside selle kohta, kuidas on õppimine toimunud. Tagasiside eesmärgiks on parandada nii üliõpilase õppimist kui ka õpetamist.

- Kokkuvõttev hindamine – toimub õpingute lõpul üliõpilase tulemuse hindamiseks.



Joonis 3. Hindamine ja tagasiside õppeprotsessi osana.

Küsitlusest näeme, et 2/3 õppejõududest sõnastas hindamiskriteeriumid eksamitööde hindamiseks. Olukord muutub aga oluliselt, kui vaatleme õppejõu poolt antud tagasisidet üliõpilaste õppimisele õppeprotsessi käigus. 39% õppejõududest tunnistas, et kommenteerivad ja arutavad üliõpilaste vastuseid ja töid loengus/seminaris vahetevahel, pigem harva või üldse mitte. Ligi pooled õppejõududest märkisid, et nad ei teavita pärast eksamit üliõpilasi õigetest vastustest. 65% õppejõududest ütlesid, et annavad individuaalset tagasisidet üliõpilasele pigem harva, sh veerand õppejõududest ei teinud seda üldse.

Siin tasub aga veel kord meenutada, et tagasiside andmist pidas õppejõutöös pigem oluliseks või väga oluliseks tervelt 91% küsitletutest

(vt küsimust olulistest tegevustest õppejõu töös). Põhjusi, miks tagasidet ikkagi nii vähe antakse, võib olla mitmeid – ühelt poolt mõjutab seda kindlasti suur ajakulu ning teisalt õpetamise vähene väärtustamine võrreldes teadustööga. Samuti võib aga üheks põhjuseks olla see, et õppejõud ei oska näha õppeprotsessi kui tervikut ning ei näe seetõttu hindamise ja tagasiside andmise (kujundava hindamise) olulisust õppimise toetajana.

Õppejõudude eelistatamad üliõpilase teadmiste kontrolli vormid (avatud küsimustega kirjalik eksam, valikvastustega test, suuline eksam) kinnitavad ülikoolide õpetamiskesksust. Õppejõud eelistasid selle uurimuse järgi kontrollida pigem konkreetseid fakte ja teadmisi kui üliõpilaste probleemidest aru saamise ning nendele laheduste leidmise oskusi.

2.1.5. Probleemid erinevate astmete üliõpilaste õpetamisel

Küsitluses palusime õppejõududel hinnata, millised võiksid nende pilgu läbi ja kogemuste varal olla olulisemad probleemid eri astmete üliõpilaste õpetamisel. Küsimus oli esitatud avatuna. Kõige enam toodi välja järgmist:

Bakalaureuseõppe üliõpilaste puhul märgiti kõige suurema probleemina üliõpilaste järjest langevat taset, samuti vähest huvi ja õpimotivatsiooni puudumist. Olulise probleemina nimetati ka liiga suuri õpperühmi ning üliõpilaste vähest oskust teha iseseisvat tööd.

Mõned näited õppejõudude levinumatest arvamustest:

Näide 1. „Iga aastaga on üha enam tunda, et üliõpilaste vaimsed võimed langevad, kuna ülikooli on võimalus tänapäeval tulla õppima väga nõrkade eelteadmistega ja olematu teadmiste omandamise võimega. Gümnaasiumist tullakse puuduliku kirjaoskusega. Vene rahvusest üliõpilaste eesti keele oskus on sageli olematu.”

Näide 2. „Minu arvates ei ole 100st tudengist koosnev rühm töövõimeline! Üritatakse isegi laborirühmadesse kokku panna 25 inimest, mis on aga ilmselgelt palju. Need ongi põhiprobleemid – väikeses ruumis palju inimesi

ja liigsuured kvoorumid. Individuaalseks subtilemiseks ei jää aega ning tudeng ei suuda reaalses elus suhelda. Puuduvad kogemused.”

Näide 3. „Ülikoolis on liigselt võetud suund konveierlikkusele, st unifitseeritud loengukursused maksimaalselt suurtele auditooriumitele, erialapraktikumete kõrbitakse tugevalt, praktikumide ainepunktid pole piisavalt väärtustatud ...”

Magistriõppes lisandus probleemina üliõpilaste töölkäimine, samuti nimetati tõsise probleemina üliõpilaste väga erinevat taset õppegruppides ning üldist teadmiste langust. Etteheiteid tehti ka uue õppesüsteemi (3+2) õppekavale, kus üliõpilasel on liiga palju valikuvõimalusi ning sellest tingitult võib tekkida palju väikesi õpperühmi. Seetõttu on oht, et majanduslikel kaalutlustel võib osa olulisi õppeained hoopis ära jääda.

Näide 1. „Paljud magistrandid töötavad ja õppimine on suhteliselt teisejärguline tegevus. Infrastruktuur on samuti probleemiks, see ei vasta kaasaja nõuetele. Kohati teeb ettevaatlikuks e-õppe võimalik ületähtsustamine, mis tekitab nn virtuaalse teadmiseloscuse tunde praktilisemates ainetes, ilma reaalseste oskuste omandamiseta (st arvutiekraanil on nii mõnedki asjad oluliselt lihtsamad kui reaalselt).”

Doktorantidel nähti peamise probleemina vaba aja leidmist teadustöök (põhiosa ajast kulub perele ning töölkäimisele), samuti olid probleemiks liiga väikesed õpperühmad ning sellest tulenevalt tasemel diskussiooni puudumine. Üldiselt peeti aga doktoriõppe üliõpilasi parimaks osaks üliõpilastest, kelle õpimotivatsioon on kõrgeim.

Näide 1. „Enda kogemuse põhjal võin öelda, et tundsin ennast doktorandina sageli väga üksijätuna. Imselt vajaksid doktorandid väga suurt tuge teadusmetodoloogias, teadusartiklite kirjutamise oskuste arendamisel, publitseerimisvõimaluste leidmisel, kaasamisel ühistesse uuringutesse jne.”

Näide 2. „Puuduvad kvalifitseeritud ja vastutustundlikud juhendajad, sageli otsitakse nõu ja abi nn salajuhendajailt, ka materiaalne baas analüüsiks (programmid, andmebaasid jms) on vilets.”

Näide 3. „See on kindlasti üliõpilaste parim osa, kes on tihti õppejõule suureks abiks nii loengute ettevalmistamisel, aga ka heaks abiliseks projektide täitmisel.”

Kokkuvõtvalt võib öelda, et probleemid erinevatel astmetel õppivate üliõpilaste õpetamisel olid paljus seotud ülikoolihariduses toimuvate protsessidega – ühelt poolt avaldas siin mõju ülikoolihariduse massistumine (õppimisvõimaluste avarumine, suured õpperühmad), teisalt aga majanduslikest tingimustest sõltuvalt vajadus oma õpingute kõrvalt töötada. Ülikooliõpet on suuresti mõjutanud ka õppesüsteemi muutus (3+2 süsteem), mis soodustab bakalaureusetasemel suurte õppegruppide teket ja valikute paljusust ning lükkab erialaõppe alles magistritasemele. Õppejõudude hinnangutest erinevatele probleemidele ilmnes nende mure ülikoolihariduse devalveerumise ja kvaliteedi pärast.

2.2. Õppejõudude koolitusvajadus ja ootused ülikoolile õppejõu professionaalse arengu toetajana

Käesolevas alapeatükis esitan küsitluse tulemused, mis annavad ülevaate õppejõudude koolitusvajadusest ning iseloomustavad nende ootusi ülikoolile õppejõu professionaalse arengu toetajana.

2.2.1. Hinnang enda õpetamisoskustele ja koolitusvajadusele

Õppejõudude hinnang oma õpetamisoskustele oli väga kõrge ning seda sõltumata vanusest ja töökogemusest. Nii pidas oma õpetamisoskusi heaks tervelt 92% õppejõududest vanuses 51–60 aastat, noortest kuni 30. aastani aga 82%.

Õppejõudude koolitusvajadust võib vaadelda n.ö kolme huvigrupi pilgu läbi: ülikooli enda nägemus õppejõudude õpetamisoskustest ja koolitusvajadusest, üliõpilaste hinnangud õppejõudude õpetamisoskus-

tele ning õppejõu enda arvamus ja hinnangud oma arengu- ja koolitusvajadusele.

Antud uuringust selgus, et teemad, milles õppejõud nägid enese koolitusvajadust, annavad tunnistust sellest, et nad hindasid uue paradigma (õppimiskeskuse) väärtusi kandvaid põhimõtteid. Nii sooviti ennast täiendada järgmistel teemadel: nüüdisaegne lähenemine õppimisele ja õpetamisele, õppemeetodid, õpimotivatsiooni loomine ja hoidmine, üliõpilaste aktiveerimine, e-õppe meetodid ja tehnoloogiad ning õppimist toetava keskkonna kujundamine.

Samas näeme, et õppejõudude koolitussoovid olid vastuolus nende endi tegevustega auditooriumis. Huvitav oli koolitusvajadust analüüsides see, et ehkki õppejõud pidasid tagasiside andmist väga oluliseks, ei teinud nad ise seda ometi piisavalt ega pidanud ka vastaval teemal koolitust oluliseks (vaid 15% õppejõududest oli sellest huvitatud). Kõige vähem sooviti koolitust koduülikooli õppetöö korraldusest, mida pidas väga vajalikuks 8% õppejõududest.

Sobivaima koolitusvormina eelistati ülekaalukalt iseseisvat tööd kirjandusega (69%) ning kuni 4-tunniseid koolitusi (72%). Sellest nähtub, et õppejõud pidasid õpetamisoskusi küllalt iseenesestmõistetavateks, mille omandamiseks piisas ka iseseisvalt loetud raamatutarkusest.

Vajadust individuaalsete konsultatsioonide ja mentori järele nimetas 62% õppejõududest, pikemaajalisi kursusi (nt 4 AP) pidasid oluliseks pigem väiksema töökogumusega õppejõud (31%).

2.2.2. Õppejõu ootused ülikoolile

Küsitluses uurisime, kuidas õppejõudude nägemuses saaks ülikool nende õpetamisoskuste arendamist toetada. Ligi pooled vastanutest märkisid, et ülikool võiks pakkuda õppejõududele tasuta koolitusi ning nendest õigeaegselt teavitada. Märgiti ka kindla regulaarse koolitusplani koostamise vajalikkust, mis võimaldaks koolitustel osalemist pikemalt ette planeerida.

Teiseks töid õppejõud välja vajaduse vaba ajaressursi järele, mis võimaldaks neil koolitustel osaleda. Samuti peeti oluliseks võimalust külastada välisülikoole.

Väga oluliseks motivaatoriks oma õpetamisoskuste arendamisele peeti aga väärilist tasu ning õppetöö väärtustamist võrdsel määral teadustööga.

3. Kokkuvõte ja järeldused

Ehkki uuringu formaat tervikuna ei andnud vastuseid kõigile huvipakkuvatele küsimustele (osad neist tekkisid kirjutajas tulemusi analüüsid), usun, et tulemused kirjeldavad siiski küllalt ilmekalt Eesti ülikoolides valitsevat õpetamiskultuuri, mis on küllalt tugevasti kaldu õpetamiskeskuse suunas.

Õpetamiskeskusele viitavad nii õppejõudude poolt valitavad hindamis- ja õppemeetodid kui ka õppejõudude nägemus enda ja üliõpilase rollist õppeprotsessis. Ülikoolihariduse kvaliteedi seisukohalt on muret tekitav õppejõududepoolne vähene tagasiside üliõpilastele kogu õppeprotsessi jooksul. Olukorra tegelik analüüs vajab veel selgitamist, kuid küllalt tõenäoline on, et õppejõud ei valda erinevaid tagasiside tehnikaid ning pole õppetöö tagasihoidliku väärtustamise tõttu motiveeritud tagasiside andmiseks.

Ülikooli õppejõutöö erinevate rollide hindamisel ja väärtustamisel on tasakaal tugevasti nihutatud teadustöö väärtustamise suunas. Õppejõudude hinnanguil ei leia õppetöö tegelik kvaliteet ja nende töö panus piisavalt tähelepanu ning õppetöö tulemuslikkusega ei arvestata vajalikul määral tagasivalimistel.

Uuringu tulemused näitavad ka seda, et õppesüsteemis toimunud muutused pole olnud kooskõlas õppejõudude ettevalmistusega muutunud tingimustes toimetulemiseks. Uue õppesüsteemi rakendamisega ei kaasnenud paraku õppejõududele tugisüsteemi loomist. Vajalikud oleksid koolitused, mis aitaks kohaneda muutunud olukorraga – kuidas

õpetada suurtes rühmades, kuidas õpetada üheskoos erineva õpi- ja töökogemusega üliõpilasi ja kuidas toetada üliõpilaste õpimotivatsiooni.

Eelnevast järeldub, et vajadus õppejõudude õpetamisoskusi arendavate tugisüsteemide järele on suur. Selle teostumiseks on vajalik ressurside leidmine ning motivatsioonisüsteemi loomine. Vastav tugisüsteem peaks arvestama nii õppejõudude erinevat töökogemust kui ka erinevaid õpistiile (lühemad-pikemad kursused, e-kursused, kogemuste õpitoad, mentorlus). Samas aitaks tugisüsteemid kaasa ülikoolide õppimiskesksemaks muutumisele.

Ülikoolihariduses juba käivitunud väljundipõhistele õppekavadele ülemineku protsessi algusega on esimene samm õppimiskeskse ülikooli suunas astunud. Loodetavasti ei piirdu see reform vaid õppekavade kiire ümber tegemise ning finantseerimis põhimõtete muutmisega. Õpetegevuse planeerimine eeldab terviklikku lähenemist ning õppimiskeskseks saab ülikool muutuda alles siis, kui oleme loonud õppejõududele võimalused saada ennast reflekteerivaks õppejõuks, kes analüüsib oma õpikäsitlust, arendab kompetentsust ja rolle ning toetab üliõpilaste õppimist.

Kasutatud kirjandus

- Biggs, J. (2003) *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
- Entwistle, N. (1998) Approaches to learning and forms of understanding. Raamatus: B. Dart, G. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and learning in higher education*. Caberwell, Vic: ACER.
- Erilt, L., Mits, K. (2000) Noor õppejõud ülikoolis. Raamatus: Erilt, L., Mits, K. (koost.), *Õppejõudu otsimas. Valik artikleid kõrgkoolis õpetamise metoodikast ja teooriast*. Eesti Humanitaarinstituut.
- Evans, L. (2002) What is Teacher Development? – *Oxford Review of Education*, Vol. 28, 1, lk 123–137.
- Fullan, M. (2006) Uudne arusaam haridusmuutustest. Tartu: Atlex.
- Gibbs, G., Habershaw, T. (1997) *Preparing to teach*. UK: The Cromwell Press.

- Jõgi, L. (2005) Täiskasvanute õpetamine ülikooli kontekstis. Raamatus: Jõgi, L., Ristolainen, T. (koost.), *Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis*. Tartu: TÜ kirjastus.
- Kane, R., Sandretto, S., Heath, C. (2002) Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. – *Review of Educational Research*, Vol. 72, 2, lk 177–228.
- Marton, F., Saljo, R. (1997) Approaches to learning. Raamatus: F. Marton, D. Hounsell, N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (2nd ed.). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Poom-Valickis, K. (2005) Eessõna. ENTEPI konverentsi kogumikus *Õpetajakoolituse õppejõud hariduse kvaliteedi võti?* Tallinn: TLÜ kirjastus. Tartu Ülikooli nõukogu 22. detsembri 2000. a määrus nr 15 (jõustunud 22.12.2000) Nõuded TÜ õppejõu või teadustöötaja ametikohtade taotlejate hindamisel. http://www.ut.ee/livelink_files/1201300.html.
- Tartu Ülikooli personaliosakonna nõupidamiste protokoll. (2005) TÜ õppejõudude õpetamisoskuste täienduskoolituse korraldamisest. Koost. 13.07.2007.
- Vaade, V., Tamm, A. (2006) Kõrgkoolide vilistlaste uuring. Uuringu lõpparuanne: http://www.ut.ee/lykka/orb.aw/class=file/action=preview/id=240992/Vilistlane_L%F5plik.pdf.
- Valk, A., Marandi, T., Pilt, L., Villems, A., Ruul, K. (2006) Kuidas toetada sügavat õppimist ülikoolis? Uuringu lõpparuanne. http://www.ut.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=221382/sugav_oppimine.pdf.
- Vabariigi Valitsuse 22. 11. 2000. a määrus nr 381 „Õpetajate koolituse raamnõuded”, <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=812791>.

NÕUSTAMISEST KÕRGHARIDUSES

PIRET TATUNTS

Sissejuhatus

Järjest rohkem on hakatud rääkima ja kirjutama inimeste toetamisest ehk nõustamisest. Enam ei ole kellegi kõrvalise abi otsimine nõrkuse, vaid just teadlikkuse märgiks. Psühholoogi amet ja selle kaudu pakutav abi on enamasti inimestele mõistetav ning suureneb ka inimeste hulk, kes oma muredega sinna jõuavad. Kuid lisaks psühholoogile on olemas väga palju erinevaid tugiteenuseid, millest meil mõni aeg tagasi veel aimugi polnud, teiste seas kõrgkoolis toimuv nõustamine.

Kõrgkoolis toimuva nõustamise eesmärk on aidata tudengitel defineerida ning saavutada oma isiklikke, akadeemilisi ja karjääriga seotud eesmäärke, pakkudes selleks arendavat, ennetavat ning abistavat nõustamist (*Council for the Advancement of Standards in Higher Education* 1999).

Kuigi nõustamisteenused kõrgkoolis pole enam uudiseks, saadakse selle sisust ja tähendusest väga erinevalt aru ning seetõttu vaieldakse ka nõustamise vajalikkuse üle. On akadeemikuid, kes peavad antud teemat oluliseks, ja ka neid, kelle meelest on see kõrgkooli ressursi mõttetu raiskamine. See vaidlus ei ole omane ainult Eestile, vaid antud teema üle diskuteeritakse ka mujal maailmas.

Alljärgnev artikkel lähtub arusaamast, et nõustamise ja laiemas mõttes tugiteenuste roll on luua üliõpilaskandidaatidele ja üliõpilastele

võimalikult võrdsed võimalused ja tingimused edukaks õppimiseks ülikoolis. Nõustamise tähtsus on suurenenud eelkõige kõrghariduse laienemisega – üliõpilaskond on muutunud oluliselt mitmekülgsemaks nii vanuse, sotsiaalse tausta, päritolumaa, õppimisostkuste, õppimistaseme, õppevormi kui ka erivajaduste poolest.

Ka OECD poolt koostatud raportis kõrghariduse olukorrast Eestis (2007) tõstatatakse korduvalt võrdsuse küsimus: „Samuti näib, et Eesti kõrghariduses puudub üleüldiselt tahe võrdsusküsimusega tegeleda. Võrdsus ei ole kõrghariduspoliitika prioriteetide seas, võrdsuse parandamisele on suunatud vähe algatusi, probleemi ulatuse hindamiseks kogutakse vähe infot ning eelarvevahenditest on vajadusel põhinevatele finantstoetustele suunatud vaid tühine osa. Sarnaselt on kõrgkoolide pühendumine võrdsuse tagamisele rahvusvaheliste standardite järgi madal. Kõrgkoolid pakuvad üliõpilaste vajadustest lähtuvat tuge suhteliselt vähe. Visiidi ajal kõrgkoolide esindajatega peetud vestluses tõsteti võrdsuse parandamise teemat üles harva.”

Teine oluline põhjendus nõustamise vajadusele kõrgkoolis on õppeprotsessi muutuv iseloomus – ülikoolides väheneb auditoorse töö osakaal ning järjest rohkem kasutatakse individuaalseid õppevorme ja õpiteid. Iseseisev ja samas ka toetatud õpe on kauaaegse Saksa üleriikliku kaugõppeülikooli rektori Otto Petersi (2001) arusaama järgi tuleviku ülikooli üks karakteristikuid. Just need muutused toovad esmajärjekorras kaasa vajaduse pakkuda õppijatele teavet ja tuge teistel viisidel ja rohkem kui seni.

Kolmandaks, elame infoajastul, mis loob palju uusi võimalusi, kuid samal ajal muutub teadlike valikute tegemine keerukamaks. Üliõpilaste olukorda raskendab ka õppeaja lühenemine ning vajadus töötada ja õppida üheaegselt, mille tõttu langevad mitmed kõrgkoolist välja või venivad nende õpingute pikaks. Nendes suhteliselt keerulistes õppetingimustes ootab tööturg väga häid spetsialiste. Selles situatsioonis vajab õppur mitmekülgset toetamist, mille hulka kuulub ka psühholoogiline nõustamine. Kõik eelnimetatud aspektid viitavad suurenenud

vajadusele omavahel seostatud ja koordineeritud nõustamisteenuste järele, kus toimub tõhus teabevahetus ja õppijad saavad kvaliteetse teenuse.

Nõustamisteenus on oluline ka seepärast, et kõrghariduses hakkab pakkumine ületama nõudmist, mistõttu on iga tudeng väärtuslik ja tulevikuks oluline. Mida soodsamaks on tehtud võimalused õpingute läbimiseks maksimaalse kasu ja minimaalse kahjuga, seda konkurentsivõimelisemad on vilistlased ja seeläbi ka kõrgkool. Nii on toimiva praktilise, sotsiaalse, psühholoogilise, karjääri ja akadeemilise nõustamisüsteemi väljaarendamine äärmiselt vajalik, tagamaks üliõpilastele võrdset kohtlemist ning selget, arusaadavat, toimivat ja tõhusat süsteemi.

Psühholoog Carl Rogers (1969) on rõhutanud, et inimene on haritud vaid siis, kui ta on õppinud õppima, st oskab kohaneda muutunud oludega ja on valmis end muutma. Kusjuures reeglina on vajalikud teadmised inimese enda sees olemas – küsimus on selles, kuidas neid üles leida ja rakendada. Rogersi mõtted kinnitavad veel kord individuaalse nõustamise vajalikkust kõrgkoolides, mille hulka kuuluvad karjääri-, psühholoogiline ja õpinõustamine. Mis tähendab seda, et lisaks õppetööle peavad kõrgkoolid pöörama rohkem tähelepanu ka üliõpilase heaolule.

1. Nõustamise teooria ja praktika kõrghariduses

1.1. Kõrgharidusnõustamise olemus, liigid ja meetodid

Käesolevas lõigus on nõustamise täpsemaks kirjeldamiseks kasutatud muu hulgas Eesti kõrgharidusnõustajate arvamusi, sest tegijad ise on kõige pädevamad antud teemat kirjeldama ja analüüsima. Nõustajatelt saadud hinnangud 2006. aastal kõrgharidusnõustamise kohta pärinevad 2006. a kevadel Socio Uuringukeskuse poolt läbi viidud uuringust, mis viidi läbi neljas fookusgrupis, kuhu kuulusid Tartu Ülikooli, Tallinna Ülikooli, Eesti Maaülikooli ja Tallinna Tehnikaülikooli nii administ-

ratiivstruktuuride esindajad (juhtkonnast ja dekanaatide töötajate hulgast) kui ka nõustajad (akadeemilised, psühholoogilised ja karjääri-nõustajad) (Socio Uuringukeskus 2006). Andmete kogumiseks kombineeriti poolstruktureeritud fookusgrupe veebiankeediga, mis andis grupivestlusteks vajaliku sisendi.

Kui lähtuda üliõpilaste edenemisest kõrgkoolis, võib kõrgharidus-nõustamise jagada tinglikult kolmeks etapiks:

1. Sisseastumisele eelnev nõustamine – aitab vastavalt võimekusele ja huvidele valida õige eriala ning tagab seeläbi tõhusama õppe, mis omakorda vähendab varast väljalangevust.
2. Nõustamine õpingute ajal – aitab vähendada väljalangevust seoses isiklike ja õpiprobleemidega. Aitab õppuritel teha teadlikke valikuid, et tagada sujuvam õppeprotsess, ning hiljem olla tööjõuturul konkurentsivõimelisem.
3. Nõustamine kõrgkooli lõpetamisel – tagab võimalikult eduka sisenemise tööjõuturule.

Tartu Ülikoolis, nagu ka teistes Eesti kõrgkoolides, tegeletakse praegu peamiselt vaid teise ja kolmanda etapiga.

Nõustajate fookusgruppides arutleti kõigepealt väga pikalt nõustamise erinevate rollide ehk kihtide üle. Nõustajad tõid välja, et nõustamise üheks osaks on **teabe edastamine ja vahendamine**, st nõustajale kättesaadavate faktide või nendeni jõudmise viiside teadaandmine nõustatavale (harilikult üliõpilasele, õppejõule, kolleegile või lapsevanemale). Nõustajate jaoks on siinkohal suur roll dokumentide (kõrgkooli kontekstis eelkõige õppekorralduseeskirja) tõlkimisel abivajaja jaoks mõistetavasse sõnastusse.

Nõustamise teiseks osaks on **nõu andmine** ja nõustatava sobivate **lahendusteni aitamine**. Kui süsteemi keerukuse või kliendi probleemi mitmetahulisuse tõttu on lahenduseks erinevad või lausa üksteisele vastukäivad käitumisviisid, peab nõustaja neis orienteeruma ja nõustatavale välja pakkuma mitmeid võimalikke lahendusteid, jättes otsustaja

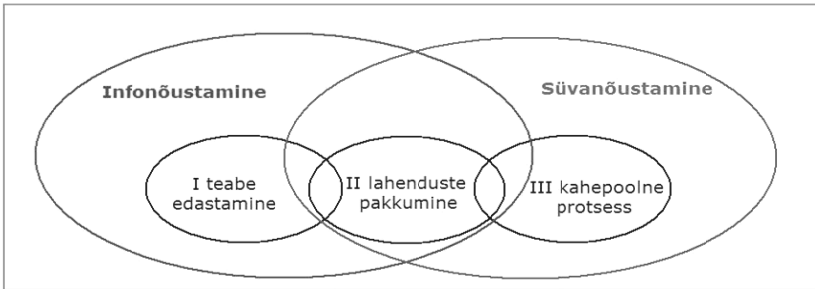
rolli lõpuks siiski abivajajale. Siin on nõustamisoskusena tähtis ka **küsimuste esitamine** – olukordades, kus nõustatav loodab saada abi vaid ühe küsimuse esitamise kaudu, võib nõustajapoolne oskuslik lisateabe küsimine avaldada probleemi kohta olulisi detaile, mis avavad aga hoopis uusi probleeme ja/või lahendusvõimalusi.

Nõustamise kolmanda osana võib välja tuua nõustamise kui kahepoolse suhtlusprotsessi ning **vastastikuse õppimise ja mõjutamise**. Nii võib nõustamist määratleda kui kahepoolset kontakti, kus suunanäitaja roll osapoolte vahel vaheldub ning mille ülesandeks on põhjalikum nõustamine ja preventioon probleemide ärahoidmiseks. Tõhus, vajalikes tingimustes läbi viidav nõustamine ennetab hiljem tekkida võivat valeteabe kinnistumist ja sellega kaasnevaid suuremaid probleeme.

Teine lähenemine nõustamisele lähtus nõustamismeetoditest See tuli esile kõrgharidusnõustajate fookusgruppides. Nende hinnangul võis nõustamist vaadelda kahe meetodi kaudu:

1. **info-nõustamine**, millega rohkem puutuvad kokku õppekorraldusega tegelevad inimesed ning kus nõustaja ja nõustatava kontakt on enamasti lühiajalisem, ning
2. **süvanõustamine**, kus kasutatakse kindlaid nõustamistehnikaid ja mis protsessina kestab kauem (näiteks psühholoogiline või karjäärinõustamine).

Erinevaid nõustamises esinevaid tegevusi ja funktsioone ei saa siiski üksteisest täielikult eraldada, kusjuures eriti oluline on mõista, et info-nõustamist ei saa täielikult lahutada süvanõustamisest ja selleks vajalikest oskustest, sest tee süvanõustamise juurde käib reeglina just info-nõustamise kaudu. Nõustamistöö erinevate osade kattumist iseloomustab Socio Uuringukeskuse uurimistulemuste põhjal tehtud skeem (vt joonis 1):



Joonis 1. Nõustamistöö kihtide ja funktsioonide kattumine kõrgharidusnõustamises.

Lisaks eelpooltoodule võib nõustamise jagada veel sekkumiseks ja ennetamiseks. Sekkumise puhul on enamasti tegemist kriiside lahendamisega. Ennetamine on teadlikkuse suurendamine ja seeläbi suureneb ka inimese võime end kaitsta ning enda ja oma probleemidega paremini hakkama saada. Oluline on siinkohal märkida, et sekkumine võrdluses ennetamisega on oluliselt ressursimahukam.

Kõrgharidusnõustamise liikidest üldiselt rääkides eristatakse psühholoogilist, karjäärialast, õppekorralduslikku, õpioskuste alast, meditsiinilist, majanduslikku ja erivajadustega tudengitele suunatud nõustamist. Lisaks on paljudes riikides kõrgkooli juures tööl kaplan. Eestis on enim levinud õppekorralduslik nõustamine, karjäärinõustamine ja psühholoogiline nõustamine. Kaht viimast liiki nõustamist pakuvad enamasti suured ülikoolid.

1.2. Nõustamise alased varasemad uuringud

Mitmed uurijad on toonud esile seoseid nõustamise ja tudengite edukuse vahel. Ameerika Ühendriikides läbi viidud uurimuste põhjal väidab Kessler (1995), et ligi 5% USA tudengitest katkestab õpingud tulenevalt psühholoogilistest probleemidest. Rahutus, tuju kõikumised, sõltuvusainete kuritarvitamised ning käitumishäired olid sealjuures

ebaedus väga olulisteks teguriteks. Ka USA teadlased Brackney ja Karabenick (1995) on leidnud, et psühholoogilised probleemid tudengite hulgas on märkimisväärselt seotud nende akadeemilise käekäiguga. Tudengeid, kellel oli teistest enam psühholoogilisi muresid, iseloomustas kõrgem ärevus õppetöölaste testide sooritamise ees ning madalam akadeemiline tulemuslikkus koos vähem tõhusa ajaplaneerimise ja õpperessursside kasutamisega. Kui nende tähelepanu kõrvale juhtida, olid nad ühtlasi halvema keskendumisvõimega, samuti kasutasid nad vähem tõhusa õppimise strateegiaid, kuhu kuulub ka näiteks akadeemiline abi. Kendall ja Dobson (1993) leiavad lisaks, et psühholoogilised probleemid halvendavad teabe töötlemise oskusi, mis on aga akadeemiliselt hakkama saamise ja edu saavutamise puhul kriitiliseks komponendiks.

Psühholoogilise ja õppetöölase toimetuleku seotust on tõestatud erinevatel viisidel. Muu hulgas näitas kuue aasta vältel läbi viidud longituud-uurimus, milles jälgiti gruppi inimesi terve nende ülikoolitee jooksul, et isiklik ja emotsionaalne kohanemine oli oluline faktor õppimise jätkamisel, olles isegi olulisem kui akadeemiline kohanemine. (Gerdes ja Mallinckrodt 1994). Samas on viidatud erinevate probleemide seotusele ning näidatud, et psühholoogilised probleemid ei teki nn tühja koha pealt, vaid on tihedalt seotud muredega teistelt elualadelt. Nii mitmedki uurijad (nt Kates 1993) on leidnud, et psühholoogilisi probleeme võivad süvendada inimeses sügavamal peituvad karjääri- ja kutsealased sümptomid (nt karjäärialane otsustusvõimetusetus), mis aga siis, kui neid ignoreerida või nõustamises tagajärjetult käsitleda, võivad viia tõsisemate psühhiaatriliste sündroomide või kutsealaste probleemideni.

Olemasolevad seosed ilmnevad mitmel viisil – üliõpilased, kes jätsid ülikooli pooleli kehvast akadeemilisest seisust, kurtsid tihtipeale rahutuse ja unehäirete (sümptomid, mida sageli seostatakse depressiooni ja teiste psühholoogiliste probleemidega), kohanemiskatkestuse, isoleerituse, üksinduse ja enesega kahtlemise (enesekindluse puudumise) üle. Kõik nimetatud on probleemid, mida peetakse õpingute katkestamist

soodustavateks ning millega nõustajatel on võimalik tegeleda (Andreson 1985).

Vastavalt Bishopi (1986) uurimustele on õpingutega jätkamise määranende tudengite seas, kes olid saanud nõustamist, 14% kõrgem kui nendel, kes abi saanud ei olnud. Mitmed teisedki uurimused on näidanud, et nõustamisel on positiivne mõju õpingute jätkamisele.

Shannon (1983) on empiirilisel uurinud noorukiea erinevaid aspekte ning leidnud, et stabiilse identiteedi loomine ning elukutse valik on kaks kõige silmapaistvamat ülesannet noorukieas. See näitab, et tudengite probleemide kompleksus on tavaline nähtus, mida tuleks eakohaste nõustamissüsteemide loomisel ja arendamisel arvesse võtta. Holistiline vaade isiklikele ning karjääriprobleemidele on üliõpilaste nõustamisel ülitähtis, eriti kui nõustatavate identiteet, eesmärgid ja inimestevahelised suhted on alles välja kujunemas (Schultheiss 2003).

OECD raportis viidatakse O. Musta poolt 2005. aastal Tartu Ülikoolis läbi viidud uuringule, millest selgub, et katkestamise võimalikeks põhjusteks on üliõpilaste halb informeeritus karjäärivalikutest ning halb ettevalmistus (OECD 2007, lk 39).

1.3. Nõustamisalane olukord Eesti kõrgkoolides

Kuna Eesti kõrghariduses on nõustamine suhteliselt väikesele hulga tudengitele kättesaadav (välja arvatud õppekorralduslik nõustamine teaduskondades ja osakondades), siis suurema tähelepanu juhtimine sellele on hädavajalik. Kuigi teatud teenused nagu karjäärinõustamine on olemas neljas suuremas kõrgkoolis, on nõustajate hulk selles valdkonna ikkagi väga väike.

Iseloomustamaks eelmist väidet, tooksin välja Tartu Ülikooli praegused andmed nõustamises võrdluses mõnede Iiri ja Soome ülikoolidega. Peamiselt tegeleb TÜs nõustamisega 9 inimest – avatud ülikooli keskuses karjääri- ja psühholoogilise nõustamise talituses 3 inimest (sh 1 karjäärinõustaja ja 1 psühholoog), õppeosakonnas 4 nõustajat-koordinaatorit välisüliõpilastalituses ning 2 üliõpilasnõustajat, kes tegelevad

õppekorralduslike küsimustega. Lisaks neile töötavad teadus- ja osakondades infonõustajad (nõustavad õppekorralduslikes küsimustes), avatud ülikooli koordinaatorid ning 120–130 tuutorit. Osakondades ja teaduskondades tegutsevate nõustajate potentsiaalne sihtgrupp on kogu üliõpilaskond, karjääritalituse ja üliõpilasnõustajate sihtgrupp hõlmab lisaks tudengitele ka sisseastujaid ning vilistlasi. Tudengeid ehk siis potentsiaalseid abivajajaid on Tartu Ülikoolis ligi 19 000.

Parema ülevaate saamiseks toon ära mõned arvud ka välisülikoolidest. *Trinity College*'is Dublinis, kus on 12 000 tudengit, tegeleb nõustamisega peamiselt 40 inimest, sh karjääritalituses 12 inimest (6 karjäärinõustajat, 1 ettevõtetega suhtleja, 4 infotöötajat ja 1 doktoriõppe koordinaator), välisüliõpilastalitus 8 inimest, 13 üliõpilasnõustajat (nõustavad sotsiaalsete ja isiklike probleemide korral), 1 täiskasvanud õppijate tugiisik ning 6 puuetega inimeste nõustajat. *University College*'is Dublinis (22 000 tudengit) on nõustajaid 34: karjääritalituses 7 nõustajat (3 karjäärinõustajat, 1 ettevõtetega suhtleja ja 3 infotöötajat), üliõpilasnõustajaid 14 (sotsiaalsete ja isiklike probleemide korral), välisüliõpilastalitus 4 inimest ning puuetega inimeste nõustajaid 9. Tampere Ülikoolis (16 000 tudengit) tegeleb nõustamisega 22 inimest: karjääritalituses 15 inimest, välisüliõpilastalitus (koos välisuhete osakonnaga) 7 inimest ning lisaks ka riiklik üliõpilaste nõustamiskeskus.

Kogemuse põhjal võib öelda, et erinevate nõustajate (või nõustamisega seotud inimeste) suhtarv tudengite kohta Eesti kõrgkoolides on umbes 1 nõustaja 300–800 tudengi kohta. Tartu Ülikoolis on hetkel 1 nõustaja 2000 tudengi kohta ning sarnane olukord on ka teistes Eesti kõrgkoolides.

Igal riigil ja igal koolil on kahtlemata omad erilised vajadused, kuid nii suur vahe ressurssides on selgelt ebaadekvaatne. Seda enam, et ka OECD eksperdid sellele oma raportis viitasid.

Samas dokumente, mis seostuksid haridussüsteemis toimuva nõustamisega, polegi nii lihtne leida. Haridusstrateegias „Õpi-Eesti” (2002) on kirjutatud:

- Kõrgtasemel õpe loob eeldused rahvusliku rikkuse suurenemiseks ning Eesti ühiskonna pikaajaliste traditsioonide ning väärtuste säilimiseks ja arenguks. Arendatakse välja sotsiaaltagatiste süsteem, mis võimaldab kõigil andekatel õppuritel omandada kõrgharidus ning mis stimuleerib üliõpilaste õpingute lõpetamist nominaalajaga.
- Haridussüsteemi tõhusa toimimise eeldus on kogu elu kestva õppe võimaluste ja õpinõustamise süsteemi ning tugistruktuuride väljaarendamine. Õppuritel peab olema võimalik kasutada asjakohast ja täpset informatsiooni ning ekspertide nõuandeid, et lahendada tema jaoks olulisi probleeme igapäevaelus, teha valikuid edasiõppimisel või eriala muutmisel.
- Tugisüsteemid tagavad kõigile õppuritele võrdsed võimalused nende võimetele ja vajadustele vastava hariduse omandamiseks ning tingimused erinevate õppetasete ja -liikide arenguks.

Sageli mõeldakse sotsiaaltagatiste all üksnes materiaalset abi, kuid nõustamisega päevast päeva kokku puutuva inimesena rõhutaksin, et nõustamist võiks ja peaks ka sotsiaaltagatisena arvestama.

Dokument „Õpi-Eesti” pole küll kahjuks otsest rakendust leidnud, kuid käesoleval aastal Londonis toimunud ministrite kohtumisel vastu võetud kommunikree põhjal võib väita, et antud põhimõtted on endiselt olulised (*London Communiqué* 2007, lk 5): „Kõrgharidus peaks mängima olulist rolli sotsiaalse ühtekuuluvuse suurendamisel, ebavõrdsuse vähendamisel ning teadmiste, oskuste ja pädevuste parendamisel ühiskonnas. Poliitika peaks seetõttu pürgima üksikisikute potentsiaali maksimaalsele suurendamisele, edendades nende isiklikku arengut ning nende panust jätkusuutlikku ja demokraatlikku teadmuspõhisesse ühiskonda. Me jagame ühiskonna püüdlust selles suunas, et igal tasandil kõrgharidust omandama asuv, seda omandav ja lõpetav üliõpilaskond peegeldaks meie rahvastiku mitmekesisust. Me kinnitame veel kord, kui tähtis on, et tudengid saaksid lõpetada oma õpingud, hoolimata nende

sotsiaalsest ja majanduslikust taustast tulenevatest takistustest. Seetõttu püüdleme jätkuvalt tudengitele piisavate teenuste pakkumise ning paindlikumate õppimisvõimaluste loomise poole nii kõrgharidussüsteemi sees kui ka selleni jõudmiseks ning võrdsetel võimalustel põhineva kaasamise laiendamise poole kõikidel tasanditel. Seega peab kõrgharidus olema kättesaadav kõigile soovijatele, toetama elukestvat õpet ja vastama tööturu vajadusele.” Kommuniquees kirja pandud põhimõtted said ka Bologna protsessiga liitunud riikide haridusministrite poolt allkirjastatud.

