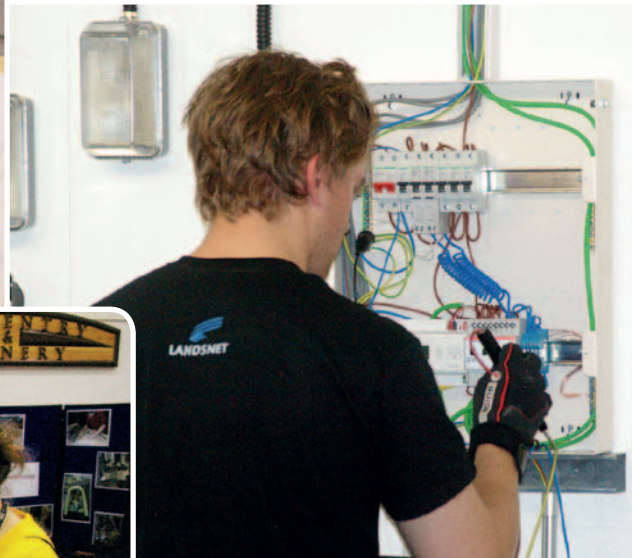


Kutsehariduse kooliõppekavade koostamise ja arendamise käsiraamat



Euroopa Liit
Euroopa Sotsiaalfond



Eesti tuleviku heaks



**Kutsehariduse
kooliõppekavade
koostamise ja arendamise
käsiraamat**

Tallinn 2014

Käesolev käsiraamat on valminud „Riikliku struktuurivahendite kasutamise strateegia 2007–2013” ja sellest tuleneva rakenduskava „Inimressursi arendamine” alusel prioriteetse suuna „Elukestev õpe” meetme „Kutseõppe sisuline kaasajastamine ning kvaliteedi kindlustamine” programmi „Kutsehariduse sisuline arendamine 2008–2013” raames.

Koostanud Helle Noorväli, Erkki Piisang, Kaie Piiskop, Einike Pilli, Erle Põiklik, Sirje Rekkor,
Kalle Toom

Toimetanud Hille Voolaid

Kujundanud Kristi Helekivi

Fotod Erkki Piisang

ISBN 978-9949-547-67-8 (trükis)

ISBN 978-9949-547-68-5 (pdf)

Trükiettevalmistus kirjastus Studium

Riia 15b, Tartu 51010

Tel 7343735, www.studium.ee

Trükk OÜ Greif

Lohkva, Luunja vald

Tartumaa 62207

Sisukord

Eessõna	5
I osa	7
Kutsehariduslike õppekavade reformid Eestis	9
Eesti kutsehariduse õigusruum	18
Eesti kutseharidussüsteemi juhtivad õigusaktid ja raamdokumendid	18
Õppeasutuse kohustuslikud dokumendid	23
Kutsesüsteemi ja kutseharidusliku õppe seosed	39
Kutse omistamine ja selle seos akrediteerimisega	40
II osa	41
Õppekava ja õppimine	43
Õppekava teoreetilised lähtekohad	43
Inim-, teadmis-, õppimis- ja õpetamiskäsitused õppekavas	49
Väärtused kutsehariduse õppekavades	63
Elukestva õppe kompetentsid õppekavas	68
Õppekavas kirjeldatud õpiväljundite sidusus	76
Mooduli koostamise kontseptuaalsed alused	81
Riiklike õppekavade koostamise kontseptuaalsed alused	82
Praktika	95
Praktika mõiste ja eesmärgid	95
Praktikamudelite ajalooliselt kujunenud tüpoloogia	98
Eestile sobiv praktikamudel – edasiarendatud konnektiivne mudel	106
III osa	113
Õppeasutuse autonoomia õppekava koostamisel ja arendamisel	115
Õppekavatöö planeerimine õppeasutuses	118
Sisendid uute õppekavade koostamiseks	118
Uute tasemeõppekavade koostamine	120
Olemasolevate tasemeõppe õppekavade ülevaatamine ja vajadusel muutmine	121
Tasemeõppekavadele jätkuõppekavade koostamine	121
Täiskasvanute täienduskoolituse õppekavade koostamine	122
Kooli õppekava vormistamine ja registreerimine	133
Õppekavatöö õppeasutuses	137
Mooduli kavandamine	138
Mooduli õppeprotsessi juhtimine	185
Mooduli rakenduskava korrigeerimine tagasiside põhjal	193

IV osa	197
Õppekavatöö ja õppekorraldus	199
Õppija individuaalsuse ja arengu toetamine elukestva õppe kontekstis	207
Haridusliku erivajaduse sisu ja õpetamise seaduslik alus kutseõppes	207
Haridusliku erivajadusega õppija toetamine kutseõppeasutuses	208
Teistest erinevad õppijad: individuaalne õppekava	211
Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine	215
Tagasiside kogumine õppekava rakendumisele	218
Sisehindamine ja õppekava	220
Õppekavarühma akrediteerimine	226
Kokkuvõte	231
Lisa 1. Kutseõppeasutuse seaduse alusel antud õigusaktid	232
Lisa 2. Kooli õppekava ja moodulite rakenduskava koostamine	234
Lisa 3. Kognitiivne taksonoomia ja verbid	241
Lisa 4. Uuringud kutsehariduses 2010–2013	242

Eessõna

Õppekava on kooli dokument, mis on aluseks õppetööle. Kutseõppeasutuse seadusest tulenevalt on kooli õppekava koostamine õppeasutuse kohustus. Uus, 2013. aastal Riigikogus vastu võetud kutseõppeasutuse seadus annab koolidele uusi võimalusi õppekavade koostamiseks, samas kasvab ka kooli vastutus.

Uuendusi on seaduses palju – minnakse üle uutele kutseõppeliikidele, mis on seotud Eesti kutsekvalifikatsiooniraamistikuga; hindamiskorralduses, kutseõppeliikide ja õppekavade kehtestamisel rakendatakse läbivalt väljundipõhisuse printsiipi; õppe läbiviimise õigus saadakse akrediteerimise kaudu; toimuvad muudatused kutseõppeasutuse juhtimises; muutuvad rahastamise põhimõtted ning õpetajate kvalifikatsiooninõuded seotakse kutsestandardis kehtestatuga.

Selline üleminek eeldab nii eelnevat ettevalmistust kui ka tuge seadusest tulenevate uuenduste rakendamisel. Käesolev käsiraamat võtab kokku meie eelneva ettevalmistustöö ja loob toe jätkuvaks arenguks uue kutseõppeasutuse seaduse loodud õigusruumis.

Viimase kahe aasta jooksul on kutseharidussüsteemis korraldatud mitmeid koolitusi, sh koolimeeskondade hindamiskoolitus, millega alustati üleminekut väljundipõhiste põhimõtete kasutuselevõtmiseks. Selle protsessi toeks koostati kontseptsioon ja hindamise juhendmaterjal, mille alusel hakati koostama uute kompetentsipõhiste kutsestandardite alusel väljundipõhiseid riiklike õppekavu. Õppekavade arendamiseks ning paremaks üldharidusliku ja kutseõppe seoste loomiseks koostati juhendmaterjal lõiminguks. Koolitati õppekavanõustajaid, kelle ülesanne on vedada õppekavade arendusprotsessi koolis.

Viimane osa selles protsessis on kooli õppekavade koostamise ja arendamise käsiraamat, mille väljaandmisele on panustanud Sirje Rekkor, Einike Pilli, Kalle Toom, Helle Noorväli, Erle Põiklik ja Erkki Piisang, kes seda projekti juhtis. SA Innove poolne eestvedaja ja käsiraamatu idee autor ning protsessi toetaja oli Kaie Piiskop.

Käsiraamat on neljaosaline. Esimene, sissejuhatav osa kirjeldab tausta, kuhu Eesti kutseharidus on pärast taasiseseisvumist jõudnud ja milline on kutseharidust reguleeriv õigusruum.