Lisaks eelnevale on Fedora e Üliõpilasnõustamise Euroopa Foorumi ametlik seisukoht: „Selleks, et hakkama saada ühises Euroopa kõrgharidusruumis ning uuenenud majandus-, töö- ja elukeskkonnas, vajavad tudengid uusi oskusi ja pädevusi ning kasvab vajadus juhendamise ja nõustamise järele. Ülioluline on kõrgkoolide roll elukestva õppe toetamisel läbi nõustamise” (The Fedora ... 2007).

Kokkuvõtlikult võiks öelda, et nõustamist kõrghariduses on vaja isiklikes, õppimist ja õppetöö korraldust puudutavates küsimustes ning abi peab olema professionaalne, erapooletu, konfidentsiaalne ja kättesaadav. Adekvaatse nõustamisprotsessi tulemusena saab tudeng tuge, lahendamaks nii hetkeprobleeme kui ka pikemaajalisi muresid ning selle läbi paraneb tema toimetulek ning suureneb konkurentsivõime ja õpimotivatsioon.

2. Uurimistulemused

Selleks, et anda adekvaatset ülevaadet nõustamisest Eesti kõrghariduses, viidi LÜKKA projekti raames Eestis esmakordselt läbi uuringud nõustamise olukorra ja vajaduse kaardistamiseks. Käesolev peatükk ühendab endas kolm eri vaatenurka Eesti kõrgharidusnõustamisele: nõustamisteenuste sihtgrupi – tudengite – arvamused, nõustamisteenuseid tagantjärele hindavate vilistlaste arvamused ning nõustajate kui teenuse-

pakkujate arvamused oma igapäevatöö ja sellega seonduvate takistuste kohta.

Kuna uuringud viidi läbi erinevates koolides, siis esile kerkinud teemad peegeldavad olukorda Eesti kõrgharidusnõustamises tervikuna. Siin leiavad kirjeldamist erinevad nõustamise liigid, mis praegu Eestis suuremal või vähemal määral olemas on, samuti nõustamisega seotud töö vajalikkus, peamised probleemid, millega nõustajate poole pööratakse, nõustamistööga tegelevate inimeste kättesaadavus abivajajatele, aga ka rahulolu teenusega ning nõustajate supervisiooni ja kovisiooni temaatika. Tulemuste esitamisel on lähtutud teemadest, mitte konkreetsest uuringust.

Nõustajatelt saadud andmed pärinevad 2006. a kevadel Socio Uuringukeskuse poolt läbi viidud neljast kõrgharidusnõustajate fookusgrupist (TÜ, TTÜ, TLÜ ja EMÜ). Fookusgruppides osales kokku 40 nõustajat.

Tudengite kohta käivad andmed on pärit Eesti Üliõpilaskondade Liidu tellimusel valminud Eesti üliõpilaskonna uuringust (EÜL 2006), mis käsitles tudengite sotsiaalmajanduslikku olukorda ning erinevaid Euroopa Sotsiaalfondi projekti „Ülikoolilõpetajate konkurentsivõime tõstmine läbi õppetegevuse kvaliteedi arenduse” teemasid, käesolevas analüüsis kasutatavad andmed on pärit plokist „Nõustamissüsteemi arendamine”. Uuring viidi läbi veebiküsitlusena, valimis olid proportsionaalselt esindatud nii avalik-õiguslikud ülikoolid, eraülikoolid kui ka rakenduskõrgkoolid ning kutseõppeasutused, kus eksisteerivad kõrgharidust andvad õppekavad. Kokku laekus vastus 4532 üliõpilaselt. Analüüsis kasutatud andmed on kaalutud kooli, koolitüübi ning soo lõikes.

Vilistlaste andmed pärinevad suuremate avalik-õiguslike ülikoolide 2005. a lõpetanute seas 2006. a aprillis-mais läbi viidud uuringust „Vilistlane 2005”, kus osalesid Eesti Kunstiakadeemia, Eesti Maaülikool, Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia, Tallinna Tehnikaülikool, Tallinna Ülikool, Tartu Ülikool ning *Estonian Business School*. Uurin-

gus annavad vilistlased hinnangu nõustamisliikide, kasutatavuse, vajaduse ja rahulolu kohta just lõpetatud õpingute ajal. Uuring viidi läbi kombineerides posti- ja Interneti-põhist küsitlust ning andmed saadi kokku 2975 lõpetanult. Analüüsis kasutatud tulemused on kaalutud ülikooli, õppevaldkonna, soo ja õppekoha lõikes. Uuringu küsimustik on koostatud ja küsitlus läbi viidud erinevate kõrgkoolide koostööna.

2.1. Õppekorralduslik nõustamine

Kõrgharidusnõustajatega läbi viidud uuringus väitsid osalejad, et õppekorralduslik nõustamine (ÕN) kuulub lahutamatu ühe õppeasutuse igapäevase elu juurde. Peamiselt kuulub ÕN infonõustamise valdkonda, aidates nõustataval orienteeruda süsteemis ja seda reguleerivates dokumentides. ÕN-iga tegelevad valdavalt akadeemiliste struktuuriüksuste – dekaanatide, teaduskondade, osakondade, instituutide – töötajad, kes on esimeseks vahendajaks kõrgkooli õppekorralduse ja selle poolt reguleeritavate isikute vahel. Lisaks sellele on päris paljudes Eesti kõrgkoolides olemas keskne nõustaja (akadeemiline nõustaja, üliõpilasnõustaja), kes lisaks üliõpilaste nõustamisele toetab akadeemiliste struktuuride nõustajaid. Kogu antud valdkonnas on nende meelest kvaliteetse nõustamise tagamiseks äärmiselt oluline nõustamissüsteemi toetavate, teabe liikumist kiirendavate struktuuride olemasolu (infosüsteemid, Internet, sisevõrk, postiloendid jms).

Fookusgruppides osalenud töid välja, et ÕN oluline osa on abivajaja parimate lahendusteni aitamine – ükski õigusakt ei paku konkreetseid vastuseid olukordade lahendamiseks, vaid on sageli mitmeti mõistetav, seetõttu on suur osatähtsus aktide tõlgendamisel ja antud olukorrale sobilike lahenduskäikude pakkumisel. Siin tagab kvaliteetse nõustamise nõustajate kaasatus õppekorraldust reguleerivate õigusaktide loomesse – tõlgenduse aluseks on eelkõige õigusaktiga saavutatava soovitusliku tulemuse mõistmine, mis tagab selle, et nõustatavale pakutavad lahendusviisid vastavad süsteemi laiematele eesmärkidele ja ühtivad plaanitud arengusuundadega. Lisaks märkisid nõustajad, et ÕN-is

esineb pikemaajalist, kahepoolset protsessina tõlgendatavat põhjalikku nõustamist, kuid selle osatähtsus on väiksem ning puudutab ainult väga keerulisi õppekorralduslikke probleeme, mille lahendamine nõuab juba spetsiifilist lähenemist. Sedalaadi olukordi annab vältida, kui tagada kahe eelmise nõustamistöö kihi veatu toimimine.

Enamik probleeme, mis olid seotud orienteerumisega õppekorralduses, oli nõustajate hinnangul seotud jooksvate õpingutega – ainete registreerumine, valik- ja vabaained, ainepunktid, eksamid, järeleksamid, lõpetamisega seonduv (juhendaja valik, kuupäevad, vormistus jne), lõputööde kaitsmine, lõpuaktused. Teise grupi moodustavad õppekava ja -kohaga seotu – lisaeriala valik, õppekava vahetus (sh vanad ja uued õppekavad), õppeainete ülekanndmine, varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine (VÕTA), üleviimine ühelt kursuselt teisele, vabanenud riigieelarveliste kohtade täitmine, sisseastumine, akadeemiline puhkus, õppeedukus, eksmatrikuleerimine, uuesti sisseastumine. Kolmandaks võib välja tuua juriidilise abi – õppe- ja muid toetuspuudutavad küsimused, koolitõendid jm dokumendid.

Fookusgruppides märgiti, et lisaks tudengitele pöörduvad nõustajate poole ka õppejõud ja teised ülikoolitöötajad. Tudengeid on hakanud üha enam huvitama välismaal õppimisega seotu – välisüliõpilaste õppimist ja eluolu puudutavad probleemid, küsimused välismaal õppimise võimalustest, stipendiumitele kandideerimisest, kõik ERASMUSE programmi puudutavad küsimused. Lisaks eelpool mainitud küsimustele märkisid nõustajad, et nad peavad sageli olema lepitaja rollis – nende kaudu saavad tavaliselt alguse ka tudengite ja õppejõudude vaheliste erimeelsuste klaarimised ning apellatsioonid.

Selleks, et saada ülevaade ÕN vajadusest õppurite hulgas, küsiti nii üliõpilaste kui ka vilistlaste käest, millist liiki nõustamist nad õpingute ajal on kasutanud või vajanud. ÕN olulisusest täpsema ülevaate saamiseks jagati antud teema alljärgnevateks alateemadeks:

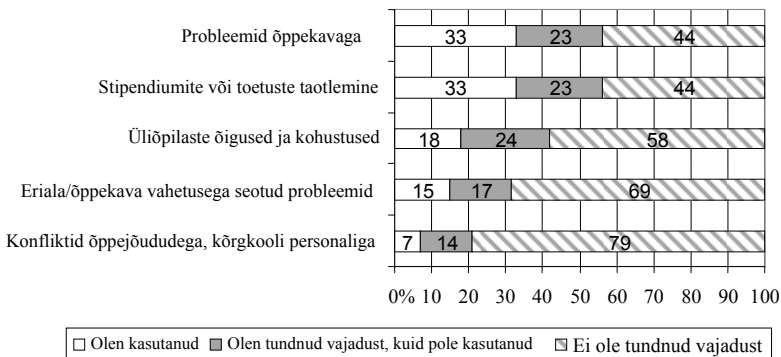
1. probleemid õppekavaga, ainete valimisega õpingukava koostamisel;

2. konfliktid õppejõududega, kõrgkooli personaliga;
3. üliõpilase õigused ja kohustused;
4. eriala või õppekava vahetusega seotud probleemid;
5. stipendiumite või toetuste taotlemine.

Alateemasid aitasid sõnastada nelja ülikooli õppekorraldusnõustajad (TÜ, TTÜ, TLÜ, EMÜ).

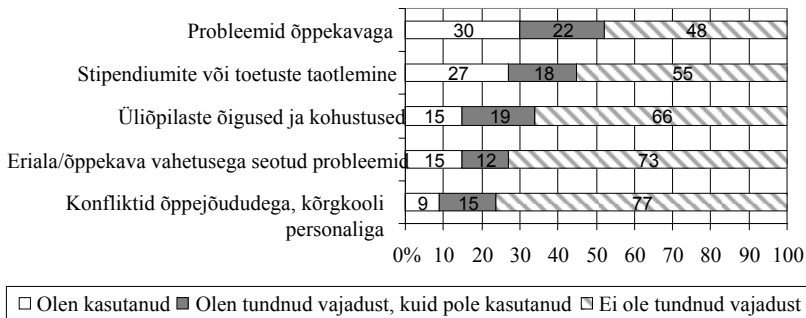
Uuringust „Vilistlane 2005” ja üliõpilaste sotsiaalmajanduslikust uuringust selgus, et nii praegused tudengid kui ka vilistlased on pidanud õppekorralduslikku nõustamist kõige olulisemaks – seda on võrreldes teiste nõustamisliikidega kõige enam kasutatud. Kokku kasutas või tundis nõustamise järele vajadust vähemalt ühe õppekorraldusliku probleemi korral 84,6% vastanud üliõpilastest ja 74,2% vilistlastest.

Nii üliõpilaste kui ka vilistlaste vastused näitavad, et õppekorraldus-
alase nõustamise kõige nõutumad valdkonnad kõrgkoolides on individuaalse õppekava koostamine ja stipendiumite või toetuste taotle-
mine (joonised 2 ja 3). Teiste õppekorraldusalauste nõustamise järele on vajadus olnud mõnevõrra väiksem.



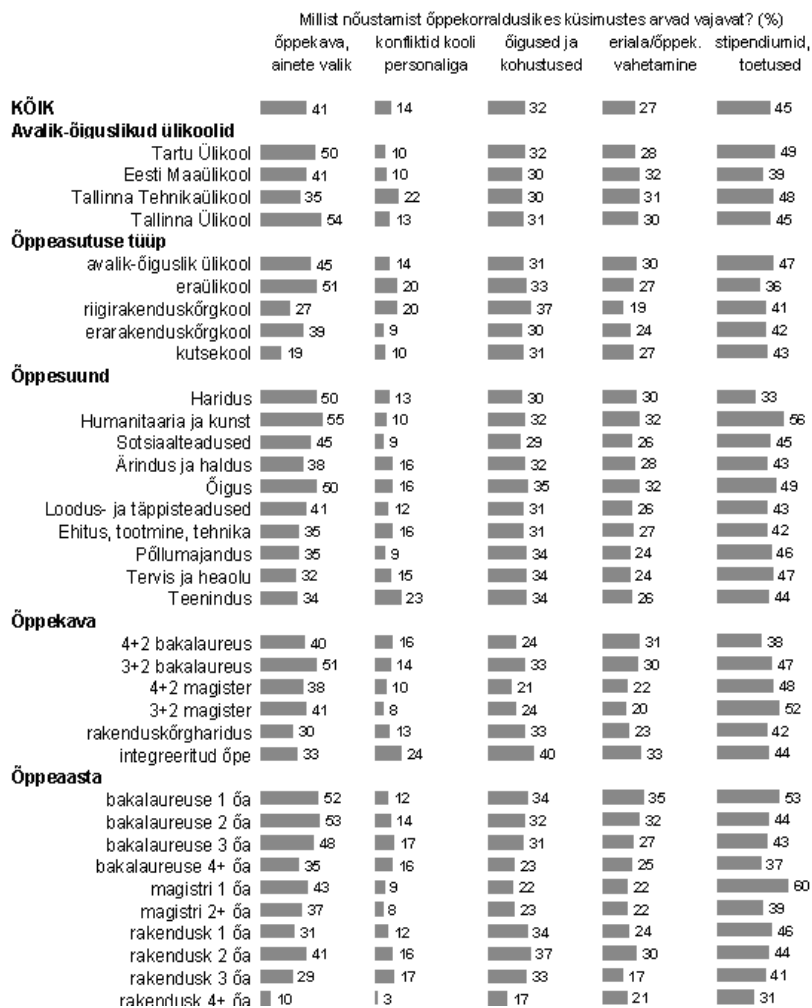
Joonis 2. Tudengite hinnangud senisele vajadusele õppekorraldusliku nõustamise järele ja nõustamise kasutamisele (Eesti üliõpilaskonna uuring, EÜL 2006, n = 2169).

Joonisel 2 ja 3 on toodud erinevate õppekorralduslike nõustamisliikide kasutatavus üliõpilaste ja vilistlaste hulgas nende enda hinnangul. Võrreldes kõikide lõpetanutega on õppekava puudutavates küsimustes kasutanud sagedamini nõustamist Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia (52%) ning EBS-i lõpetanud (40%), stipendiumite taotlemisel aga Eesti Kunstiakadeemia tudengid (44%). Muude taustatunnuste osas nõustamise kasutamises olulised erinevused puuduvad. Erandiks on tasuta kohal õppijad, kes on võrreldes riigieelarvevälistel õppekohtadel õppijatega enam kasutanud nõustamist stipendiumite ja toetuste taotlemisel. Nõustamise suhtes olulise grupi moodustavad need tudengid, kes küll vajasid nõustamist, kuid ei kasutanud seda. Mõnevõrra sagedamini on selles grupis Tallinna Ülikooli lõpetanuid, seda nii õppekava koostamise (25%), konfliktide lahendamise (19%), eriala vahetuse (15%) kui ka üliõpilase õigusi/kohustusi puudutavates küsimustes (22%).



Joonis 3. Vilistlaste hinnang nõustamise kasutamise kohta ja selle vajalikkus õppekorralduslike probleemide korral õpingute ajal („Vilistlane 2005”, n = 2975).

Kuna üliõpilaste sotsiaalmajanduslikus uuringus oli uuritavate koolide nimistu pikem, siis see annab laiemat ülevaate nõustamisvajadusest. Joonisel 4 ongi ära toodud tudengite nõustamise vajadused õppekorral-



Joonis 4. Üliõpilaste vastused küsimusele „Millist õppekorralduslikku nõustamist arvad vajavat tulevikus?” (Eesti üliõpilaskonna uuring, EÜL 2006, n = 2169).

duslikes küsimustes. Uuringu põhjal võib väita, et nõustamist vajavad enam nende õppekavade tudengid, kus valikuvõimalused on suuremad. Erinevused koolide lõikes ilmnevad eelkõige seoses õppekava ja ainekursuste valiku problemaatikaga. Keskmisest (41%) enam on selle valdkonna nõustamist vaja ülikoolide tudengitel, eriti Tallinna Ülikoolis (54%) ja Tartu Ülikoolis (50%). Kõige vähem tekitab ainete valik segadust kutsekoolides (19%). Veidi enam on õppekava koostamisega hädas esimeste kursuste tudengid (44–46%) ning just seepärast on paljud kõrgkoolid panustanud tuutorite tegevusse, kes toetavad esmakursuslasi.

Üliõpilaste uuringust järeldub, et õiguste ja kohustuste alast nõustamist sooviks enam riiklike rakenduskõrgkoolide ja integreeritud õppe nooremad tudengid. Eriala või õppekava vahetuse vastu on enam huvi samuti noorematel tudengitel, kuid see seos on märgatav ka teiste nõustamisliikide juures – esimeste kursuste tudengid märgivad sagedamini tugiteenuste vajadust, kuna „iga algus on raske”.

Vilistlaste ja üliõpilaste andmete liitmisel selgusid õppekorraldusliku nõustamise seosed järgmiste tunnustega:

1. **Sugu.** Naissoost tudengid vastavad meessoost 1,5 korda tõenäolisemalt ($p = 0,00$), et on vajanud või kasutanud õppekorralduslikku nõustamist.
2. **Majanduslik olukord.** Õppekorralduslikku nõustamist vajavad enam vähekindlustatud noored – need respondendid, kes tulevad vaevu ots otsaga kokku või on pidevalt rahalistes raskustes, vastavad 2,8 korda tõenäolisemalt, et on kasutanud või vajanud õppekorralduslikku nõustamist, kui need, kes arvavad end olevat küllaltki heal järjel. Lisaks need tudengid, kes tulevad omadega majanduslikult toime, vastavad 1,6 korda tõenäolisemalt kui küllaltki heal järjel olijad, et on vajanud või kasutanud õppekorralduslikku nõustamist.
3. **Õppevorm.** Statsionaarses õppes olevad tudengid vastavad 1,7 korda tõenäolisemalt, et on kasutanud või vajanud õppekorraldusliku nõustamise teenuseid, kui kaugõppe üliõpilased.

4. **Töökoormus.** Suurem töökoormus seondub vähema õppekorraldusliku nõustamisega. Vilistlaste andmetest selgub, et õpingute ajal täiskohaga töötanu vastab võrreldes osakoormusega töötanud tudengiga 1,6 korda väiksema tõenäosusega, et ta vajas või kasutas õppekorraldusliku nõustamise teenuseid.
5. **Õppekoht.** Riigieelarvelisel kohal õppija vastab 1,3 korda suurema tõenäosusega, et on vajanud või kasutanud õppekorralduslikku nõustamist, kui riigieelarvevälisel kohal õppija.

2.2. Psühholoogiline ja karjäärinõustamine

Psühholoogiline ja karjäärinõustamine (PKN) on samuti tänapäevase õppeasutuse lahutamatuks osaks. Kõrgharidusnõustajate fookusgrupis osalejad tõid välja, et PKN-d võib käsitleda kui kahefaasilist protsessi, mille esimene faas sisaldab suures osas tööks vajaliku teabe kogumist ja jagamist ning teine süvanõustamist. Viimane hõlmab väga isiklikku lähenemist, et mõista nõustatava probleemi olemust ja osata erinevaid spetsiifilisi tehnikaid kasutades jõuda lahendusteni, mis kõige paremini konkreetsele nõustatavale sobivad. Lisaks märkisid nõustajad, et PKN-ga tegelevad nii psühholoogid kui ka karjääriteenistuse töötajad, kellele on hädavajalik erialane väljaõpe, kuid psühholoogiline pool ei puudu ka administratiivtöötajate nõustamistöös, kuna nende juurde jõuavad üliõpilased reeglina esimesena ning olenevalt probleemist on äärmiselt oluline osata valida õige psühholoogiline lähenemine. Psühholoogilises nõustamises tuleb infonõustamist ette siis, kui soovitakse detailsemat teavet psühhoteraapia ja/või psühhiaatrilise abi võimaluste kohta. Karjäärinõustamises tähendab infonõustamine näiteks trükistega tutvumist ja endale sobivate trükiste kaasavõtmist. Ka siin on oluline nõustaja osalus laiemas infovõrgustikus – nii ülikoolisiselt kui ka väljaspool ülikooli struktuure oma eriala piires.

Nõustajate uuringust lähtuvalt võib öelda, et PKN-is on sage nõustatavaga koos parimate lahenduste otsimise protsess. See nõuab eelnevast rohkem aega, lähemat tutvumist probleemiga, küsimuste esitamist

ja sellest lähtuvalt võimalike ja sobivate käitumisviiside esitamist nõustatavale. Olenevalt probleemi raskusastmest hakkavad siin rolli mängima juba teadlikud valikud erinevate nõustamistehnikate kasutamisel. Kõige olulisema osa PKN-ist moodustab aga just pikaajalisem süvanõustamine, kus nõustajal on vajalik eriteadmiste ja -oskuste pagas, et tulla toime erinevate isikute ja mitmetahuliste probleemidega. Siin mängivad väga suurt rolli ka tõhusaks nõustamiseks vajalikud tingimused, mille eesmärgiks on tekitada usalduslikku ja kaitstud õhkkonda privaatsete isiklike küsimuste arutamiseks.

Psühholoogilised probleemid

Nõustajate uuringus osalenud psühholoogide väidetest on nimekiri probleemidest, millega kõrgkooli psühholoogi poole pöörduetakse, pikk – suhte probleemid, depressiivsus, õpiprobleemid, ärevus/paanika, kohanemisprobleemid, madal enesehinnang, kriis/lein, stress, ajaplaneerimise probleemid, söömishäired, kahtlused eriala sobivuses, sooidentiteedi-probleemid, suitsiidsus. Teavet küsitakse samuti psühhoteraapia ja psühhiaatrilise abi võimaluste kohta.

Nõustajate uuringus osalenud töid välja, et tudeng, kes tuleb teisest linnast kõrgkooli õppima, kaotab suure osa senisest sotsiaalsest võrgustikust ning võib alguses tunda end üksi ja tundmatus kohas vette visatuna. Tervet eluolu puudutavate muutustega toimetulek ei pruugi alati olla sujuv, emotsionaalsed ja psühholoogilised probleemid võivad saada aga varem või hiljem takistuseks õpingute edukal lõpetamisel. Et vähendada frustratsioonid ja stressid tudengite hulka ning anda neile võimalus ka oma otseselt õpingutega mitteseonduvaid probleeme kõrgkooli tugistruktuuride kaudu lahendada, siis selleks on järjest rohkem koole võtnud tööle psühholoogi.

Uuringus osalenud õppekorraldusnõustajate arvates ei peaks kõrgkoolipsühholoog tegelema ainult tudengitega – tema juurde võiks soovi korral jõuda iga kõrgkooli töötaja, mistõttu peaks psühholooge olema

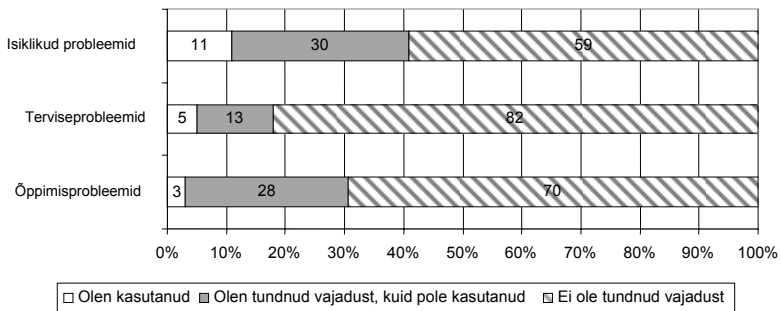
mitu ning nende edukaks töötamiseks peaks olema tagatud elementaarsed nõustamistingimused, eelkõige just ruumide näol.

Psühholoogilise nõustamise vajaduse kaardistamiseks lisati nii uuringu „Vilistlane 2005” kui ka Eesti üliõpilaskonna uuringu ankeetidesse küsimus, millist liiki psühholoogilist nõustamist nad oma ülikooliõpingute ajal on kasutanud või vajanud. Psühholoogiliste nõustamisteenuste plokki kuulusid kolm probleemide kategooriat:

- a) isiklikud probleemid,
- b) õppimisprobleemid,
- c) terviseprobleemid.

Uuringutest selgus, et kokku kasutas või tundis vajadust psühholoogilise nõustamise järele 50,4% üliõpilasest ja 27,8% vilistlastest.

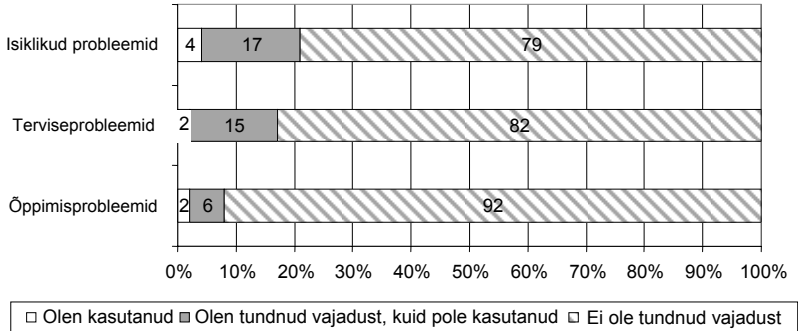
Joonisel 5 ja 6 on näha nii tudengite kui ka vilistlaste arvamus psühholoogi olulisusest kõrgkooli õpingute toetamisel erinevate probleemikategooriate kaupa.



Joonis 5. Tudengite hinnang senisele vajadusele psühholoogilise nõustamise järele ja nõustamise kasutamisele (Eesti üliõpilaskonna uuring, EÜL 2006, n = 2169).

Vastavalt EÜL-i uuringule on psühholoogilise nõustamise juures tudengitele kõige sagedamini vaja abi seoses isiklike probleemidega (nt stress, motivatsiooni puudumine jne), seejärel õppimisprobleemidega

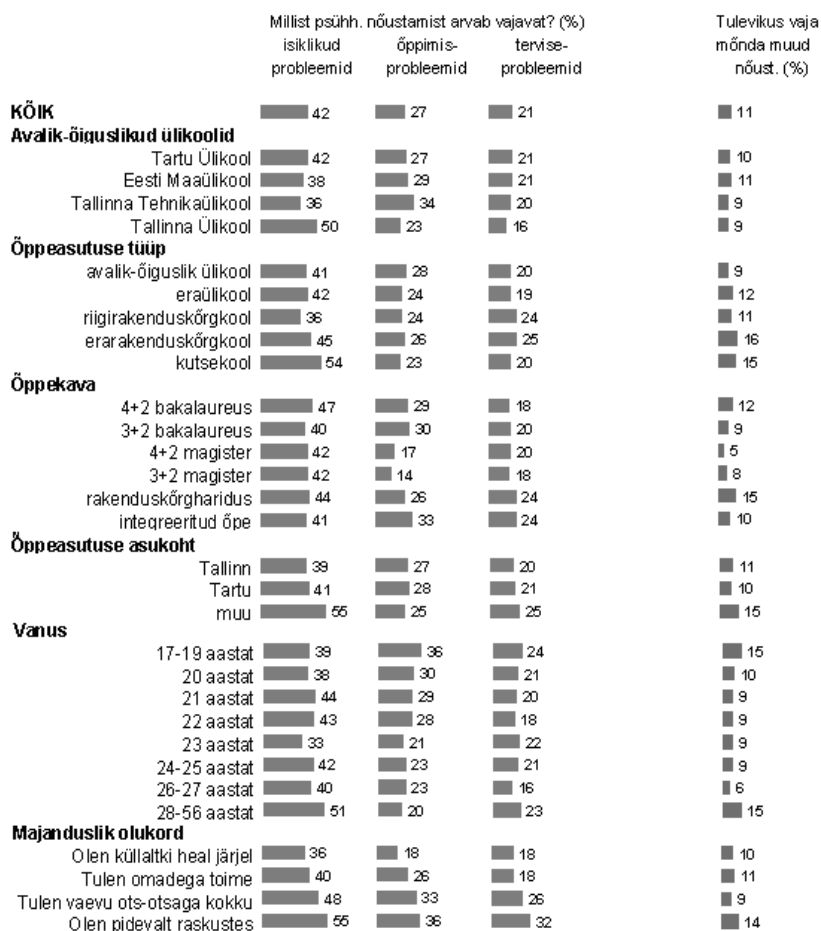
(nt õppimisoskused, ajaplaneerimisoskused jne), kolmandal kohal on terviseprobleemid (unehäired, ärevus, söömishäired, alkoholism, narkootikumid jne).



Joonis 6. Vilistlaste hinnang oma vajadusele psühholoogilise nõustamise järele ning nõustamise kasutamisele ülikooliõpingute ajal („Vilistlane 2005”, n = 2975).

Vilistlased kasutasid kõige enam psühholoogi abi isiklike probleemide korral, õpi- ja terviseprobleemid on samal tasemel kasutatavuse poolest. Kuigi vilistlaste andmed näitavad väiksemat nõustamise vajadust, peaks siinkohal arvestama faktiga, et tagantjärele tunduvad kõik probleemid kergemad olevat. Samuti jõuavad vilistlaste hulka vaid edukad tudengid, samal ajal kui paljud neist probleemidest võivad soodustada katkestamist.

Avalik-õiguslikest ülikoolidest on seoses isiklike probleemidega vaja kõige enam nõustamist (joonis 7) Tallinna Ülikooli üliõpilastel (50%). Samas, teises Tallinnas asuvas ülikoolis, Tehnikaülikoolis, vajaks selle valdkonna nõustamist märgatavalt väiksem arv tudengeid (36%). Kutsekoolide üliõpilastel (54%) ning väljaspool Tallinna ja Tartut asuvates koolides õppijatel (55%) on isiklike probleemide alane nõustamine enam oodatud. Samuti on seoses isiklike probleemidega enam abi



Joonis 7. Üliõpilaste vastused küsimusele „Millist psühholoogilist nõustamist arvad vajavat tulevikus?” (Eesti üliõpilaskonna uuring, EÜL 2006, n = 2169).

vaja kehvema majandusliku olukorraga tudengitel. Õppimisprobleemidega on veidi enam muret TTÜ üliõpilastel (34%), esimese õppeaasta tudengitel (37%) ning mitte-eestlastel (37%). Terviseprobleemid on vähem põllumajanduse (11%) ja enam rakenduskõrgkoolide esimese aasta tudengite (29%) ja mitte-eestlaste (32%) teemaks. Tulevikus tunnevad suurema tõenäosusega vajadust psühholoogilise nõustamise järele raskema majandusliku olukorraga tudengid.

Teine suurem vajaduste valdkond on õpiprobleemid, koguni kolmandik (31%) on suuremal või vähemal määral tundnud vajadust nõustaja järele. Me võime küll loota, et tudengid, kes kõrgkooli sisse saavad, peavad oskama õppida, kuid uuringule tuginedes võime öelda, et õppurid ise oma õpioskustega rahul pole. Praegused nõustamisressursid (3 täiskohaga psühholoogi 4 suurema kõrgkooli peale) ei suuda katta individuaalse nõustamise vajadust. Antud olukorda aitaks kindlasti leevendada vastavasisuliste seminaride ja koolituste pakkumine tudengitele. Õpioskuste seminar või koolitus peaks igas kõrgkoolis esmakursuslastele ja tudengitele, kel on õpingutes pikem paus olnud, näiteks vabaainena lihtsalt kättesaadav olema.

Vilistlaste ja üliõpilaste uuringus saadud vastustele tehtud regressioonanalüüsi käigus leitud üldsuunad iseloomustavate tunnuste ja selle nõustamisliigi vajamise/kasutamise kohta on järgmised:

1. **Sugu.** Naissoost tudengid vastavad meessoost tudengitest 1,6 korda tõenäolisemalt ($p = 0,00$), et nad on vajanud või kasutanud psühholoogilise nõustamise teenuseid.
2. **Majanduslik olukord.** Need respondendid, kes tulevad vaevu ots otsaga kokku või on pidevalt rahalistes raskustes, vastavad 1,9 korda tõenäolisemalt, et on kasutanud või vajanud psühholoogilist nõustamist, võrreldes nende tudengitega, kes väidavad end olevat küllaltki heal järjel. Üliõpilased, kes vastasid, et tulevad omadega toime, vastavad 1,3 korda tõenäolisemalt, et on vajanud või kasutanud psühholoogilist nõustamist, kui need, kes on küllaltki heal järjel.

3. **Töökoormus.** Kooli kõrvalt täiskoormusega töötavad tudengid vastavad 1,5 korda väiksema tõenäosusega, et nad on vajanud või kasutanud psühholoogilist nõustamist, kui need, kes töötavad osakoormusega.

Halb majanduslik seis on seotud psühholoogiliste probleemide tekkimisega – kui tudengit vaevab rahapuudus, mis takistab tal elamast täisväärtuslikku noore inimese elu ja tundmast end eakaaslastega võrreldes konkurentsivõimelisena, võib see viia enesehinnangu languseni ning psühholoogilist sekkumist nõudvate probleemideni. Samas näitab regressioon, et töötavad tudengid pöörduvad vähem tõenäoliselt psühholoogi poole – võib oletada, et kooli kõrvalt töötamine ei jäta abi otsimiseks lihtsalt aega, aga võib ka olla, et töökohta kui omal moel staatuse sümbolit omades tuntakse end rahulolevamana ning majanduslike kitsaskohtade puudumine aitab sellele veelgi kaasa.

Töö ja karjääriga seotud probleemid

Tudengite karjääriküsimustega tegelevad spetsialistid on olemas igas kõrgharidusnõustajate uuringus osalenud kõrgkoolis. Fookusgruppide intervjuu tulemustele toetudes võib öelda, et karjäärinõustajate poole pöördatakse juba enne kõrgkooli astumist küsimustega, millist eriala valida, milline eriala võiks sobida, millised on õppimisvõimalused nõustatavat huvitavas valdkonnas, samuti millisele kvalifikatsioonile vastab omandatav või kunagi omandatud eriala/kraad. Uuringust selgus ka, et karjäärispetsialistid tegelevad otseselt töö otsimist ja töökohtadele kandideerimist puudutavate küsimustega – kuhu minna tööle või praktikale, kas minna edasi õppima või tööle, kuidas kirjutada CV-d ja kaaskirja, kuidas leida tööd, kuidas minna välismaale tööle, kuidas orienteeruda töövahenduskeskonnas jne.

Kolmandaks töid uuringus osalenud nõustajad välja suhtluse tööandjatega – tööjõu vahendamise seotud küsimused, ka esmaste konkrsside korraldamine.

Eelpool toodule toetudes võib öelda, et karjäärispetsialistid on otseselt seotud ka kõrgkooli puudutavate avalike suhetega ja tegelevad päevast päeva just nende küsimustega, mis kajastavad kõrghariduse praktilisi eesmärke – meelitada enda ridadesse võimalikult palju asjalikke inimesi ning toota kvaliteetse ja tööturu vajadustele vastava haridusega oma ala spetsialiste.

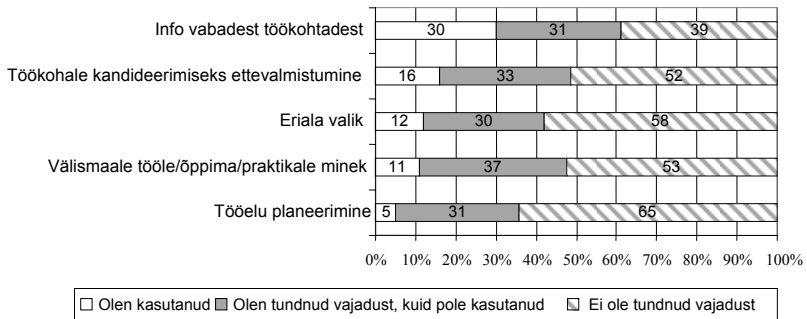
Karjäärinõustamise nõudlusest parema ülevaate saamiseks, esitati EÜL-i ja „Vilistlane 2005” uuringu ankeedis küsimus, millist liiki karjäärinõustamist kasutati ülikooliõpingute ajal või mis liiki nõustamise järele tunti vajadust. Karjäärinõustamises eristati ankeedis 5 erinevat probleemide kategooriat:

- eriala valik,
- välismaale tööle/õppima/praktikale minek,
- tööelu planeerimine,
- töökohale kandideerimiseks ettevalmistumine,
- teave vabadest töökohtadest.

Loetelu erinevatest nõustamisliikidest karjäärinõustamise sees koostasid TTÜ, TLÜ, TÜ ja EMÜ karjäärinõustajad.

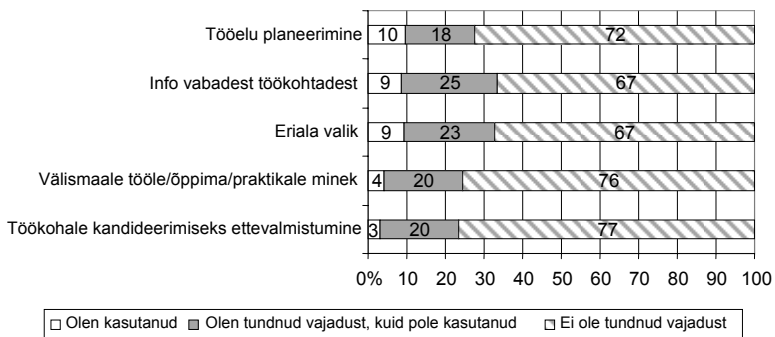
Kahe uuringu tulemustest selgus, et kokku kasutas või tundis vajadust karjäärinõustamise järele vähemalt ühe probleemi korral 81,1% üliõpilasest ja 59,9% vilistlastest.

Karjäärinõustamise puhul märkisid vastanud tudengid, et kõige rohkem vajavad nad teavet vabade töökohtade kohta (joonis 8). Kolmandik (30%) tudengitest on seda nõustamist juba saanud ning veel kolmandik (31%) on tundnud selle järele vajadust. Ligi pooled tudengitest on tundnud vajadust või juba kasutanud nõustaja abi töökohale kandideerimiseks ettevalmistumiseks ja/või välismaale tööle või kooli minekuks. Üsna nõutud on ka erialavaliku ja tööelu planeerimise alased nõustamised (kasutanud või tundnud vajadust vastavalt 42% ja 35%).



Joonis 8. Tudengite hinnang senisele vajadusele karjäärinõustamise järele ja nõustamise kasutamisele (Eesti üliõpilaskonna uuring, EÜL 2006, n = 2169).

Vilistlaste hulgas on karjäärinõustamist kasutanud 21% kõigist vastanutest. Lisaks on mingi karjäärialase nõustamise järele vajadust tundnud 36% vastanutest (joonis 9).



Joonis 9. Vilistlaste hinnang oma vajadusele karjäärinõustamise järele ja nõustamise kasutamisele ülikoolõpingute ajal („Vilistlane 2005”, n = 2975).

Karjäärialase nõustamise kasutajaskond vilistlaste hulgas ei eristu erinevate taustatunnuste alusel olulisel määral. Kõrgkoolidest on Tallinna Tehnikaülikooli vilistlased mõnevõrra enam kasutanud nõustamist

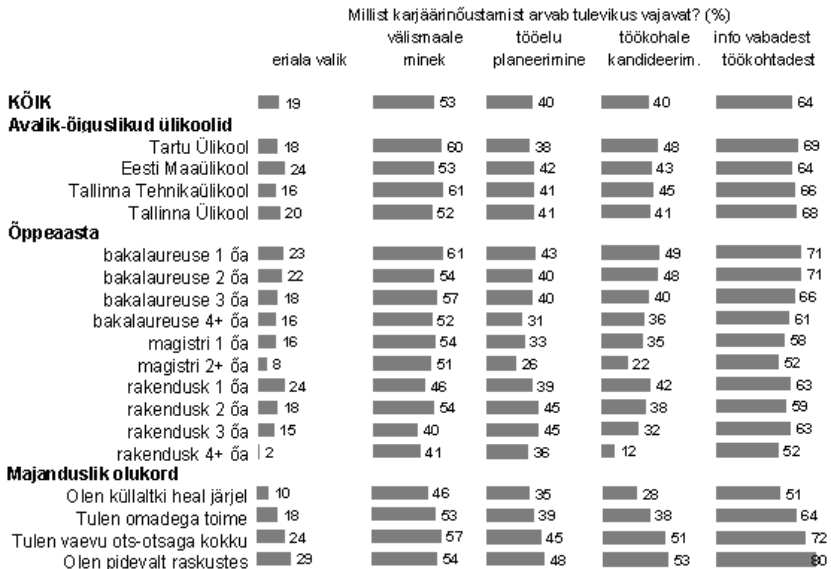
eriala valikul (8%), Eesti Kunstiakadeemia lõpetanud aga töökohale kandideerimiseks ettevalmistamisel (19%) ja töökoha leidmiseks (15%). Karjäärialast nõustamist eriala valiku küsimustes hindasid mõnevõrra sagedamini vajalikuks kõrgkoolidest Eesti Maaülikooli (27%) ja Tallinna Tehnikaülikooli (24%), töökoha leidmise küsimustes aga Eesti Kunstiakadeemia vilistlased (35%). Ka riigieelarvelisel kohal õppijad hindasid võrreldes riigieelarvevälistel õppekohtadel lõpetanutega karjäärinõustamise vajalikkust sagedamini oluliseks.

Uuringu tulemusi vaadates selgub, et sarnaselt psühholoogilisele nõustamisele on karjäärinõustamise järele vajadus suurem kui nõustajad tänasel päeval pakkuda saaks, seda just individuaalse nõustamise alal. Uuringu „Vilistlane 2005” tulemused ainult kinnitavad eelnevat fakti – ka vilistlased oleksid õpingute ajal vajanud rohkem karjäärinõustamist. Sarnaselt psühholoogilisele nõustamisele peaks järjest rohkem tähelepanu pöörama ennetavale koolituskavale.

Joonisel 10 on ära toodud erinevate tudengigruppide hinnangud, millist karjäärinõustamist nad arvavad tulevikus vajavat. Erialavaliku alase nõustamise vastu on rakenduskõrgkoolides veidi väiksem huvi kui ülikoolides. Samas võib eraõppeasutustes täheldada veidi suuremat huvi selle nõustamisliigi järele kui avalik-õiguslikes õppeasutustes. Nii soovib eraülikoolide tudengitest erialavaliku alast nõustamist 25% ning riiklike rakenduskõrgkoolide tudengitest 13%. Enam pakub antud teema huvi esimeste aastate tudengitele ning mitte-eestlastele.

Välismaale mineku kohta soovivad enam teavet avalik-õiguslike õppeasutuste statsionaarse õppe esimeste kursuste tudengid (eriti Tartu Ülikoolist ja Tallinna Tehnikaülikoolist). Keskmisest (53%) oluliselt suuremat huvi pakub välismaal õppimine ja töötamine integreeritud õppe tudengitele (78%). Tööelu planeerimise alast nõustamist soovivad enam kutsekoolide ning esimestel kursustel õppivad tudengid. Töökohale kandideerimise ettevalmistustega vajavad enam abi samuti nooremad ja avalik-õiguslike ülikoolide tudengid. Sarnaseid suundumusi võib näha ka vabade töökohtade kohta teabe vajamisel. Karjääri-

nõustamine üldiselt on enam kehvema majandusliku olukorraga tudengite huviväljas.



Joonis 10. Üliõpilaste vastused küsimusele „Millist karjäärinõustamist arvab tulevikus vajavat?” (Eesti üliõpilaskonna uuring, EÜL 2006, n = 2169).

Vilistlaste ja üliõpilaste andmete liitmisel ja regressioonanalüüsi tulemusena selgusid õppekorraldusliku nõustamise seosed järgmiste tunnustega: sugu, majanduslik olukord, õppevorm, töökogemus, töökoormus ja õppekoht. Respondent arvestati karjäärinõustamist vajavaks/kasutanuks, kui ta oli vajanud või kasutanud vähemalt üht viiest probleemkategoriasst.

- Sugu.** Naissoost respondendid vastavad meessoost respondentidest 1,77 korda tõenäolisemalt ($p = 0,00$), et nad on vajanud või kasutanud karjäärinõustamist.

2. **Majanduslik olukord.** Halb rahaline olukord soodustab vajadust karjäärinõustamise järele – respondendid, kes ütlevad, et tulevad vaevu ots otsaga kokku või on pidevalt raskustes, vastavad 2,2 korda tõenäolisemalt, et nad on vajanud või kasutanud karjäärinõustamist võrreldes nende respondentidega, kes tunnevad end olevat küllaltki heal järjel. Lisaks need respondendid, kes vastasid, et tulevad omadega toime, vastavad 1,7 korda tõenäolisemalt, et on vajanud või kasutanud karjäärinõustamist, kui need, kes on küllaltki heal järjel.
3. **Õppevorm.** Statsionaarõppe tudengid vastavad kaugõppijatest 1,6 korda tõenäolisemalt, et on vajanud või kasutanud karjäärinõustamist.
4. **Töökogemus.** Töökoha puudumine soodustab karjääriteenuste kasutajaks hakkamist – need tudengid, kes õppimise ajal ei tööta, vastavad 1,6 korda tõenäolisemalt ($p = 0,00$), et on vajanud või kasutanud karjäärinõustamist, võrreldes nende tudengitega, kes töötavad.
5. **Töökoormus:** Töökoha mõju olemasolu kinnitavad ka vilistlaste andmed. Need vilistlased, kes töötasid õpingute ajal või isegi juba enne seda, vastasid 2,1 korda enam tõenäoliselt, et ei vajanud karjäärinõustamist, kui need, kes ei töötanud õpingute ajal ega enne õpinguid. Samuti vastasid õpingute ajal täiskoormusega töötanud üle 2 korra tõenäolisemalt, et ei vajanud ega kasutanud karjäärinõustaja abi, võrreldes nendega, kes töötasid õpingute ajal osakoormusega.
6. **Õppekoht.** Tasuta õppekohal õppijad on potentsiaalsemad karjäärinõustamise tarbijad – need vilistlased, kes alustasid oma õpinguid riigieelarvelisel kohal, vajasid või kasutasid 1,4 korda tõenäolisemalt karjäärinõustaja abi, kui need, kes alustasid õpinguid riigieelarvelisel kohal.

Nii tudengi töökogemus, -koormus kui ka rahaline olukord on nõustamisvajadusega seotud ja nende mõju on põhjendatav ka karjäärinõustamise kontekstis. Töökoha puudumine või vähese koormusega

töötamine annavad tudengile madala sissetuleku, mis tekitab vajaduse lisisissetuleku järele ning motiveerib teda karjäärinõustamisse pöörduma. Kuna karjäärinõustamist seostatakse sageli tööle saamisega, võivad töökohta juba omavad noored näha ennast kui hakkamasaajaid ning selle teenuse sihtgrupist väljalangejaid, ent võimalik, et täiskoormusega töötajatel pole karjäärinõustamiseks ka lihtsalt aega.

Ka õppevorm ja õppekoht on seotud töökohta olemasoluga – kui tasulises õppes õppivatest tudengitest 67,4% töötab kas täis- või osakoormusega, siis tasuta kohal on see näitaja vaid 50%. Kaugõppijatest moodustavad kooli kõrvalt töölkäijad koguni 91%. Seega võib ka nende tunnuste mõju seletada analoogselt eelmises lõigus esitatuga ajapuuduse ning väiksema vajaduse kaudu.

Nõustamise kasutajaskond on hetkel väike – enim kasutatakse nõustamist õppekorralduslike probleemide korral, karjäärinõustamise ja psühholoogilise nõustamise kasutamine on oluliselt vähem levinud. Samal ajal ületab nõustamist vajanute hulk kõikide nõustamisliikide puhul nende kasutajaskonna. Eriti selged sihtgrupid on esmakursuslased ja majanduslikes raskustes olevad üliõpilased. Võrdsuse printsiipi silmas pidades peaksid kõrgkoolid kiiresti panustama tugiteenuste väljatöötamisse, mis toetaksid üliõpilaste hakkamasaamist õpingute ajal, suurendaks nende akadeemilist võimekust ning seeläbi vähendaks väljalangevust ja/või õpingute pikenemist. Esmajärjekorras peaks vaatama üle nõustamise vormid ja valdkonnad ning nõustajate arvu, mis võrreldes mitmete välisülikoolidega on Eesti ülikoolides kordades väiksem.

2.3. Nõustajate kättesaadavus ja nähtavus

Nõustajate kättesaadavusest abivajajatele räägiti samuti kõigis nõustajate fookusgrupi intervjuudes, sellega seonduv probleem aga on nõiaringilaadne – nõustajad asuvad enamasti üsna ebamugavates nõustamistingimustes, mis ei võimalda pakkuda usalduslikku ja privaatset õhkkonda, samuti on nõustajate hulk väike, mistõttu teab neist ka üsna väike hulk tudengitest. Lahenduseks oleks muidugi ulatuslikum teavitus- ja rek-

laamitöö, kuid just eelmainitud põhjustel ei ole võimalik seda teha. Nagu öeldi ühes fookusgrupis: „Me ei saa ju öelda, et tulge-tulge meie juurde, kui teil abi vaja on, sest me ei saa ju garanteerida, et meil siis nende kõigi jaoks aega on, ja päris kindlasti ei saa me garanteerida mugavat nõustamist, sest meil pole selleks õigeid ruumegi.”

Lisaks toodi uuringus välja, et kuna nõustaja ja nõustatava vaheline kontakt on isiklik, siis on selles juba eos teatav privaatsuse nõue, mida aga on väga raske täita, kui nõustamistööga tegelevad inimesed on mitmekesi toas ning puudub võimalus nõustatava probleemi süvenemiseks. Nõustajate uuringus osalejad ei arvanud, et igal nõustamisega vähegi kokku puutuval inimesel peaks ilmtingimata olema oma kabinet – sobivaks peetakse varianti, kus süvanõustamine on koondatud vastavasse keskusesse, kus on ruumide paigutusel juba arvestatud nende funktsioonidega, või tagatakse eraldumisvõimalus nõustaja töökoha vahetus läheduses, olgu siis kõrvalruumis või sama ruumi sees.

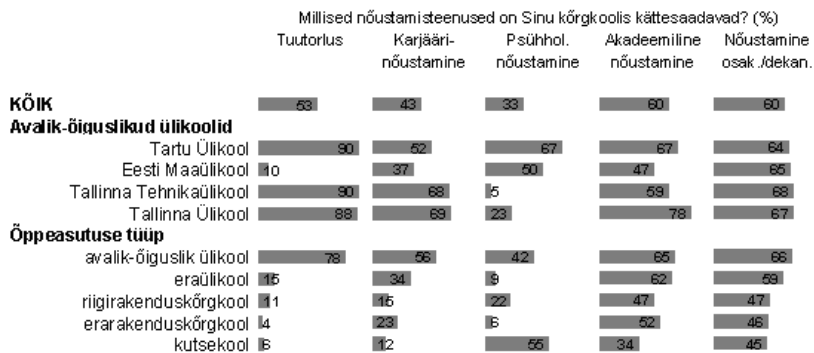
Samas uuringus toodi teise aspektina välja, et nõustajaid on liiga vähe. Ka koolides, kus on juba töötav õppeinfosüsteem, mis peaks tudengile kätte andma kõik vajaliku õppekorraldust puudutava teabe, ei ole kuhugi kadunud tudengite vajadus otsekontaktiks, näost näkku suhtluseks. IT-süsteemid ja masinad ei asenda inimest, eriti just tõsisemate probleemide korral. Seega jõuame antud lõigu alguse juurde tagasi – kui ei ole nõustamisostkustega töötajaid või on nende hulk piiratud, ei ole ka võimalik tugiteenuse laiem reklaamimine.

Nõustamistingimuste puudulikkuse ning nõustajate arvu vähesuse tõttu jääb väga suur hulk tudengeid õigeaegse abita ning võib arvata, et osad neist katkestavad õpingud, kuigi oleks ehk võinud ära hoida. Pealesunnitud „tulekustutamise” tegelemine pigem ennetava nõustamistöö asemel on aga nii materiaalselt ressursi raiskav kui ka äärmiselt madala tulemuslikkusega.

Ka tudengite hinnangul (EÜL-i uuring) on nõustamisteenuste kättesaadavus kõrgkoolides üsna erinev (vt joonis 11). Tuutorlus oli uuringu toimumise ajal eelkõige suuremate avalik-õiguslike ülikoolide (TÜ,

TTÜ, TLÜ) poolt pakutav teenus. Alates 2007. aastast on tuutorid ka Eesti Maaülikoolis. Karjäärinõustamine on olemas kõikides suuremates avalik-õiguslikes ülikoolides, kuid mõned tudengid ei ole sellest teenusest teadlikud. Samuti pakutakse karjäärinõustamist osades eraülikoolides, kuid muudes koolides üsna harva. Psühholoogiline nõustamine on olemas Tartu Ülikoolis ja Maaülikoolis. Alates 2007. aastast pakutakse psühholoogilist nõustamist ka Tallinna Tehnikaülikoolis ja Tallinna Ülikoolis. Lisaks avalik-õiguslikele ülikoolidele on psühholoogiline nõustamine üsna hästi kättesaadav ka kutsekoolides.

Üliõpilaste uuringust lähtub, et akadeemilisest või õppenõustamisest ollakse avalik-õiguslikest ülikoolidest vähem teadlikud Eesti Maaülikoolis. Osad kutsekoolidest aga ei paku akadeemilist nõustamist üldse. Ka rakenduskõrgkoolide tudengitele on see nõustamine veidi vähem kättesaadav kui ülikoolide tudengitele. Nõustamine osakonnas või dekaanaadis on veidi kättesaadavam ülikoolides, kui võrrelda rakenduskõrgkoolide või kutsekoolidega.



Joonis 11. Üliõpilaste vastused küsimusele „Millised nõustamisteenused on Sinu kõrgkoolis kättesaadavad?” (Eesti üliõpilaskonna uuring, EÜL 2006, n = 2169).

Antud tulemusi vaadeldes peab meeles pidama, et kättesaadavus on tingitud kahest asjaolust – nõustamise olemasolust ning tudengite teadlikkusest nõustamise võimaluse kohta. Nõustamisvõimaluste teadvustamine tudengitele erineb kooliti üsna suuresti, kus mõnel juhul on teadlikke vähem kui pool tudengkonnast ning teisel juhul enam. Samuti on näha, et õpingute edenedes saadakse mõnevõrra teadlikumaks pakutavatest võimalustest.

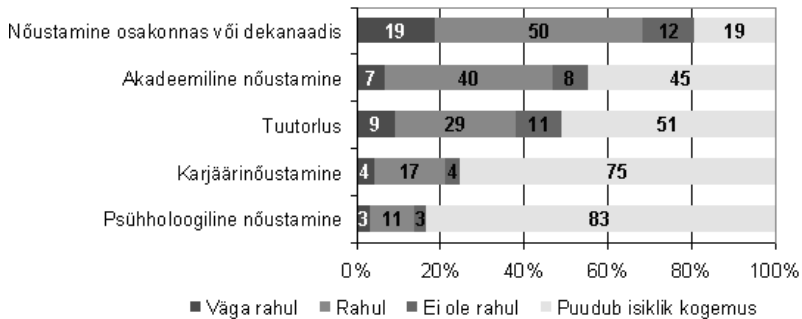
Vilistlaste uuringust selgus, et hinnangud nõustamise kättesaadavusele olid suhteliselt sarnased tudengite omale. Kõige enam oldi teadlikud tuutorlusest (35%) ja nõustamise võimalustest osakonnas või dekaanaadis (58%). Kui nõustamist osakonnas või dekaanaadis toodi esile küllalt ühtlaselt kõikide ülikoolide vilistlaste poolt, siis tuutorluse võimalust märkisid esmajoones suuremate kõrgkoolide (Tallinna Tehnikaülikool, Tartu Ülikool ja Tallinna Ülikool) lõpetanud.

Vaatamata sellele, kui suur või väike on vajadus nõustamise järele, peaksid üliõpilased olema oluliselt paremini informeeritud neile pakutavatest tugiteenustest.

Lisaks teadmisele peaksid nõustajad asuma kohtades, mis on tudengitele kättesaadavad, ning nõustajate hulk peaks olema piisav.

2.4. Rahulolu nõustamisega

Nii üliõpilastel kui ka vilistlastel paluti hinnata rahulolu nõustamisteenusega. Nõustamist sai hinnata skaalal väga rahul (3), rahul (2) või ei ole rahul (1). Nõustamine sai tudengite käest keskmiseks hindeks 2,01 ja vilistlastelt 2,35. Tudengid on kõige enam kokku puutunud nõustamisega osakonnas või dekaanaadis ning selle tasemega ollakse üldiselt rahul (vt joonis 12). Ka teist tüüpi nõustamisega kokku puutunud inimeste hinnang on reeglina keskmine. Keskmisest veidi enam ollakse ehk rahulolematud tuutorlusega ja akadeemilise nõustamisega.



Joonis 12. Üliõpilaste rahulolu nõustamisega (Eesti üliõpilaskonna uuring, EÜL 2006, n = 2169).

Ei saa väita, et hinnangud oleksid väga halvad, kuid antud tulemuse juures peaks ehk lähemalt juurdlema probleemi üle, kuidas vastata paremini tudengite ootustele ning kuidas muuta teenused kättesaadavamaks. Samas on kindlasti rahulolu kriteeriumiks ka see, kui võrd rahul ollakse vastusega, st kui ma saan õppekorralduslikus küsimuses mulle meeldiva (soodsa) tagasiside, siis on nõustamine positiivne, vastasel juhul ehk mitte.

3. Kokkuvõte, järeldused ja ettepanekud

Kuna kõrgkoolide sihtgrupid on aasta-aastalt muutumas üha mitmekesisemaks, on kasvanud ka erinevate nõustamisliikide osatähtsus. Nüüdisaegse kõrgkooli tähtsaimaks ülesandeks on pakkuda kvaliteetset õpet, mis oleks iseseisev, aga samas toetatud. Seetõttu ei ole põhjust kahelda vajalikkuses luua praktilise, sotsiaalse, psühholoogilise, karjääri-, akadeemilise jm nõustamise süsteem. Laiemalt on õpinguid toetavate struktuuride hoiakud ja kompetents tudengi vaatenurgast kindlasti üks oluline komponent kõrgkooli valimisel/vahetamisel.

Artiklis käsitletud uuringute eesmärgiks oli Eesti kõrghariduses toimivate nõustamissüsteemide ja -struktuuride kaardistamine ning

tagasiside saamine olulistelt (üliõpilased, vilistlased) sihtrühmadelt. Nõustajate hulgas läbi viidud uuringus räägiti nõustamisest kui Eesti kõrghariduses pakutavast tugiteenusest, selle hetkeolukorrast ja suurematest nõustajate tööd segavatest probleemidest, samuti tulevikunägemustest ja vajalikest sammudest nendeni jõudmiseks. Nii üliõpilaste (EÜL 2006), vilistlaste („Vilistlane 2005”) kui ka nõustajate (Socio 2006) uuringute tulemustele toetudes võib öelda, et siiani on nõustajate hulk ja pakutavate teenuste valik ebapiisav. Vilistlaste ja üliõpilaste uuringust selgus, et erinevate nõustamisliikide lõikes on vajadus erinev, kuid vaatamata liigile on nõudlus teenuse järele suurem kui kasutamine. Põhjustena võiks välja tuua nii nõustajate vähesuse, nõustamiseks mittesobivad tingimused kui ka tudengite teadlikkuse. Vilistlased on tagasi-vaates oma õpingutele märkinud vajadust nõustamise järele vähem kui üliõpilased, kuid siiski ei tohi ära unustada, et vilistlased esindavad n.ö edukat gruppi õppuritest, kes on jõudnud lõpetamiseni. Lisaks eelnevale tunduvad läbitud raskused aja möödudes kuidagi kergemad.

Kuigi ülikoolid on erineva suuruse ja kogemusega, saab paljude probleemide puhul tõmmata ülikoolide vahel paralleele ning tuua välja ettepanekuid, kuidas saaks kõrgharidusnõustamist kui tervikut Eestis arendada. Välja võiks tuua järgmised olulisemad järeldused:

- Nõustamise kasutajaskond on hetkel väike – enim kasutatakse nõustamist õppekorralduslike probleemide korral (45%), karjäärinõustamise ja psühholoogilise nõustamise kasutamine on oluliselt vähem levinud (vastavalt 21% ja 6%).
- Samal ajal ületab nõustamist vajanute hulk kõikide nõustamisliikide puhul nende kasutajaskonna. Seega tuleb kõrgkoolides välja töötada nõustamissüsteem ja põhimõtted, mis toetaksid üliõpilaste hakkamasaamist õpingute ajal ning seeläbi vähendaks väljalangevust ja/või õpingute pikenemist.
- Esmajärjekorras peaks vaatama üle nõustamise vormid ja valdkonnad ning nõustajate arvu, mis võrreldes mitmete välisülikoolidega on Eesti ülikoolides kordades väiksem.

- Uuringu tulemuste põhjal saab väita, et tudengitel on karjääri-nõustamise ja õppekorraldusliku nõustamise järele mõnevõrra suurem vajadus kui psühholoogilise nõustamise järele.
- Tudengite vastustele toetudes võib väita, et majanduslik olukord mõjutab väga oluliselt nõustamisvajadust. Nõustamist vajavad enam vähe kindlustatud noored – need respondendid, kes tulevad vaevu ots otsaga kokku või on pidevalt rahalistes raskustes, vastavad 2,8 korda tõenäolisemalt, et on kasutanud või vajanud nõustamist, kui need, kes arvavad end olevat küllaltki heal järjel. Lisaks need tudengid, kes tulevad omadega majanduslikult toime, vastavad 1,6 korda tõenäolisemalt kui küllaltki heal järjel olijad, et on vajanud või kasutanud nõustamist. Seega peab võrdsete võimaluste loomise aluseks kindlasti oluliselt suuremat tähelepanu pöörama tugiteenustele e nõustamisele.
- Õpingute ajal pakutavatest nõustamisteenustest ollakse kõige enam kokku puutunud nõustamisega osakonnas või dekanaadis ning selle tasemega ollakse üldiselt rahul. Ka teist tüüpi nõustamisega kokku puutunud inimeste hinnang oma kogemusele on reeglina hea. Samas nõustajad tunnevad, et neil pole piisavalt oskusi, et tudengeid tõhusalt aidata ning samas end säästa.
- Paljud tudengid ei ole nõustamisvõimalustest hästi informeeritud (10–18% kõikidest vastanutest hindas oma koolis tegelikult eksisteerivaid erinevaid nõustamisteenuseid puuduvaks, 51% ei osanud hinnata oma rahulolu nõustamisega üldiselt). Seega peaksid nõustamisega tegelevad inimesed olema veelgi paremini nähtavad.
- Nõustajate (eriti just süvanõustamisega tegelevate nõustajate) hinnangul on nende töötingimused nõustamiseks ebasobivad. Selleks, et head teenust pakkuda, peavad ka tingimused olema vastavad.
- Selleks, et nõustamise kvaliteet paraneks, tuleks nõustajatele pakkuda häid ja praktilisi koolitusi. Käesoleva aastani pole antud

teemale kõrgkoolides suurt tähelepanu pööratud. Kuna nõustajate uuring toimus eelmisel (2006. aastal), siis fookusgrupis osalejate soove ja ettepanekuid silmas pidades on valminud koolitus ning neljas kõrgkoolis on juba ka esimesed koolitused toimunud. Tagasiside kolmest grupist on väga positiivne, seega tasub seda ka kindlasti jätkata.

- Dekanaatides ja osakondades töötavad infonõustajad peaksid olema rohkem kaasatud õppekorralduslike regulatsioonide koostamisse. Kuna need on nõustajate peamisteks töövahenditeks, on väga oluline olla nende muudatustega kursis.

Vaatamata sellele, et uuringute tulemused viitavad puudujääkidele, on ka julgustavaid märke. Paberil, st ametlikes dokumentides on hakatud tugiteenuseid ja ka nõustamist väärtustama, mis tähendab seda, et tehtud on esimene ja mitte vähe tähtis samm – teadvustatud on nõustamise kui kõrghariduses tarviliku teenuse olemasolu ja pandud sõnadesse selle edasiarendamise vajadus.

Eelneva realiseerudes peaks nõustamisvaldkonnas olema võimalik hakata rohkem tähelepanu pöörama järgmistele teemadele:

- koolitus, ennetustöö – loengusarjad ja vastavad valikainete kursused, tõstmaks üliõpilaste võimekust erinevate probleemidega hakkama saamiseks;
- karjäärinõustamisteenuste eristamine a) õppeastmeti, sh spetsiaalne nõustamine/infoteenus doktorantidele (väljalangemise vältimiseks; töö, pereelu, õpingute (sh välismaal) paremaks ühildamiseks; edasise karjääri planeerimiseks), b) õppevaldkonniti ning c) erialati;
- sisseastujate nõustamine – õige valik õpingute alustades vähendab väljalangevust õpingute ajal;
- välisüliõpilaste psühholoogiline ja karjäärinõustamine, kuna välistudengite arvu suurendamine on kõrgkoolides üheks strateegiliseks eesmärgiks, siis on vaja eelnevalt mõelda ka nõustamis-

teenustele, mis oleks neile kättesaadavad, eriti mõeldes sellele, et välitudengid on harjunud toimiva ja kättesaadava teenusega;

- erivajadustega tudengite nõustamine, sh ka lastega tudengid, ning õppimise ja töö ühitamine;
- õpioskuste nõustamine, koolitamine – selle teenuse sihtgrupiks võiksid olla nii esmakursuslased, kes on otse gümnaasiumist ülikooli tulnud, kui ka tudengid, kes on õpingutes pikema vahe pidanud.

Nende teemade kõrval võivad ilmneda teisedki vajadused, kuid alustamiseks on eespool toodud piisavalt probleeme. Kui uurimused näitavad mitmel viisil nõustamisalaste teenuste vajalikkust, on loogiline jätk, et seda vajadust püütakse rahuldada. Tudengikesksuse märksõna ei saa esineda ainult paberil ja mõne entusiasti peas ning kõrghariduses toimuv nõustamine on üks reaalne samm selle põhimõtte teostumisel. Iga tudengi ressursi kasutamine ja tema toetamine on oluliseks eelduseks ka demokraatlikule ühiskonnale.

Kasutatud kirjandus

- Anderson, E. (1985) Forces influencing student persistence and achievement. Raamatus: L. Noel, R. Levitz, & D. Saluri, *Increasing student retention*. San Francisco: Jossey Bass: 44–63.
- Area (2007) http://www.fedora.eu.org/web/html/documents/FEDORA_Charter_000.pdf.
- Bishop, J., Brennenman, K. (1986) An initial assessment of a counseling center's role in retention. – *Journal of College Student Personnel*, 27: 461–462.
- Brackney, B., Karabenick, S. (1995) Psychopathology and academic performance: The role of motivation and learning strategies. – *Journal of Counseling Psychology*, 42(4): 456–465.
- Council for the Advancement of Standards in Higher Education (CAS). The role of counseling programs: CAS standards contextual statement. <http://www.nade.net/documents/CAS/Learning%20Assistance%20Contextual%20Statement.d>

- Gerdes, H., Mallinckrodt, B. (1994) Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. – *Journal of Counseling and Development*, 72: 281–288.
- Kates, N., Greiff, B. S., Hagen, D. Q. (1993) Job loss and employment uncertainty. Raamatus: J. Kahn, *Mental health in the workplace: A practical psychiatric guide*. New York: Van Nostrand Reinhold: 156–176.
- Kendall, P. C., Dobson, K. S. (1993) On the nature of cognition and its role in psychopathology. Raamatus: K. S. Dobson, P. C. Kendall, *Psychopathology and Cognition*. CA: Academic Press: 3–17.
- Kessler, R., Foster, C., Saunders, W., Stang, P. (1995) Social consequences of psychiatric disorders, I: Educational attainment. – *American Journal of Psychiatry*, 152(7): 1026–1031.
- London Communiqué: Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. (2007). <http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LC18May07.pdf>.
- OECD kolmanda taseme hariduse temaatiline ülevaade. Eesti. (2007) Haridus- ja Teadusministeerium; 36–39.
- Peters, O. (1998) Learning and Teaching in Distance Education. London: Kogan Page. Raamatus: *Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis*. Tartu Ülikooli Kirjastus (2005): 33–34.
- Rodgers, C. (1969) Freedom to Learn: A View What Education Might Come. Columbus Ohio: Charles Merrill: 102–108.
- Schultheiss, D. P. (2000) Emotional-social issues in the provision of career counseling. Raamatus: D. A. Luzzo, *Career counseling of college students: An empirical guide to strategies that work*. Washington, DC: American Psychological Association: 21–29.
- Shannon, P. D. (1983) The adolescent experience. *Occupational Therapy in Mental Health*, 3(2): 73–81.
- The Fedora Charter on Guidance and Counselling within the European Higher Education

PRAKTIKA ÕPPETÖÖ OSANA

EINAR LINN

1. Üldine taust

Praktika¹ on ülikooli lõpetanute poolt üks enim kritiseeritud õppetöö aspekte, mida näitavad mitmel aastal läbi viidud ülikoolide vilistlaste uuringud. Kriitilised ollakse nii praktika vähesuse, puudumise kui ka korralduslike probleemide tõttu. Samuti on nurinat kuulda tööandjate poolt ülikoolide lõpetajate kehva ettevalmistuse üle tööle asumiseks – lõpetajatel jääb vajaka praktilistest ja sotsiaalsetest oskustest ning varasemast töökogemusest.

Tartu Ülikoolis on praegu praktika ette nähtud vaid ligi pooltel *ca* 130-st (3+2) õppekavast, kusjuures neist omakorda poole moodustavad pedagoogilised õpetajakoolituse praktikad. Suurel osal õppekavadest pole praktikat kunagi eksisteerinud, osades õppekavades on praktika seoses 3+2 süsteemile üleminekul välja jäänud. Juhendajateks on tihti määratud spetsiifilist ettevalmistust mitteomavad õppejõud, kelle praktikate juhendamist töökoormuse hulka ei arvestata ja seda ka ei tasustata/väärtustata. Konarlik on praktikate hindamis- ja tagasiside-

¹ Praktika tähendab üliõpilase ajutist tööl viibimist, tavaliselt väljaspool ülikooli, mis toimub õppimise ja hindamise raamistikus, kus üliõpilane võtab vastutuse individuaalselt õppida. Praktika peamiseks sisuliseks küsimuseks peab olema „Mida ma praktikal õppisin?“, mitte „Mida ma praktikal tegin?“ (The National Council for Work Experience).

süsteem. Teistes Eesti ülikoolides ja kõrgkoolides pole olukord oluliselt teistsugune – kui mõned erandid ja nüansid välja arvata.

Enamikus Euroopa ülikoolides (näiteks Soome, Taani, Saksamaa jt riikide ülikoolid) on praktika õpingute loomulik osa juba pikka aega. Praktika maht erineb riigiti ja ülikooliti, kuid tavapäraselt on see kas *ca* kolme kuu või suisa terve semestri pikkune periood. Harv pole ka praktika-aasta kasutamine. Näiteks Euroopa ülikoolide vaheline praktikavahetus Erasmus programmi raames tunnistab üksnes vähemalt kolmekuulist praktikaperioodi. Saksamaal on ülikoole, kes suunavad üliõpilasi praktikale juba enne õpingute algust, andmaks üliõpilasele võimaluse paremini aru saada, millist eriala omandama tulla. jne.

Eesti ülikoolides on praktika maht (neis õppekavades, kus seda üldse on) olenevalt õppekavast praegu reeglina 2–6 ainepunkti ehk täistööpäevades arvestades 2–6 nädalat. Esineb ka üksikuid mahukamaid praktikaid. Valdavalt on praktika õppekavas kohustuslik, kuid mõnel pool ka valikaine.

Rääkides lõpetajate konkurentsivõime tõstmisest tööjõuturul (mis on LÜKKA projekti peamine eesmärk), on ilmne, et teoreetiliste teadmiste rakendamise oskus, mitmed töö käigus omandatavad üldised oskused ja arusaamad, aga ka praktikaga saadav töökogemus, on seejuures väga olulised aspektid.

2. LÜKKA uuringute tulemused praktika aspektist vaadatuna

Projekti LÜKKA raames uuriti kõiki praktikatega kokkupuutuvaid osapooli, kelleks olid praktika juhendajad/koordinaatorid (ülikoolide praktikajuhendajate uuring), üliõpilased (üliõpilaste sotsiaalmajanduslik olukord 2005/2006) ja tööandjad (tööandjate ootused bakalaureuseõppe lõpetajatele). Samuti uuriti vilistlaste arvamust praktikakorraldusest ja selle olulisusest tööturule siirdumisel (kõrgkoolide vilistlaste

uuringu). Uuringu eesmärgiks oli välja selgitada praegune olukord praktikakorralduses ning ootused ja vajadused selle suhtes tulevikuks. Järgnevalt peatun erinevatel uurimustel ükshaaval.

2.1. Praktikakoordinaatorite uuring

2.1.1. Praktikakoordinaatorite/-juhendajate töö

Uuringus osalesid eelkõige praktikate juhendajad, kelle tööks on tudengi tegevuse toetamine ja analüüs konkreetse praktika raames, mitte üldkoordinaatorid, kes töötaks välja praktikasüsteemi ja tulevikuvisioni või koordineeriks juhendajate tegevust. Edasisi andmeid arvesse võttes tekib küsimus, kas ülikoolides poleks mitte vaja rohkem koordinaatoreid ja praktikatega seotud üldisemat koordineerimist, kuna enamasti puudub seni keskne süsteem ja praktikate läbiviimist toetav struktuur. Kui vaadelda, mitut juhendatavat üks juhendaja juhendab ehk kui suured on praktikarühmad, siis keskmiselt kõige levinum on kuni kümneliikmeline grupp (40% kõigist). Ülikoolide lõikes erinevad Tartus paiknevatest ülikoolidest TLÜ, kus levinuimaks praktikagrupi suuruseks on 11–20 inimest, ning TTÜ, kus levinuim on koguni suurem kui viiekümne-inimeseline grupp (6 praktikal). Siinkohal tekib küsimus, et kui grupid on nii suured, kas siis ei muutu praktika läbiviimine liialt formaalseks ega kannata juhendamise kvaliteet.

Enamasti ei ole ülikoolides keskset üksust (nt karjääriteenistus), mis oleks otseselt seotud kõigi ülikoolis õpetatavate erialade praktika korraldamisega ning mõnel pool ei omata keskselt teavet oma kooli praktikakoordinaatorite kohta. Vajadusel ollakse valmis vahendama tudengeid nii praktikale kui ka tööturule ning ka vastupidi, ettevõtteid praktika baasideks. Mõnes koolis tegeleb karjääriteenistus ülikoolisestest praktikakoordinaatorite koolitusega.

2.1.2. Praktika eesmärgid ja maht

Küsimusele, kui võrd peaks õppepraktika olema suunatud üliõpilase ettevalmistamisele tööturu jaoks, vastas 95% juhendajatest, et see on praktika üks peamisi ülesandeid või lausa kõige olulisem ülesanne (43%). Kui tööturu seisukohalt hinnatakse praegustest läbiviidavatest praktikatest, mis uuringusse sattusid, väga oluliseks 101 ja oluliseks 41 (TLÜ-s ja TTÜ-s on hinnangud siinkohal TÜ ja EMÜ omadest tunduvalt positiivsemad), siis õppekava eesmärkide täitmise seisukohalt hinnatakse praegustest praktikatest väga oluliseks koguni 142 ja oluliseks 16, mis näitab, et praktika on lisaks pelgalt töökogemuse andmisele oluline ka seoste loomiseks teooria ja tegeliku elu vahel ning olemasolevate teadmiste kinnistamiseks ja uute saamiseks ning et praktika kvaliteeti seoses orienteeritusega tööturule oleks samuti võimalik parandada. Üldiselt tuleb aga tõdeda, et praktika on juhendajate arvates igati oluline osa õppekavast. 162-st uuritud praktikast 146 on õppekavas kohustuslikud ja 16 valik- või vabaained.

Kõigis intervjuudes juhiti tähelepanu sellele, et hästi korraldatud praktikast saavad kasu nii kõrgkool, tudeng kui ka praktikabaas. Valdav on arvamus, et praktika on hädavajalik just tudengi edasise karjääri kujundamise seisukohalt. Küllalt sage näib olevat see, et tudeng läheb pärast lõpetamist tööle varasemasse praktikakohta. Nimetati mõistet „tudengi katsumine”, mis tähendab seda, et ettevõttesse praktikale on eriti oodatud viimaste kursuste tudengid ja sobivad praktikandid võivad pärast lõpetamist suure tõenäosusega ettevõttesse tööle asuda. Osadel erialadel (IT, logistika, majandus) asuvad praktikandid tööle juba varasematel kursustel. Praktikabaas saab kasu eelkõige ülikoolist tulevate värskete ideede ja uue teadmise näol, samuti praktikantide kui soodsa tööjõu näol. Üheski intervjuus ei vaidlustatud praktika vajalikkust põhjendusega, et ülikool on akadeemiline asutus ja praktika peaks olema vaid rakenduskõrgkoolide kavas.

Oluline on ka küsimus praktika mahust ja seejuures tasuks jälgida, kuidas praktika maht tundides on suhestatud ainepunktidesse, mida praktika sooritamise eest antakse. Uuringust nägime, et 148 hinnangust praktika optimaalse mahu osas moodustavad suurimad grupid 121–160 tundi ehk 4 ainepunkti (31 arvamust) ja rohkem kui 280 tundi ehk 8 ainepunkti (27 arvamust). Teistele variantidele jagus vastuseid suhteliselt võrdselt. Huvitav on ka see, et 14 vastust on pakutud variandile, et praktika maht võiks olla 40 ja vähem tundi ehk vaid 1 ainepunkt.

Tabel 1. Praktika optimaalne maht.

1 AP (kuni 40 tundi)	2 AP (41–80 tundi)	3 AP (81– 120 tundi)	4 AP (121– 160 tundi)	5 AP (161– 200 tundi)	6 AP (201– 240 tundi)	7 AP (241– 280 tundi)	8 AP (280 ja rohkem tundi)	Kokku
14	16	19	31	15	18	8	27	148
9,50%	10,80%	12,80%	20,90%	10,10%	12,20%	5,40%	18,20%	100,00%

Õppekava eesmärkide täitmise seisukohalt peavad juhendajad praktika mahtu hetkel optimaalseks (76%) ja vaid EMÜ juhendajate arvates jagunevad vastused „optimaalne” ja „liiga väike” enam-vähem võrdselt.

Reeglina on Eesti ülikoolides praktika maht 2–6 ainepunkti e täistööpäevades arvestades 2–6 nädalat. Veidi suurema mahuga praktikaid (näiteks 12 ainepunkti TÜ füsioteraapia õppekavas) leiame terve ja pedagoogika valdkonna õppekavadest, üksikuid erandeid esineb veel.