Käsiraamatu teine osa on teoreetiline. Õppekava teoreetilised alused, õppimis- ja õpetamiskäsitused ning väärtussüsteemid tuletavad meelde baasteadmisi selles vallas või on õppematerjal süsteemis tegutsejale. Riiklike õppekavade koostamise põhialused selgitavad ja toetavad õppekavade koostamist ja arendamist. Elukestev õpe on märksõna, mis saab tänasel päeval järjest suurema tähenduse, võrdsete võimaluste tagamine erivajadustega õppijatele on vajalik suunis tegutsemiseks. Õppeprotsessi lähendamiseks tegeliku eluga on kutseõppesse lõimitud praktika. Töökohal õppimine, töösituatsioonis teadmiste ja oskuste arendamine on võtmesõnad, millele lisandub teoreetilise taustana praktikat käsitlev osa.

Käsiraamatu kolmandas osas on keskendutud õppekavatööle õppeasutuses. Õppekavatööle loob aluse õppeasutuse autonoomia õppekavade koostamisel ja arendamisel. Õppekava arendamine kui strateegiline arendusvaldkond on järgmistel aastatel koolide põhiküsimus, et rakendada kõiki uue seadusega kaasnevaid muudatusi. Uue õppekava koostamine on protsess, kus osaleb kooli personal ja ka kaasatud huvirühmad. Käsiraamatu kolmas osa annabki juhiseid etappide kohta, mis õppekavatöös esinevad.

Käsiraamatu neljas osa on õppekavatööst ja õppekorraldusest. Õppekorraldus ja selle planeerimine selliselt, et õppekava eesmärgid realiseeruksid ning oleksid motiveerivad õppijatele, on kooli vastutusala. Iga töö ja protsess on seotud tagasiside kogumisega. Praegu on koolides rakendatud sisehindamist, mille siht on toetada õppeasutuse seatud eesmärkide saavutamist. Sisehindamisel põhineb ka õppekavarühma akrediteerimine.

Käsiraamatus on lisaks selgitavale osale palju skeeme ja tekstikaste küsimustega, millele õppeasutus peaks tähelepanu pöörama õppekava arenduse eri etappidel. Raamat on abimaterjal õppeasutuse töötajatele ja õppekavanõustajatele, samuti võib see olla kasulik üliõpilastele ja teistele, kes soovivad asuda tööle õpetajana kutseõppeasutuses või juhendada ettevõttes praktikat.

Erkki Piisang
projektijuht

I osa



Kutsehariduslike õppekavade reformid Eestis

Sirje Rekkor

Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste instituudi kutsepedagoogika osakonna õppejõud

Eestis alustati kutsehariduse reformi peale taasiseseisvumist. Mõnede autorite (Grootings 1998 jt) väitel tuleb Eesti kutsehariduse reformi alguseks lugeda seniste tsentraliseeritud õppekavade asemel kutseõppeasutuste endi koostatud õppekavade rakendamist 1991. aastal. Samas on mitmed autorid (Nilesen 1998, Parkes 1999) seostanud reformi algust Phare kutsehariduse reformi programmi käivitamisega Eestis 1995. aastal. Mitmetes dokumentides märgitakse reformi algusena 1996. aasta, mil alustati kutsehariduse kontseptuaalsete lähtekohtade ning kutseõppeasutuse seaduse väljatöötamist (Tegevuskava... 2001). Vaatamata erinevatele seisukohtadele reformi alguse küsimuses, on Eesti kutseharidusreformi käsitleanud autorid (Grootings 1998, Nilesen 1998, Zelloth 2004, Parkes 1999, Buck 1997, Loogma 2004, Rekkor 2004, Rekkor jt 2006, Rekkor 2011) esile toonud asjaolu, et õppekavaarendus on koolivõrgu korrastamise ning õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise kõrval olnud kesksel kohal.

Vaatluse all oleva ajajärgu võib õppekavareformi seisukohalt tinglikult jagada nelja perioodi:

- 1991–1994: Eesti taasiseseisvumine kuni Phare kutsehariduse reformi programmi käivitamine;
- 1995–1999: Phare programm (lõppes 1998) ja haridusministeeriumi käivitatud jätkuprojekt;
- 2000–2007: riiklike õppekavade loomine;
- 2008–2012: riiklike õppekavade rakendumine kutseõppeasutustes.

Võib eristada ka koolipõhist kutsehariduse õppekavade arenduse perioodi (1991–2007) ja riiklikel õppekavadel põhinevate õppekavade arenduse perioodi (alates 2008).

Aastad 1991–1994

Õppekavaarenduse esimesele ajajärgule on iseloomulik nõukogudeaegse ideoloogia ja põhimõtete jätkumine. Puudus kogemus ja traditsioon õppekavade arendamise, kutseõpetajate koolitamise ja täiendusõppe osas. Õppekavade arendamine oli keskvoimu poolt koordineerimata, koolid toimisid oma äranägemise järgi ning õppekavade üle puudus sisuline kontroll. Andmed kutseharidussüsteemi kohta tervikuna, sealhulgas ka õppekavade kohta, olid lünklikud ning ühtlustamata. Ühiste arutelude tulemusel jõuti riigi tasandil 1992. aastaks arusaamiseni, et tehniliste oskuste kõrval peab õppekavades sisalduma üldharidus ja ulatuslikum kutsealane ettevalmistus, et anda õppijatele võimalus ja valmisolek haridusteel edasi liikuda või sobituda töökeskonda (Neudorf 1995: 297–305).

Kaasaegsete õppekavade arendamise protsess kutsehariduses käivitus Eesti-Taani arenguprogrammi DEVS-i (*The Danish Development of the Estonian Vocational Education System*) raames, mis algas 1993. aastal. Kutsealases koolituses hakati rakendama õppekavu, mis võimaldasid

õppida erinevatel haridustasemetel ja saada laiemat kutsealast teadmiste ja oskuste baasi. Õppekavades asetati niisiis rõhk laiapõhjalisele koolitusele. Samal ajal käivitati rida koolijuhtide ja õpetajate koolitusprojekte riiklikul ja rahvusvahelisel tasemel (Eesti-Soome; Eesti-Saksa).

Kutsehariduse õppekavaarenduse peamised tulemused aastatel 1991–1994:

- ♦ õppekavad identifitseeriti vastavalt ISCED klassifikaatoritele;
- ♦ käivitus kaasaegsete õppekavade arendamise protsess;
- ♦ moodustati haridusministeeriumi allasutus (Riigi Kooliamet), mille ülesanne oli ka õppekavaarendus;
- ♦ algatati täienduskoolitusprojektid kutseõpetajatele ja õppekava arendajatele (koostöös Soome, Taani, Saksamaa, Iirimaa) (Rekkor 2004).

Aastad 1995–1999

Toimus kutsehariduse õppekavaarenduse infrastruktuuri süstemaatiline rajamine. Phare kutsehariduse reformi programmi alguseks 1995. aastal ei olnud kutsehariduse kvaliteet ega ka maht vastavuses pidevalt aset leidvate muutustega tööturul (Nielsen 1998). Programmi haarati 13 pilootkooli ja 24 satelliitkooli, kokku kaasati õppekavade arendusprotsessi 37 Eesti kutseõppeasutust. Kõigis kutseõppeasutustes töötati välja õpetatavate erialade kaasaegsed moodulõppekavad. Õppekavades suurendati kutsealase koolituse mahtu, vähendati kohustuslikku õppeaega ja korrastati koolitus haridustasemeti (*National Observatory of Estonia*, 2000).