Fookusgruupiintervjuudest nähtub, et muude erialadega võrreldes on õpetaja- ja arstiõppes praktikakorraldus kindlamalt „paigas”. Põhjastena kirjeldati, et tegemist on n.ö vanade erialadega, arstiõppes ja TLÜ klassiõpetaja koolituses pole rakendatud 3+2 õpet ning seega ei ole varasemat pika aja jooksul „paika loksunud” korda muudetud. Teistel erialadel on suuremaid või väiksemaid probleeme ühes või teises praktika korraldamise küsimuses, mis intervjuueritute hinnangul on peamiselt seotud just üleminekuga Bologna süsteemile.

Mõnel erialal (logistika, õpetajakoolitus) on praktika korraldatud mitmes järgus – esialgu n.ö tutvumispraktika, kus saadakse teada, mida eriala tähendab ja kuidas igapäevatöö välja näeb. Teises järgus, st vanematel kursustel, toimub nn menetlus- või tootmispraktika. Mõnel pool (nt TÜ sotsiaaltöö), kus otsest tutvumispraktikat pole, on bakalaureuseastme esimese kursuse õppetöö üles ehitatud nii, et loengute raames külastatakse valdkonna eri asutusi. See on võrreldav tutvumispraktika või vaatluspraktikaga, sest eesmärgiks on asutuste tutvustamine ja ettevalmistamine tegelikuks praktikaks. Toodi välja, et sellise tutvumispraktika järele on tundnud vajadust just üliõpilased (mille alusel see ka nt TTÜ logistikute õppekavasse on lisatud), kes küllalt tihti ei oma õppima tulles erialast adekvaatset ettekujutust. Paljudel erialadel toimub praktika ainult magistriastmes, kuna varem ei ole tudengid spetsialiseerunud (nt filoloogid, aineõpetajate koolitus TLÜ-s). Arstiõppes on valdav osa praktikast residentuuris ehk spetsialistiõppes, kuigi eeldatakse tihedat seost praktilise tööga ka varasematel õpinguaastatel (nt tudengid töötavad kliinikutes ödede või sanitaridena).

Eranditult kõigi ülikoolide esindajad olid kriitilised Bologna süsteemi ehk nn 3+2 süsteemi suhtes. Toodi välja, et enamasti ei toimu bakalaureuseastmes mingit kokkupuudet praktikaga ning ülikool on võimalik lõpetada ilma, et omandatud eriala „tegelikkusega” kokku puutuks. Peamine kriitika põhjus on selles, et õpingutest läheb kaduma üks suvi, mil bakalaureuseõppe tudengid saaksid enne lõplikku spetsialiseerumist praktilal olla. Eriti puudutab see põllumajandusega seotud erialasid, kus praktikale minek sõltub vegetatsiooniperioodist (st suvi ongi ainus erialase praktika tegemise aeg). 3+2 süsteemile heideti ette ka seda, et õppekava on surutud lühemale ajale ning tihti on aega juurde saadud just praktika kokkutõmbamise arvelt. Arstide, veterinaaride ja osaliselt ka õpetajate (TÜ) koolitamisel 3+2 süsteemi rakendatud ei ole, millega nende erialade esindajad rahul on. Bologna süsteemi järgivatel õppekavadel toimub praktika põhiliselt magistriastmes. Mõnedel eri-

aladel (majandus, õpetajakoolitus) on see siiski ka bakalaureuseastmes ning otseselt seotud lõputöö kirjutamisega.

Mõnel erialal (TÜ sotsiaaltöö ja TLÜ erialadel) toimub tudengite nõustamine spetsialiseerumise eel või praktika ajal (supervisioon). Mõnel pool on nõustamise roll karjääriteenistuse täita ning see on eelkõige seotud praktikakoha leidmisega vms.

Saadud andmete põhjal ei ole kõigi praktikate maht seoses nn 3+2 süsteemile üleminekul varasemaga võrreldes väga oluliselt vähenenud. 84 selles küsimuses hinnatud praktika osas on 39 juhul maht jäänud varasemaga võrreldes samaks, 31 juhul küll vähenenud, kuid 14 juhul hinnanguliselt isegi suurenenud. TÜ ja TTÜ-ga võrreldes on praktikate maht vähenenud rohkem TLÜ-s ja EMÜ-s (maht vähenenud *ca* pooltel praktikatel). Praktikakorralduse kvaliteeti hinnatakse aga varasemaga võrreldes suuresti samasuguseks (69% vastustest).

Kõigi fookusgruppide osalised tõdesid, et ülikoolides valitseb praktika küsimuses segadus nii töötajate/juhendajate kui ka üliõpilaste poolel. Vana süsteem ei toimi enam ja uut 3+2 süsteemi ei ole seni suudetud kõigil erialadel edukalt käivitada.

2.1.3. Praktika juhendamine ja tasustamine

Kui praktika peab toimuma mõne ettevõtte/asutuse juures, tekib küsimus, kes leiab sobiva praktikabaasi. Uuringust nähtub, et seni on ülikoolides üsna võrdselt kasutusel olnud kaks varianti – koha leiab üliõpilane ise või leiab selle ülikool. Vaid TTÜ kaldub rohkem selle poole, et üliõpilane leiab peamiselt ise praktikakoha.

Valdavalt on praktikakoha leidmine reaalsuses suuresti tudengi ülesanne. Erandiks on õpetajakoolitus (v.a filoloogid TÜ-s) ja arstiõpe (sh veterinaaria), kus esimesed praktikad toimuvad üldiselt kindlaks kujunenud (tihti ülikooli juures asuvates) baasides, viimasele praktikale lubatakse tudengid seevastu enda valitud asutusse, millest võib kujuneda ka töökoht. Arstiõppest tuleb eraldi vaadelda hambaarstiõpet (TÜ), kus

praktikakoha leidmise eest vastutab tudeng ning enamik tudengeid asub juba õpingute ajal tööle. Hambaarstiõppes ongi praktikabaasiks ettevõtted, kes vajavad tööjõudu. Sarnane olukord on ka majanduse ja IT valdkonnas. Enamasti on praktikabaasidele ja -juhendajatele teatud kindlad nõuded. Tihti peavad juhendajad läbima vastava koolituse või omandama kindla kvalifikatsiooni (nt õpetajakoolituses metoodiku järgu). Mõnel erialal (logistika, elektroonika, ehitus, majandus, õpetajakoolitus) on praktikabaase palju. Nende leidmise ja tudengite praktikale suunamisega probleeme ei ole. Raskused on juhendajate pädevuse ja praktika sisulise küljega, mõnel pool isegi väikese arvu tudengite jaotamisega paljude konkureerivate praktikabaaside vahel. Oluliseks peetakse ülikooli koostööd praktikabaaside ja juhendajatega. Mõnel pool pakutakse juhendajatele ülikooli juures täiendusõpet või motiveeritakse kuidagi teisiti. Samas leiti üksmeelselt, et auditooriumis korraldatav n.ö klassikaline koolitus ülikoolide endi juhendajatele ei ole vajalik. Kõigis gruppides tehti teema ümber pigem nalja.

Tavaline on, et üliõpilast juhendab praktika käigus nii ülikooli- kui ka praktikabaasipoolne juhendaja. Teistest eristub pisut EMÜ, kus 25 uuringusse jõudnud praktikast 16 juhendab vaid praktikabaasipoolne juhendaja, kelle „leiab” üldjuhul praktikabaas ise (väga levinud just TTÜ-s ja EMÜ-s), viiendikul juhtudest ka ülikool, harvem üliõpilane ise.

164-st praktikast 142-l on olemas ka praktikajuhend (EMÜ-s on vastav näitaja veidi madalam kui teistes ülikoolides) ning suures osas on need ka Internetis kättesaadavaks tehtud. Lisaks sellele on juhendid kättesaadavad ülikoolis kohapeal ning need jagatakse enne praktikale asumist ka tudengitele kätte. EMÜ eristub siin teistest, kuna Internetis avaldatud juhendi asemel on suurem rõhk kohapeal jagamisel. TTÜ vastupidiselt aga levitab juhendit rohkem just Internetis.

Valdavalt tuleb praktikandil praktika lõppedes esitada praktika-aruanne ning seda ka kaitsta või seminaril tutvustada.

Küsimusele, kas on olemas ka juhend praktikabaasipoolsele juhendajale, vastatakse kokkuvõttes enam-vähem võrdselt nii „jah” kui ka „ei” (68 vs. 76), kuid ülikoolide lõikes näeme, et TÜ-s on vastavad juhendid pigem olemas, TLÜ-s on praktikabaasipoolsele juhendajale juhend olemas pooltel praktikatel, kuid TTÜ-s ja EMÜ-s vastavad juhendid suures osas puuduvad. Sarnane on seis ka üldisemate praktikat ja praktika sisu puudutavate teabe-/abimaterjalidega praktikabaasidele. Siinkohal tasuks mõelda ülikooli rolli suurendamisele praktikabaaside juhendamisel ja teavitamisel paremate tulemuste saavutamiseks.

Enne praktikale minekut toimub tudengitele enamikul juhtudel praktika instrueerimiskoosolek või instrueerimiskoosolek koos individuaalse instruktaaziga. Valimisse sattus ka 7 praktikat kus enne praktikale minekut ei toimu ülikoolis mingisugust instrueerimist. Gruppide suuruseid instruktaazi tasemega kõrvutades tekibki küsimus, kuidas ja kui tõhusalt viiakse läbi individuaalset instruktaazi.

Ülikoolide kokkuvõttes on kahel kolmandikul praktikatest sõlmitud lepingud ülikooli ja praktikabaasi vahel. Suuremal osal praktikatest on vastav leping sõlmitud TÜ-l (osakaalu suurendavad õpetajakoolituse praktikad), kuid EMÜ-l vastavad lepingud pigem puuduvad (on vaid veerandil).

Mis puutub erinevate osapoolte tasustamisse praktika vältel, siis TÜ-s (54%) ja TLÜ-s (62%) tasustatakse praktikatel alati praktika- baasipoolset juhendamist. TTÜ ja EMÜ taolist võimalust ei paku. Siin tuleb silmas pidada pedagoogiliste praktikate suurt osakaalu TÜ ja TLÜ praktikates ning nende omapära ja korraldust. Üliõpilased reeglina praktika sooritamise eest praktikabaasilt tasu ei saa. See on tavaliselt praktikabaasi ja üliõpilase individuaalne kokkulepe. Erandiks on siin EMÜ, kus kümnel praktikal said üliõpilased baasilt alati tasu.

Vaid TLÜ töötajad avaldasid rahulolu praktika rahastamise süsteemi suhtes. Seal makstakse tasu nii ülikoolipoolsetele juhendajatele kui ka praktikabaasidele, samuti tasutakse kõigi muude praktikaga seotud kulude eest. Mujal makstakse tasu osaliselt vaid praktikabaasidele, v.a

näiteks TÜ majandusteaduskonnas, kus ka praktikabaasile ei ole ette nähtud tasu, ent küllalt sageli tuleb ette, et tudengile makstakse praktikabaasist töötasu.

Tagasisidesüsteemi seisukohalt uuriti muu hulgas, kas praktikant peab praktika käigus esitama lisaks lõpparuandele ka vahearandeid. Selgus, et enamiku praktikate puhul seda tegema ei pea. Samuti külastab vaid veidi enam kui pooltel juhtudel ülikoolipoolne praktikajuhendaja praktikabaasi (v.a TTÜ, kus praktikabaase ei külastata üldse). Valimis oli ka praktikaid, mis toimuvad ülikooli juures juhendaja pideva kontrolli all ja mida võiks pigem nimetada praktikumideks. Esineb ka erinevaid kombineeritud variante tagasiside osas. TTÜ-s puudub praktika vältel pidev tagasisidesüsteem, kuid praktika lõppedes tuleb tudengil esitada ülikoolile kirjalik aruanne, nagu ka teistes uuringus osalenud ülikoolides, peaaegu kõigi praktikate puhul ning enamasti lisandub sellele praktikabaasipoolse juhendaja kirjalik arvamus. Ülikoolipoolse juhendaja kirjalikku arvamust praktika kohta on vähem rakendatud (ülikoolide lõikes alla poole, vaid TÜ-s pisut rohkem). Tagasiside seisukohalt tasuks kaaluda praktikaaruannete avalikku kaitsmist komisjoni ja teiste tudengite ees, mis on tavaline teistes Euroopa ülikoolides.

Fookusgruppides peeti üldiselt tudengi tegevuse kontrollimist praktika vältel vajalikuks. Vaid mõnel erialal (nt infotehnoloogia TTÜ-s) ei toimu otsest kontrolli ning puuduvad ka praktikajuhendid nii üliõpilastele kui ka juhendajatele. Mõnel pool külastavad ülikoolipoolsed juhendajad praktikabaase tudengite praktika ajal, et teha koostööd ning kontrollida tudengite arengut. Mõnel pool selline võimalus välistatakse, kuna õppejõud on liiga hõivatud ning nende võimalikke kulusid ei kompenseerita.

2.1.4. Juhendajate ettepanekud ja mured

Peamine ettepanek, mille juhendajad seoses praktikakorraldusega ülikoolile esitasid, on arvestada juhendamist reaalselt õppejõu töö osana (akadeemilise koormusena) ning kajastada sellega seoses ka palgas.

Üsna suur probleem seoses praktikaga on juhendajate hinnangul ka ettevõtete/asutuste ehk praktikabaaside leidmine ja nende motiveerimine – seda küll sõltuvalt erialast. Finantsvahendite puudust peetakse praktikate läbiviimisel samuti suureks probleemiks (lisaks ettevõtete/asutuste motiveerimisele ka tudengite motiveerimine, juhendajate tasustamine ja praktika läbiviimine väljaspool kodulinna). Kust leida lisaraha?

TTÜ-s mainiti probleeme tagasisidesüsteemiga. TÜ-s pakuti, et lisaks ülikoolipoolsetele juhendajatele tuleks koolitada ka praktikabaasipoolseid juhendajaid. Soovitati teha tihedamat koostööd erialaliitude ja kutsekodadega praktikakohtade leidmiseks ja tööandjate motiveerimiseks. Kindlasti tuleb tähelepanu alla võtta erinevate ülikoolide ja erialade praktikate erinevused seoses nõuete ja vajadustega, mida need endaga kaasa toovad. Tõsteti esile, et õpetajakoolituses, põllumajanduserialadel ning sotsiaaltöös on praktika korraldamine (nii baaside leidmine kui ka tudengite motiveerimine praktikale minema) seotud eriala madala mainega ühiskonnas. Nähakse vajadust tõsta erialade mainet.

Intervjuudes tõsteti esile nt Soome ülikoolide õpetajakoolituse harjutuskoolide süsteemi (praktikabaasid) ja praktika suurt osatähtsust USA ülikoolide sotsiaaltöö erialal. Peamiselt tunti kadedust sealse hästi väljakujunenud süsteemi suhtes. Seejuures on ainult TLÜ-s Soome eeskujul ette valmistatud analoogsed projektid, mis ootavad käivitamist. Samuti on ainult TLÜ-s praktika korraldamine ja muu sellega seonduv õppejõududele eraldi tööloiguna tasustatav ning on ette nähtud raha praktikaga seotud kuludeks, nt sõidukulu jms. Mujal kõrgkoolides on praktika reeglina õppejõu lisatöö, mida ei arvestata koormuse hulka ning mille eest tasu ei maksta.

Valdavalt tuntakse vajadust riiklikul tasemel paika pandud korra järele. Tehti ettepanek taastada endisaegne praktikale suunamise kord, mis tagaks praktikabaaside järjepidevuse. Tehti ka ettepanek, et praktika muutuks teoreetilise õppeaine osaks iseseisvaks tööks ette nähtud aja arvelt, st loengute juurde kuulub sama ainepunktide arvu sees ka teatud kohustuslik arv praktikatunde. Praktika üldjuhendaja võiks olla õppejõud, kuid temale lisaks võiks palgata tehnilise töötaja või arvestada praktika korraldamine ja koordineerimine töökoormusena ning maksta tasu.

Välja toodi veel ka järgmised probleemid: konkurents ülikooli sees ja erinevate koolide vahel; fiktiivne ja/või formaalne praktika (nt tuttavate juures või kodukoha asutustes, kus ülikoolil on raske kvaliteeti kontrollimas käia); raske tudengeid motiveerida teatud praktikatele (nt allmaapraktika mäetööstuses) või piirkondadesse (nt Ida-Virumaa jm venekeelsed keskkonnad); tudengite töötamine õpingute ajal (õpetajakoolituses ja mujalgi on see probleem, kuna üliõpilasel on raske ühitada töötamist ja intensiivset praktikat). Valdavalt lubatakse töötavatel tudengitel, kui nad on erialasel tööl, ka praktika samas ettevõttes teha. Erandiks on TLÜ õpetajakoolitus, mis seisab selle vastu. Probleemidena nimetati veel, et tudengid pannakse praktika ajal mustale tööle või antakse neile liiga raske ülesanne ja liiga suur vastutus (nt asendada puhkusel olevat spetsialisti). Keeruline on ka välistudengite praktika korraldamine Eesti ettevõtetes, töölubade saamine, tudengite eesti keele oskuse puudumine jms.

Kokkuvõttes pidasid kõik intervjuudes osalenud praktikat väga oluliseks ning meenutasid laadis „kui meie õppisime, siis ...” pikemat õppeaega ja praktikat, mis andis parema ettevalmistuse tööle asumiseks.

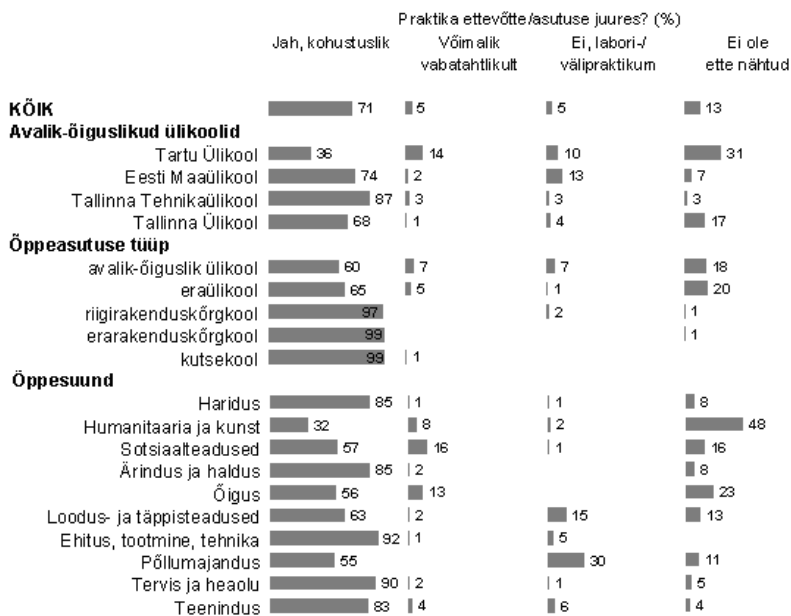
2.2. Tudengite hinnangud praktikale

Üliõpilaste uuringule, kus käsitleti ka mitmeid teisi teemasid, vastas kokku 2173 tudengit 21 kõrgkoolist. Uuringu läbiviimise täpne

kirjeldus koos valimi iseloomustusega on toodud eraldi metoodikate kirjelduses kogumiku alguses.

2.2.1. Praktika õppekavades

Tudengitel paluti vastata, kas nende õppekavas/erialal on ette nähtud praktika mõne ettevõtte/asutuse juures või mitte (vt joonis 1). Valdaval osal (71%) vastanuist on praktika õppekava kohustuslik osa ning vaid vähestele (13%) ei ole praktikat üldse ette nähtud. Osa tudengeist saavad praktilial käia vabatahtlikult valik- või vabaaine raames (5%) ning mõningatel on ette nähtud vaid kõrgkooli juures läbi viidav labori-/välipraktikum (5%). Ülejäänud osa (5%) tudengkonnast ei olnud päris kindlad, kas nende õppekavas on praktika ette nähtud või mitte.



Joonis 1. Praktika (ettevõttes/asutuse juures) olemasolu õppekavas (vastused protsentides).

Avalik-õiguslikest ülikoolidest on kõige väiksem kohustusliku praktika osakaal Tartu Ülikoolis (36%) ning kõige suurem Tallinna Tehnikaülikoolis (87%). Kõikides rakenduskõrgkoolides ja kutsekoolides (rakenduskõrghariduse õppekavadel) on praktika õppekavades kohustuslik.

Õppesuundadest on kõige vähem praktikat humanitaaria ja kunsti puhul (32%). Keskmisest oluliselt vähem on praktikat ka sotsiaalteaduste (57%) ja õiguse (56%) õppesuundadel. Loodus- ja täppisteaduste ning põllumajanduse puhul on keskmisest olulisem roll kõrgkooli juures toimuval labori- või välipraktikumil ning ettevõtete juures käiakse keskmisest veidi vähem.

Vastamise hetkeks olid praktikal juba käinud pooled (52%) kõikidest vastanutest. Igasugune praktikakogemus puudus sel hetkel veel kolmandikul (31%).

2.2.2. Praktika olulisus

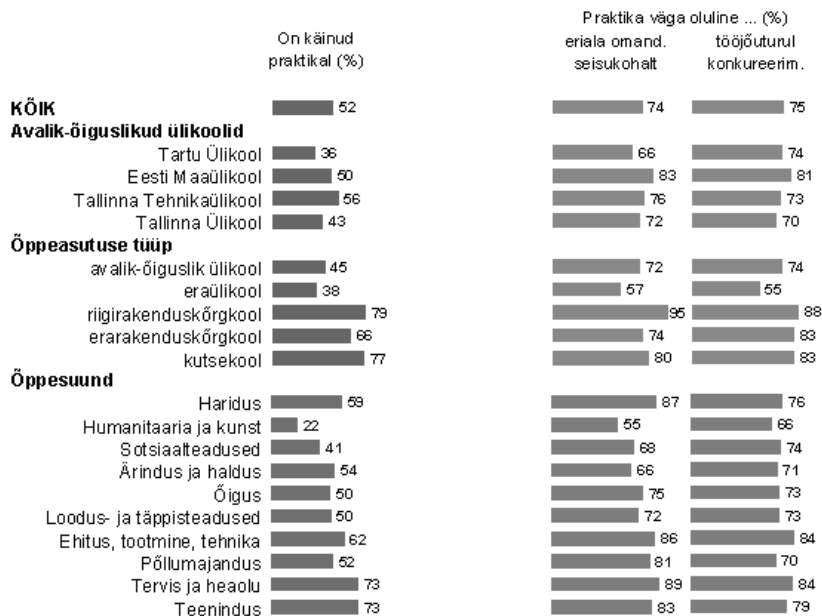
Tudengitel paluti hinnata, kui oluliseks nad peavad praktikat oma eriala omandamise seisukohalt ning selleks, et konkureerida töajooturul. Valdav enamus pidas praktikat väga oluliseks mõlemast aspektist lähtuvalt (vt joonis 2, teine ja kolmas tulp). Neid, kes pidasid praktikat pigem või täiesti ebaoluliseks, leidis kõigis koolides vaid mõni protsent.

Eriala omandamise seisukohalt tundub praktika teiste koolidega võrreldes keskmisest (74%) olulisem Eesti Maaülikooli (83%) ja riiklike rakenduskõrgkoolide (95%) tudengitele. Samuti õppesuundadest tervise ja heaolu (89%), ehituse/tootmise/tehnika (86%) ja hariduse (87%) tudengitele. Kõige vähem peavad eriala omandamise jaoks praktikat oluliseks eraülikoolide (57%) ning humanitaaria ja kunsti õppesuuna (55%) tudengid.

Selleks, et töajooturul paremini konkureerida, pidasid praktikat väga oluliseks (keskmine 75%) kõige enam rakenduskõrgkoolide ja kutsekoolide (83–88%) ning Eesti Maaülikooli (81%) tudengid. Õppesuun-

dade lõikes on suundumused sarnased eelmises lõigus kirjeldatule, kuigi erinevused õppesuundade vahel on veel mõnevõrra väiksemad.

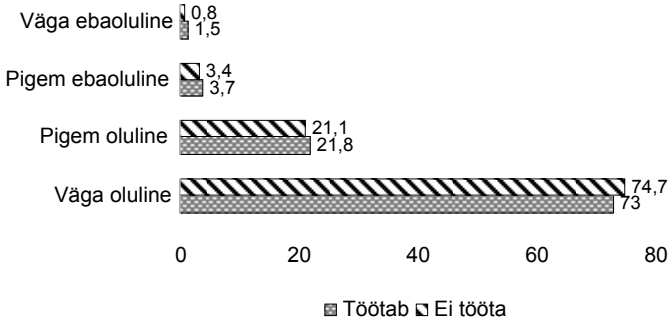
Võrreldes teistega, peavad praktikat mõne protsendi võrra olulisemaks need tudengid, kes juba on praktikal viibinud.



Joonis 2. Praktikal juba käinute osakaal; praktika olulisus.

Huvitav võib olla küsimus, kuivõrd erinevad hinnangud praktika olulisusele tööl käivate ja mitte tööl käivate tudengite võrdluses. Uuringust näeme, et oluline erinevus puudub (vt joonis 3). Ka õpingute kõrvalt tööl käivad tudengid peavad praktikat väga oluliseks nii eriala omandamise kui ka tööturul konkureerimise seisukohast (ei ole eraldi joonisel välja toodud, kuna oluline erinevus puudub).

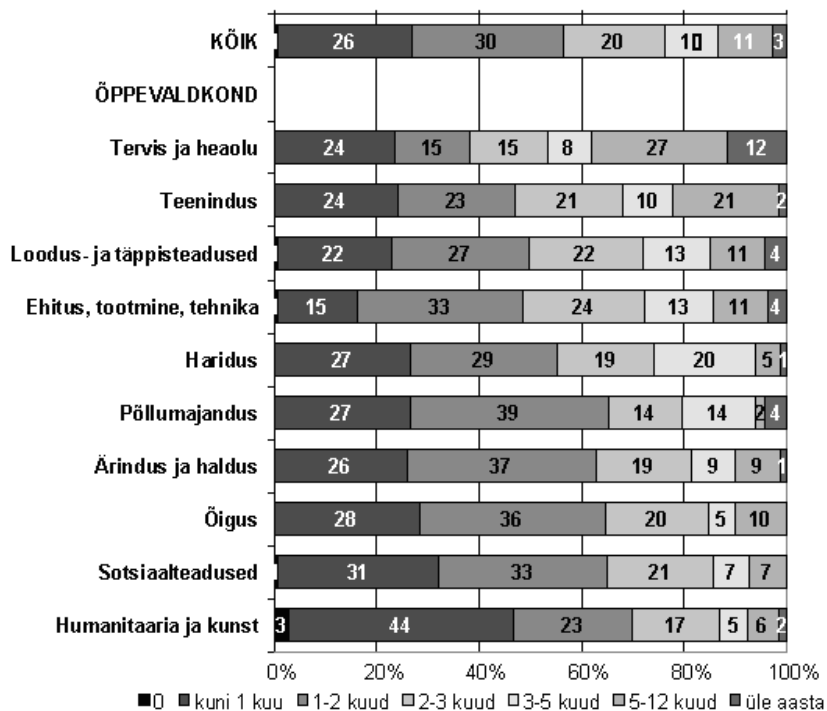
Kui oluliseks pead praktikat oma eriala omandamise seisukohalt?



Joonis 3. Hinnang praktika olulisusele eriala omandamise seisukohast töötavate ja mitte töötavate tudengite võrdluses.

2.2.3. Praktika maht

Tudengite nägemus sellest, kui pikk peaks olema praktikaperiood tema erialal, erineb mõnevõrra üksikute õppevaldkondade lõikes (vt joonis 4). Koondina arvab kolm tudengit neljast (76%), et praktikaks piisab kuni kolmest kuust. Kõige pikemat praktikaperioodi oodatakse tervise ja heaolu õppevaldkonna tudengite seas. Iga kümnes (12%) neist arvab, et praktika peaks olema vähemalt aastane, ning kolmandik (39%), et vähemalt 5 kuud. Teiste erialade puhul on ootused juba üsna sarnased, kui välja jätta teisest äärmusest humanitaaria ja kunst. Selle õppevaldkonna tudengitest ligi pool (44%) arvab, et piisaks kuni 1 kuust.

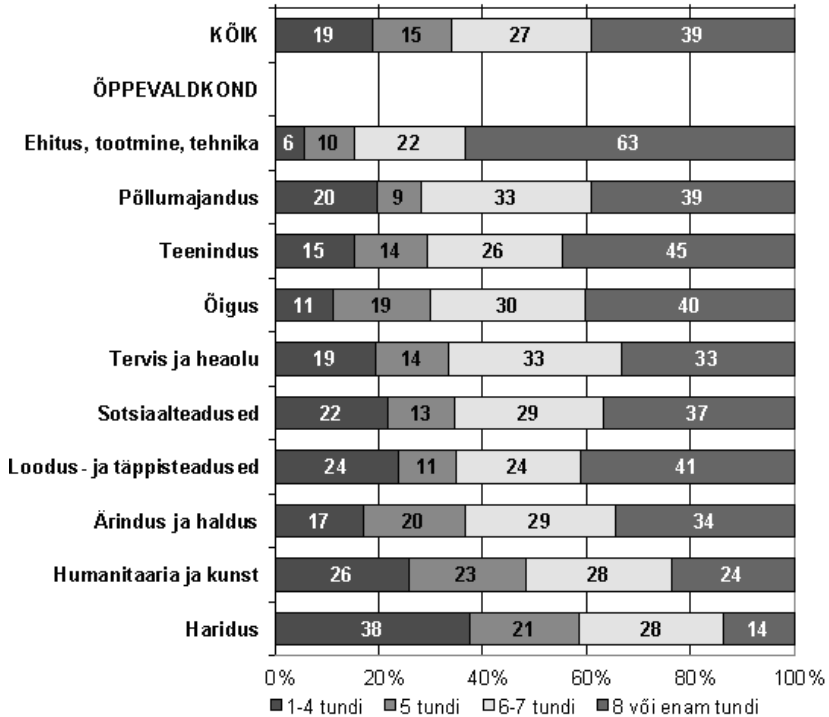


Joonis 4. Tudengite hinnang praktikaperioodi soovitava mahule.

Tudengitel paluti anda hinnang ka sellele, mitu tundi nende arvates peaks üliõpilane praktika raames päevas töötama (vt joonis 5). Vaid viiendik (19%) tudengitest arvas, et kuni poolest tavalisest tööpäevast täiesti piisab. Kaks tudengit viiest (39%) arvas, et praktikapäev peaks olema tavalise tööpäeva pikkusega.

Õppevaldkondade lõikes on arvamused üsna sarnased, kui mõningad erandid välja arvata. Nimelt on suurem osa (63%) ehituse/tootmise/tehnika tudengitest arvanud, et vähem kui 8-st tunnist ei piisaks. Samas, hariduse valdkonna tudengitest on täis tööpäeva eelda-

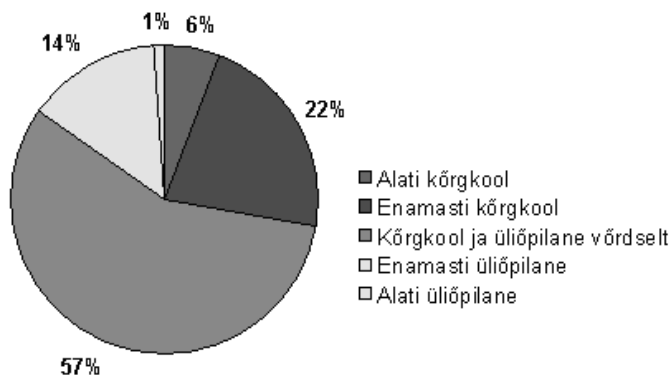
nud vaid väike osa (14%) ning keskmisest enam (38%) arvatakse, et kuni neljast tunnist täiesti piisaks.



Joonis 5. Tudengite hinnang soovitavale töötundide arvule päevas praktika raames.

2.2.4. Praktikakoha leidmine

Üldiselt on tudengid seda meelt, et praktikakoha leidmine võiks olla kõrgkooli ja üliõpilase koostöö tulemus. Neid, kes ootavad suuremat kooli panust, on siiski enam (28%), kui neid, kes näevad üliõpilasel suuremat rolli (15%).



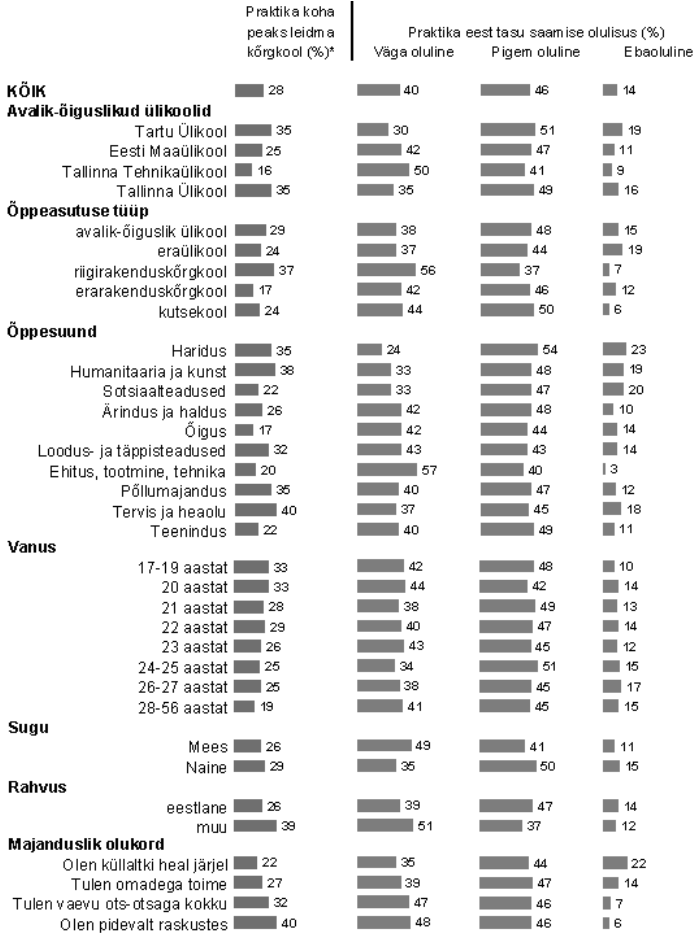
Joonis 6. Vastused küsimusele: „Kes peaks leidma praktika läbiviimiseks sobiva ettevõtte või asutuse?”

Keskmisest enam ootavad kõrgkoolipoolset suuremat panust Tartu Ülikooli ja Tallinna Ülikooli tudengid (mõlemas 35%). Tehnikaülikoolis on selliseid tudengeid vastupidiselt keskmisest vähem (16%). Õppeasutuse tüüpide lõikes on kõige enam kõrgkoolipoolset panust ootavaid tudengeid riiklikes rakenduskõrgkoolides (37%) ning kõige vähem erarakenduskõrgkoolides (17%).

Õppesuundade lõikes on kõige iseseisvamad õigusteadust õppivad tudengid (17%) ning kõige vähem iseseisvad tervise ja heaolu tudengid (40%). Üldiselt on aga vähem iseseisvust just kuni 20-aastastel tudengitel (33%) ning kõige enam vanemate kui 27-aastaste tudengite seas (19%). Veidi enam on kõrgkoolipoolsele toele lootmas mitte-estlased (39%).

Tudengid peavad enamasti (86%) oluliseks praktika ajal sooritatud tegevuse eest tasu saamist (vt joonis 7, kolm viimast tulp). Eriti oluline on töö tasustamine Tallinna Tehnikaülikooli ehituse/tootmise/tehnika õppesuuna ja riiklike rakenduskõrgkoolide tudengitele. Samuti on praktika eest tasu saamist väga oluliseks pidanud meestudengid, mitte-estlased ja need, kes on majanduslikult kehvemal järjel.

Tasu saamist on veidi vähem oluliseks pidanud Tartu Ülikooli tudengid ning eraülikoolides õppivad noored. Õppesuundadest on kõige enam tasuta praktikat valmis tegema hariduse eriala omandajad.

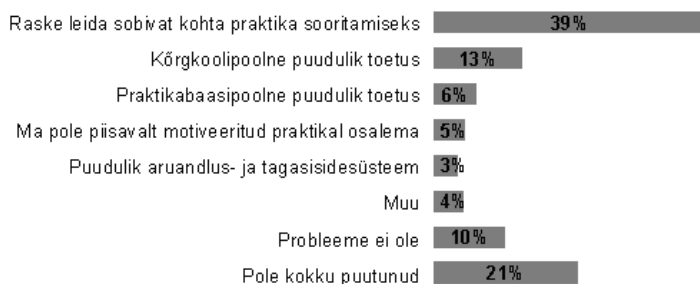


^a alati kõrgkool + enamasti kõrgkool

Joonis 7. Tudengite hinnangud praktika koha leidmise ja tasu saamise kohta.

2.2.5. Praktikaga seotud probleemid

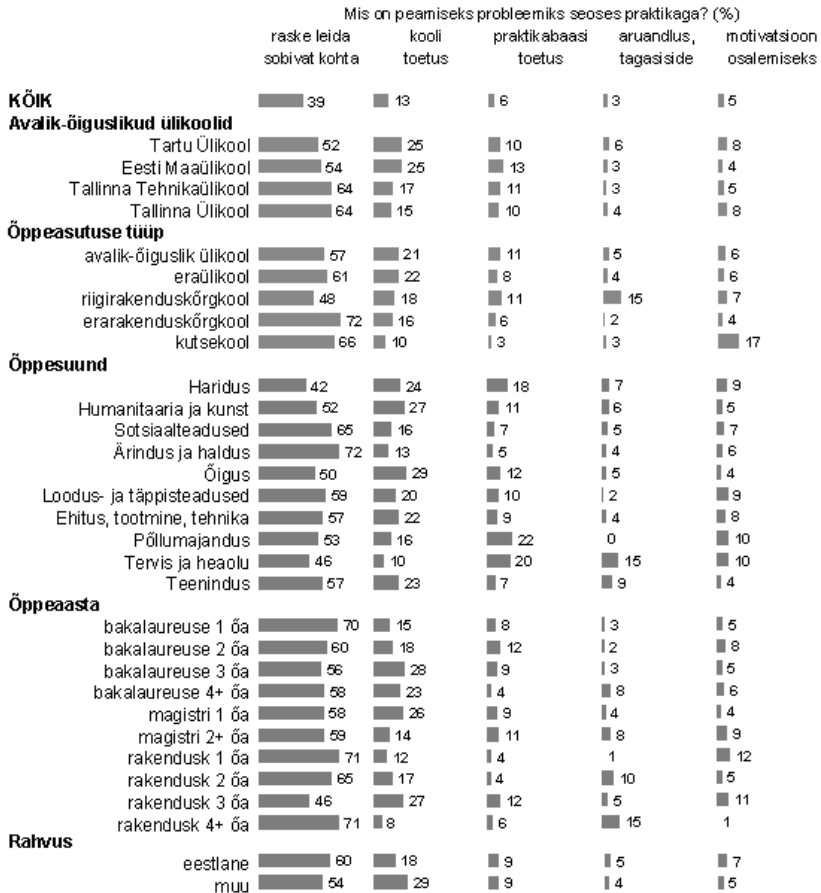
Tudengitel paluti etteantud variantidest valida, mis on peamine probleem seoses praktikatega. Selgelt kõige sagedamini (39%) nähakse peamise probleemina praktikaks sobiva koha leidmist (vt joonis 8). Samuti on üsna suure osa tudengite (13%) arvates puudulik kõrgkooli-poolne toetus praktika sooritamiseks. Teisi probleeme nähakse kõige peamisena harvem. Kümnendik (10%) tudengitest ei ole seoses praktikaga probleeme kohanud ning viiendik vastanuist (21%) ei olnud praktika teemadega kokku puutunud.



Joonis 8. Tudengite hinnangud peamistele probleemidele seoses praktikaga (1).

Teistega võrreldes on Tartu avalik-õiguslike ülikoolide tudengitel enam probleeme ülikoolipoolse vähese toetusega (25%) ja Tallinna tudengitel sobiva praktikakoha leidmisega (64%) (vt joonis 9). Riiklike rakendus-kõrgkoolide tudengid on keskmisest enam nimetanud aga aruandlus- ja tagasisidesüsteemi puudusi (15%) ning kutsekoolide tudengid vähest motivatsiooni praktikal osalemiseks (17%).

Õppesuundadest on praktikabaasipoolset puudulikku toetust enam välja toonud hariduse (18%), põllumajanduse (22%) ja tervise/heaolu (20%) õppesuundade tudengid. Viimastele on enam problemaatiline ka aruandlus- ja tagasisidesüsteem (15%). Sobivat kohta on kõige keerulisem praktikaks leida esimese õppeaasta tudengitel (73%). Koolipoolne vähene toetus on enam muret valmistanud ka mitte-eeslastele (29%).



Joonis 9. Tudengite hinnangud peamiseks probleemidele seoses praktikaga (2)

Kui tudengitelt küsiti peamist probleemi seoses praktikaga, siis toodi „muu” vastusevariandi all vaba vastusena välja järgnevad (sarnased vastused on grupeeritud):

Praktikabaasist lähtuvalt

- *Võrreldes alaliste töötajatega makstakse praktikantidele liiga vähe palka.*
- *Eraettevõttes praktika tasustatakse, riigiettevõttes kas ei tasustata või siis tasustatakse naeruväärsel tasemel.*
- *Ettevõtted pole praktikantidest huvitatud, sest ettevõtetes pole inimesi, kes praktikantidega tegeleks ja neid juhendaks.*
- *Juba praktikakohale kandideerides nõutakse mingisuguseid kogemusi, need aga õppuril tihtipeale puuduvad.*
- *Praktikakoha nõuded praktikandile on liiga leebed, praktika ei anna uusi teadmisi.*
- *Praktikanti kasutatakse nn musta töö tegijana, seega ei anna praktika erialaseid teadmisi ega praktilist kogemust.*

Kõrgkoolist lähtuvalt

- *Kohustuslikku praktikat on ette nähtud liiga väikeses mahus või siis pole praktikat õppekavas üldse ette nähtud.*
- *Praktikakohta ei saa üliõpilane ise valida.*
- *Ei ole ülevaadet potentsiaalsetest praktikakohtadest.*
- *Praktika sooritamise ajavahemik on liiga jäigalt paika pandud (nt pead etteantud ühe kuu jooksul sooritama).*
- *Koolis jätkub praktika ajal õppetöö.*
- *Liiga palju on dokumentatsiooni, mida vaja praktikaga seoses täita.*

Üliõpilasest lähtuvalt

- *Aega praktika sooritamiseks on raske leida, eriti kui kooli kõrvalt käiakse veel täiskohaga tööl.*
- *Kui praktika toimub teises linnas, võivad üliõpilasel tekkida probleemid elamispiinnaga või transpordiga.*

2.2.6. Tudengite ettepanekud

Tudengitel paluti teha oma ettepanekud nii kõrgkoolile, üliõpilastele kui ka praktikakohale, kuidas saaks praktikakorraldust paremaks muuta. Välja pakuti järgnevat:

- *Suhtlemine kolme osapoole – praktikandi, kõrgkooli ja ettevõtte vahel peaks olema tihedam. Peaks läbi rääkima, mis on kõigi osapoolte ootused, teavitama ettevõtteid praktikantide võtmise võimalustest, informeerima praktikanti tema õigustest ja kohustustest, tagasiside ettevõttelt kõrgkoolile ja ka praktikandile jne.*

Praktikabaasist lähtuvalt

- *Praktika peaks olema tasustatav.*
- *Ettevõtted võiksid tudengitele rohkem praktikakohti pakkuda või neid rohkem välja reklaamida. Praktikakohtadest avalikus sektoris peaks olema rohkem infot.*

Kõrgkoolist lähtuvalt

- *Kõrgkool võiks erialaasutustega sõlmida vastavad koostöölepingud, et kindlustada see, et praktika oleks tööpoolest erialane.*
- *Kõrgkool peaks aitama praktikakohta leida tudengitel, kes sellega ise hakkama ei saa, kuid aktsepteerima ka neid, kes ise endale praktikakoha leidnud on (et poleks sunniviisilist suunamist).*
- *Kõrgkool peaks sõlmima lepingu firmaga, kus sätestatakse praktika nõuded (et praktikanti praktilal ainult nn musti töid tegema ei pandaks).*
- *Ülikool peaks kohustusliku praktika puhul ise praktikakohtade leidmise eest hoolitsema.*
- *Kõrgkool võiks teha praktikaportaali, praktilalisti vms. Andmebaas võiks kogu Eestit ja kõiki kõrgkoole hõlmata.*
- *Kõrgkool võiks olla mõistvam tudengite suhtes, kes käivad õpingute kõrvalt tööl ning ei pruugi seetõttu leida praktika jaoks aega. Praktika võiks sel juhul asendada nt iseseisva uuringuga. Seaduses võiks*

olla sätestatud võimalus võtta tööandja juurest praktika läbimiseks õppepubkus.

- *Kõrgkooli juures võiks töötada praktikanõustaja, kes annaks infot praktikakohtade ja sinna kandideerimise kohta.*
- *Üliõpilasele kohustuslikud aruannete juhendid võiks muuta ülevaatlikumaks ning tudengisõbralikumaks. Praktika hindamissüsteemi võiks täiendada, et ka tudeng ise saaks hinnata oma tegevust ja praktikakohta.*
- *Praktilisi ülesandeid ja praktilisi grupitöid võiks ka loengutes enam läbi viia.*
- *See, et riigieelarvevälistel kohtadel õppijad peavad praktilal tasuta töötama ja ka ainepunkti eest maksma, pole õiglane.*
- *Õppekavades peaks olema sees kohustuslik praktika, arstidele peaks õppekavva tagasi tooma kohustusliku vähemalt üheaastase internatuuri.*
- *Ülikool peaks enam propageerima ja toetama välismaal praktika tegemise võimalust (eriti võõrkeeli õppivatele filoloogidele).*
- *Praktika kestus peaks sõltuma sellest, kas praktika eesmärgid saavad täidetud (kui asjad juba niigi selged, siis praktika lõpetada).*
- *Ettevõtteid võiks kõrgkooli poolt kuidagi toetada, et motiveerida neid praktikante võtma ning nendega praktika ajal ka tegelema (subsiidiumide süsteem), juhendajaid tasustada.*
- *Ka esimeste kursuste üliõpilastele peaks praktikat võimaldama (nagu on välisriikide kõrgkoolides). Rakenduslikes kõrgkoolides võiks praktika alata kohe esimesel semestril, et õppur saaks aimu, kas õpitav eriala talle üldse sobib.*
- *Tudengile oleks enne praktikale asumist vaja seda rohkem tutvustada, teda ette valmistada, välja õpetada. Vaja selgeid, lihtsaid, täpseid ja üheselt mõistetavaid praktikajuhendeid.*
- *Praktikale minek võiks toimuda libiseva graafiku alusel, st iga üliõpilane ise valib, mis kursusel ta praktika läbib, paindlikkust enam.*
- *Praktika ajal ei tohiks olla kohustuslikku õppetööd.*

- *Praktika jooksul peaks olema võimalik probleemide ilmnemisel juhendajat vahetada või kooli/osakonna juhatajat teavitada.*
- *Praktika mahu määramise juures tuleks arvestada ka iga üliõpilase töökogemust individuaalselt (nt kaugõppe tudengitel on see suur).*
- *Kui teatud riigiasutustesse on vaja kõrgkoolipoolset lähetuskirja, siis võiks kõrgkool soostuda seda ka bakalaureuseastme tudengitele andma.*
- *Kõrgkool võiks anda kaasa omapoolse soovituskirja, kus loetletakse üles praktikandi läbitud ained ning kirjeldatakse teadmisi ja oskusi.*
- *Siduda praktikaprogrammi ja laboratoorseid töid enam tööturu vajadustega.*

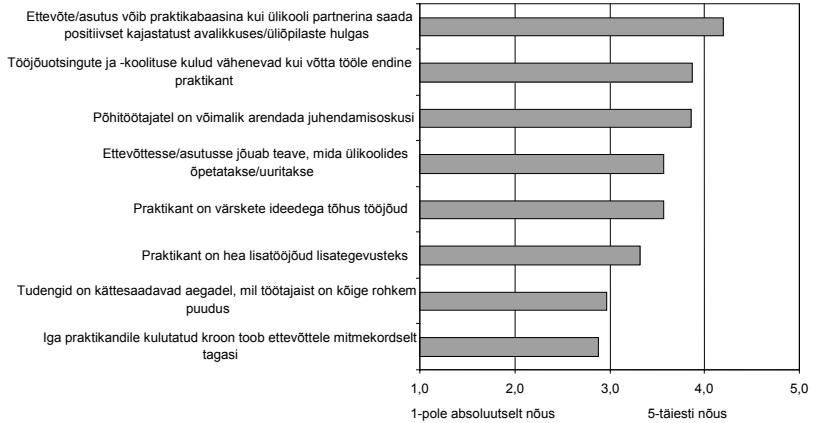
2.3. Tööandjate hinnangud praktikale

Tööandjate küsitluses uuriti 15 õppekavarühma 387 tööandjat, kes annavad tööd kõrgharidusega töötajatele. Täpsem ülevaade uuringu läbiviimise meetodikast ja valimist on toodud kogumiku algusosas.

2.3.1. Tööandja kasu praktikandi võtmisest

Tööandjale võib nende endi hinnanguil, etteantud variante reastades, praktikandi võtmine olla ennekõike kasulik asutuse mainele. Paljud nõustusid ka väidetega, et praktikandi värbamine aitab personalikuluisid vähendada ning arendada juhendamisoskust (vt täpsemalt joonis 10).

Üldiselt paistab, et tööandjad on nõus või peaaegu nõus enamiku esitatud väidetega. Tulemused, et tööandjad näevad praktikandi võtmisel kõige rohkem kasu oma firma mainele, ning väide „igale praktikandile kulutatud kroon toob hiljem ettevõttele mitmekordselt tagasi” on viimasel kohal, olid mõnevõrra ootamatud ja üllatuslikud, võrreldes teiste riikide vastavate tulemustega, kus nimetatud variandid on täpselt vastupidises seisus. Võimalik muidugi, et antud väiteid oleks pidanud vastajatele eelnevalt rohkem selgitama.



Joonis 10. Töötajate Hinnangud praktikandi kasulikkusele.

2.3.2. Eelnev kogemus praktikandiga

Tabelis 2 ilmneb selge seos, et praktikandi värbamine suurendab tõenäosust pakkuda praktikavõimalust uuesti – ettevõtetest/asutustest, kus on olnud praktikant 2006. aastal, kavatakse praktikat pakkuda 88%, mitte pakkuda 6% ja ei tea 6%; organisatsioonidest, kus ei olnud praktikanti 2006. aastal, kavatakse praktikat pakkuda 44%, mitte pakkuda 29%, ei tea 27%.

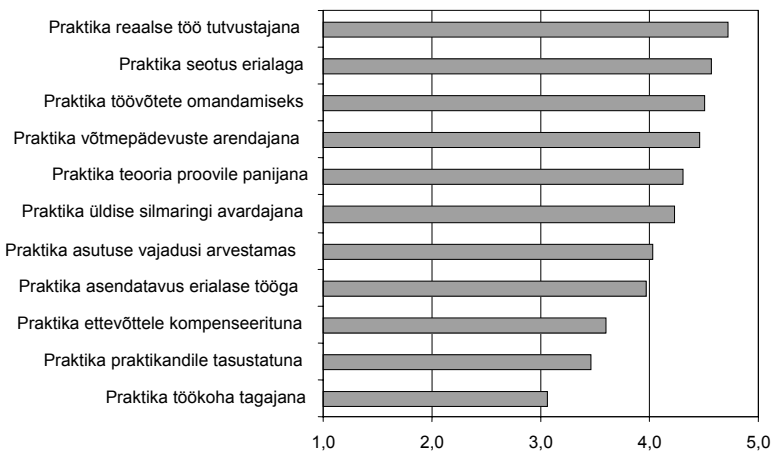
Tabel 2. Seos praktikandi värbamise kogemuse ja praktikandi võtmise plaani vahel.

		Kavatakse võtta praktikandi		
		Jah	Ei	Ei tea
Praktikant aastal 2006	Jah	88%	6%	6%
	Ei	44%	29%	27%

Vaid ühe väite puhul praktikandi kasulikkuse kohta erinesid praktikanti kasutanud organisatsioonide arvamused praktikanti mitte võtnud tööandjate arvamusest. Praktikandikogemusega tööandjatest kaldus veidi väiksem osa nõustuma väitega, et praktikandid on värskete ideede allikateks.

2.3.3. Praktika funktsioonid

Tööandjad näevad praktika rolli eeskätt erialaga seotud reaalse töö tutvustajana ning alles seejärel võtmepädevuste arendajana, teooria proovilepanejana ja silmaringi laiendajana. Statistiliselt ei ole see erinevus kuigi suur, kuid tendentsina võiks praktika funktsioonide hulgas võib-olla ühel tähtsamal kohal olla just nimelt praktikandi võtmepädevuste ja isikuomaduste areng. Ilmselt eeldab selleni jõudmine mõtteviisi muutust kõigis osapooltes. Tööandjate hinnangud praktika olemusele on toodud joonisel 11.



Joonis 11. Tööandjate arvamus praktika funktsioonide kohta.

Kaheks kõige olulisemaks koostöövormiks kõrgkoolide ja ettevõtete vahel peavad tööandjad muuseas just praktikat ja oskusteabe levitamist, mis samuti antud uuringust selgus.

Julgustav on leid, et organisatsioonidest, kus praktikante on olnud, kavatsevad peaaegu kõik pakkuda praktikavõimalust uuesti. Samas vajavad selgitamist praktikandi võtmist soodustavad ja takistavad põhjused.

2.4. Vilistlaste hinnangud

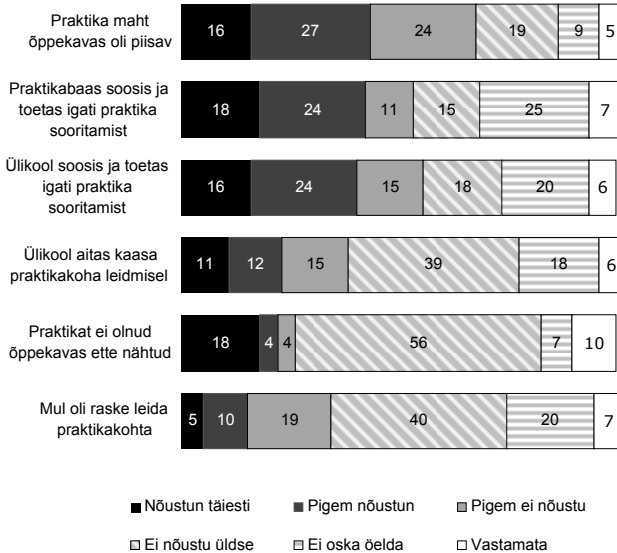
Vilistlaste hinnangud praktikale põhinevad 2005. a kõigi avalik-õiguslike ülikoolide ja EBS-i vilistlaste uuringul, millele vastas kokku 2975 inimest. Täpsem metoodika ja valimi kirjeldus on toodud kogumiku alguses.

2.4.1. Hinnangud praktikakorraldusele

2005. aastal ülikooli lõpetanute nõustumine erinevate väidetega praktikakorralduse kohta on toodud joonisel 12.

Hinnangud praktika mahu piisavusele õppekavas jagunesid pooleks, mis tähendab, et 43% lõpetanutest hindas praktikat ebapiisavaks, sama paljud piisavaks.

Hinnangud praktika mahu piisavusele õppekavas eristusid kõige enam vanuse lõikes. Mida vanem oli vastaja, seda sagedamini hindab ta õppekavas oleva praktika mahtu piisavaks, mida noorem oli lõpetanu, seda enam hindab ta praktika mahtu õppekavas ebapiisavaks. Eriti sageli hinnatakse praktikat ebapiisavaks kõige noorema vanusegrupi, 3+2 õppesüsteemi bakalaureuseastme või kunsti, humanitaaria, teeninduse, põllumajanduse õppevaldkondade lõpetanute poolt.



Joonis 12. Nõustumine erinevate väidetega praktikakorralduse kohta (protsent kõikidest vastanutest, n = 2975).

18% vastanutest nõustus täiesti ja 4% pigem nõustus, et neil polnud õppekava raames praktikat ette nähtud. *Chaid*-analüüsi abil selgus, et suurimad erinevused selles osas seonduvad ka siin õppesuunaga:

- humanitaaria, matemaatika ja statistika, sotsiaal- ja käitumisteadused ning füüsikalised loodusteadused (eriti Tartu Ülikoolis) on need õppesuunad, kus enam kui pooled vastanud nõustusid väitega läbitud õppekavas praktika puudumise kohta;
- arhitektuur, ehitus, õigus, õpetajakoolitus ja kasvatusteadused, tehnikaalad ning isikuteenindus on need õppesuunad, kus vastanud valdavalt ei nõustunud väitega, et õppekavas praktika puudus.

Vaatamata sellele, et enamik vastanutest polnud nõus väitega, et ülikool toetab igati praktikakoha leidmist, hindas vaid 15% kõikidest vastanutest enda jaoks praktikakoha leidmist raskeks. See tähendab, et põhilised probleemid pole mitte praktikakoha leidmises, vaid praktika sisulises korralduses. Sellele viitavad ka vastanute vabad kommentaarid, millest paljud lisaks praktika liialt väiksele mahule hindavad praktika korraldust vähe sisukaks, praktika aruande koostamist formaalseks.

Vastanutelt küsiti ka konkreetselt, millistes vormides toimus praktika sooritamine. Tulemused on toodud joonisel 13.



Joonis 13. Õppetöö käigus praktika sooritamise eri vormid (protsent kõikidest vastanutest, n = 2975).

Ka konkreetsete vormide etteandmisel väitis 20% lõpetanutest, et õppekava raames praktikat ega praktikume ei toimunud.

Levinuimaks vormiks on kohustuslik erialane tööpraktika ettevõtte/asutuse juures (55%); sellele lisandub tööpraktika valikainena (5%). Kuna eriala õppeks vajalikud labori- või välipraktikumid pole otseselt seotud ettevõtetega, võime väita, et ettevõttepraktika kaudu on töömaailmaga kokkupuuteid vaid 67% ülikooli lõpetanutest.

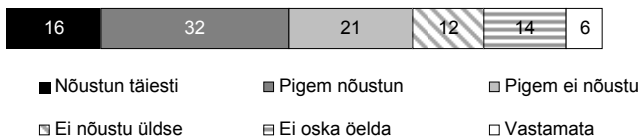
Nendest, kes ei olnud läbinud ettevõttepraktikat, omas kaks kolmandikku töökogemust kas enne õpinguid või õpingute ajal töötamise näol. See tähendab, et töötamisel õpingute ajal on oluline roll töömaailma tundmaõppimisel.

Sobiva töökoha leidmisel on vastsed vilistlased kõige sagedamini probleemina esile toonud just töökogemuse puudumist – esmajoones need, kes ülikooli ajal ei töötanud, neile lisandub osa lõpetanutest, kes õpingute ajal töötasid, kuid tegid seda tõenäoliselt teises valdkonnas või lühemat aega. Suurimad vajakajäämised enda taseme ja ametikohal vajaliku vahel on vilistlaste hinnangul seotud ka sotsiaalsete oskustega.

2.4.2. Rahulolu praktikavõimalustega

Samuti paluti lõpetanutel hinnata oma rahulolu praktikavõimalustega (joonis 14). Need hinnangud olid võrreldes teiste hinnangutega õpinguid puudutavatele aspektidele kõige madalamad. Vaid 16% vastanutest nõustub täiesti, et on rahul praktikavõimalustega, 20% ei oska neid hinnata kokkupuudete puudumise tõttu. Keskmine rahulolu-hinnang praktikavõimalustele oli 2,36 palli viiest võimalikust.

Mõnevõrra enam on rahul praktikakorraldusega Tallinna Ülikooli lõpetanud, seda tänu õpetajakoolituse õppesuuna lõpetanutele.



Joonis 14. Nõustumine väitega „olen rahul praktikavõimalustega” (protsent kõikidest vastanutest).

3. Järeldused ja ettepanekud

Eelnevatest uurimistulemustest võib teha järgmised järeldused ja tuletada ettepanekud.

- Praktika on kõigi asjasse puutuvate osapoolte arvates äärmiselt oluline.

Nii tudengid, vilistlased ja tööandjad kui ka praktikate juhendajad näevad praktikat väga olulise õpingute komponendina nii konkurentsivõime tõstmiseks töajouturul kui ka eriala omandamise seisukohalt.

- Praktika puudumine/vähesus on üks peamine kitsaskoht õppekavades.

Praktika puudumine/vähesus kui probleem tuleb kõige paremini esile juba tööturule sisenenud vilistlaste hinnangutest. Õpingute kohta tagasisidet andes on just praktika vähesus ja konarlik korraldus see, mida kõige negatiivsemana välja tuuakse. Liialt väike praktika maht (või selle puudumine üldse) mitmetes õppevaldkondades jätab lünki erialastes teadmistes ja oskustes ning takistab konkureerimist töökohtadele.

- Praktikate praegune korraldus on konarlik ning ei vasta tudengite, tööandjate ega juhendajate ootustele.

Viited probleemidele praktikate korralduses (formaalne toimimine jms) esinevad nii tudengite, vilistlaste ja juhendajate kui ka tööandjate hinnangutes. Probleemsest sisulisest korraldusest annab tunnistust ka vastavate pädevuste võrdlemine ettevõttepraktika läbinutel ja mitteläbinutel – praktiliste erialaste oskuste tase neil gruppidel oluliselt ei erine.

- Praktika üldine regulatsioon ja rahastamine kas puudub üldse või on puudulik.

Suuresti välja töötamata on nii riiklik kui ka ülikoolide sisene praktikate korraldus ning sellega seoses rahastamisskeem. Iga ülikool on praktikaid korraldanud oma parima äranägemise järgi olemasolevaid võimalusi kasutades ja prioriteete seades. Praktika korraldus ülikoolide lõikes ja ka ühe ülikooli sees erinevate õppekavade lõikes on väga erinev nii mahus kui ka kvaliteedis.

- Puudub ühtne arusaam praktika olemusest – tööturule orienteeritus ja teooria kinnistamine/täiendamine ning võtmepädevuste areng. See on mõtteviisi kujundamise küsimus. Paljus nähakse praktikat ikka veel kui üksnes tööturule suunatud tegevust ja kui töövõtete omandamist ning vähem kui olemasolevate teadmiste kinnistamist ja uute loomist. Samuti ei nähta piisavalt praktikat kui sotsiaalsete oskuste ja võtmepädevuste arendajat, mille puudumist tööandjad ülikoolide lõpetanuile ette heidavad.

Eelnevast lähtuvad ettepanekud:

Riik peaks praktikat kui õppevormi väärtustama ja soosima lisaks rakenduskõrgharidusele ja kutseharidusele ka kõrghariduse osana, mis on parim vahend kõrgharidusega spetsialistide tööturule sujuva sisenemise tagamiseks. Selleks tuleks kõrgharidusstandardis määratleda vastavad ettenähtud mahud (võttes eeskjuju teiste Euroopa riikide kogemusest) ning tagada iga praktika läbiviimiseks vajalik rahastamine.

Ülikoolide seisukohalt on võtmeküsimuseks pädevate ja motiveeritud juhendajate leidmine ja koolitus. Praktika juhendamist tuleb muu tööga võrdselt väärtustada ja tasustada. Ülikoolides on vaja ka keskseid koordinaatoreid ja praktikatega seotud üldisemat koordineerimist, kuna enamasti puudub seni keskne süsteem ja praktikate läbiviimist toetav struktuur. Vaja on välja töötada nüüdisaegsed juhend- ja abimaterjalid ning koolitused nii juhendajatele, tudengitele kui ka tööandjatele. Samuti tuleb mõelda ülikooli rolli suurendamisele praktikabaaside juhendamisel ja teavitamisel paremate praktikaalaste tulemuste saavutamiseks. Teiste riikide eeskujul tuleks luua ühine n.ö praktika- ja töövahenduse portaal, mis oleks tööandjale lihtne võimalus oma vabu praktika- ja töökohti tutvustada.

Tööandjatel tuleb (eriti praeguse tööjõunappuse olukorras) läbi mõelda, millised on nende võimalused ja valmidus pakkuda tudengitele kui potentsiaalsetele tulevastele töötajatele praktikavõimalusi ning neist

võimalustest ülikoolidele teada anda. Tihtipeale ei ole tööandjad selle võimaluse peale lihtsalt mõelnud. Lisateabe saamiseks tuleks samuti ülikooliga kontakteeruda.

Suhtlemine kolme osapoolle – praktikandi, kõrgkooli ja ettevõtte vahel peab olema tihedam. Praktika eel tuleb läbi rääkida, mis on kõigi osapoolte ootused, teavitada osapooli praktikantide võtmise võimalustest, teavitada praktikanti tema õigustest ja kohustustest, leppida kokku tagasisidesüsteem ettevõttelt kõrgkoolile ja ka praktikandile jne.

Kokkuvõtteks võiks lausuda ühe praktikajuhendajate uuringus osalenu sõnad: „Oluline on õppe terviklikuks tegemine – praktika ja teooria sidumine.”

Kasutatud kirjandus

ESF projekti LÜKKA praktikajuhendajate uuring 2005, uuringu kokkuvõte, Tartu 2006.

Kõrgkoolide vilistlaste uuring, uuringu aruanne, Tallinn, 2007.

The Placement Tutor's Handbook, The National Council for Work Experience, Manchester, 2000.

Tööandjate ootused bakalaureuseõppe lõpetajatele, uuringu aruanne, Tallinn, 2007.

Üliõpilaste sotsiaalmajanduslik olukord 2005/2006, uuringu kokkuvõte, Tartu, 2007.

VÕTA VÕI JÄTA: ÕPINGUTE KATKEMINE JA TAASALUSTAMINE NING VARASEMATE ÕPINGUTE JA TÖÖKOGEMUSE ARVESTAMINE

REIN MURAKAS, ANU LEPIK, AILI SALUVEER,
HANS DSISS, RIINA TÕUGU, LAURI VESKI

Käesolev artikkel vaatlleb kahte omavahel seotud teemavaldkonda. Neist peamiseks on varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamise (edaspidi VÕTA) problemaatika, millest kirjutades on kasutatud LÜKKA projekti käigus läbi viidud üliõpilaste (Paalandi, Lühiste 2007), vilistlaste (Vaade, Tamm 2007) ja kõrgkooliõpingud katkestanute (Murakas jt 2007) uuringute andmeid. Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamise üheks oluliseks sihtgrupiks on meie praegustes tingimustes need endised üliõpilased, kelle varasemad kõrgkooliõpingud on jäänud pooleli, kuid kes on huvitatud oma haridustee jätkamisest ning kel on lisaks kõrgkoolis läbitule sageli võimalik uutele õpingutele kaasa võtta ka erialast töökogemust. Sellest lähtuvalt käsitleme eespool mainitud õpingute katkestanute uuringu põhjal kõigepealt kõrgkooliõpingute katkemise ja võimaliku taasalustamise temaatikat, mis on taustaks varasemate õpingute ja töökogemuste arvestamisele. Sissejuhatavalt anname lühiülevaate õpingute taasalustamise ning VÕTA-alasest taustinfost ja arengutest Euroopas ja Eestis.

1. Taust, senised uuringud ja praktika

Õpingute katkemise ja võimaliku taaslustamise problemaatika kõigil õppeastmetel on Eestis viimasel ajal muutunud järjest aktuaalsemaks. Sellega seonduvad ka mitmed riigiasutuste poolt tellitud uuringud (Eamets jt 2004; Kraut 2005). Viimane sellealane analüüs on koostatud TÜ psühholoogia osakonnas (vastutav täitja Olev Must). Uuringu aruande sissejuhatuses kirjutatakse:

„Kõrgharidust käsitlevais uuringuis on kujunenud suhteliselt kiiresti arenevaks teemaks probleem, miks üliõpilased lahkuvad kõrgkoolidest, miks nad vahetavad erialasid ja õppeasutusi, mis tingimustel ja asjaoludel nad jätkaksid õpinguid. Taolised protsessid näivad olevat elukestva õppe tunnused ja nad on muutunud selgelt märgatavaks. ... Kui otsustada avaldatud tööde alusel, siis võib järeldada, et õpingute peatumise, jätkamise ja õpingute (suuna) muutumise protsess on kasvanud niivõrd laiaulatuslikuks ja paljudest teguritest tingituks, et seda tuleb vaadelda mitte kui patoloogiat, mida igati tuleb vähendada, vaid kui kõrgharidussüsteemi lahutamatu osa.” (Must 2006, lk. 3). Tehtust hoolimata on õpingute katkemise ja taaslustamise teemat seni veel küllaltki vähe käsitletud.

Viimasel ajal räägitakse kõikjal maailmas järjest rohkem juurdepääsu laiendamise kohta kõrgharidusele ja juba küpsemasse ikka jõudnud inimestele teise võimaluse andmisest kõrghariduse omandamiseks. Juurdepääsu laiendamise üheks viisiks, millele on Euroopas viimasel paaril aastal palju tähelepanu pööratud, on vajadus tunnustada ja arvestada kõrgkooli tulevate inimeste varem omandatud teadmisi ja oskusi. Varasemate ja mujal sooritatud õpingute ning töökogemuse arvestamine kõrgkooli sisseastumisel või õppekava täitmisel annab paindlikuma võimaluse kõrghariduse omandamiseks ning hoiab kokku nii haridusasutuse kui ka õppija ressursse ja aega. Samuti aitab see paremini kasutada inimeste isiklikku, sotsiaalset ja majanduslikku potentsiaali ja ning annab neile võimaluse ennast teostada. Kasu on vastastikune, kuna

ülikool saab elukogemusega ja motiveeritud õppijaid, kes rikastavad akadeemilisi õpinguid praktilise kogemuse lisamisega ja on võimelised ülikooli ka kiiremini lõpetama.

Eesti haridussüsteem on osa üle-euroopalisest süsteemist ning sealsed suundumused ja põhimõtted on omaks võetud ka Eestis: väärtustatakse elukestvat õpet ja õppimist kogemuste kaudu ning arendatakse tööturu ja õpingute vahelisi seoseid. Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamise võimalustest on Eestis enam hakatud rääkima paaril viimasel aastal. Seejuures on töökogemusest saadud teadmiste ja oskuste arvestamine õpingute osana uudsem võimalus ja seni väga vähe kasutatud, mille põhjuseks on ka asjaolu, et kuni 2006. aasta novembrini piiras seda bakalaureuseõppes ülikooliseadus (Riigi Teataja I 2003, 20, 116). Üheks sihtgrupiks, kellele nii varasemate õpingute kui ka töökogemuse arvestamine peaks väga vajalik olema, on oma õpingud pooleli jättnud inimesed, kes soovivad siiski kvalifikatsiooni omandada. Kiiresti kasvavas majanduses, kus tööjõupuudus on tööpuudusest suuremaks probleemiks, ei pruugita haridust tõendavat dokumenti nii väga väärtustada, piisab, kui inimene teeb oma tööd hästi. Samas võib kutsekooli või ülikooli diplomi omamine olla vajalik inimese enesekindluse tõstmiseks, uute töökohtade taotlemiseks, aga ka tööandjale ettevõtte usaldusväarsuse tõestamiseks klientide või välispartnerite hulgas.

Maailmas kasutatakse VÕTA võimalusi sisseastumiseks, õppekava (osaliseks) täitmiseks ja kutse omistamiseks. Juurdepääsu laiendamine (kõrg-)haridusele on üks peamisi VÕTA rakendusi mujal Euroopas, nt Prantsusmaal, Suurbritannias ja Norras. Kutseomistamine VÕTA alusel on võimalik mitmetes riikides, terve õppekava võib VÕTA alusel praegu arvestatud saada realselt vaid Prantsusmaal, mujal on see teoreetiline võimalus.

Eestis ei ole võimalik ilma varasema õppeastme lõpudokumenti omamata sisse astuda järgmisele õppeastmele ja ainult VÕTA alusel ei ole võimalik läbida kogu õppekava. Lubatud on õppekava osaline täitmine ülikooliseaduse ja rakenduskõrgkooliseaduse alusel (Riigi Teataja I

2003, 20, 116, Riigi Teataja I 1998, 61, 980) ning välja on töötatud toimiv süsteem VÕTA alusel kutsete omandistamiseks, mida reguleerivad Kkutseõppeasutuse seadus, kKutseharidusstandard ja Kkutseseadus (Riigi Teataja I 1998, 64/65, 1007, Riigi Teataja I 2006, 16, 131 ning Riigi Teataja I 2002, 61, 375).

Arvestades kõrghariduse muutusi Eestis ja Euroopas laiemalt, töötati aastatel 2001–2003 Tartu Ülikoolis välja põhimõtted ja kord varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamiseks. Tartu Ülikooli poolt juba 2001. aastal algatatud diskussiooni üheks tulemuseks võib pidada ka Riigikogus vastu võetud ülikooliseaduse muudatust jaanuaris 2003. See andis VÕTAle seadusliku aluse ja pani kõrgkoolidele kohustuse töötada 2004. aasta sügiseks välja vastavad regulatsioonid.

Viimane ülikooliseaduse muudatus, mis jõustus novembris 2006, lubab nüüd töökogemust arvestada ka bakalaureuseõppes ning võtab 2007. a septembrist maha 50% piirangu õppekava täitmisel VÕTA alusel (Riigi Teataja I 2006, 49, 369).

Eesti olukorra kaardistamise (VÕTA alaprojekti töörühm 2006) põhjal väidab enamik õppeasutusi, et VÕTA toimib, regulatsioonid ja taotlemise kord ning enamasti ka taotlusvormid on olemas. Tegelikultses tegeldakse eelkõige varem ja mujal sooritatud õpingute arvestamisega, töökogemust hinnatakse õppekava täitmiseks väga vähe. Ühtset arusaamist ja selgeid põhimõtteid ei ole tekkinud ka õpingute arvestamisel: üheks näiteks on viis aastat tagasi sooritatud aine mitteamistamine, kuna õppejõud on vahetunud või peetakse õpitut juba aegunuks.

Eestis on VÕTA-alane koostöö toimunud avalik-õiguslike ülikoolide, Haridus- ja Teadusministeeriumi, Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse, kutsehariduse valdkonnas tegelejate ning mitmete teiste probleemist huvitatud institutsioonide vahel. Riiklikud arengud, mis toetavad ka VÕTA rakendamist, on kvalifikatsiooniraamistiku väljatöötamine ja kõrghariduse õppekavade arendamine väljundipõhiseks, mis mõlemad peaksid olema rakendunud septembrist 2009. Vasta-

vad põhimõtted kajastuvad ka kõrgharidusstandardi muudatustes (Riigi Teataja I 2002, 70, 426).

Euroopas on selle protsessi peamiseks tõukejõududeks olnud riikidevahelised kokkulepped: Lissaboni konventsioon (*Council of Europe* 1997), Bologna deklaratsioon (*European Ministers of Education* 1999) ja sellega seotud jätkuprotsessid (nn Bologna protsess) ning Kopenhaageni deklaratsioon (*European Ministers of Vocational Education and Training and the European Commission* 2002), mis sätestavad üldised põhimõtted õpingute tunnustamiseks. Olulise dokumendina tasub nimetada ka Euroopa Komisjoni ühtseid põhimõtteid mitteformaalse ja informaalse õppimise tunnustamise kohta (Euroopa Komisjon 2004).

Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamise teemal Eestis seni suuremaid sotsioloogilisi uurimusi tehtud ei ole, käsitletud on vaid üksikuid küsimusi Tartu Ülikooli avatud ülikooli esmakursuslaste (Teekivi 2004) ja vilistlaste (Teekivi 2006) uuringus. Seetõttu on käesoleva projekti käigus tehtud uuringud VÕTA-alase info kogumiseks erinevatelt sihtgruppideelt – üliõpilastelt, vilistlastelt ja õpingud katkestanutelt – eriti olulise kaaluga.

2. Uuringute tulemused

Järgnevalt käsitleme LÜKKA projekti raames läbi viidud uuringute tulemusi õpingute katkemise ja taasalustamise ning varasemate õpingute ja töökogemuste arvestamise aspektist. Vaatluse alla tulevad ühelt poolt õpingute katkemise põhjused, katkemise vältimise võimalused, huvi õpingute jätkamise vastu ning edasiõppimist takistavad tegurid, teisalt aga informeeritus VÕTA võimalustest, taotlemisprotseduur ja sellega seotud probleemid ning VÕTA-alase info ja nõustamise vajalikkus.

2.1. Õpingute katkemine ja taasalustamine

Andmaks laiemat tausta VÕTA-ga seonduvale problemaatikale, käsitleme järgnevalt õpingute katkemise põhjusi ning õpingute taasalustamise kavatsusi, toetudes kõrgkoolides õpingud katkestanute seas läbi viidud uuringu andmestikule. Ülevaade uuringu metoodikast ja valimist on toodud käesoleva kogumiku alguses.

2.1.1. Õpingute katkemise põhjused

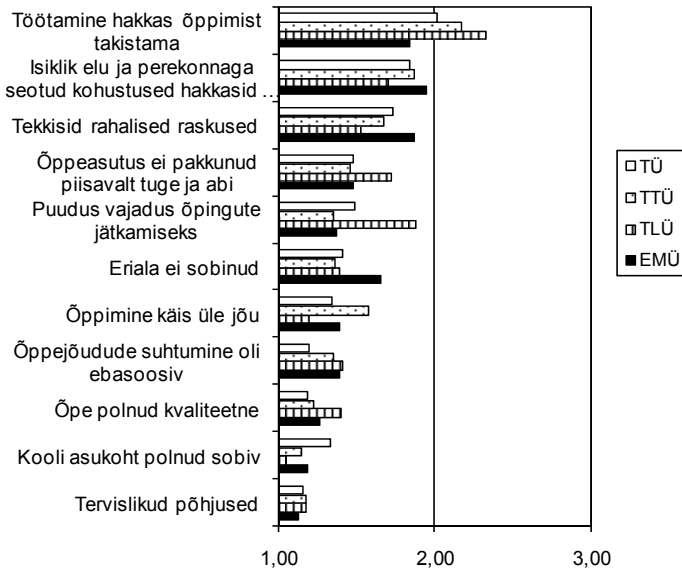
Õpingud katkestanute küsimustikus loetleti 11 erinevat katkestamise põhjust, mille olulisust sai iga vastaja hinnata 3-pallise skaala abil. Valdav enamik küsitletutest nimetas õpingute katkemise **peamiste põhjustena** õpingute kõrvalt töötamist, isikliku elu ja perekonnaga seotud kohustusi ning rahalisi raskusi. Joonisel 1 on kujutatud katkestamise põhjused ülikoolide lõikes. On näha, et kooli kõrvalt töötamine on olulisem põhjus just Tallinna koolides, Tartus mõnevõrra vähem.¹ Vaid veerand varem TTÜs õppinutest ning viiendik TLÜ katkestanutest ei pidanud töötamist õpingute kõrvalt probleemiks, samas kui TÜs oli vastav näitaja 36% ja EMÜs 46%. Seevastu kalduvad õpingud rahaliste raskuste tõttu pooleli jääma pigem Tartus kui Tallinnas, kuigi seda erinevust ei saa 90% tõenäosusega kinnitada. TLÜ katkestanutest ligikaudu veerandil puudus eelkõige vajadus õpinguid jätkata.