Sel ajajärgul jõuti ühiskondliku kokkuleppeni kutsehariduse ümberkorraldamise teedest, algas konstruktiivne dialoog koolitajate ja sotsiaalsete partnerite vahel, loodi seadusandlik baas ja tingimused süsteemi arengu suunamiseks vastavalt Eestis toimunud muutustele, sh uute õppekavade väljatöötamiseks (Tegevuskava... 2001). Neid aastaid iseloomustab kokkuvõttes kutsehariduse õppekavade intensiivne arendustegevus, mis hõlmas eelmise sajandi lõpuks kõiki kutseõppeasutusi. Protsessi olid kaasatud ka tööandjad ja töövõtjate organisatsioonid (Tegevuskava... 2001). Algatati kutseala valdkondade riiklike õppekavade väljatöötamise protsess. Perioodi lõpus moodustati töörühmad riiklike õppekavade projektide väljatöötamiseks (Rekkor 2004). Riiklike õppekavade valdkondade määratlemisel lähtuti rahvusvahelisest ühtsest haridusliigitusest ISCED-97 (*International Standard Classification of Education*).

Kutsehariduse õppekavaarenduse peamised tulemused aastatel 1995–1999:

- ♦ Phare programmi raames koostati kutseõppeasutustes 13 majanduse võtmesektori erialade moodulõppekava, töötati välja 130 mooduli kirjeldused (*National Observatory of Estonia*, 2000);
- ♦ toimusid õppekava arendajate täienduskoolitused Phare programmi pilootkoolides, koolide pidev koostöö Iiri, Taani ja Soome õppekavaarendajatega ja koolijuhtide ning õppekavaarendajate täienduskoolitused koostöös Soome, Taani ja Saksamaaga;
- ♦ alustati kutsealade valdkondade riiklike moodulõppekavade projektide ettevalmistamist (Rekkor 2004);

- ♦ kõigis kutseõppeasutustes töötati välja erialade moodulõppekavad;
- ♦ õppekavades suurendati kutsealase koolituse mahtu, korrastati koolitus haridusastmeti (*National Observatory of Estonia, 2000*).

Aastad 2000–2007

Sel ajajärgul koostati kutseala valdkondade riiklikud õppekavad. Perioodile on iseloomulik õppekavade arendamine nii riigi kui ka kooli tasandil. Ulatuslikud töörühmad koostasid kutsehariduse valdkondade riiklike õppekavade projekte ja kutseõppeasutustes arendati nende ning kutsestandardite põhjal välja uued moodulõppekavad (Zelloth 2004). 2005. aastal elavnes õppekavaarendus taas seoses Euroopa Sotsiaalfondi projekti käivitumisega, hõlmates seekord juba kõiki kutsehariduse valdkondi. 2007. aasta lõpuks oli projekti käigus välja töötatud 160 õppekava kutseõppe sisu moodulitena. Perioodi lõpus asuti intensiivselt koostama riiklikke õppekavu, neist esimesed viis kinnitati 2007. aastal.

Kutsehariduse õppekavade arenduse peamised tulemused aastatel 2000–2007:

- ♦ koostati 14 riikliku õppekava projekti äriteeninduse, ehituse, tervishoiu, metsanduse, majutuse ja toitlustuse ning isikuteeninduse valdkonnas (Zelloth 2002);
- ♦ koostati õppekavaarendustegevust käsitlev dokumendipakett: kutseharidusstandardi eelnõu, kutseõppeasutuse seaduse ja riikliku õppekava üldnõuete muudatusettepanekud;
- ♦ kõikides kutseõppeasutustes rakendati moodulipõhiseid õppekavasid, mis valdavalt vastasid kutsestandarditele;
- ♦ koostati kutsehariduse riikliku õppekava mooduli koostamise kontseptuaalsed alused ning moodulite koostamise, muutmise ja vormistamise kord;
- ♦ koostati riikliku õppekava struktuuri mudel;
- ♦ õppekavad rühmitati, käivitati 15 õppekavarühma nõukogu ja moodulite koostamise töörühmad (Euroopa Sotsiaalfondi projekti „Kutseõppeasutuste õppekavade arendus“ raames);
- ♦ koostati 160 õppekava kutseõppe sisu moodulitena;
- ♦ koostati ja kinnitati esimesed riiklikud õppekavad (Ruus jt 2008).

Aastad 2008–2012

Ajajärku iseloomustab intensiivne riiklike õppekavade koostamine ulatuslike töörühmade poolt ning nende rakendamine kutseõppeasutustes. Õppekavu asuti riiklike õppekavadega kooskõlla viima ning alates 2008/2009. õppeaastast ka rakendama. Käivitati koolijuhtide, õppekavaarendajate ja kutseõpetajate täienduskoolituse süsteem ning arendati valdkondlikke võrgustikke, et toetada õppekavade rakendumist. Võrgustikesse kaasati aktiivselt sotsiaalseid partnereid. Asuti koostama riiklike õppekavade rakendumist toetavaid õppematerjale ning metoodilisi materjale (Rekkor 2011). Perioodi lõppu iseloomustab kutseõppeasutuste õppekavade välishindamise käivitumine õppekavarühmapõhise akrediteerimise käigus ning õppekavade kontseptualiseerimine ja uuenenud kutsestandarditele vastavate riiklike õppekavade koostamine.

Kutsehariduse õppekavaarenduse peamised tulemused aastatel 2008–2012:

- ♦ koostati 51 riiklikku õppekava, mida rakendati kutseõppeasutustes õppe läbiviimisel;
- ♦ kontseptualiseeriti kutsehariduse õppekava (kutsehariduse õppekava kontseptuaalsed alused);
- ♦ algatati täienduskoolitussüsteem nii metoodiliste, erialaste kui ka võrgustikukoolituste läbiviimiseks, toetamaks riiklike õppekavade rakendumist. Alustati õppekavanõustajate koolitust;
- ♦ koostati hulgaliselt õppematerjale, sh e-õppe materjale, ning mitmeid metoodilisi materjale õppekavade rakendamise toetamiseks;
- ♦ algas kutseõppeasutuste õppekavade arenduse välishindamine (akrediteerimine).

Ülevaade kutsehariduse õppekavade arendamisest Eestis perioodil 1991–2012 on kokkuvõtvalt toodud tabelis 1.

Tabel 1. Kutseharidusreformi ajaline kulg Eestis 1991–2012

Aasta	Sotsiaalne kontekst	Seadusandlus/ regulatsioonid	Õppekavaarendus
1991			1991–1994: koolide „isetegevus“ õppekavaarenduses.
1992		Haridusseadus	Alustati õppekavade ühtlustamist UNESCO rahvusvahelise haridusklassifikatsiooniga. Õppekavad identifitseeriti vastavalt ISCED klassifikaatoritele. Alustati ISCO kutsekirjelduste tõlkimist eesti keelde. Kehtestati andmete kogumise süsteem õppekavade kohta. Moodustati esimene üleriigiline valdkonnaspetsiifiline õppekavatöörühm.
1993		Moodustati Riigi Kooliamet. Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus	Eesti-Taani arenguprogramm (DEVS) (1993–1995).
1995		Moodustati Phare kutsehariduse reformi programmi juhtnõukogu. Ülikooliseadus	Alustati õppekavade arendusprojektiga (Phare projekt 1995–1998), kus osales 13 pilootkooli, koostati moodulõppekavad, toimus 24 satelliitkooli õppekavaarendus. Õppekavaarendajate koolitused. Koolijuhtide koolitus. 1995–1999: koostöö Iiri, Taani ja Soome õppekavaarendajatega. Ministeeriumi õppekavaarenduse jätkuprojekt 1998–2000.