Eriala lõikes võib täheldada, et eriti tugevalt mõjutas töötamine just sotsiaalteaduste õpilasi – ligikaudu kolmveerand neist pidas töötamist kõige olulisemaks õpingute katkestamise põhjuseks. Selle resultaadi juures tuleb arvesse võtta, et sotsiaalteaduste valdkonnas on suur riigieelarveväliste üliõpilaste osakaal. Teiste erialade puhul jäi see osakaal 30–40% lähedale. Samuti on töötamine olnud olulisemaks probleemiks selle grupi puhul, kes katkestasid õpingud ajavahemikus 1999–2005. Tähelepanuväärne on, et õpingute kõrvalt töötamine hakkas eelkõige

¹ Nüüd ja edaspidi on rühmadevaheliste erinevuste esiletoomisel eksimise tõenäosus 10% (usaldusnivoo: $p = 0,1$), kui pole märgitud teisiti.

segama mehi (47% vs 30%), perekondlikud kohustused aga naisi (35% vs 23%).

Isiklik elu ja perekonnaga seotud kohustused olid keskmiselt 28% vastajate õpingute katkestamise peamiseks põhjuseks. Kui töötamine segas õppimist pigem hiljem katkestanute seas, siis isiklikud ja perekondlikud põhjused olid olulisemad enne 1999. aastat katkestanud rühma puhul. Perekondlike põhjustena toodi eraldi välja lapse sünni, abiellumist ja kolimist teise linna/välismaale. Rahalised raskused olid määravaks põhjuseks pigem nende puhul, kes küsitluse hetkel olid vallalised.



Joonis 1. Hinnangud õpingute katkestamise põhjustele (keskmised hinnangud skaalal, kus 3 = eelkõige sel põhjusel, 2 = ka see oli põhjus, 1 = see polnud põhjus).

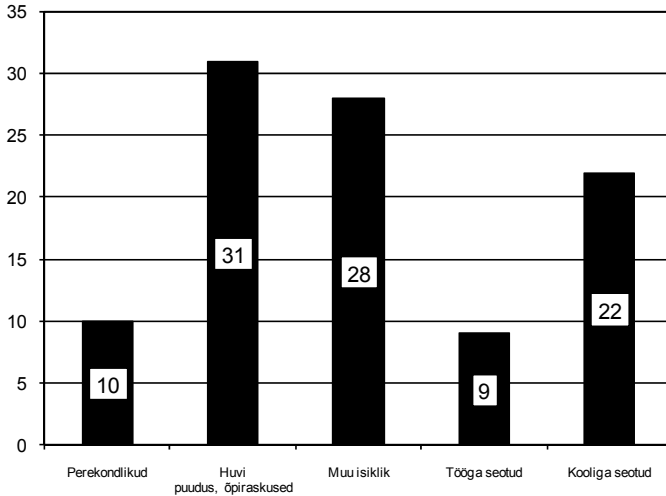
Üheks õpingute katkestamist soodustavaks teguriks hinnati õppeasutuse vähest tuge ja abi – keskmiselt 40% vastajatest pidas seda eelkõige või muu hulgas põhjuseks. Õppimine käis üle jõu enim TTÜs – peaaegu pooltel kordadel (45%) peeti seda vähemalt mingil määral põhjuseks, samas kui TLÜ näitaja selles vallas on vaid 17%. Samuti käis õppimine üle jõu pigem inseneri- ja loodusteaduste kui sotsiaal- ja humanitaarteaduste üliõpilastel. Õppimise vajaduse puudumine põhjustas õpingute katkestamist pigem sotsiaal- ja humanitaarteaduste seas, samuti pigem vanema vanuserühma seas. EMÜs varem õppinud vastajad toovad, võrreldes teiste koolidega, rohkem esile vale erialavaliku – 21% EMÜs pidas seda eelkõige õpingute katkestamise põhjuseks, samas TÜ vastav näitaja oli 11% ning TTÜ ja TLÜ katkestanutel vaid 9%. Valitud eriala hindasid ebasobivaks pigem naised kui mehed.

Enamik küsitluid oma erialavalikus siiski ei kahelnud – TÜ, TTÜ ja TLÜ katkestanutest 70–75% ei pidanud eriala sobimatust oma õpingute katkestamise põhjuseks, EMÜs oli see protsent 56. Suur osa vastajatest (80%) jäi õppe kvaliteediga rahule. Veidi kriitilisemalt hinnati õppejõudude suhtumist: ebasoosivaks peeti seda eriti EMÜs ja TLÜs, kus 8–9% vastajatest nimetas seda katkestamise peamiseks põhjuseks (TÜ – 2% ja TTÜ – 6%).

Õpingute katkestamine tervislikel põhjustel jääb kõigi vaadeldud kõrgkoolide juures alla 11%. Võime eeldada, et kooli asukoht mängib kaudset rolli haridustees – töö- ja elukoha kaugus koolist ning sellest tulenevad logistilised probleemid võiksid mõjutada näiteks kooliskäimise sagedust. Antud küsitluse raames aga õpingud katkestanud kooli asukohas suuri probleeme ei näinud – eelkõige seetõttu katkestas oma haridustee 10% TÜs varem õppinud inimesi, 2% TTÜs ja EMÜs õppijaid, TLÜ katkestanud seda vastusevarianti ei märkinud.

Lisaks etteantud põhjuste tähtsuse hindamisele sai iga vastaja vabas vormis kirja panna endale olulisi põhjuseid, mis kodeeriti viide rühma (vt joonis 2). Esikohal on eriala vale valik ja sellest põhjustatud probleemid, mis väljenduvad õpitüdimuse, õpiraskuste, depressiooni, edasi-

jõudmatuse, huvi puudumise ja inimliku laiskuse näol. Ligemale kolmandik vastanuist toob esile sedalaadi põhjused. Neile lisanduvad muud isiklikku laadi asjaolud, nagu mujale õppima asumine, eriala vahetamine, teise linna kolimine jne. Tööle asumine ja tööga seondud oli poolelijätmise põhjuseks umbes kümnendikule, sama palju oli neid, kes jäid lapse sünni või muude perekondlike põhjuste tõttu koju. Iga viies süüdistab enda ebaõnnes õppeasutust, kusjuures süüdi on nii õppejõud, õppekavad kui ka halvas seisukorras õpperuumid.

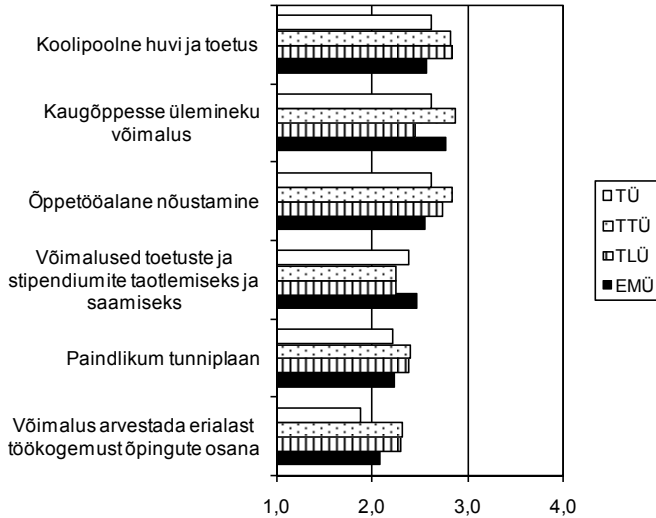


Joonis 2. Hinnangud õpingute katkemise täiendavatele põhjustele (%).

Kokkuvõtteks võib öelda, et üldiselt on kõik peamised õpingute katkestamise põhjused ühel või teisel viisil omavahel tihedalt seotud – majanduslike raskuste tekkides tuleb tööle minna, laste sünniga pöördub tähelepanu neile ning suureneb vajadus raha teenida, teise linna kolimisel tekitab probleeme aja planeerimine jne. Kui perekonna- ja koolipoolsest toetusest jääb ka vajaka, siis loobutakse sellest, mis hetkel on vähem tähtis.

2.1.2. Õpingute katkemise vältimise võimalused

Kas õpingute katkemist oleks saanud vältida? Ka seda küsiti katkes-
tanute käest, andes neile hinnata kuus erinevat põhjust. Keskmised
hinnangud on toodud joonisel 3.



Joonis 3. Hinnangud teguritele, mis aitaksid vältida õpingute katkestamist (keskmised hinnangud skaalal, kus 4 = kindlasti, 3 = pigem jah, 2 = pigem mitte, 1 = kindlasti mitte).

Eelnevalt nägime, et peamiseks haridustee poolelajätmise põhjuseks oli töötamine. Seetõttu on loomulik, et vastajate arvates oleks kõige enam aidanud õpingute katkemist vältida kaugõppesse ülemineku võimalus – TÜ katkestanutest pidas seda võimalust oluliseks 58%, TTÜ katkestanutest 65%, EMÜ katkestanutest 64% ja TLÜ katkestanutest 49%. Kaugõppest oleks olnud huvitatud eelkõige inseneri- ja loodusteaduse, aga ka majandus- ja õigusteaduse tudengid. Kahjuks puudub paljude erialade juures kaugõppe võimalus. Peaaegu sama oluliseks peeti õppetööst nõustamist ning koolipoolset huvi ja toetust.

Erinevate toetuste ning stipendiumite taotlemised ja saamised oleksid võib-olla leevendanud majanduslikku olukorda, vähendanud kooli kõrvalt töötamist ning seega jätnud rohkem aega ja tähelepanu õpingutele. Samas pidasid stipendiumite taotlemise võimalust olulisemaks just naised, kuigi töö tõttu katkestasid õpingud pigem mehed.

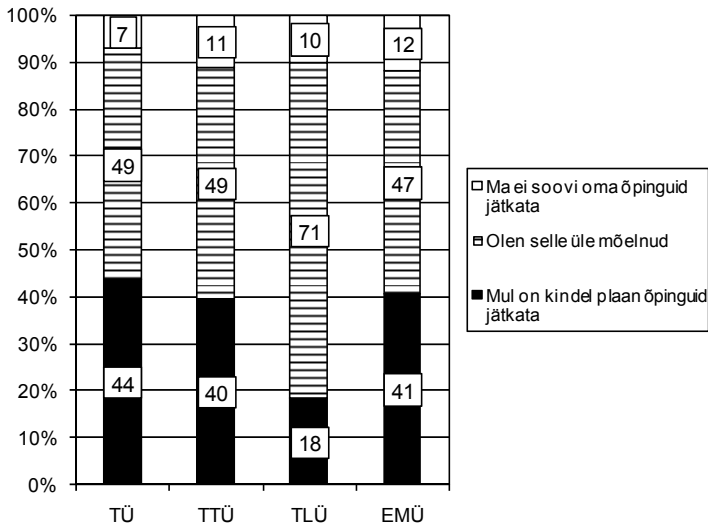
Kõige madalamalt hinnati õpingute katkestamise vältimise võimalustena erialase töökogemuse arvestamise võimalust – kaks kolmandikku vastajatest ei usu, et see oleks kooli poolelijätmist mõjutanud. Ometi tuleb tähele panna, et peaaegu kõik, kellel erialane töökogemus olemas, näeksid selle arvestamist õpingute katkestamist takistava tegurina. Kõne all olevast võimalusest olnuks huvitatud 43% endistest majandus- ja õigusteaduse tudengitest ning 46% sotsiaalteaduse tudengitest.

Lisaks hinnangutele said inimesed täiendavalt lisada enda jaoks kõige olulisemad katkestamist vältivad põhjused. Seda võimalust kasutas 17% vastanuist (60 inimest). Katkestamise vältimise võimalustena toodi välja nõustamist ja personaalset lähenemist, motiveerimist huvitavamate ainetega, e-õppe võimalust, suuremat osavõtlikkust ja huvi õppejõudude poolt, sõprade ja pere toetust, kohustusliku sõjaväeteenistuse kaotamist ning paindlikumaid erialavahetuse võimalusi.

2.1.3. Huvi õpingute jätkamise vastu

Õpingute jätkamiseks on vajalik eelkõige katkestanute soov, alles seejärel on võimalik leida parimaid lahendusi selle teostumiseks. Huvi väljaselgitamiseks küsiti respondentidelt nende edasiste plaanide kohta hariduse vallas. Nagu näha jooniselt 4, on kolme ülikooli korral umbes 40% õpingud katkestanutest vastanud, et neil on kindel plaan edasi õppida ning oluline on märkida ka seda, et vaid ca u 10% on neid respondente, kes tulevikus edasi õppida ei kavatse, seda ka Tallinna Ülikooli katkestanute korral, kus kindlat edasiõppimisplaani omavaid vastajaid oli kõige vähem. See tähendab, et õpingute jätkamise võimalustest on huvitatud 90% küsitlusele vastanud katkestanutest. Siinkohal

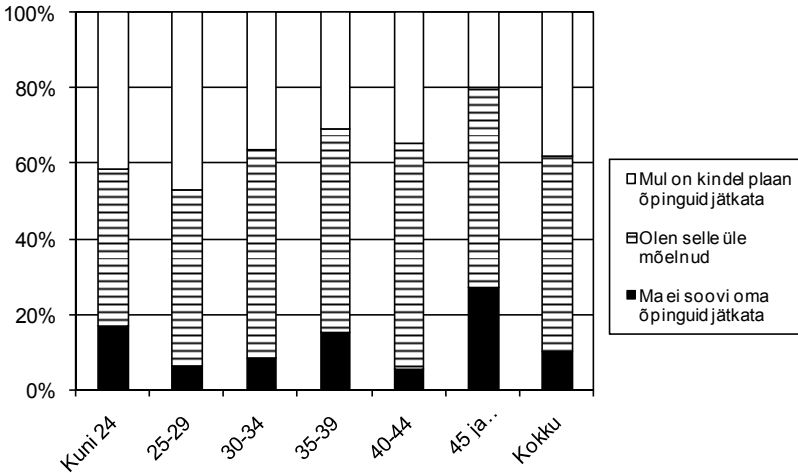
peab aga nendesse andmetesse suhtuma teatava ettevaatlikkusega, kuna kindlasti on edasiõppimise võimalustest huvitunud haridustee katkestanud aktiivsemad vastajad kui need, kes oma õpinguid jätkata ei soovi, seega on põhjust arvata, et antud tulemustes kajastuv aktiivsus ei ole iseloomulik kogu valimile.



Joonis 4. Huvi õpingute jätkamise vastu (%).

Kui õpingute jätkamisest mittehuvitatute hulk on suhteliselt sarnane olenemata ülikoolist, kus respondent varem õppis, siis kindel edasine plaan jätkamiseks on Tallinna Ülikooli katkestanute hulgas vaid 18% teiste ülikoolide 40–44% kõrval.

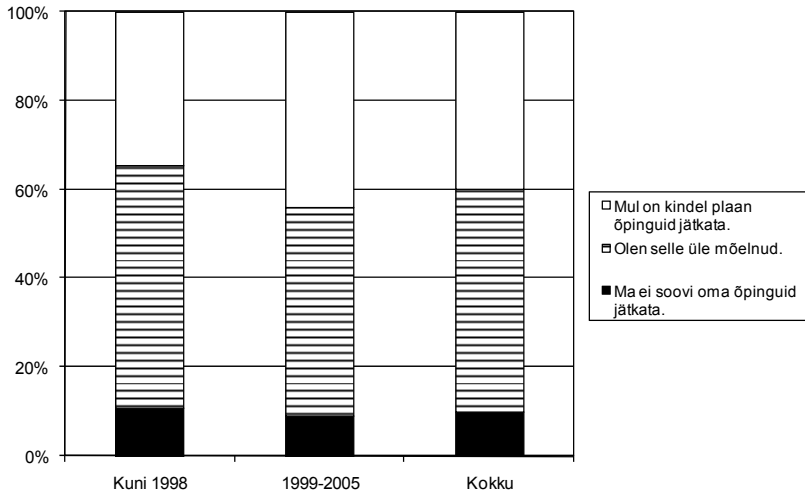
Iseloomustamaks õpingute jätkamisest huvitatuid, on järgnevalt vaadatud erinevusi meeste ja naiste, lastega ja lasteta vastajate hulgas ning lähtuvalt vanusest ja õpingute katkestamise ajast. Soolist eristumist vastustest välja ei tulnud, vastajate protsendid on ligilähedased. Valmisolekut edasiõppimiseks lähtuvalt east iseloomustab joonis 5.



Joonis 5. Suhtumine edasiõppimisse vanusegrupiti (%).

Jooniselt 5 on näha, et kuni 24-aastaste ning vanemate kui 45-aastaste hulgas on enim (üle 15%) neid, kes ei soovi oma õpinguid jätkata. Kui kõige noorema vanusegrupi korral võiks seletuseks olla hiljutine kooli katkestamine ning seega veel vähene järelemõtlemiseaeg, siis vanimate respondentide vähene huvi võiks olla seletatav vajaduse puudumisega. Kolmandast tulbast alates on näha selge muutus, ehk kuigi alates 30. eluaastast on paljud edasiõppimisest mõelnud, omavad kindlat plaani siiski vähesemad.

Kuna vanematel vastanutel on kooli katkestamise ajast rohkem aega mööda läinud, siis on loogiline, et sarnane jaotus kindlat plaani omavate vastajate ning edasiste õpingute üle mõtleivate vastajate hulgas tuleb välja ka siis, kui vaadata vastuseid lähtuvalt aastast, millal respondent õpingud pooleli jättis. Olukorda illustreerib joonis 6.



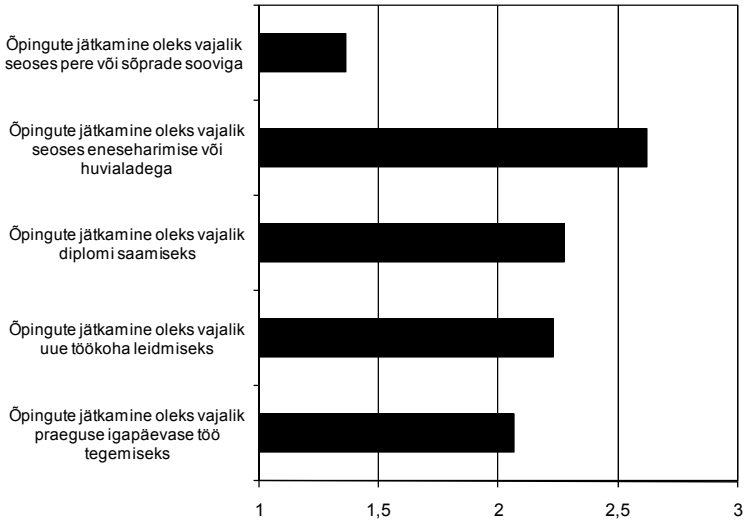
Joonis 6. Suhtumine edasiõppimisse lähtuvalt õpingute katkestamise aastast (%).

Vaadates vastajaid lähtuvalt sellest, kui kaua aega on õpingute katkestamisest möödas, tuli välja, et 65% vastajatest, kel on kindel plaan õpinguid jätkata, on kooli katkestanud viimase üheksa aasta jooksul. Vastajad, kes on õppimise katkestanud pärast 1998. aastat, on õpingute jätkamise suhtes positiivsemalt meelestatud kui need, kellel ülikooliajast rohkem aega möödas.

Nagu juba öeldud, on eelkõige oluline katkestanute huvi edasiõppimise vastu, kuid see ainuüksi ei taga veel õpingute jätkamise võimalikkust. Vaja on vaadelda, mis motiveerib edasi õppima, mida soovitakse õppida, millises õppevormis ja millistel tingimustel, et leida sobivad võimalused.

2.1.4. Mis põhjustel soovitakse edasi õppida?

Mõistmaks paremini, miks õpingud katkestanud haridusteed jätkata soovivad, olid uurimuses täpsustavad küsimused edasiõppimise vajalikkuse põhjuste kohta (vt joonis 7).



Joonis 7. Õpingute jätkamise vajalikkuse põhjused (keskmised hinnangud skaalal, kus 3 = eelkõige, 2 = ka see võib arvesse tulla, 1 = kindlasti mitte).

Õpinguid soovitakse jätkata peamiselt eneseharimise eesmärgil või seose tõttu oma huvialadega – vaid 4% vastajatest ei pidanud seda oluliseks. Tähtsal kohal on ka õpingute jätkamise vajalikkus diplomi saamiseks, uue töökoha leidmiseks ning praeguse igapäevase töö tegemiseks. Õpingute jätkamise juures peetakse väheoluliseks pere või sõprade soove. Joonisel ei ole eraldi toodud katkestanute arvamusi koolide kaupa, kus varem õpiti, kuna need on koolide lõikes sarnased. Erandiks on edasiõppimise vajalikkust rõhutav põhjus seoses vastaja praeguse tööga, seal eristuvad TTÜ katkestanud, kes peavad seda põhjust teistest olulisemaks.

Täiendavalt väljapakutud põhjustele esitas oma arvamuse 42 küsitlut. Lisaks uurijate poolt väljapakutule toodi vastajate endi poolt muude edasiõppimist soodustavate põhjustena välja peamiselt eneseteostust, laiskuse ületamist, oma (karjääri)võimaluste avardamist, konkurentsivõime säilitamist, uue eriala omandamist ja suurema sissetuleku saamist.

2.1.5. Millistel tingimustel soovitakse edasi õppida?

Õpinguid jätkata soovijad pidasid kõige sobivamaks õppevormiks kord kuus või kuu jooksul mitmel nädalalõpul toimuvaid õppesessioone (joonis 8). Päevasest õppest oleks huvitatud keskmiselt vaid 13% vastanutest, sama palju on tööpäeva õhtuti toimuvast õppest huvitatuid.

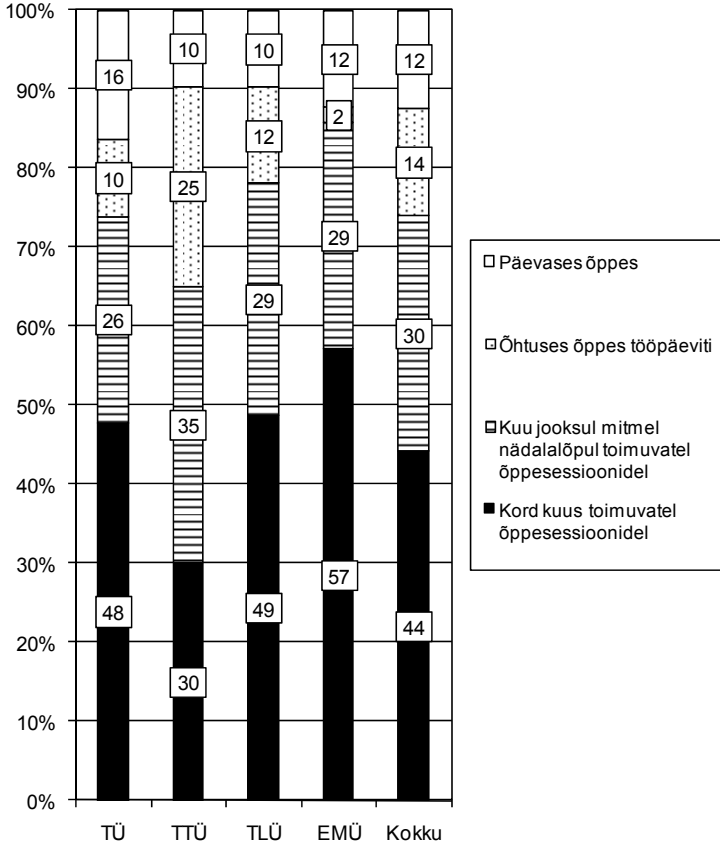
Joonisel 8 torkab silma TTÜ katkestanute eristumine teistest eelistatud õppevormi valimisel.

Soolisi erinevusi õppevormi eelistustel ei ole, küll aga erinevad eelistused vanusegruppides.

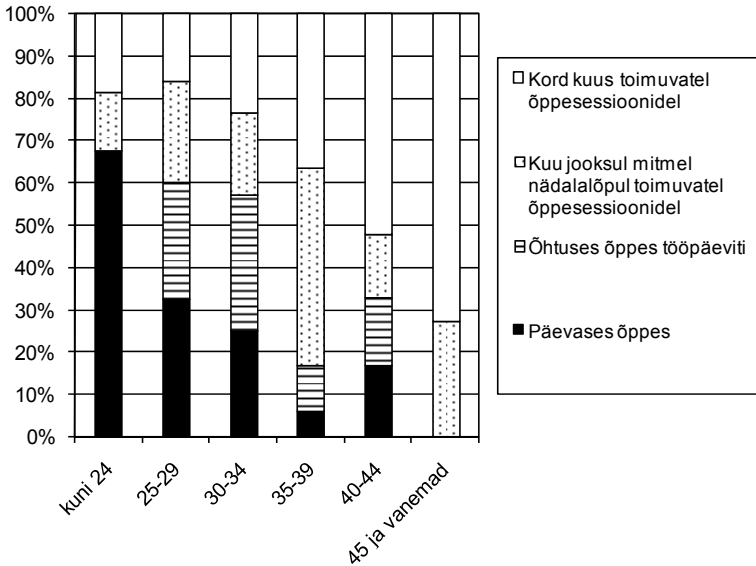
Joonisel 9 on selgesti näha, et nooremad vastajad on enim päevase õppe poolt ning vanemad katkestanud eelistaksid võimalusel õppida kord kuus toimuvatel õppesessioonidel.

Küllap on võimaluste hindamisel oma roll ka tööandjal. Andmesitikus on informatsioon selle kohta, mida vastaja arvab oma tööandja suhtumisest edasiõppimisse. 72% TTÜ vastajatest arvab, et nende tööandja suhtuks õppimaasumisse kindlasti positiivselt – vastavalt EMÜs 62%, TÜs 56% ja TLÜs 55%. Alla 7% kõikidest vastajatest usub, et tööandja ei suhtuks positiivselt õpingute jätkamisse. Paraku ei võimalda andmed anda vastust küsimusele, kas tööandja soosing seondub ka mõne konkreetse õppevormiga. Õppevormi eelistuste plaanis on aga võimalik käsitleda individuaalsemaid asjaolusid. Vanus, kooselu ja lapsed mõjutavad paljusid otsuseid, äkki on need ka otsesteks mõjuteguriteks õppevormi eelistustel. Lastega, (vaba)abielus ja vanemad vastajad pooldavad pigem harvem toimuvaid õppesessioone. Erandiks

on TLÜ katkestanud, kes olenemata vanusest, lastest ja perekonna-
seisust on üldse tööpäeviti toimuva õppe vastu.

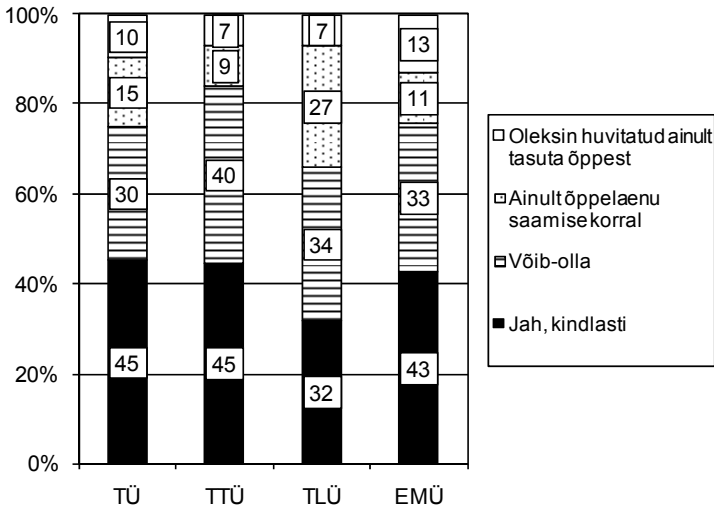


Joonis 8. Õppevormi eelistused (%).



Joonis 9. Õppevormi eelistused vanusegrupiti (%).

Eelnevalt selgus, et õpingute peamiseks katkestamise põhjuseks olid majanduslikud raskused ning tööleasumine. Sobiva õppevormi korral oleks kooli jätkajaid palju. Kuidas mõjutaks õppemaks nende otsuseid? Kõige kindlamat nõusolekut õpingute eest maksmiseks väljendasid varem TTÜs ja TÜs õppinud – 45%, järgnes EMÜ (43%) ja TLÜ (32%).

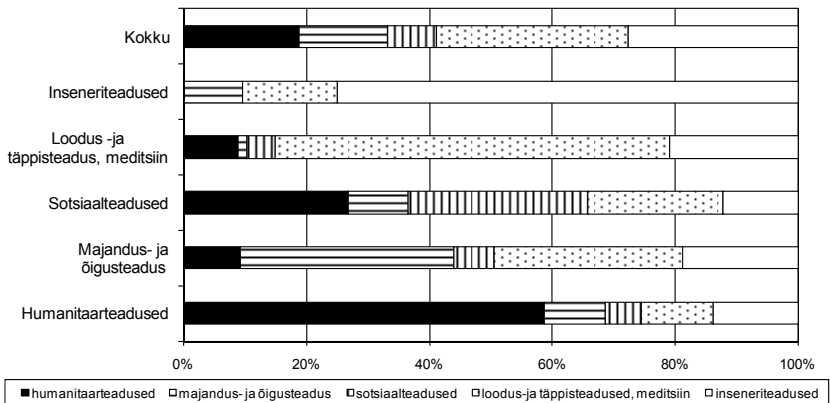


Joonis 10. Valmisolek õpingute eest maksta (%).

30–40% vastajatest ei väljendanud kindlat nõusolekut või vastasseisu õppemaksule (joonis 10), ent õppelaenu saamise korral on nõus õppemaksu tasuma keskmiselt 15%. Õppe tasulisus oleks takistuseks 13% EMÜ, 10% TÜ, 7% TLÜ ja 7% TTÜ katkestanutele. Huvitav oleks leida põhjused, mis soosivad valmisolekut õpingute eest maksta. Järgnevalt ongi esitatud usaldusväärsed seosed mõnede tunnustega. Tallinna ja Tartu Ülikooli korral on mõneti üllatuslikult pigem just nooremad katkestanud valmis õpingute eest maksta. Tartu Ülikooli korral on nõusolek õpingute eest maksmisega seotud ka laste olemasoluga ning ootuspäraselt on lapsi omavad vastajad pigem tasuta õpet soosivad. Vabaabielus ja abielus inimesed ei diferentseeru oma vastustes, ka respondendi praeguse tegevusala mõju ei ole üheselt mõistetav. Viimane leid võimaldab teha oletuse, et vastajate arvamus sellest, kas õpingud võiksid olla tasulised, ei olene nende hetkeseisust (näiteks töökohast), vaid on pigem üldine arusaam sellest, kuidas hariduse saamine korraldatud peaks olema.

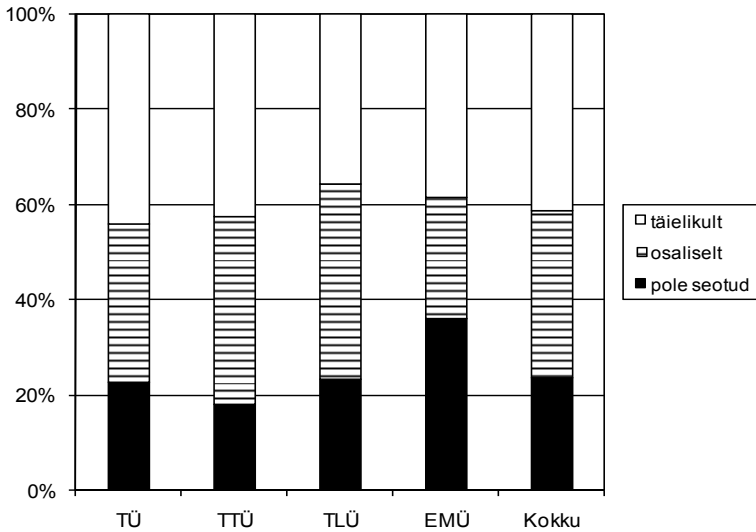
2.1.6. Mida ja kus soovivad ülikooliõpingud katkestanud tulevikus õppida?

Joonisel 11 on toodud vastajate eelistatuim õppesuund õpingute jätkamiseks lähtuvalt sellest, mida küsitlusele vastanu eelnevalt õppinud on.



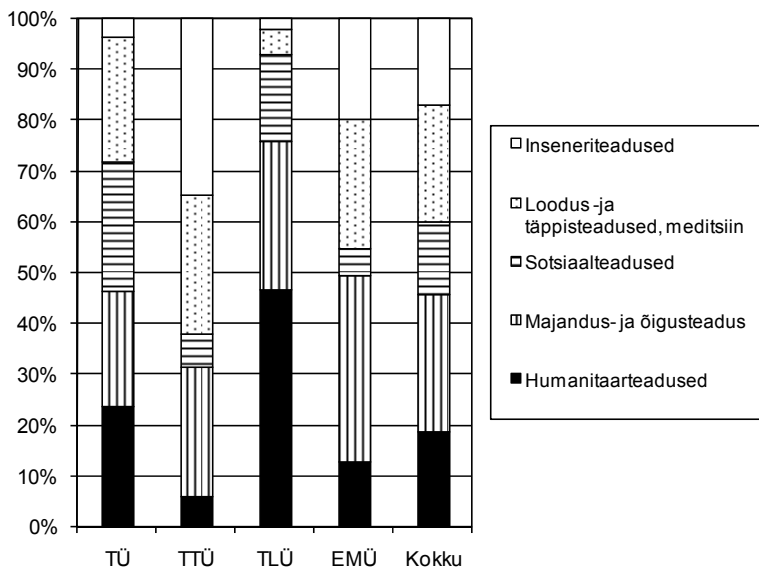
Joonis 11. Hinnangud sellele, millisel õppesuunal soovitakse jätkata, vastuste jaotus lähtuvalt eelnevast õppesuunast (%).

Joonis 11 illustreerib väidet, et see, millises suunas soovitakse õpinguid jätkata, on seotud seni õpituga: pooled katkestanud sooviksid edaspidi õppida samas õppesuunas, kus varemgi. Kõige suurem soov samas suunas jätkata on inseneriteadustes (75%) ja humanitaarias (59%), samas sotsiaal-, majandus- ja õigusteaduste katkestanutest soovib samas suunas jätkata vaid u 30%. Sama tendentsi näitavad vastused küsimusele, kas tulevikus eelistatuim eriala on seotud eelnevate õpingutega. Nagu võib jooniselt 12 näha, eristuvad eelnevalt EMÜs õppinud vastajad teistest nõrgema sooviga jätkata samal erialal. Teiste ülikoolide katkestanud on suuremalt jaolt veendunud, et suund, mille õpinguid jätkata soovitakse, on vähemalt osaliselt seotud eelnevate õpingutega.



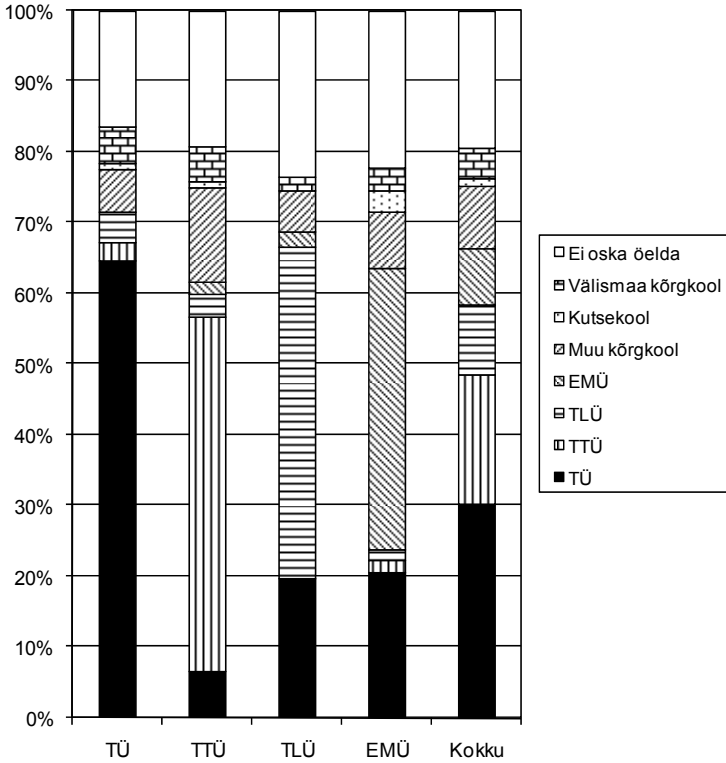
Joonis 12. Tulevikus huvipakkuva eriala seotus eelnevalt õpitud erialaga (%).

Joonis 13 annab ülevaate erialadest, millel soovitakse jätkata õpinguid. Seekord on vastused grupeeritud lähtuvalt sellest, millise ülikooli vastaja on katkestanud. TÜ katkestanute hulgas on kõige ebapopulaarsemad inseneriteadused, TTÜs ja EMÜs õppinute hulgas humanitaar- ja sotsiaalteadused ning TLÜ katkestanute hulgas ei ole huvi inseneri- ning ega loodus-/täppisteaduste ja meditsiini vastu. Seega eelistatakse varasemate õpingute õppeasutusele iseloomulikke erialarühmi, mis peegeldab arvatavasti ka vastajate realistlikku hinnangut oma edasiõppimise perspektiividele ning edasiõppimisplaanide seotust senise tööga.



Joonis 13. Erialad, millele soovitakse jätkata õpinguid (%).

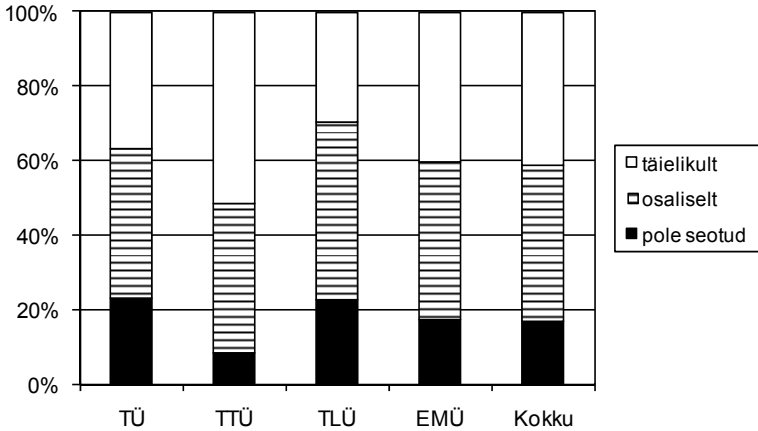
Kuigi joonis 13 annab alust arvata, et ülikooli katkestanud võiksid tahta jätkata samas koolis, võimaldab andmestik vastajate soove täpsemini määratleda. Joonisel 14 on toodud vastajate soovid edasiõppimisel koolide kaupa. Ligikaudu 20% ei oska oma plaane täpsustada, u 15% on neid, kes tahaksid õppida kas välismaal või mõnes muus Eesti kõrgkoolis lisaks käesolevas artiklis eraldi vaadeldavatele neljale suuremale avalik-õiguslikule ülikoolile, kusjuures kõige rohkem tunnevad teiste kõrgkoolide vastu huvi TTÜ katkestanud. Kutsekooli tahaksid edasi õppima minna väga vähesed. Valmidust kõrgkooli vahetada näitavad üles eelnevalt EMÜs ja TLÜs õppinud vastajad, kellest 20% tahaksid haridusteed jätkata TÕs. Tartu Ülikooli katkestanud on kõige kindlamad oma kord tehtud koolivalikus – u 65% soovib ka jätkata TÕs, seevastu TLÜs ja EMÜs on oma koolis jätkata soovijate arv u 40%.



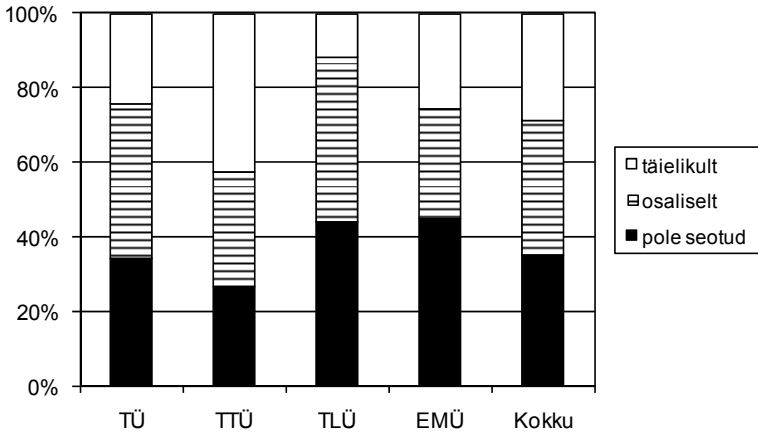
Joonis 14. Eelnevate õpingute seos õppeasutusega, kus soovitakse haridusteed jätkata (%).