1996	Loodi KH ja Tööturu Seirekeskus.	Koolivõrgu korrastamine, loodi 6 esimest kutsehariduskeskust. Kutseõppeasutuste koondamine haridusministeeriumi haldusalasse.	1996–1998 õppekavaarendajate täienduskoolitus Phare pilootkoolides.
1997	Kaubandus-Tööstuskoda alustas kutse-kvalifikatsioonisüsteemi loomist.	Asutati Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus (REKK). Alustati koolijuhtide ja õpetajate pidevat täienduskoolitust.	
1998		Valitsus kinnitas kutsehariduse kontseptuaalsed lähtekohad. Kinnitati riiklike õppekavade üldnõuded. Kutseõppeasutuse seadus Erakooliseadus Rakenduskõrgkooli seadus	Lõppes Phare projekt. Esimeste riiklike õppekavade (RÕK) projektide koostamine.
1999	Alustati kutse-nõukogude moodustamist, loodi 12 kutse-nõukogu. Alustati kutsestandardite väljatöötamist.	Muudeti koolijuhtide ja õpetajate kvalifikatsiooninõudeid, viidi sisse nõue juhtimisalase koolituse läbimise kohta koolijuhtidele ning erialase või pedagoogilise kõrghariduse nõue õpetajatele ja töötavatele õpetajatele stažeerimise nõue ettevõtetes. Koolijuhtide ja õpetajate pidev täienduskoolitus.	Kutsealade valdkondade riiklike õppekavade ettevalmistamine 1999–2002.
2000	Sõlmiti kuuepoolne ühise tegevuse kokkulepe Haridus-, Majandus- ja Sotsiaalministeeriumi, Eesti Tööstuse ja Tööstustööstuste Keskliidu, Eesti Kaubandus-Tööstuskoja ja Eesti Ametiühingute Keskliidu vahel.	Kõrgharidusstandard	Valmis 14 kutsealade valdkondade riiklike õppekavade projekti. Kõigis kutseõppeasutustes moodulõppekavad. 30% koolide õppekavadest vastas kutsestandarditele.

2001	Loodi SA Kutsekoda.	Tegevuskava kutsehariduse arendamiseks 2001–2004. Kutseõppeasutuste võrgu korrastamine. Kutseseadus	Uuendati nelja valdkonna riiklike õppekavade projekti.
2002	PHARE projekt kutse omistamise süsteemi rakendamiseks. Toimusid esimesed (4 valdkonna) kutse kvalifikatsiooni testeksamid.		Õppekavatöö (sh õppekavad) koordineerimine anti REKKi pädevusse.
2003	Kutsekomisjonide moodustamine. Kutseeksamite käivitamine.		
2005	Välja töötatud 447 kutsestandardit.	Kutsehariduse arengukava 2006–2008. Kutseõppeasutuste võrgu korrastamine. Uuendatud kutseõppeasutuse seadus. Riigikutseõppeasutuste võrgu arengukava aastateks 2005–2008. Riikliku õppekava mudel. Moodulite koostamise, muutmise ja vormistamise kord. Töötati välja õppekavade rühmad. Käivitati 15 õppekavarühma nõukogu.	Käivitus ESFi projekt 160 riikliku õppekava sisu määratlemiseks 2005–2008. Lähtuvalt kutsestandarditest koostati esimesed uutele nõuetele vastavad moodulite passid ja kirjeldused (kohustusliku õppe moodulid).
2006	Uuendati kuuepoolset koostöökokkulepet.	Kutseharidusstandard	2006–2008 RÕKi süsteemi väljatöötamine. 2006–2008 ESFi õpetajate ja praktikajuhendajate täienduskoolituse projekt. Moodulite passide ja kirjelduste koostamine.
2007		Kinnitatud 5 valdkonna riiklikku õppekava.	Moodulite passide ja kirjelduste koostamine. Riiklike õppekavade koostamine.

2008	Töötas 16 kutse-nõukogu. Alustati üleminekut 8-astmelisele kvalifikatsiooniraamistikule (EQF). Kutsestandardite koostamise, muutmise ja vormistamise kord (kompetentsipõhised kutsestandardid).	Kinnitatud 14 valdkonna riiklikku õppekava. Uus kutseseadus.	Riiklike õppekavade koostamine ja rakendamine. Käivitus ESFi projekt õppematerjalide koostamiseks ja õpetajate täienduskoolitamiseks.
2009	Töötas 16 kutse-nõukogu. Tegutses 87 kutset andvat organit. Kinnitatud 722 kutsestandardit 312 kutsele. Väljastatud 37 585 kutsetunnistust.	Kutseharidussüsteemi arengukava 2009–2013. Kutseõppeasutuste võrgu korrastamine. Kinnitatud 25 valdkonna riiklikku õppekava.	Riiklike õppekavade koostamine ja rakendamine. Õppematerjalide koostamine ja õpetajate täienduskoolitus.
2010	Varem välja töötatud kutsestandardite suhestamine 8astmelise kvalifikatsiooniraamistikuga. Uuenenud kutsestandardite väljatöötamine.	Kinnitatud 7 valdkonna riiklikku õppekava. Kokku kinnitatud 51 riiklikku õppekava.	Riiklike õppekavade koostamine ja rakendamine. Õppematerjalide koostamine ja õpetajate täienduskoolitus.

2011	Varem välja töötatud kutsestandardite suhestamine 8astmelise kvalifikatsiooni- raamistikuga. Uuenenud kutsestandardite väljatöötamine.	REKKi kutsehariduse osakond ühendati Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutusega Innove. Käivitati kutsehariduse kvaliteedi tagamise süsteem – akrediteerimine (rakendajaks Eesti Kõrghariduse Kvaliteediagentuur – EKKA).	Õppekavatöö koordineerimine, riiklike õppekavade koostamine anti SA Innove pädevusse. Riiklike õppekavade rakendamine. Õppematerjalide koostamine ja õpetajate täienduskoolitus. Koostati kutsehariduse õppekavade kontseptuaalsed alused. Käivitus kutseõppeasutuste õppekavade arenduse välishindamine.
2012	Kompetentsipõhiste kutsestandardite väljatöötamine.	Uue kutseõppeasutuse seaduse (KutÕS) ettevalmistamine.	Kutsealade valdkondade uuendatud riiklike õppekavade ettevalmistamine. Õppekavanõustajate koolitused.

Kirjandus

- Buck, B. (1997). Introduction and Summary of the Workshop. Qualification Challenges in the Partner Countries and Member States. – Report. Proceedings of the 1st Workshop on Curriculum Innovation. September 1996, Torino. Luksemburg: Euroopa Liidu Väljaannete Talitus, lk 7–20.
- Eesti kutseharidussüsteemi arengukava aastateks 2005–2008. Kinnitatud Vabariigi Valitsuse protokollilise otsusega 14.07.2005. www.hm.ee/index.php?popup=download&id=3812 (vaadatud 24.07.2014)
- Grootings, P. (1998). Kutsehariduse reformi arengusuunad Eestis. Tallinn: SA Eesti Kutsehariduse Reform.
- Grootings, P. (2009). Facilitating Policy Learning: Active Learning and the Reform of Education Systems in Transition Countries. – International Handbook of Education for the Changing World of Work 2009, lk 499–512.
- Kutsehariduse kontseptuaalsed lähtekohad. Kinnitatud Vabariigi Valitsuse poolt 13. jaanuaril 1998.
- Kõiv, K., Silla, E., Ausmees, K. Initial Vocational Education and Training in Estonia. Tallinn ReferNet Estonia. <http://vana.innove.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=5626/Initial+Vocational+Education+and+Training+in+Estonia+theme4.pdf> (vaadatud 24.07.2014)
- Lepik, A., Pandis, M. (2004). Interdistsiplinaarsus sotsiaal- ja kasvatusteadustes. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Loogma, K. (2004). Töökeskkonnas õppimise tähendus töötajate kohanemisel töömuutustega. – TPÜ Sotsiaalteaduste dissertatsioon. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Loogma, K. (2006). Elukestev õpe – sillad ja tõkked. Tallinn: Eesti Haridusfoorum, lk 56–84.
- National Observatory of Estonia 2000. Modernization of Vocational Education and Training in Estonia. National Report.
- Neudorf, R. (1995). Diagnosis of the Estonian Vocational Education System: Indicators for Evaluation and Monitoring. – Managing Vocational Education and Training in Central and Eastern European Countries. Koost Cailloids, E., Bertrand, O. ja Atchoarena, D. Pariis: Unesco Rahvusvahelise Planeerimise Instituut, lk 275–353.
- Nielsen, P. (1998). Läbilõikeanalüüs õppekavareformidest PHARE maades. Eesti – Kopenhaagen: Euroopa Koolitusfond, lk 26.

- Parkes, D., Gronwald, D., Grootings, P., Nielsen, S. (1999). A Cross Country Analysis of Curricular Reform in Vocational Education and Training in Central and Eastern Europe. Luksemburg: Euroopa Liidu Väljaannete Talitus.
- Rekkor, S. (2004). Kutsehariduslike õppekavade arendamisest Eestis eelmisel kümnendil. – Interdistsiplinaarsus sotsiaal- ja kasvatusteadustes. Koost Lepik, A., Pandis, M. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Rekkor, S., Piiskop, K., Ruus, V., Tooman, H. (2006). Õppekavaarendus kutsehariduses. 2006. – Elukestev õpe – sillad ja tõkked. Tallinn: Eesti Haridusfoorum, lk 56–84.
- Rekkor, S. (2011). Curricula Reform in Vocational Education in Estonia, konverentsi Innovations for Competence Management 19.–20.05.2011, Lahti, Soome, elektroonilises konverentsikogumikus. Saadaval http://pro.phkk.fi/kit/articles/Rekkor_article.pdf.
- Ruus, V.- R. jt (2008). Reforms, Developments and Trends in Estonian Education During Recent Decades. – Reforms and Innovations in Estonian Education. Koost Mikk, J., Veisson, M., Luik, P. Pietelen: Peter Lang AG, lk 11–26.
- Zelloth, H. (2004). Monographs Candidate Countries. Vocational Education and Training and Employment Services in Estonia. Luksemburg: Euroopa Liidu Väljaannete Talitus.
- Tegevuskava kutseharidussüsteemi arendamiseks Eestis aastatel 2001–2004. Kinnitatud Vabariigi Valitsuse poolt 12. juunil 2001.

Eesti kutsehariduse õigusruum

Kalle Toom

Haridus- ja Teadusministeeriumi kutse- ja täiskasvanuhariduse osakonna asejuhataja

Eesti kutseharidussüsteemi juhtivad õigusaktid ja raamdokumendid

Õigusaktid moodustavad sidustatud süsteemi, madalama taseme õigusakti (määrus, käskkiri) andmiseks on kõrgema taseme õigusaktis (seadus, määrus) esitatud volitusnorm.

SEADUSED	HARIDUSSEADUS	KUTSESEADUS
	KUTSEÕPPEASUTUSE SEADUS	ERAKOOLISEADUS RAKENDUSKÕRNGKOOLI SEADUS PÕHIKOOLI- JA GÜMNAASIUMISEADUS
VV MÄÄRUSED	KUTSEHARIDUSSTANDARD	LÕPUTUNNISTUSTE JA TEISTE KOOLI POOLT VÄLJASTATAVATE LÕPUDOKUMENTIDE VORMID JA VÄLJAANDMISE KORD
MINISTRI MÄÄRUSED	KUTSEÕPPES KASUTATAV ÜHTNE HINDAMISSÜSTEEM	KUTSEÕPPE RIIKLIKUD ÕPPEKAVAD
	PRAKTIKA KORRALDAMISE JA LÄBIVIIMISE TINGIMUSED JA KORD	ERIVAJADUSTEGA ISIKUTE KUTSEÕPPEASUTUSES ÕPPIMISE TINGIMUSED JA KORD
	TÖÖKOHAPÕHISE ÕPPE RAKENDAMISE KORD	KOOLI ARENDUSTEgevust JA ÕPPEKASVATUSTÖÖD KÄSITLEVATE KOHUSTUSLIKE DOKUMENTIDE NÕUDED JA NENDE TÄITMISE KORD
	RIIGI KUTSEÕPPEASUTUSTE PÕHIMÄÄRUSED	JA TEISED MINISTRI MÄÄRUSED
DIREKTORI KÄSKKIRJAD	KOOLI ARENGUKAVA	KOOLI ÕPPEKAVAD
	ÕPPEKORRALDUSEESKIRI	MUUD KÄSKKIRJAD JA KOOLIELU REGULEERIVAD DOKUMENDID

Joonis 1. Kutsehariduse õigusaktide hierarhia

Eesti Vabariigi põhiseaduse § 37 alusel on igal õigustatud isikul õigus haridusele. Kõige olulisemateks õigusaktideks kutsehariduse kontekstis on Eesti Vabariigi haridusseadus (HaS) ja kutseõppeasutuse

seadus (KutÕS). Joonisel 1 on kujutatud kutsehariduse õigusaktide hierarhia käesoleva käsi-
raamatu kontekstis.

Kutsehariduse ja sellega seonduvad mõisted määratleb haridusseadus, seejuures sätestab see
üheselt ka kutsekeskhariduse staatuse.

- ♦ „Kutseharidus on teatud erialal töötamiseks, teatud kutse saamiseks, teatud ametikohale
kandideerimiseks või selle säilitamiseks vajalike teadmiste, oskuste, vilumuste, väärtuste ja
käitumisnormide süsteem, mille omandamine ja täiendamine loob eeldused tulemusrikkaks
professionaalseks tegevuseks“ (HaS § 12).
- ♦ „Keskharidus on haridustase, mis põhineb põhiharidusel. Keskharidus jaguneb üldkeskhari-
duseks ja kutsekeskhariduseks“ (HaS § 16 lg 1).
- ♦ „Kutsekeskharidus on kutseharidusstandardi ja kutse- või erialade riiklike õppekavadega
kehtestatud nõuete kogum. Kutsekeskhariduse omandamine loob eeldused ja annab õiguse
asuda tööle õpitud kutse- või erialal või jätkata õpinguid kõrghariduse omandamiseks“ (HaS
§ 16 lg 3).
- ♦ „Kutseõppeasutuses omandatakse kutsekeskharidus või oskustöö tegemiseks vajalikud tead-
mised, oskused ja hoiakud mingil kutse- või erialal“ (HaS § 21 lg 1).

Lisaks määrab haridusseaduse § 26 kindlaks ka kutseõppeasutuste kuulumise täienduskoolitus-
asutuste hulka.

Kutseõpet andvaid õppeasutusi oli Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmetel 2013/2014.
õa-l 47:

- ♦ riigikutseõppeasutused (30);
- ♦ kutseõpet andvad riigirakenduskõrgkoolid (6);
- ♦ munitsipaalkutseõppeasutused (3);
- ♦ erakutseõppeasutused (8).

Lisaks veel Eesti Lennuakadeemia, millel on registreeritud kutseõppe õppekavad, kuid õpet ei
toimu.

Olenevalt omandivormist on õppeasutustele kehtivad regulatsioonid mõneti erinevad, seda ka
õppekasvatustöö ja õppekavade osas. Kutseõppeasutustel on õigus viia õpet läbi kõigis kutse-
õppe liikides (tabel 2), kuid rakenduskõrgkoolid võivad läbi viia vaid kutseõpet keskhariduse
baasil (rakenduskõrgkooli seaduse § 2). Samas, erandina võib rakenduskõrgkool merehariduse,
sise- ja riigikaitse ning tervise õppesuunal viia õpet läbi kõigis kutseõppe liikides (rakendus-
kõrgkooli seaduse § 15¹).

Neljanda taseme kvalifikatsiooni omandamine esmaõppes keskharidust omamata või kutse-
keskharidust omandamata, kui isiku haridustasemeks jääbki põhiharidus, on kindlasti erandlik.

Paariaastase ettevalmistusperioodi jooksul valmistati ministeeriumide ja teiste asutuste,
kutseõppeasutuste, tööandjate ja töövõtjate esindajaid hõlmavas töörühmas ette täiesti uus kut-
seõppeasutuse seadus, mis asendab 1998. aastal kehtima hakanud ning 2006. aastal oluliselt
täiendatud kutseõppeasutuse seadust.