2.1.7. Millega võiksid tulevased õpingud seotud olla?

Eelnevast (vt joonis 12) on teada, et eriala valik hariduse omandamise jätkamisel on u 4/5 vastanutest vähemalt osaliselt seotud eelnevalt õpitud erialaga, kusjuures 40% on soovitav õpingute jätkamise eriala varasemate õpingutega täielikult seotud. Sarnane seos eksisteerib on ka senise töökogemuse ja õppimisplaanide vahel. Järgnevatel joonistel (15, 16) on toodud respondendi hinnangud tulevikus jätkatava eriala ja töökogemuse ning täienduskoolituste vahel.



Joonis 15. Senise töökogemuse seotus erialaga, kus võiks edasi õppida (%).



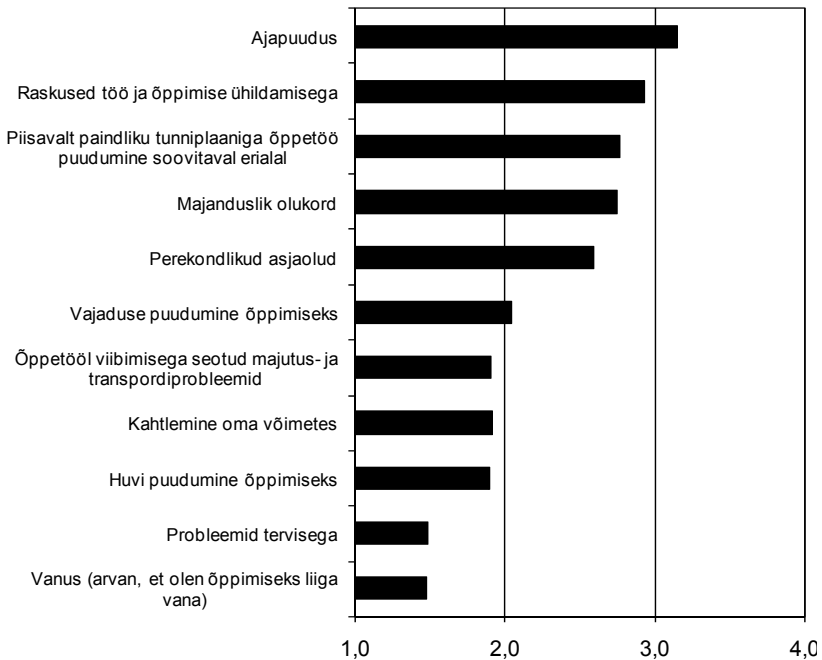
Joonis 16. Läbitud täiendkoolituste seotus erialaga, kus võiks edasi õppida (%).

Üle 30% vastanute korral ei ole läbitud täienduskoolitused seotud selle erialaga, mida nad sooviksid edasi õppida. Kõige väiksem on seos EMÜs ja TLÜs õppinutel. Üle 80% vastajatest nendib, et eriala, kus

nad tahaksid edasi õppida, on (vähemalt osaliselt) seotud nende senise töökogemusega. Kõige kõrgem on selliste vastajate hulk TTÜ katkestanutete hulgas. See lubab arvata, et TTÜ katkestanud vastajad töötavad enim erialal, mida nad ülikoolis on õppinud ja mida sooviksid ka jätkata. Soovitava erialaga seotud muude tegevustena nimetati vabades vastustes eelkõige hobisid ja harrastusi.

2.1.8. Edasiõppimist takistavad tegurid

Eelnev analüüs on näidanud, et uurimuses osalenutel on huvi õpinguid jätkata. Mis siis takistab?



Joonis 17. Hinnang edasiõppimist takistavatele teguritele (keskmised hinnangud skaalal, kus 4 = väga oluline, 3 = küllaltki oluline, 2 = pole eriti oluline, 1 = pole üldse oluline).

Edasiõppimist takistavate asjaolude väljaselgitamiseks anti vastajale hindamiseks 4-pallise skaala abil 11 erinevat laadi tegurit (vt joonis 17). Selgub, et edasiõppimise soovide juures on kõige suuremaks takistuseks ajapuudus, aga ka raskused töö ja õppimise ühildamisega. Majanduslik olukord seab piirid õpingute jätkamiseks 60% vastajatest, sellealaseid probleeme on teistest veidi vähem rõhutanud TTÜ katkestanud (48% TTÜ vastajatest ei pea majanduslikku olukorda kas üldse probleemiks või siis eriti oluliseks takistuseks, samas kui TÜ puhul on see 37% ja EMÜs 40%). Majanduslik olukord on ainus, mille hinnangud eri ülikoolide katkestanutel statistiliselt oluliselt erinevad. Õpingute jätkamise plaani juures ei peeta takistavateks teguriteks vanust, tervist, ka õppetööl viibimisega seotud majutus- ja transpordiprobleeme.

Edasiõppimist takistavate täiendavate asjaoludena tuuakse välja isiklikku laadi põhjuseid, milleks on huvi ja motivatsiooni puudumine, hirm taasalustamise ees ja laiskus. Teine lisatud põhjuste rühm seostub õppeplaanide, õppekavade ja ka sobiva eriala puudumisega ning teadmatussega, kust alustada ja kelle poole pöörduda. Siiski on 70% vastajatest edasiõppimisvõimaluste kohta infot otsinud.

2.2. Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine

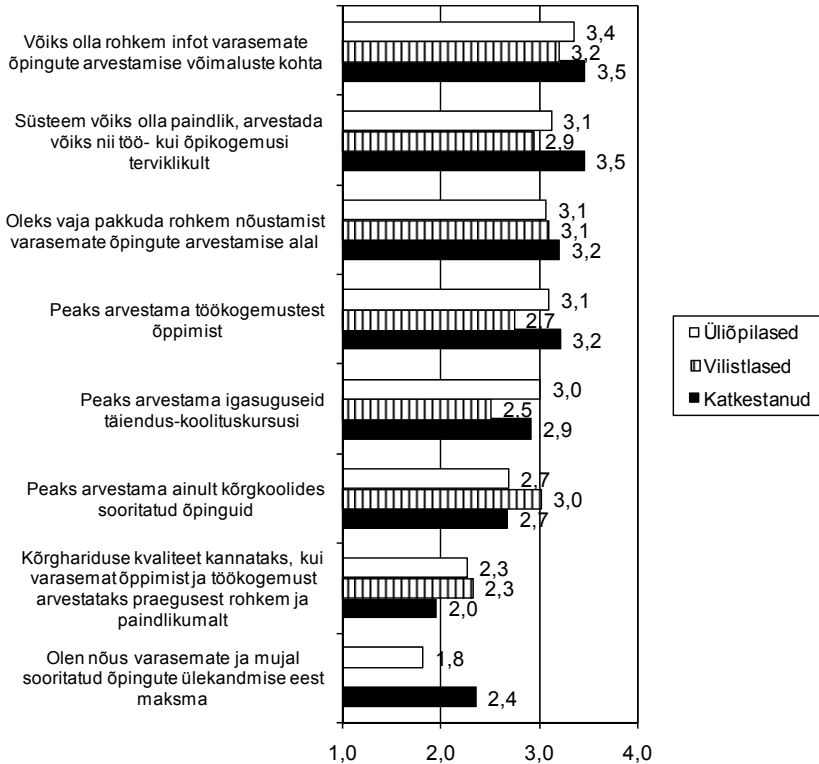
Käesoleva artikli järgnev osa käsitleb juba konkreetsemalt varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamise probleeme, vaadeldes nii sellealaseid arvamusi kui ka reaalselt taotlemist ja rahulolu selle tulemustega. Andmeallikateks on kolm LÜKKA projekti raames läbi viidud uurinut: üliõpilaste, vilistlaste ning õpingud katkestanute uuring.

2.2.1. Arvamused varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamise kohta erinevates gruppides

Üliõpilaste, vilistlaste ja katkestanute võrdlus

Üliõpilaste ning katkestanute uuringutes osalejatel paluti hinnata kaheksat väidet ning vilistlaste uuringus osalejatel seitset väidet, mis

seondusid varem ja mujal sooritatud õpingute ning töökogemuse arvestamisega kõrgkoolis õppekava täitmisel. Keskmised hinnangud on esitatud joonisel 18.

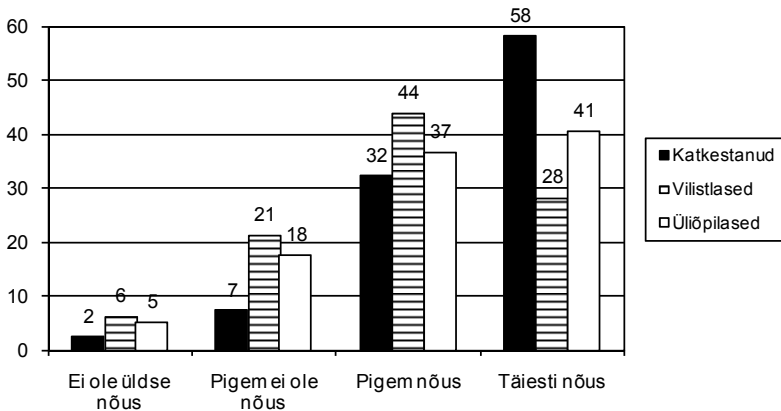


Joonis 18. Hinnangud varem ja mujal sooritatud õpingute ning töökogemuse arvestamisele kõrgkoolis õppekava täitmisel (keskmised hinnangud skaalal, kus 4 = täiesti nõus, 3 = pigem nõus, 2 = pigem ei ole nõus, 1 = ei ole üldse nõus).

Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamisse suhtuti üldiselt positiivselt – enamiku hinnatavate väidetega oldi pigem nõus või täiesti nõus. Üliõpilaste, vilistlaste ning katkestanute arvamused olid üksmeelne järgmiste väidete puhul: „oleks vaja pakkuda rohkem nõustamist varasemate õpingute arvestamise alal”; „kõrghariduse kvaliteet ei kannataks, kui varasemat õppimist ja töökogemust arvestatakse praegusest rohkem ja paindlikumalt”; „peaks arvestama ainult kõrgkoolides sooritatud õpinguid” ning „võiks olla rohkem infot varasemate õpingute arvestamise võimaluste kohta”. Viimati nimetatud väitega nõustuti kõige enam, (94% katkestanutest, 93% üliõpilastest ja 89% vilistlastest olid sellega igati või pigem nõus.)

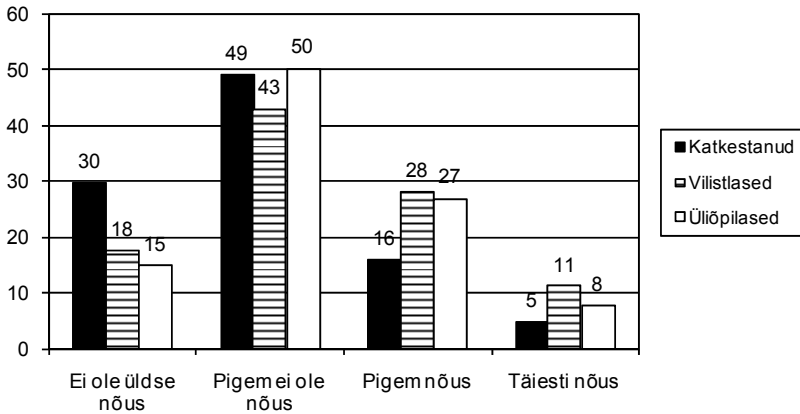
Järgnevalt vaatleme lähemalt protsentjaotuste tasemel väiteid, mille hindamisel olid erinevused eri uurimustes suuremad kui 0,3 palli.

Vastanute meelest peaks süsteem olema paindlik, arvestada võiks nii töö- kui ka õpikogemust terviklikult. Selle väitega nõustujaid oli enim katkestanute hulgas – väitega oli täiesti nõus või pigem nõus 90% (joonis 19), samas kui üliõpilaste ning vilistlaste hulgas oli nõustujaid vastavalt 37% ja 41% ning pigem nõus olijaid 44% ja 28%.



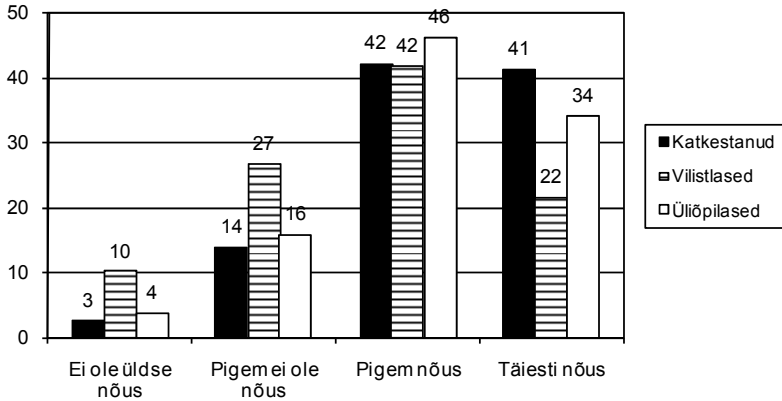
Joonis 19. Hinnang väitele: „Süsteem võiks olla paindlik, arvestada võiks nii töö- kui ka õpikogemusi terviklikult” (%).

Valdava osa vastajate meelest ei kannata kõrghariduse kvaliteet, kui varasemat õppimist ja töökogemust arvestatakse praegusest rohkem ja paindlikumalt. Vilistlaste ja üliõpilaste arvamused on lähedasemad, võrreldes haridustee katkestanutega. Väitega pigem nõustujaid või täiesti nõustujaid on katkestanute seas 21%, üliõpilaste hulgas 35% ja vilistlaste hulgas 39% (joonis 20).



Joonis 20. Hinnang väitele: „Kõrghariduse kvaliteet kannataks, kui varasemat õppimist ja töökogemust arvestatakse praegusest rohkem ja paindlikumalt” (%).

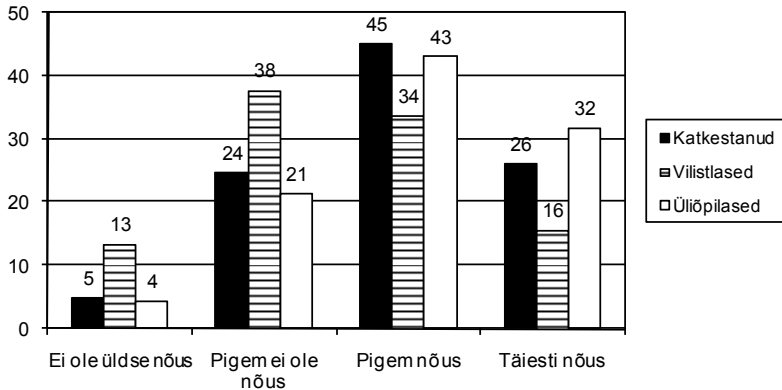
Kuigi töökogemuse ülekandmise võimalusi praegu veel aktiivselt ei kasutata, hinnatakse vajadust töökogemuse arvestamiseks õpingute osana kõigi vastanute poolt kõrgelt. Vilistlaste hinnangud jäävad küll veidi madalamaks, kuid jooniselt 21 näeme, et üliõpilaste ja katkestanute hulgas jääb mitterõustujaid alla 20%.



Joonis 21. Hinnang väitele: „Peaks arvestama töökogemustest õppimist” (%).

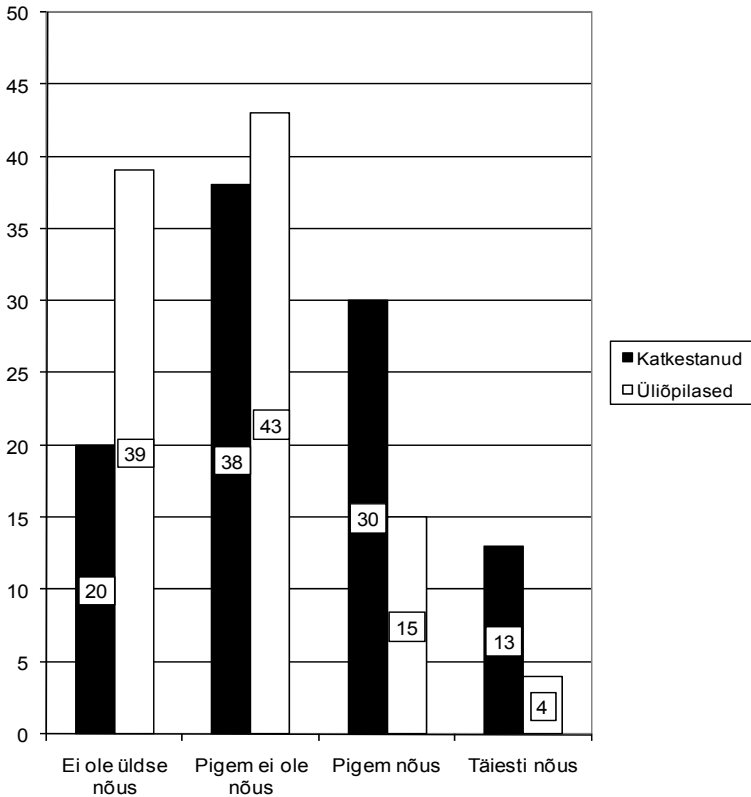
Igasuguste täienduskoolituste arvestamise kohta õpingute osana anti väga erinevaid vastuseid.

Nagu eelpool vaadatud väidete puhul, nii eristub ka siin teistest veidi vilistlaste grupp. Nemad on antud väitega kõige vähem nõus (joonis 22).



Joonis 22. Hinnang väitele: „Peaks arvestama igasuguseid täienduskoolituskursusi” (%).

Varasemate õpingute ja mujal sooritatud ainete ülekandmise eest nõustuvad pigem maksma õpingud katkestanud inimesed kui üliõpilased. Maksmisega ei ole üldse nõus 20% katkestanutest ning 39% üliõpilastest (joonis 23). Kindlaid nõustujaid on katkestanute seas 13% ning üliõpilaste seas 4%. Haridustee katkestanute grupis on nõus ülekandmise eest maksma pigem mehed kui naised – 49% meestest on täiesti või pigem nõus tasuga, samas kui naiste osakaal jääb 36% juurde. Kõrgkoolide vahelisi suuri erinevusi ei olnud.



Joonis 23. Hinnang väitele: „Olen nõus varasemate ja mujal sooritatud õpingute ülekandmise eest maksma” (%).

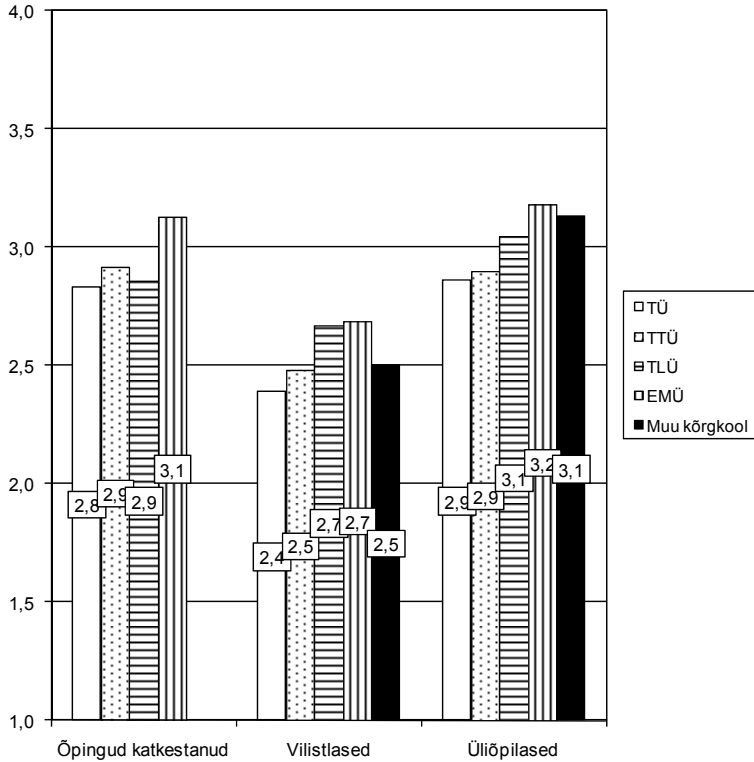
Soolised erinevused

Meeste ja naiste vahelist arvamuste erinevust praktiliselt ei esine. Üliõpilaste seas langevad meeste-naiste arvamused kõigis hinnatavates väidetes üks-üheselt kokku, kõige suurem erinevus oli hinnangus väitele „oleks vaja pakkuda rohkem nõustamist varasemate õpingute arvestamise alal” (naised hindasid seda kõrgemalt). Haridustee katkestanute hulgas hindasid mehed kõrgemalt väidet „olen nõus varasemate ja mujal sooritatud õpingute ülekandmise eest maksma”. Samuti andsid mehed rohkem nõustuvaid vastuseid väitele „peaks arvestama ainult kõrgkoolides sooritatud õpinguid”. Vilistlaste grupis andsid naised meestest kõrgemaid -hinnanguid väidetele „arvestada tuleks igasuguseid täiendus-koolituskursusi” ning „peaks olema rohkem infot varasemate õpingute arvestamise võimaluste kohta”.

Kõrgkoolide võrdlus

Kõrgkoolide lõikes on vaatluse all neli Eesti ülikooli: Eesti Maaülikool (EMÜ), Tallinna Ülikool (TLÜ), Tallinna Tehnikaülikool (TTÜ) ja Tartu Ülikool (TÜ). Teiste kõrgkoolide üliõpilased ja vilistlased paigutuvad rühma „muu kool”, õpingud katkestanute kontingent piirdus nimetatud nelja kõrgkooliga.

Vähem eristusid kõrgkoolide lõikes haridustee katkestanute ja üliõpilaste keskmised hinnangud, nendest üleüldiselt kriitilisemaid hinnanguid andvate vilistlaste hulgas võib aga märkida ka suuremaid erinevusi, lähtudes lõpetatud õppeasutusest. Kõigis kolmes sihtrühmas olid olulisemad erinevused väites, mis puudutas igasuguste täienduskoolituskursuste arvestamist (vt joonis 24): kõige liberaalsemalt suhtuti sellesse EMÜs ning kõige kriitilisemalt TÜs.



Joonis 24. Hinnang väitele: „Peaks arvestama igasuguseid täiendus-koolitus-kursusi” (keskmised hinnangud skaalal, kus 4 = täiesti nõus, 3 = pigem nõus, 2 = pigem ei ole nõus, 1 = ei ole üldse nõus).

Vilistlaste gruppis oli veel üks väide, mille osas oldi eri meelt – nimelt pidasid TÕ ja muude koolide vilistlased teistest olulisemaks ainult kõrgkoolides sooritatud õpingute arvestamist, EMÜ, TTÜ ja TLÜ vilistlaste arvates võiks siinkohal teha ka järeleandmisi.

2.2.2. Tagasiside VÕTA taotlemisprotseduurile

Tagasisidet VÕTA taotlemisprotseduurile küsiti eraldi taotluste esitamise, taotlustele vastamise ning taotlemisprotseduuriga rahulolu plaanis. Samuti võisid vastajad lisada oma kommentaare. Järgnevalt esitame kokkuvõtte sellealastest uurimistulemustest.

Taotluste esitamine

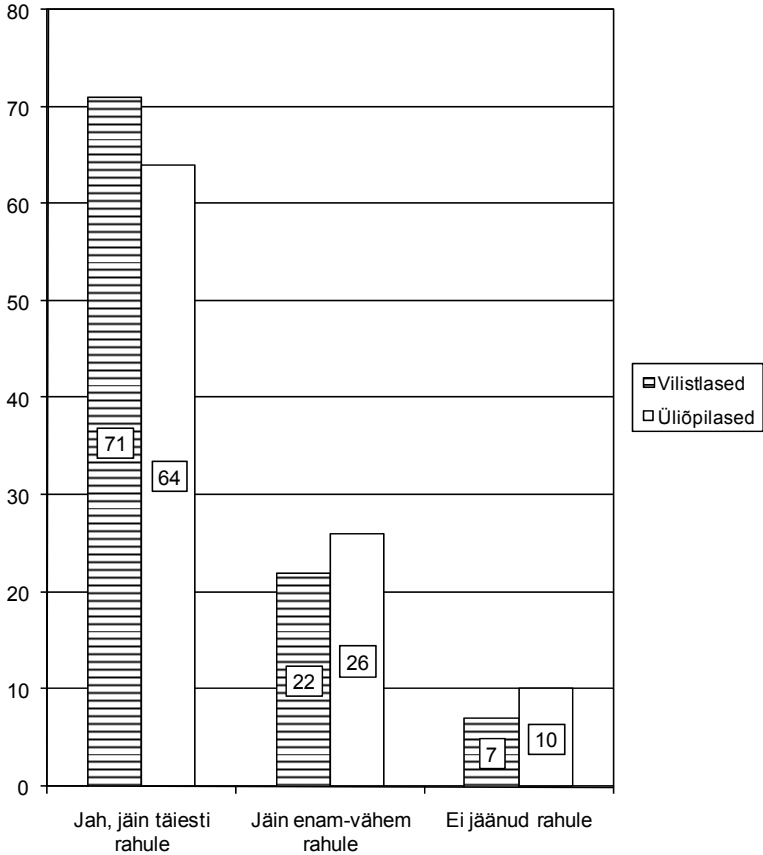
Taotluse varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamiseks on esitanud 9% vilistlastest ning 18% üliõpilastest. Katkestanutest oli avalduse esitanud 44 inimest (13% vastanutest), kuid seda ei tohiks laiendada kogu katkestanute kontingendile vastajate spetsiifilisuse tõttu. Küsitlusest ei selgu enamasti, kas nad esitasid taotluse õpingute käigus või hiljem, uurides võimalusi taas õppima asuda. VÕTA korraldus on ülikoolides enamasti selline, et tegeliku taotluse saab esitada siis, kui oled juba õppima asunud. Üliõpilastelt uuriti lisaks ka, kas nad on esitanud õpingute käigus taotluse oma töökogemuse arvestamiseks ning jaatavalt vastas sellele 87 inimest ehk 4% üliõpilastest on vastava taotluse esitanud. Vilistlaste hulgas oli taotluse potentsiaalseid esitajad õpingute ajal 14% – ehk siis neid, kes taotlust ei esitanud, kuid kellel oleks olnud sobilikke aineid.

Vastus taotlusele ning rahulolu taotlemisega

Taotlus rahuldati täies ulatuses 53% taotluse esitanud üliõpilastest, 58% vilistlastest ning 43% katkestanutestl (18 korral). Enamik taotletust kanti üle 31% üliõpilastestl, 25% vilistlastest ja 29% katkestanutestl (12 korral; taotlus esitati õpingute ajal). Neid, kelle taotlust ei rahuldatud või ei vastatud, jäi üliõpilaste ja vilistlaste grupis alla 5%. Katkestanute seas oli 2 inimest, kelle taotlusele ei vastatud ning 10, kelle taotlust ei rahuldatud.

Vilistlastelt ja üliõpilastelt uuriti ka, kas nad jäid rahule taotlusele saadud vastusega. Rahulolu taotlusele saadud vastusega sõltub suuresti vastuse sisust – rahulolu on suurem, kui kõik taotletu kanti üle. Täiesti

rahule saadud vastusega jäi 64% üliõpilastest ning 71% vilistlastest (vt ka joonis 25). Vastusega täiesti rahulolematuid on üliõpilaste seas veidi rohkem kui vilistlaste hulgas (vastavalt 10% ja 7%).



Joonis 25. Rahulolu taotlusele saadud vastusega (%).

Kõrgkoolide ja õppevaldkondade lõikes ei eristu ükski grupp, ka ei esine soolisi erinevusi taotluste esitamise osas ning rahulolus taotlusele saadud vastustega, küll aga võiks eraldi välja tuua aspekti, et taotletud ainetest

kanti kõik üle 61% naistel ning 40% meestel; enamik taotletust kanti aga üle 23% naistel ning 43% meestel. Ekslik oleks teha siit järeldus, et naistel kantakse kergekäelisemalt aineid üle – me võime vaid eeldada, et naised võivad taotluses oma soove paremini põhjendada ja esitada kõik vajalikud dokumendid, või et mehed esitavad läbivaatamiseks „maksimum-programmi”, pannes kirja kõik enam-vähem sobivad õppeained.

Vastajate kommentaarid seoses VÕTA taotlustega

Kõigil vastajatel oli võimalus kirja panna oma arvamuse varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamise protseduuri kohta (õpingud katkestanud) või taotlusele saadud vastuse rahulolematuse põhjus (üliõpilased, vilistlased). See, kas taotluse esitaja pretensioonid on põhjendatud või mitte, saab hinnata vaid kogu informatsiooni teades. Ilmselt on taotluse esitajad vähe informeeritud – tundub, et neile pole selgelt teada taotluse esitamisega kaasnevad kohustused (nt mõnes koolis kohustus maksta taotluse läbivaatamise tasu) ja õigused (nt apellatsiooni esitamise võimalus; taotluse läbivaatamise aeg). Järgnevalt laseme oma muredest kõnelda vastajail endil, esitades valiku iseloomulikumatest kommentaaridest vastajatepoolses sõnastuses välja toodud probleemivaldkondade loikes.

Teise kõrgkooli/ õppejõu mittetunnustamine

Kõige enam pahameelt tekitas teises kõrgkoolis sooritatud ainete mittetunnustamine:

- *Kuna õppejõud arvas, et eelmise kooli õppejõud ei olnud temale vastava haridusega ja ei osanud piisavalt hästi selgeks teha jne. (Üliõpilane)*
- *Sama õppejõud on andnud eelmises koolis sama ainet, kuid ikkagi ei tabeta üle kanda ... (Üliõpilane)*
- *Õppejõud ei taha eriti teistes koolides õpitud arvestada. (Üliõpilane)*
- *Lõpetasin X -kooli, kuid selle õppekava oli akrediteerimata. Samade õppejõudude eksameid ja arvestusi, kes peavad loenguid ka akredi-*

teeritud õppekavadega koolides, ei arvestatud – pole õiglane!
(Üliõpilane)

- *Ei arvestatud seda, et olin läbinud X kooliga sarnaseid aineid (kohustuslikke) ning pidin need üle kandma vabaainena. (Üliõpilane)*
- *Pidin pea terve aasta äsjaõpitud ained uuesti sooritama; kuna X koolis omandatud ei loetud piisaval tasemel olevaks. (Vilistlane)*
- *X kooli eksameid ei tunnustatud üldse, kuigi tegelikult ainete maht ja kvaliteet vähemalt aastatel 1993–95 oli märgatavas osas võrreldav Y kooliga. (Vilistlane)*

Taotluse vastuse ebapiisav põhjendamine

Mitmel korral märgiti, et taotlusele ei vastatud üldse või oli eitav vastus ebapiisavalt põhjendatud:

- *Vastust ei põhjendatud / vastust ei antud (mitmed üliõpilased, vilistlased).*
- *Olen arvamusel, et minu eelnevad õppetulemused oleks olnud väärt tunnustamist, põhjusena toodud väited polnud eriti tõsiseltvõetavad. (Üliõpilane)*
- *Kuidas sa lihtsalt „ei” vastusega ikka rahule jääd. (Üliõpilane)*
- *Õeldi, et olen samade teadmiste eest juba diplomi saanud, kuid minu arust see ei olnud piisav põhjus ülekandmisest keeldumiseks. (Vilistlane)*

Ainete mahtude vastavus ning ülekande maht

- *Vastati, et aine sisu ja maht ei kattu. Kuigi maht ületas vajalikku määra ning sisu vastas samuti (olin taotluses kirjeldanud õpitut). Pidin aine uuesti sooritama ning ainepunktide eest ka maksma. (Üliõpilane)*
- *Üle ei kantud suures mahus alusaineid tänu vastuvõtva ülikooli standardmoodulitele. Ei arvestata isegi osaliselt tehtud tööd teatud mitte-erialaainetes (kus võiks pigem vastupidi olla). Näide: 3 aine-*

- punkti aimest eelmisest koolist ei lähe mingil kujul arvesse, kui alusmoodul nõuab 4 ainepunkti eest ainet. (Üliõpilane)*
- *Üle kanti ainult teatud arv punkte, ained sain aga ise valida. Arusaamatuks jäi, miks ei saanud kanda üle juba sooritatud eksamitelt ainepunkte. (Üliõpilane)*
 - *Omasin 100 ainepunkti, kuid üle kanti 60 ainepunkti. (Vilistlane)*
 - *Ei saa aru, miks punkte üle ei kantud, kui aine oli samamahuline. (Üliõpilane)*
 - *Ei jäänud rahule sellega, et 4-aastase bakalaureuseõppe ajal saadud punktid kanti vabaainetesse, kuigi olid suurema (ja kindlasti kvaliteetsema) mahuga kui 3+2 süsteemis. (Üliõpilane)*
 - *Protsess iseenesest oli keerukas ja segane. Mida täpselt on võimalik üle kanda ja millises mahus. Lõpuks kanti üle rohkem, kui olin taotlenud. See oli mõneti tore, aga samas selle võrra oli mul vähem võimalik vabaaineid võtta, kuid jäi jälle rohkem aega tööd teha. Nii häid kui halbu külgi ... (Üliõpilane)*
 - *Terve aasta õpingute eest kanti üle vaid 10 punkti! (Üliõpilane)*
 - *Edasiõppimine osutus keerukaks, kuna hindamissüsteem oli vahepeal muutunud ning kool ei osanud seisukohta võtta, mis mahus sooritatud aineid arvestama peaks. (Katkestanu)*

Vorm on sisust tähtsam

- *Labkarvamused ainete nimetamisel. (Üliõpilane)*
- *Ei toodud üle aineid, mille nimetused olid erinevad, kuid nende sisu oli samasugune. (Üliõpilane)*
- *Pidin mitmeid sama nime ning sarnase sisuga aineid teistkordselt õppima. Kui soovisin otse üle kanda, tegi õppejõud näiteks ettepaneku minu hindele 5 sooritatud tulemus kanda üle hindele 4 jne. (Üliõpilane)*
- *Taotluse üle otsustamisel lähtuti pigem õpingute vormist (õppeastmest) kui sisust. (Vilistlane)*

- *Õeldi, et ainete nimed ei kattu ja seetõttu ei saa üle kanda. Aitas see, et rääkisin personaalselt iga õppejõuga eraldi, kes panid mulle siis eksamid kirja. (Vilistlane)*
- *Õppeaine sisu jäi küll samaks, kuid aine nimetus oli mõne aasta möödudes muudetud. Tean, et on seadus, kuid sisuliselt ei muutunud midagi. See raiskas ainult aega. (Vilistlane)*

Õppeainete vananemine

- *Toodi vabandus, et vastav aine on läbitud mitu aastat tagasi. (Üliõpilane)*
- *Ei kantud üle, kuna punktide omandamisest oli möödas rohkem kui 5 aastat. See on üldiselt jama, sest ega inimene imbetsill ei ole, et 5 aastaga siis enam õpitud ainest miskit ei mäleta ja seepärast kursust kordama peab. See on rohkem ülikoolide meetod rohkem raha teenida. (Üliõpilane)*
- *Aastal 2000 tehtud ained ei ole nii vanad, et neid ei võiks üle kanda. Seaduses võidaks teha mööndusi. (Üliõpilane)*
- *Õppekavad on vahepeal muutunud ja õpitud aineid enam kõiki ei arvestata. (Katkestanud)*
- *Enne kui avaldust pole esitanud, ei anta selget vastust, kui suures ulatuses ja mis tingimustel õpinguid arvestatakse. Pole selge, kas ained vananevad või mitte. (Katkestanu)*

Taotluse eest maksmine

- *Punktide ülekandmine maksis. (Vilistlane)*
- *Sisulised ained kanti üle vabaainetena; oli veel vaidlus, kas peaks selle eest maksma. (Vilistlane)*
- *Miks teise ülikooli lõpetanu peab ainepunktide ülekandmise eest maksma, aga Tartu ülikooli üliõpilane ei pea. (Üliõpilane)*

Ebaõiglane kohtlemine

- *Omasin infot, et sama koolituse eest oli varem punkte üle kantud. Leidsin, et mind koheldi ebaõiglaselt. (Üliõpilane)*

- *Dekanaadis ei soovinud minuga suhelda, kuna ei olnud viimasel kursusel. Tulemusena tegin väga palju aineid juurde ning lõpetamise etapis selgus, et neid ei arvestatud. (Vilistlane)*
- *Punktid kanti üle alles 2 aasta pärast ja pärast pidevat nõudmist, et nad seda teeks. (Vilistlane)*
- *Taotlus kanti üle üle [rohkem kui] poole aasta kestnud diskussiooni järel, kuigi minusuguseid näiteid oli teisigi, kes õppisid välismaal ja seal saadud ainepunktid arvestati. (Vilistlane)*
- *Informatsiooni puudulikkus konkreetse lahenduse leidmisel õpingute jätkamiseks – põhiliselt probleem omapoolne, kuna ei uurinud asja edasi. (Katkestanu)*
- *Paar aastat pärast õpingute katkestamist proovisin ühelt alalt ümber minna teisele, aga ei osatud eelnevalt kogutud punkte ümber arvestada. (Katkestanu)*

Kõrged ootused ainete ülekandmiseks

Välja toodi ka olukordi, kus eelnevalt oli kool andnud lubadusi võimaliku positiivse otsuse kohta taotlusele, kuid tegelikkuses see nii ei läinud.

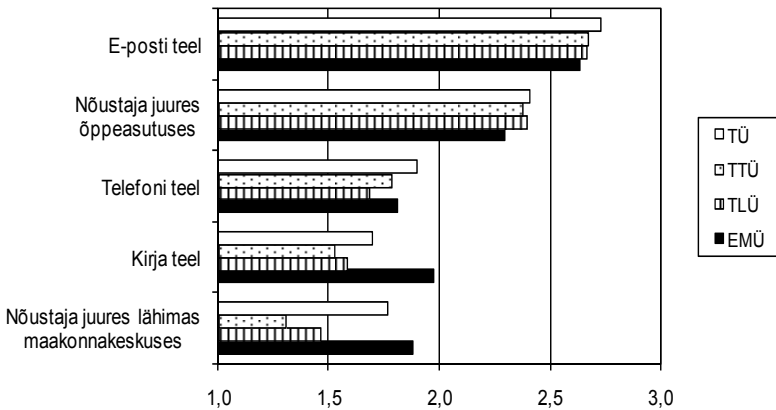
- *Ei viidud ellu algseid lubadusi ja kokkuleppeid. (Üliõpilane)*
- *Lubati, aga ei kantud üle. (Vilistlane)*
- *Esialgu lubati, hiljem selgus, et pole võimalik üle kanda. (Vilistlane)*
- *Algselt lubati rohkem üle kanda, kui hiljem reaalselt kanti. (Vilistlane)*
- *Projektijuht ise ei teadnud, mis on lubatud mis mitte. (Vilistlane)*

2.2.3. VÕTA-alase info ja nõustamise vajalikkus

VÕTA-alase info kättesaadavuse ja nõustamisvajaduse teemat käsitles põhjalikumalt vaid õpingud katkestanute uuring. Selgus, et VÕTA võimalusi huvipakkuvale erialale õppima asumiseks ei ole uurinud 51% vastajatest. 29% vastajatest on sellealast infot otsinud ning seda ka saanud. Kahjuks viiendik neid vastajaid, kes on VÕTA võimalustest

huvitatud, on otsinud, kuid pole sellealast infot saanud. Esile tõuseb TLÜ, kus infopuuduses olijaid on 29%, samas kui teistes kõrgkoolides ei ületa nende osakaal 20%. Kõige enam on sellealast infot otsinud ning seda ka saanud TÜ katkestanud – 34%, samas kui teiste kõrgkoolide osakaal on järgmine: TTÜs 24%, EMÜs 28% ning TLÜs 29%.