Tabel 2. Eestis toimuva kutsehariduse tasemeõppe liigitus erinevate raamistike kohaselt

	EHISes kasutatav õppeliigitus	Liigitus ISCED 97 järgi	Vastavus EKRI tasemetele	Liigitus KutÕSi alusel alates 01.09.2013
Liigitus KutÕSi alusel kuni 31.08.2013				
Põhihariduse nõudeta kutseõpe	409	2C	2. või 3. tase	2. või 3. taseme kutseõpe
Kutseõpe põhihariduse baasil	410	3C	2. või 3. või 4. tase	2. või 3. või 4. taseme kutseõpe
Kutsekeskharidusõpe	411	3B	4. tase	4. taseme kutseõpe (annab keskhariduse)
Kutseõpe keskhariduse baasil	412	4B	4. või 5. tase	4. või 5. taseme kutseõpe
Kutseõpe põhikoolis ja gümnaasiumis	408	—	—	Üksikkompetentside õpe (ei kuulu tasemeõppe hulka)
Liigitus KutÕSi alusel alates 01.09.2013				
2. taseme kutseõppe esmaõpe	421		2. tase	
3. taseme kutseõppe esmaõpe	431		3. tase	
Kutsekeskharidusõpe (4. taseme kutseõppe esmaõpe)	441		4. tase	
4. taseme kutseõppe esmaõpe	442		4. tase	
4. taseme kutseõppe jätkuõpe	443		4. tase	
Kutseeriharidusõpe (5. taseme kutseõppe esmaõpe)	452		5. tase	
5. taseme kutseõppe jätkuõpe	453		5. tase	

Uue seaduse kuulutas president välja 20.06.2013 ning regulatsioonid käesolevas käsiraamatus on esitatud lähtudes juba uuest seadusest ning selle alusel koostatud uuest kutseharidusstandardist (KHS). Kutsesüsteemi loomise ja toimimise alused on kehtestatud kutseseaduses (KutS).

Kutseõpe on õppimis-, õpetamis- ja korraldustegevuste kogum, mille eesmärk on kutsehariduse omandamise võimaldamine (KutÕS § 2 lg 1).

Õppe läbiviimise õigus on haridus- ja teadusministri käskkirjaga koolile antud tähtajaline õigus viia läbi tasemeõpet asjaomasel õppekavarühmas (KutÕS § 8 lg 1).

Akrediteerimine on sisehindamisele toetuv kooliväliste sõltumatute hindajate poolt koolis õppekavarühmade lõikes läbiviidav välishindamine (KutÕS § 13 lg 2).

Õpiväljundid on õppimise tulemusel omandatavad teadmised, oskused ja hoiakud, mis on kirjeldatud õppekava, mooduli, teema või õppeaine läbimiseks vajalikul miinimumtasemel. Õpiväljundite saavutamist miinimumi ületaval tasemel eristatakse vajadusel hindamisega (KutÕS § 2 lg 2).

Kutseõppe liik on kutseõppe õppekavade rühmitamise kategooria, milles lähtutakse kutseseaduses kehtestatud kvalifikatsiooniraamistiku tasemetest (edaspidi kvalifikatsioonitase) ning arvestatakse õpiväljundeid ja õppima asumise nõudeid (KutÕS § 23 lg 1).

Kvalifikatsiooniraamistik liigitab kutse- ja haridustasemed omandatud teadmiste, oskuste ning iseseisvusele ja vastutusele seatud kriteeriumide alusel (KutS § 4 lg 3).

Kutse on hindamise ametlik tulemus, mis saadakse, kui kutset andev organ otsustab, et isikul on kutsealal vajalik kompetentsus, mille tase on määratud asjakohases kutsestandardis (KutS § 3 p 2).

Osakutse on osa kutsest, mis omab iseseisvat väljundit tööturul ja mis on määratud asjakohases kutsestandardis (KutS § 3¹ lg 1).

Kvalifikatsioon on hindamise ametliku tulemusena tunnustatud kompetentsus, millega kaasneb iseseisvus ja vastutus (KutS § 3 p 5).

Tasemeõpe on kutseõpe, mille käigus omandatakse kindlale kvalifikatsioonitasemele vastav kvalifikatsioon, mis võimaldab juurdepääsu järgmise kvalifikatsioonitaseme õppele (KutÕS § 23 lg 2 p 1). Tasemeõpe toimub teisel kuni viiendal kvalifikatsioonitasemel (KutÕS § 23 lg 3).

Täiendusõpe on kutseõpe, mille käigus omandatakse üksikkompetentse (KutÕS § 23 lg 2 p 2).

Eesti kutsehariduse arvestuspunkt on õppemahu arvestusühik, mis näitab õppekavas kirjeldatud õpiväljundite saavutamiseks kuluvat hinnangulist õpilase töö mahtu. Üks arvestuspunkt vastab 26 tunnile õpilase tööle teadmiste ja oskuste omandamisel (KutÕS § 26 lg 1). Õppetöö maht õppeaastas on 60 arvestuspunkti (KHS § 4 lg 1).

Õppekeeleks loetakse keel, milles toimuv õpe moodustab vähemalt 60 protsenti kooli õppekavas sätestatud õppe mahust (KutÕS § 29 lg 1).

Õpingud on õpilase tegevus õppe- ja töökeskkonnas õppekavaga seatud eesmärkide ja õpiväljundite saavutamiseks ning need toimuvad kontaktõppe, praktika ja iseseisva tööna (KHS § 3 lg 1). Õpingud nii füüsilises kui ka virtuaalses (st ka e-õppena) õppekeskkonnas ja õpetaja juhendamisel toimuvad **kontaktõppena**, sh **praktilise tööna** (KHS § 3 lg 2). Praktiline töö toimub õppekeskkonnas, nt kooli õppetöökojas, klassis või ka tööobjektil väljaspool kooli, mida korraldab siiski kool, ning toimub kindlasti õpetaja (mõnedel juhtudel ka mõne teise koolitöötaja) vahetel juhendamisel.

Praktika on õppekava osa, mille ajal õpilane täidab töökeskkonnas juhendaja juhendamisel kindlate õpieesmärkidega töö- ja õppeülesandeid (KutÕS § 30 lg 1). Õpingud töökeskkonnas ja töökohapoolse juhendaja juhendamisel toimuvad **praktikana** (KHS § 3 lg 3).

Hindamine on õppeprotsessi osa, mille käigus antakse õiglane ja erapooletu hinnang õpilase omandatud kompetentside taseme vastavuse kohta õppekavas kirjeldatud õpiväljunditele (KutÕS § 31 lg 1).

Täiendavalt on kujundavast ja kokkuvõtvast hindamisest haridus- ja teadusministri 28.08.2013 määruses nr 24 „Kutseõppes kasutatav ühtne hindamissüsteem, õpiväljundite saavutamise hindamise alused, hindamismeetodid ja -kriteeriumid ning hinnete kirjeldused“.

- ♦ Kujundava hindamise käigus antakse õpilasele tagasisidet, mis toetab õpilase õpiväljundite saavutamist õppeprotsessi jooksul. Kujundavat hindamist väljendatakse üldjuhul sõnaliselt ja selle eesmärk on korrigeerida õppeprotsessi enne kokkuvõtvat hindamist.
- ♦ Kokkuvõtva hindamisega mõõdetakse õppekavas või moodulis kirjeldatud õpiväljundite saavutatust.

Riiklik õppekava on kutsekeskhariduse õppekava koostamise alusdokument (KHS § 6 lg 1).

Kooli õppekava on õpingute alusdokument (KHS § 7 lg 1). Kooli õppekava, mille järgi toimub õpe kahes või enamal koolil, nimetatakse **ühisõppekavaks** (KutÕS § 33 lg 1).