Õpingute jätkamits ja VÕTA-alasest nõustamisest oli kindlalt huvitatud 60% vastajatest, nõustamist ei soovinud 10%. Rohkem huvitatud on TÜ ja TTÜ katkestanud, kus nõustamist pidas kindlasti oluliseks 64% vastajatest, EMÜ ja TLÜ katkestanute hulgas oli huvitundjaid veidi vähem (vastavalt 48% ja 57%). Joonisel 26 on esitatud VÕTA-alase nõustamise viisidele antud keskmised hinnangud. Nagu näha, osutus kõige soositumaks VÕTA-alase nõustamise viisiks e-posti vahendusel toimuv, millele kuulus 80% TÜ vastajate poolehoiust ning, 70% TLÜ, 73% TTÜ ja 70% EMÜ omadest.



Joonis 26. Soosituimad VÕTA-alase nõustamise viisid (keskmised hinnangud skaalal, kus 3 = soovin, 2 = võib-olla, 1 = ei soovi).

Nõustamist õppeasutuses soovis u 50% TLÜ, TÜ ja TTÜ ning 43% EMÜ katkestanutest. VÕTA-alast nõustamist nõustaja juures õppeasutuses ei soovinud vaid 11% vastajatest, kusjuures teistest eristus veidi

EMÜ (14%). Nõustamist lähimas maakonnakeskuses pidas ebavajalikuks 57% vastajatest ning kirja teel 51% – märgime siinkohal ära, et EMÜ õpingute katkestanute soovis kirja teel nõustamist 32% vastajatest, TÜ 16%, TLÜ 19% ja TTÜ 12%. Ka telefoni teel nõustamise soov jäi tagasihoidlikuks, mis on loomulik, arvestades nõustamise töömahtu ja vajalike dokumentide/paberite hulka.

Artikli eelnevas osas esitatud andmete alusel võib väita, et kõrgkooliõpingud katkestanute seas on olemas kontingent, kes selgelt huvitub oma õpingute jätkamisest ning kel on olemas niihästi varasemaid õpingutulemusi kui ka töökogemust, mida uute õpingute juures arvestada. Samaaegselt esineb arvestamisega seoses mitmeid probleeme, mida toovad välja ka vilistlased ning praegused üliõpilased. Võimalikud lahendused leiavad käsitlemist artikli järgnevas, kokkuvõttes osas.

3. Järeldused ja ettepanekud

Arutleme nüüd uurimistulemustest lähtuvalt väljalangevuse vähendamise, õpingute jätkamiseks tingimuste loomise ning VÕTA sellealaste võimaluste üle.

3.1. Katkestamise vältimine

1. Võib arvata, et väljalangevuse pidurdamisele aitaks kaasa laiahaardelisemate kaugõppevõimaluste loomine. Järjest enam on neid õppureid, kes käivad kooli kõrvalt tööl ning kellel just majanduslikelt põhjustel jääb kool tagaplaanile. Kaugõppe (avatud ülikooli) võimaluste avardamiseks võiks võimaldada rohkem riiklikku koolitustellimust ka kaugõppes (hetkel on seda väga vähe), mis tõstaks sealsete õppureite motivatsiooni ja võimalusi. Ilmselt pole kaugõppes võimalik dubleerida kõiki õppekavasid, kuid seoses õppureite hulga vähenemisega seisavad selles valdkonnas suure tõenäosusega ees mitmed koondumised. Ka ei eelda õpingud katkestanute

poolt jätkamise olulise motiivina nimetatud enesearendamine väga kitsaste õppekavade olemasolu.

2. Väljalangemise vähendamise seisukohalt on oluline roll iga konkreetse üliõpilase probleemide teadvustamisel ja nõustamisel. Senisest suuremat rõhku võiks panna personaalsele ennetavale nõustamisele esimeste tõsisemate probleemide ilmnemisel (nt maksmata arved, edasijõudmatus õppetöös jne). Kaasa võiks aidata kõrgkoolides ja nende allüksustes üliõpilaste nõustamisega tegelevate töötajate koolitamine. Üliõpilane peab tundma, et kõrgkool on temast huvitatud ja aitab leida tema probleemidele lahendusi. Personaalsele nõustamisele ning probleemide varases staadiumis lahendamisele aitab kindlasti kaasa infosüsteemide kasutamine – näiteks õppeinfosüsteemi kaudu on võimalik jälgida õppeedukust.

3.2. Tagasipöördumine

1. Katkestanute õpingute jätkamise soodustamiseks võiks kaaluda võimalusi katkestajatega otsesidemete loomiseks ning omapoolsete sellekohaste infokirjade koostamiseks. Kõrgkoolide allüksused võiksid proovida oma katkestanutega kontakte hoida, mis on eriti oluline üliõpilaste arvu prognoositava vähenemise tingimustes. Personaalne kiri loob positiivseid emotsioone õpingute jätkamiseks ning võib anda tõuke sellesuunaliste sammude astumiseks.
2. Järgmise sammuna võiks kõrgkool taas pakkuda nõustamist. Esmane nõustamine võiks toimuda sisulises plaanis – seoses üleminekuga 3+2 õppekavade süsteemile on õppekavades tekkinud muudatusi ning paljusid erialasid enam ei õpetata, vaja on aidata leida sobivaim õppekava. „Vanade” ja „uute” õppekavade õppeainete võrdlustabelid on siinkohal väga vajalikud. Nõustamine enne üliõpilase staatuse saamist aitaks sooritamist vajavate ainepunktide arvu arvestades paremini planeerida ka rahalisi võimalusi õpingute jätkamisel.
3. Ehkki rahaküsimusi ei toodud vastanute poolt välja põhilise õpingutele naasmist pidurdava asjaoluna, aitaks õpingutele naasmisele

ilmselt kaasa õppelaenu taotlemise võimaluste andmine ka osakoor-musega õppuritele.

4. Lisaks nõustamisele kõrgkoolis võiks tagasipöördujale vajalik info olla hõlpsasti leitav ka Internetis, näiteks portaalis, kus seletataks lahti olulisemad mõisted, toodaks välja sagedamini esitatud küsimused ning antaks võimalus ja kontaktandmed vajadusel nõustaja poole pöördumiseks.

3.3. VÕTA võimalused

1. Nagu uurimustest selgub, on tervikuna nii õpingute kui ka töökogemuse arvestamise potentsiaal suurem kui taotletu. VÕTA võimaluste teadvustamine ja laiem kasutamine aitaks eelkõige täiskasvanud töötavaid üliõpilasi, kelle osakaal kasvab. Samuti oleksid VÕTA võimalused olulised katkestamise vältimisel ja katkestanute õpingutele tagasitoomisel.
2. Oluliseks probleemiks seoses varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamisega on infopuudus VÕTA kohta, sellekohast infot ei levita aktiivselt ei riik ega ülikoolid. Viimastel pole reeglina ei huvi ega valmisolekut seda teha, kuna varasemate õpingute ja töökogemuse hindamine ja arvestamine on keerukas lisatöö. Vaja oleks luua ühtne koht VÕTA-alase info leidmiseks, nt veebipõhine infoportaal, kus kajastub erinevate õppeasutuste info. Samuti peaks VÕTA-alane info levima elukestva õppe nõustamiskeskuste kaudu olemasolevate (Tööturuamet) ja/või loodavate struktuuride baasil. VÕTA-alase tegevuse arendamiseks ja lihtsustamiseks oleks mõistlik võimaluse korral luua korduvate otsuste (juhtumite) kogu, mis oleks ka avalikult kättesaadav (näiteks õppeinfosüsteemi baasil). Kindlasti oleks abi konkreetsetest juhenditest ja käsiraamatutest, mis sisaldavad ka keerulisemate juhtumite analüüsi. Eri institutsioonide koostöös võiks välja arendada elukestva õppe portfoolio näidised.
3. Süsteemi selguse, läbipaistvuse ja arusaadavuse tagamiseks on tarvis luua VÕTA raamistik, mis sisaldab VÕTA põhimõtteid kõrg-

haridusstandardis, tsentraalset infovahendust, samuti võimalusel ja vajadusel koostööd ning ametlikke kokkuleppeid eri õppeasutuste vahel. VÕTA-ga seotud üldisemate probleemide lahendamiseks võiks tegelda keskne VÕTA nõukoda, mis hõlmaks nii ülikoolide kui ka tööandjate esindajaid.

4. Kuna laialdaselt rõhutati nõustamise tähtsust, oleks ilmselt oluline täiendavate nõustajate ettevalmistamine või sellealane täiendav koolitus õppekorraldusega tegelejatele.
5. Kõrgkoolid peaksid VÕTA rakendamisel lisaks lihtsale õpingute ülekandmisele tegelema enam õpingute ja töökogemuse tervikliku ning paindliku hindamise ja arvestamisega. Negatiivsete otsuste korral on äärmiselt oluline otsuse põhjendamine ning soovitude andmine edasiseks taotlemiseks. Hindamisprotsessi tõhustamiseks oleks väga oluline ka hindajate koolitus.

Kokkuvõtteks võib öelda, et varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine on üliõpilaste poolt oodatud ja vajalik tegevus, millele ülikoolid peaksid rohkem tähelepanu pöörama. Nagu selgub erinevatest uuringutest, on nii õpingute kui ka töökogemuse arvestamise potentsiaal suurem kui seni reaalselt taotletu. VÕTA võimaluste teadvustamine ja laiem kasutamine võiks aidata eelkõige töötavaid üliõpilasi, kelle osakaal järjest kasvab, samuti vältida õpingute katkestamist ja tuua katkestanuid tagasi ülikooli. Oluline teema VÕTA arendamisel on taotlejatele sobivate nõustamisvõimaluste tagamine. Suurt tähelepanu tuleb pöörata varasemate õpingute ja töökogemuse terviklikule ja paindlikule hindamisele, samuti on tähtis kõigi hindamistegevuses osalevate inimeste koolitamine ning VÕTA toimimisega seotud kogemuste jagamine. Olulisena võib välja tuua ka taotlejatele tagasiside andmise vajaduse, seda eriti negatiivsete VÕTA otsuste puhul. Kõigi eespool tehtud ettepanekute elluviimine võiks aidata kaasa olemasolevate ressursside efektiivsemale kasutamisele kõrghariduse andmisel, seda eriti peagi eesootava gümnaasiumilõpetajate arvu vähenemise tingimustes.

Kasutatud kirjandus

- Bologna protsess http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html, 15.05.2007.
- Council of Europe, 1997. Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the european region. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon_convention.pdf, 15.05.2007.
- Eamets, R., Annus, T., Paabut, A., Meriküll, J., Kraut, L. (2004). Riikliku koolitustellimuse kavandamine kutsehariduse, rakenduskõrghariduse ja akadeemilise kõrgharidusega spetsialistide koolitamiseks EL tõukefondide vahendite rakendamisel. Lõpparuanne. Uurimiskeskus Praxis. http://www.riigikantselei.ee/failid/3_uurimus.pdf, 31.07.2007.
- Europa Komisjon, 2004. Ühtsed Euroopa põhimõtted mitteformaalse ja informaalse õppe arvestamiseks. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_en.pdf, 15.05.2007.
- European Ministers of Education. 1999. The Bologna Declaration of 19 June 1999. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF, 15.05.2007.
- European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, 2002. The Copenhagen Declaration. http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copeznahagen_declaration_en.pdf, 30.07.2007.
- Kraut, L. (2006). Kõrghariduse omandanute ja õpingud katkestanute võrdlus töötasult laekunud tulumaksu põhjal. Lõpparuanne. Poliitikauuringute Keskus PRAXIS. <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=3951>, 31.07.2007.
- Murakas, R. jt. 2007. Katkestanute uuring. <http://www.ut.ee/lykka/227897>.
- Must, O. (2006). Mittenormatiivse õpiedu asjaolud ja motivatsioon. Uurimuse aruanne. Tartu Ülikooli psühholoogia osakond. <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=4910>, 31.07.2007.
- Paalandi, V., Lühiste, M. (2007). Üliõpilaste sotsiaalmajanduslik olukord 2005/ 2006. Tartu. (<http://www.ut.ee/lykka/227897>).
- Teekivi, E. (2004) Avatud ülikool esmakursuslaste pilgu läbi. Tartu.
- Teekivi, E. (2006) Avatud ülikooli vilistlaste uuring. Tartu.

- Vaade, V. Tamm, A. 2007. Kõrgkoolide vilistlaste uuring. <http://www.ut.ee/lykka/227897>.
- VÕTA alaprojekti töörühm, 2006. Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamise (VÕTA) Eesti õppeasutuste kaardistamise ülevaade. <http://www.ut.ee/lykka/165046>.
- Ülikooliseadus. Riigi Teataja I 2003, 20, 116 (Redaktsiooni kehtivuse lõpp 19.11.2006) <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=961321>, 15.05.2007.
- Ülikooliseadus. Riigi Teataja I 2006, 49, 369 (Redaktsiooni jõustumine 20.11.2006) <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=12750528>, 15.05.2007.
- Rakenduskõrgkooliseadus. Riigi Teataja I 1998, 61, 980 <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=12750531>, 15.05.2007.
- Kõrgharidusstandard. Riigi Teataja I 2002, 70, 426 <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=812814>, 15.05.2007.
- Kutseõppeasutuse seadus. Riigi Teataja I 1998, 64/65, 1007 <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=12778192>, 15.05.2007.
- Kutseharidusstandard. Riigi Teataja I 2006, 16, 131 <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=1014805>, 15.05.2007.
- Kutseseadus. Riigi Teataja I 2002, 61, 375 <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=690522>, 30.07.2007.

ÜLIÕPILASTE SOTSIAAL- MAJANDUSLIK OLUKORD 2005/2006

MARIS MÄLZER

Sissejuhatus

2006. aastal läbi viidud Eesti üliõpilaste sotsiaal-majandusliku olukorra uuring tõi päevavalgele palju huvitavaid, ent samas ka murettekitavaid fakte üliõpilaste olukorra kohta kõrghariduses.

Tudengit on ikka ette kujutatud raamatuhunniku kõrval kiirnuudleid nosimas, kuid vähem räägitakse uurimustele toetuvatest faktidest – riikliku toetussüsteemi puudujääkidest ja selle mõjust kõrghariduse kvaliteedile. Eesti riik soovib saada teadmispõhiseks ühiskonnaks, mille üheks lahutamatuks osaks on laialt kättesaadav kõrgharidus. Praegu aga on ligipääs kõrgharidusele piiratud ja seda kummitab pidev kvaliteedilangus.

1. Ülevaade temaatikast ja senised uuringud

Üliõpilaste sotsiaal-majanduslikku olukorda ja selle mõju kõrghariduse kvaliteedile on Eestis uuritud väga vähe. Lisaks eelmisele aastale viis Eesti Üliõpilaskondade Liit samalaadse uuringu läbi ka 2003. aastal, ent selle uuringu metoodika ja valim ei olnud kõige õnnestunud.

2006. aastal läbi viidud uuringul oli mitu alaesmärki. Juba pikemat aega oli räägitud mitte just kõige paremast õppetoetuste süsteemist ja tudengite üldisest kehvast olukorrast, mis kahjustab kõrghariduse

kvaliteeti. Samas puudusid selle tõestuseks empiirilised andmed. 2003. aastast oli ju küll midagi olemas, ent need olid aegunud ja polnud võrreldavad teiste andmetega. Seega oligi tudengitel ainsaks valikuks uuring ise läbi viia.

Taoliste andmete vajadus oli tekkinud ka rahvusvahelisel tasandil. 2001. aastast pärineva Praha kommuniqueega sai kõrghariduse sotsiaalne mõõde ametlikult Bologna protsessi üheks prioriteediks. Selle tähtsust rõhutati taas kord käesoleval aastal toimunud Bologna ministrite kohtumisel valminud Londoni kommuniquees. 2006. aasta Eesti üliõpilaste uuringu andmed edastati ka EUROSTUDENTile, mis koondab erinevate Euroopa riikide üliõpilaste sotsiaal-majandusliku olukorra andmeid. Eesti Üliõpilaskondade Liidul on eesmärk osaleda ka antud projekti järgmises voorus ja hakata üliõpilaste uuringuid regulaarsetelt läbi viima.

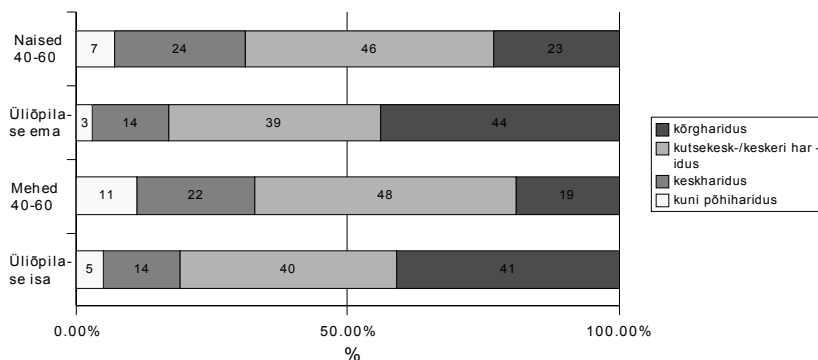
2. Uurimistulemused

Järgnevalt esitatakse 2006. aastal Eesti Üliõpilaskondade Liidu poolt läbi viidud üliõpilaste sotsiaal-majandusliku olukorra uurimuse põhjal saadud peamised uurimistulemused. Allpool tuleb juttu sellest, millise taustaga on keskmine Eesti üliõpilane, milliste kriteeriumitega nad kõrgkooli astudes arvestavad ja millised valikuvõimalused on üliõpilastel enda ülalpidamiseks ning kuidas see mõjutab kõrghariduse kvaliteeti.

Kes omandavad kõrgharidust?

Tuginedes uuringu tulemustele, mis näitasid, et kõrghariduse omandajatest omas eelnevalt kutseharidust 16% ja töökogemust 28% tudengitest, saab väita, et hoolimata elukestva õppe tähtsuse suurenemisest, jõutakse kõrgharidust omandama väga traditsioonilist rada pidi ehk otse keskkoolipingist. Eelneva kutseharidustausta või töökogemusega õppurid olid pigem keskmisest vanemad tudengid, keda oli kõige rohkem just erakõrgkoolides.

Samasugust homogeensuse tendentsi näitas ka üliõpilaste perekondlik taust, mis erines küllaltki tugevasti Eesti keskmisest. Kui eeldada, et keskmise üliõpilase vanemad langevad 40–60-aastaste vanuseklassi, ja kui võrrelda keskmise tudengi vanemate haridustaset sellesse vanuseklassi langevate Eesti meeste ja naiste keskmise haridustasemega, tuleb välja, et vahe on umbes kahekümneprotsendiline. See tähendab, et kõrgharidust omandavate tudengite emadel on kõrgharidus 44%-l võrrelduna Eesti keskmise 23%-ga ja isadel 41%-l võrrelduna Eesti keskmise 19%-ga.



Joonis 1. Tudengite vanemate haridustase võrrelduna Eesti samaealiste elanike keskmise haridustasemega.

Kõrghariduses jätkub ka üldhariduskooli tasemel alanud sooline kihistumine. Kuna üldkeskhariduses lõpetanute hulgas on rohkem naisi kui mehi, siis on viimaseid vähem ka kõrgkooli astujate hulgas. 2005. aastal oli 100 mehe kohta umbes 160 naissoost sissesaanud. Samas on ka katkestajate hulgas mehi rohkem kui naisi – 2004/2005. õppeaastal vastavalt 17,5% ja 11,6%. Käesoleval sügisel Majanduskoostöö ja Arenguorganisatsiooni (OECD) Eesti kõrgharidussüsteemi analüüsis aruandes toodi naiste suur osakaal kõrghariduses välja ühe positiivseima

küljena. Oleme kõikidest OECD riikidest selle näitaja poolest väga kõrgel kohal (*OECD Reviews of Tertiary Education*, lk 50).

Siiski ei saa väita, et Eestis oleks soolise võrdõiguslikkuse küsimuses kõik korras. Meeste suur väljalangevus ja väiksem esindatus kõrghariduse esimesel astmel annab märku nii suurtest puudujääkidest eelnevates haridustasemetes kui ka poiste kõrgkooliõpingutesse integreerimises. Samuti ei saa öelda, et naiste suur osakaal kõrghariduses tähendaks automaatselt probleemide puudumist, sest viimaste osakaal on suur vaid väga spetsiifilistes valdkondades, nagu sotsiaalteadused ja haridus. Tehnika ja täppisteaduste valdkonnad on siiski jäänud meeste pärusmaaks. Lisaks sellele väheneb naiste osakaal märgatavalt kõrghariduse II ja III astmel. Mehed on ülekaalus ka kõrgkoolide õppejõudude seas.

Need tulemused kinnitavad taas kord, et Eestis ei ole ligipääs kõrgharidusele kõigile võrdne ega põhine vaid vaimsel võimekusel. Kuna moodsas ühiskonnas ei käsitleta kõrgharidust enam elitaarse hüvena, mis on kättesaadav ainult väikesele grupile, vaid paljude õigusena, vajab ligipääs kindlasti parendamist. Uuringud on näidanud, et kõrgharitud inimesed vajavad vähem sotsiaalseid garantiisid ja meditsiiniteenuseid, on kohanemisvõimelisemad tööturul ja nende sissetulekud on keskmisest suuremad. Iga haritud inimene on suur väärtus.

Mis mõjutab tudengite valikuid?

Kooli ja eriala valik on üks raskemaid küsimusi tulevase üliõpilase elus. Siin tuleb arvestada väga paljude erinevate kriteeriumitega, kuid kindlasti ei tohiks valiku tegemisel saada põhiliseks faktoriks rahakoti pakusus. Uuringute tulemused aga näitasid, et kolmandiku vastanute meelest piiras majanduslik olukord nende kõrgkooli või eriala valikut – õppimiseks tuli leida koht, kus ei oleks õppemaksu, eriti oluline oli õppemaksuta õppimise võimalus otse keskkoolipingist tulijaile.

Eesti kõrgkoolides on aasta-aastalt suurenenud tasulistel õppekohtadel õppijate arv. Kui aastal 1997 õppis tasulistel kohtadel vaid 30%

üliõpilastest, siis aastal 2006 juba 54% ja järjest enam räägitakse ka võimalusest minna üle süsteemile, kus kõik üliõpilased peaksid maksma. Õppemaksude rakendamisel on riikidel väga erinevad kogemused, ent kui uuriti praegu õppemaksu mittemaksvatelt tudengitelt, kas nad oleksid teinud sama erialavaliku, kui oleksid pidanud selle eest maksma, vastas 55% eitavalt. See näitab väga selgelt, et õppemaksud on üheks suurimaks piiravaks teguriks kooli ja eriala valikul.

Samas väidetakse Eestis ka vastupidist. Paljud on seisukohal, et riigieelarvelised kohad täidavad oma täit eesmärki – need suunavad inimesi õppima erialadele, mis ei oma ühiskonnas nii suurt populaarsust. Kardetakse, et kui tulevasel tudengil võimaldada ilma igasuguse piiranguta ise otsustada, mida ta õppida tahab, siis ei tule keegi õppima vähem prestiižseid erialasid. Samas on Põhjamaad rakendanud just teist lähenemist. Seal usutakse, et just tudengid on need, kes hindavad kõige paremini tööturusiituatsiooni ja valivad oma eriala sellest lähtuvalt. Sellise süsteemiga käib kindlasti kaasas ka korralik nõustamine ja juba varakult oma erialavaliku planeerimine. Kindlasti ei tohiks ära unustada ka tõsiasja, et inimeste valikuvõimaluste piiramine võib vähendada õpimotivatsiooni. Kõrgkoolid ei ole pelgalt diplomeeritud inimesi tootvad asutused, vaid riigi innovaatilise ja jätkusuutliku elanikkonna taime-lavad. Süsteem, kus erialavalikut mõjutab mitmes mõttes raha, on juba eos probleemiderohke ning ei pruugi hakata täitma talle eesmärgiks püstitatud funktsioone. Vale erialavaliku tõttu katkestab suur hulk tudengeid igal aastal õpingud, lõpetamise korral pole nad motiveeritud jätkama hariduse omandamist järgmistel astmetel ja see omakorda tekitab probleeme näiteks õppejõudude järelkasvu silmas pidades.

Samuti on läbi mõtlemata väide, nagu paneks õppemaksu maksmine tudengeid paremini õppima ja kõrgkoolile hariduse kvaliteedi osas suuremaid nõudmisi esitama. Süsteemis, kus vaid vähestel on võimalik saada õppetoetust ja maksimaalsest õppelaenust ei piisa teinekord isegi ühe semestri õppemaksu tasumiseks, on riigieelarvevälised tudengid

suurema surve all leida hariduse omandamisega kaasnevate kulutuste katmiseks alternatiivseid allikaid.

Riigi tugi õppimiseks

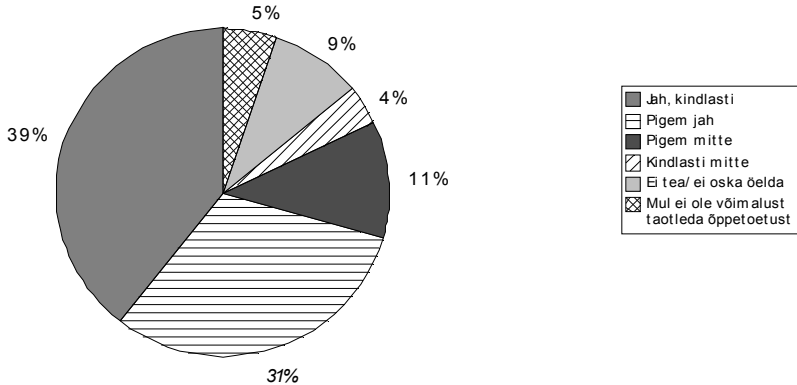
Mis aga on alternatiivsed allikad, mille abil tudeng end koolitada saab? Esimene ja kõige lihtsam viis on muidugi pöörduda vanemate rahakoti poole. Aga kui sellest ei piisa, ent õppimishimu on siiski väga suur?

Selleks on riik välja töötanud kaks abinõud. Esiteks õppetootuste süsteem. Alates 2003. aastast kehtib Eestis uus õppetootuste seadus (Õppetootuste ja õppelaenu seadus, Riigi Teataja, I 2003, 58, 387), mille alusel on kõikidel riikliku koolitustellimusega õppekavadel täiskoormusega õppivatel tudengitel võimalik saada 800-kroonist põhitootust ja 400-kroonist täiendavat toetust. Antud seadus vahetas välja eelnevalt kehtinud riikliku stipendiumisüsteemi ja sellega loodeti jõuda just nende tudengiteni, kellel rahalist abi kõige rohkem tarvis on. Kahjuks kujunes toetusest välja järjekordne stipendiumisüsteem, sest selle jagamise kriteeriumite üle otsustavad koolid ise, kes omakorda võtavad arvesse vaid õppuri õppekava täitmist ja keskmist hinnet.

Kuigi õppetootus oli 2006. aastal kättesaadav vaid 14% üliõpilastest ja selle summa ei kata kaugeltki esmavajadusi, näitas uuring, et umbes 50% tudengeid, kes olid õppetootust saanud, olid ka motiveeritumad õppima. Õppetootuste saajate tausta uurides tuli välja, et seos tudengi õppetootuse saamise ja vanemate kehva majandusliku olukorra vahel on nõrk. Võib arvata, et toetusi saavad just need tudengid, kelle perekond saab neid õppimises toetada, mis tähendab, et need, kellel selline võimalus puudub, peavad ise rohkem vaeva nägema, et muudest allikatest sissetulekut saada.

Tihti on ainsaks lahenduseks tööturule siirdumine. Kuna esmakursuslastel puudub esimesel semestril õppetootusele kandideerimise võimalus, võivad paljud tudengid üsna kiiresti leida ennast nõiaringist – õpingute alustamisel puudub vanemate tugi ja võimalus saada toetust, tuleb minna tööle, mis aga tihti tähendab, et langeb õpiedukus ja õppe-

toetuse saamise pingereas jäädakse pigem viimasteks. See tõik illustreerib veel kord õppetoetuste seaduse eesmärkide ja tegeliku olukorra vastuolu.

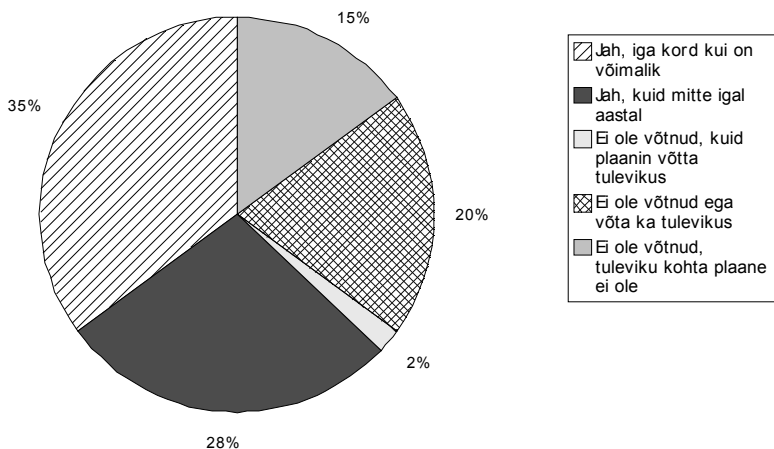


Joonis 2. Vastused küsimusele: „Kas võimalus saada õppetoetust motiveerib Sind hoolsamini õppima?“

Teise abinõuna on riik rakendanud õppelaenu süsteemi. Seda võimalust oli uuringu läbiviimise ajal mingis ulatuses kasutanud 2/3 kõikidest tudengitest. Laenu võtmise põhjused erinevad tudengkonna seas oluliselt, kuid üldise tendentsina võib välja tuua, et tasulisel kohal õppijad võtavad seda peamiselt õppemaksu tasumiseks (kõikidest laenuvõtjatest 40%) ja nn tasuta kohtadel õppijad peamiselt elamiskulude katmiseks (kõikidest laenuvõtjatest 43%). Meedias laialt levinud arusaama kohaselt, nagu võtaksid üliõpilased laenu ainult kooliga kaudselt seotud kulutuste katmiseks, nagu reisimiseks või sülearvuti ostmiseks, ei leidnud kinnitust – uuringu järgi kasutas raha sellel otstarbel ainult 17% laenu võtnud üliõpilastest.

Ka õppelaenu võtmiseks peab vastama teatud tingimustele. Õppetoetuste ja õppelaenu seaduse paragrahv 17 sätestab, et õppelaenu saamiseks peab taotlejal olema kas kaks käendajat või hüpoteek kinnis-

varale (Õppetoetuste ja õppelaenu seadus, Riigi Teataja, I 2003, 58, 387). Nende puudumisel on laenu saamine välistatud.

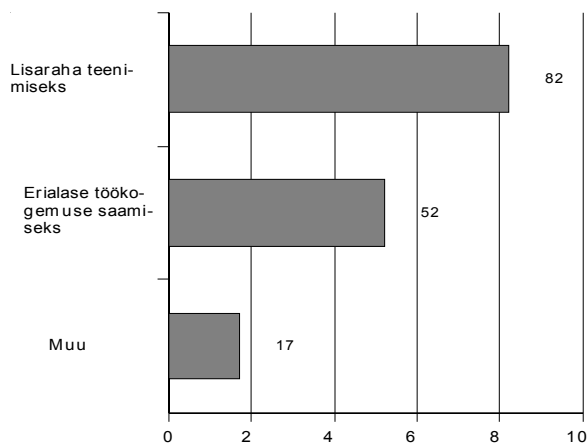


Joonis 3. Vastused küsimusele: „Kas oled võtnud õppelaenu?“

Kui aga õppelaenu kulutatakse õppemaksu maksmiseks ning õppur ei pääse ka selle õnneliku 14% hulka, kes saavad õppetoetust, ja ta ei saa lootma jääda vanemate abile, siis missugused valikud jäävad kõrghariduse omandamise ajal enda ülalpidamiseks?

Õppimise kõrvalt töötamine või töötamise kõrvalt õppimine?

Uuringust selgus, et 59% tudengitest käib kooli kõrvalt tööl (Tallinna tudengite seas koguni 67%) ja ligi viiendik praegu veel mittetöötavatest plaanib seda teha tulevikus. Võrdluseks võib tuua, et 2003. aastal läbi viidud uuringu andmetel oli tööl käijate protsent vaid 29 (Üliõpilaste sotsiaalmajanduslik olukord, 2003, lk 38). Reeglina on töөлkäimise põhjuseks lisaraha teenimise vajadus (82% vastanutest), kuid peetakse oluliseks ka erialase töökogemuse saamist (52%). Paratamatult jääb mulje, et Eestis on levinud pigem töö kõrvalt kõrghariduse omandamine kui kõrghariduse omandamise kõrvalt töötamine.



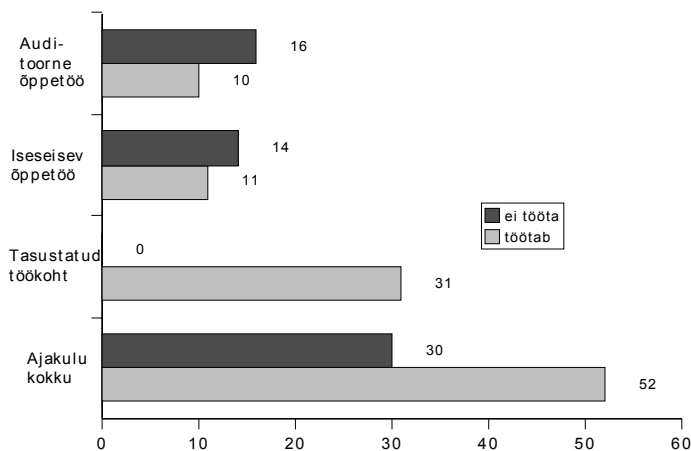
Joonis 4. Vastused küsimusele: „Miks käid tööl?”

Nii kaua kui töötamine ei sega õpinguid, on kõik korras, aga järjest enam on õppejõudude poolt kuulda kurtmist, et üliõpilased ei käi loengutes, ei esita oma töid õigel ajal ega loe erialakirjandust, sest veedavad enamiku oma ajast tööl. Seda kinnitavad ka uuringu andmed – õpingutega paralleelselt töötavate tudengite nädalakoormus on keskmiselt 52 tundi, millest vaid 21 tundi kulutatakse õppetööle ja ülejäänud tasustatud tööle. Kuna nädalas on piiratud koguses aega, tuleb täiskoormusega töötaval ja õppival tudengil paratamatult milleski järeleandmisi teha ning kahjuks on selleks enamasti õpingud.

Kui arvestada, et sellises olukorras on pool kuni kaks kolmandikku tudengkonnast, siis tekib küsimus, missugust kõrgharidust Eestis antakse, kui seda on võimalik omandada täiskoormusega töö kõrvalt. Kindlasti ei saa selle kõrghariduse kvaliteedile anda väga kõrget hinnangut.

Tähelepanuta ei saa jätta ka küsimust, millises olukorras on juba praegu ülekoormatud noorte nii vaimne kui ka füüsiline tervis paarikümne aasta pärast? Kas riik ei kaeva endale mitte auku, kui jätab

praegu tegemata investeeringud normaalse õpikeskkonna loomiseks ja on nõus võtma riski tasuda mõnekümne aasta pärast põdura elanikkonna tervise parandamisega kaasnevaid kulutusi, mis ei pruugi enam kaugeltki väikesed olla?



Joonis 5. Õpingutega paralleelselt töötavate ja mittetöötavate tudengite hinnang oma ajakasutusele (tundides).

Kokkuvõte: järeldused ja ettepanekud

Õeldakse, et keti tugevust tuleb mõõta selle nõrgima lüli järgi. Eesti kõrgharidussüsteemis on palju nõrku lülisid, millest üks on kindlasti üliõpilaste sotsiaal-majanduslik olukord.

Eesti kõrgharidustrateegia aastateks 2006–2015 (Eesti kõrgharidustrateegia aastateks 2006–2015, Riigi Teataja, 30.11.2006, 52, 386) rõhutab, et kõrgharidus on universaalne haridustase, mis peaks olema kättesaadav 50% eagrupist sõltumata nende elukohast, majandusoludest või erivajadustest. Kõrgharidus peab olema kvaliteetne, et luua Eestist

innovaatiline ja teadmistepõhine ühiskond. Praeguses olukorras, kus kõrghariduse omandamisel on mitmeid takistusi, mille hulgas on vajadus end õppimise ajal ülal pidada, on paljud strateegia eesmärgid veel kaugel unistus. Et kõrgharidusstrateegia ei jääks vaid paberiks, mis riulis teiste samalaadsetega tolmu kogub, tuleb läbi viia mitmeid muudatusi.

1. Üliõpilastele tuleb luua sotsiaalsete garantiide süsteem, mis võimaldaks neil hoolimata sissetulekust või perekondlikust taustast pühenduda täiel määral õppimisele. Vajaduspõhine toetusüsteem on põhialuseks, millele saab üles ehitada kõikidele vaimselt võimekatele võrdsed tingimused oma ande rakendamiseks ja arendamiseks.
2. Tublimate ja aktiivsemate tudengite toetamiseks tuleks sisse viia stipendiumite süsteem.
3. Õppelaenu andmise alused peaksid olema kõikidele ühtsed ja selle kustutamiseks võiks olla rohkem võimalusi.
4. Lisaks rahalisele abile tuleks luua ka tugisüsteemid, mis aitaksid tudengitel planeerida oma õpinguid ja tööturule siirdumist, et vähendada valede valikute tõttu kõrgkoolist väljalangevust. Ühe hea tugisüsteemi juurde kuuluvad kindlasti karjääri-, õppe- ja psühholoogiline nõustamine.
5. Õpingutega paralleelselt töötamine ei peaks olema küll keelatud, ent samaaegselt täiskoormusel õppimine ja töötamine võiksid muutuda pigem erandlikeks juhtudeks kui karmiks reaalsuseks.
6. Üliõpilaste nii vaimsele kui ka füüsilisele tervisele tuleb hakata pöörama suuremat tähelepanu. Tänapäevaste noorte toitumis- ja keha eest hoolitsemise harjumused mõjutavad seda, missugune on Eesti inimese tervislik seisund paarikümne aasta pärast.
7. Kõrghariduse rahastamiseks tuleb leida parem moodus kui tudengite taskust korjatavad õppemaksud, mis ei paranda ei hariduse kvaliteeti ega taga ka kõrgkoolidele paremat rahastust.

Kõrghariduse sotsiaalse dimensiooni arendamine ei ole oluline ainult üliõpilaste heaolu tõstmiseks, vaid see aitab kaasa ka kvaliteetse hariduse pakkumisele, mis peaks olema iga nüüdisaegse riigi üks tähtsamaid prioriteete. Kõrgharidus ongi kallis, ent kui Eesti tahab liikuda jätkuva majanduskasvu ja ühiskonna arengu rütmis, siis tuleb leida vahendid selle toetamiseks ning arendamiseks.

Kasutatud kirjandus

- Eesti kõrgharidusstrateegia aastateks 2006–2015, Riigi Teataja, 30.11.2006, 52, 386. Kättesaadav Internetis aadressil <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=12752949>.
- OECD Rewievs of Tertiary Education – Estonia, Organization for Economic Co-operation and Development.
- Õppetoetuste ja õppelaenu seadus, Riigi Teataja I 2003, 58, 387. Kättesaadav Internetis aadressil <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=834802>.
- Üliõpilaste sotsiaal-majanduslik olukord 2003, Eesti Üliõpilaskondade Liit.
- Üliõpilaste sotsiaal-majanduslik olukord 2005/2006, Eesti Üliõpilaskondade Liit.