Moodul on õppekava terviklik sisuühik, milles kirjeldatakse kompetentsusnõuetega vastavuses olevaid õpiväljundeid (KHS § 8 lg 2). Moodulid jagunevad põhiõpingute ja valikõpingute mooduliteks (KHS § 8 lg 4).

Kutseõppeasutuse seaduse terviktekst on leitav Riigi Teatajast (RT I, 02.07.2013, 1). Seadus annab volitusnormi kutseharidusstandardi kehtestamiseks Vabariigi Valitsusele.

KutÕS § 22. Kutseharidusstandard

Kutseharidusstandardi kehtestab Vabariigi Valitsus määrusega, kinnitades selles järgmised ühtsed nõuded kutseõppele: ...

Kutseharidusstandardi roll on täpsustada KutÕSis esitatud õpet puudutavaid regulatsioone ning koondada kogu kutseõppele, kõigile tasemeõppe õppekavadele ja riiklikele õppekavadele (RÕK) kehtivad normid ja sisendid. Lisaks kehtestab kutseharidusstandard igale tasemeõppe liigile üldistatud ja lävendi tasemel kirjeldatud õpiväljundite loetelu, mis on aluseks vastava taseme õppekava sisu ja õpiväljundite kujundamisele. See loetelu ei ole täielik, kuid esitab kõige olulisema, et täiendada kutsestandarditest tulenevaid kutse- ja erialaseid õpiväljundeid. Seega peab iga kutseõppe õppekava koostamisel võtma aluseks ka KHSis sätestatud tasemekohased üldistatud õpiväljundid ning tagama tingimused, õppekorralduse ja õppemeetodid nende õpiväljundite saavutamiseks õppeaja jooksul. Õppekava läbimine tähendab õppekavas seatud õpiväljundite omandamist, mis on hindamise abil tõendatud. KHS koos riiklike õppekavadega moodustab riigi haridusstandardi kutsekeskhariduse jaoks. Õppeasutuse ülesanded ja kohustused on sätestatud KutÕSi §-s 3.

KutÕS § 3. Ülesanded ja kohustused kutseõppe korraldamisel

- (1) Kutseõpet korraldab kool. Kutseõppe korraldamise eesmärk on ... Eesmärgi saavutamiseks täidab kool järgmisi põhiülesandeid: ...
- (2) Põhiülesannete täitmiseks ja õppe kvaliteedi tagamiseks kool: ...

Sisuliselt on tegemist kutseõppeasutuse (KutÕSi tähenduses kooli) missiooniga ning kooli tegevuste valikulise loendiga (tegevuste valikul on silmas peetud õpilase arenguks, õpetajate tõhusaks tööks ja kooli normaalseks toimimiseks vajalikku). Kehtib põhimõte, et kui mõne tegevuse järele puudub koolis vajadus, siis seda osutama ei pea – kutseõpet pakkuvaid õppeasutusi on vägagi erinevaid, seega võib erineda nii nende toimimine kui ka näiteks õpilaskontingent (nt kui õpilastel ei ole sotsiaalseid probleeme, pole mõtet palgata ka sotsiaalpedagoogi).

Kõiki tegevusi ei pea ka koolis korraldama, vaid kool peab tagama nende kättesaadavuse kas ise või koostöös partneritega. Õpilase õigus saada talle vajalikku ja õppekava täitmisega seotud tuge (tugiteenuseid) rakendus KutÕSi § 56 lg 5 kohaselt 1. jaanuarist 2014. Koolil tuleb selgitada välja vajadus tugiteenuste järele, korraldada nende kättesaadavus ning õpilasi neist teavitada.

KutÕS § 8. Õppe läbiviimise õigus

- (1) Õppe läbiviimise õigus on haridus- ja teadusministri käskkirjaga koolile antud tähtajaline õigus viia läbi tasemeõpet asjaomases õppekavarühmas.
- (2) Õppe läbiviimise õigus antakse uue kooli asutamisel või õppe läbiviimise õigust omavas koolis tasemeõppe avamisel uues õppekavarühmas.

KutÕS reguleerib muude teemade seas ka koolis toimuvat tasemeõpet. Tasemeõppe toimumise eeldus on õppe läbiviimise õigus (aluseks kooli õppekava), mis antakse õppekavarühmale korraga, mitte üksikule õppekavale. Seejuures on koolil õigus õppe läbiviimise õigusega õppekavarühmas avada uusi õppekavu, kui need koostatakse nõuetekohaselt ja registreeritakse EHISes. Kooli pidajal on õigus (ja ka kohustus) kooli tegevust õppekavade pakkumisel suunata, vajadusel ka piirata, lähtudes otstarbekusest ja riigi tervikvaatest.

Õppe läbiviimise õiguse saamisel uues ja pikendamisel olevas õppekavarühmas on juba eelduseks, et kool täidab kõiki asjaomaseid õigusaktide nõudeid ehk tegutseb õiguspäraselt. Selle üldiseks näiteks võiks olla, et õppe läbiviimise õiguse andmisel või pikendamisel ei kontrollita täiendavalt kooli õpperuumide vastavust tervisekaitse nõuetele. Konkreetseks näiteks võiks olla, et kooli õppekavad on registreeritud EHISes, seega on juba varem kontrollitud õppekavade vastavust kutseharidusstandardile, riiklikule õppekavale või kutsestandardile ja seda täiendavalt tegema ei hakata. Kui aga ilmneb, et kooli tegevus on vastuolus seaduse või selle alusel antud õigusaktiga, on haridus- ja teadusministril õigus tunnistada õppe läbiviimise õigus kehtetuks (KutÕS § 14 lg 1).

Sujuvaks üleminekuks õppe läbiviimise õigusele on kehtestatud rakendussätted KutÕSi §-s 58. Kõige olulisemad põhimõtted on järgmised:

- ♦ Kõigile kooli õppekavarühmadele, millesse kuuluvad õppekavad olid seisuga 01.09.2013 EHISes registreeritud, loetakse õppe läbiviimise õigus antuks kuni 01.01.2016; seega peavad koolid neis õppekavarühmades ajavahemikul 01.09.2013 kuni 01.01.2016 läbima õppe läbiviimise õiguse pikendamise ehk akrediteerimise Eesti Kõrghariduse Kvaliteediagentuuri kui akrediteerimise korraldaja koostatud ajakava kohaselt.
- ♦ Kõikides koolide õppekavarühmades, mis osalesid pilootakrediteerimises aastatel 2011–2013 ning said täisakrediteeringu (õppe läbiviimise õiguse kuueks aastaks), loetakse õppe läbiviimise õigus pikendatuks kuueks aastaks alates 01.09.2013.
- ♦ Seisuga 01.09.2013 kehtivad koolitusload on jõus oma kehtivusaja lõpuni, seejuures tuleb silmas pidada regulatsioone õppe läbiviimise õiguse pikendamise kohta.

Kutseharidusstandard ja riiklikud õppekavad õppe läbiviimise õigusega seonduvat rohkem ei täpsusta. Vastavalt KutÕSi §-le 6 on koolil põhimäärus, mis määrab tegevuse eesmärgid, sh õppekavarühmad, milles võib koolitust korraldada, ja ülesanded, juhtimisstruktuuri, õppekorralduse jm tegevuse põhimõtted.

Õppeasutuse kohustuslikud dokumendid

Kutseõppeasutuse seaduse alusel kehtestati haridus- ja teadusministri 28.08.2013 määrusega nr 23 „Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja dokumentide pidamise kord“ õppeasutuse kohustuslikud dokumendid. Kooli arendustegevuse kohustuslik dokument on **kooli arengukava** ja kooli **õppekasvatustöö kohustuslikud dokumendid** on:

- 1) kooli õppekavad;
- 2) õppekavade moodulite rakenduskavad;
- 3) õppekorralduseeskiri;
- 4) õpilaste ja õpitulemuste register;
- 5) õppetöö päevik;
- 6) praktikadokumendid;
- 7) riiklike lõpudokumentide register;
- 8) õppimist ja õpitulemusi tõendavate dokumentide register.

Lähemalt paarist õppekavatööd otsesemalt puudutavast dokumendist ülaltoodud loendi alusel. KutÕSi § 6 lg 4 sätestab, et kooli arengukava koostatakse vähemalt kolmeks aastaks ja selles määratakse kooli arengu põhisuunad ja nende rakendamise meetmed, lähtudes riiklikest strateegilistest dokumentidest. Kooli arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja dokumentide pidamise kord täiendab seda.

Määruse § 4. Arengukava

- (1) Arengukava on kooli dokument, mille kool koostab nõukogu ja nõunike kogu koostöös kooli järjepideva arengu kavandamiseks.
- (2) Kooli arengukavas esitatakse lisaks „Kutseõppeasutuse seaduse“ § 6 lõikes 4 sätestatule:
 - 1) sise- ja väliskeskonna analüüs;
 - 2) visioon, selle saavutamiseks püstitatud eesmärgid ja indikaatorid;
 - 3) tegevuskava püstitatud eesmärkide saavutamiseks.

Kooli arengukavas olevast sise- ja väliskeskonna analüüsist tuleneb visioon õppeasutuse õppekava arendamiseks – milline on selle piirkonna tööjõu vajadus. Samas määratletakse ära ka siht- rühmad: koolilõpetaja, täiskasvanu jne. Kooli arengukavas nähakse ette kooli õppekeskkonna arengud alates ruumidest kuni õppeprotsessi arendamiseni.

Kooli õppekava

Kooli õppekava koostamisega seonduvad regulatsioonid tulenevad kutseõppeasutuse seadusest, mida omakorda täpsustab kutseharidusstandard. Need sätted on kõige esmased õppekava koostamisel. Enne seda tuleb aga selgeks teha, miks üldse uut õppekava koostama asutakse. Õppe avamisel uues õppekavarühmas, veel enam uue kooli asutamisel, nõutakse õppe avamise põhjendusi ka riigi tasandil.

KutÕS § 9. Õppe läbiviimise õiguse andmine kooli asutamisel

...

(2) Taotlusele lisatakse järgmised dokumendid:

...

7) maavanema ja kohaliku omavalitsuse üksuste liidu kirjalikud arvamused kooli asutamise ja õppe avamise vajalikkuse kohta;

8) õppekavarühmale vastavate sotsiaalpartnerite kirjalikud arvamused kooli asutamise ja õppe avamise vajalikkuse kohta;

...

§ 10. Õppe läbiviimise õiguse andmine õppe avamisel uues õppekavarühmas

...

(2) Taotlusele lisatakse järgmised dokumendid:

...

3) kooli nõunike kogu kirjalik arvamus uues õppekavarühmas tasemeõppe avamise kohta;

4) maavanema ja kohaliku omavalitsuse üksuste liidu kirjalikud arvamused uues õppekavarühmas tasemeõppe avamise vajalikkuse kohta;

5) õppekavarühmale vastavate sotsiaalpartnerite kirjalikud arvamused uues õppekavarühmas tasemeõppe avamise vajalikkuse kohta.

...

Kuivõrd tasemehariduse kvaliteedi eest vastutab riik ja otstarbekus on üks kvaliteedi aspekte, on riigil vastutus ka õppeasutustes (olenemata nende omandivormist) pakutava tasemehariduse otstarbekuse hindamisel. Sotsiaalpartnerite arvamust õppekava avamisele 5. taseme esma- ja jätkuõppes küsitakse just samast aspektist lähtudes – kas tööturul on ka vajadust plaanitava õppekava väljundi (ehk lõpetajate) järele või on tegemist vaid sooviga meelitada potentsiaalseid õppijaid mõne populaarse ametinimetuse või oskusega.

Õppekavu puudutavate regulatsioonide aluseks on KutÕSi säte, mis määratleb õppekava sisuliselt.

KutÕS § 24. Õppekavad

(1) Õppekavaga määratakse kindlaks kutse-, eri- ja ametialase õppe eesmärgid ja ülesanded, saavutatavad õpiväljundid ning seosed Eesti kvalifikatsiooniraamistikuga, õpingute alustamise ja lõpetamise nõuded, õppekava moodulid ning nende maht koos õpiväljundite ja hindamiskriteeriumitega, moodulite valiku võimalused ja tingimused ning spetsialiseerumismõimalused. Kutsestandardite alusel määratakse õppekavades kindlaks õppe käigus omandatavad osakutsed.

Õppekavade liigitus:

- ♦ õppe ulatuse järgi (tasemeõppe väljund on uus kvalifikatsioon, täiendusõppel üksikkompetentsid);

- ♦ (taseme)õppe läbimisel saavutatava kvalifikatsioonitaseme järgi (2.–5. taseme kutseõpe); siia alla kuulub ka tasemeõppe raames osakutse omandamisele suunatud õpe – kutsestandardites on EKRI tase määratud ka üksikutele kompetentsidele;
- ♦ (taseme)õppe läbimisel saavutatava haridusliku kvalifikatsiooni järgi (kutsekeskharidusõpe kui erand 4. taseme esmaõppes).

KutÕS § 23. Kutseõppe liigid

- (1) Kutseõppe liik on kutseõppe õppekavade rühmitamise kategooria, milles lähtutakse kutse-seaduses kehtestatud kvalifikatsiooniraamistiku tasemetest ning arvestatakse õpiväljundeid ja õppima asumise nõudeid.
- (2) Kutseõpe jaguneb tasemeõppeks ja täiendusõppeks:
 - 1) tasemeõpe on käesoleva seaduse tähenduses kutseõpe, mille käigus omandatakse kindlale kvalifikatsioonitasemele vastav kvalifikatsioon, mis võimaldab juurdepääsu järgmise kvalifikatsioonitaseme õppele;
 - 2) täiendusõpe on käesoleva seaduse tähenduses kutseõpe, mille käigus omandatakse üksikkompetentse.
- (3) Tasemeõpe toimub teisel kuni viiendal kvalifikatsioonitasemel.
- (4) Õppekava paigutumise kvalifikatsioonitasemele määrab õppekava aluseks oleva kutsestandardi paiknemine Eesti kvalifikatsiooniraamistikus. Kutseõppe aluseks olevad kutsestandardid asetsevad teisel kuni viiendal kvalifikatsioonitasemel. Kutsestandardi puudumisel või vaidlusel juhtudel kinnitab õppekava kvalifikatsioonitaseme haridus- ja teadusminister, sõjaväeliste õppekavade puhul kaitseminister ja sisekaitseliste õppekavade puhul siseminister või vastavalt nende volitatud isikud.
- (5) Kui õpilane läbib täielikult õppekava, mis vastab neljandale kvalifikatsioonitasemele, mille nominaalkestus on vähemalt kolm aastat ja õppemaht 180 Eesti kutsehariduse arvestuspunkti ning mis sisaldab võtmepädevuste õpet kutseharidusstandardis sätestatud mahus, omandab ta koos kutse- ja erialase pädevusega keskhariduse ehk kutsekeskhariduse.

Kutseõppe õppekavad kuuluvad kindlasse kutseõppe liiki ning on sedakaudu seatud vastavusse EKRI tasemetega. Seega võib öelda, et tasemeõppe õppekava läbimisel omandab õppija kvalifikatsiooni. Nii nagu on kutsestandardil kindel EKRI tase, on see ka õppekaval. Seejuures võib nii kutsestandard kui ka õppekava sisaldada mingis osas õpiväljundeid, mis kuuluvad mõnele teisele kvalifikatsioonitasemele. Eriti ilmne on see juhul, kus kutsestandardis on kirjeldatud osakutsed. Nii võib osakutseid sisaldada ka õppekava ja õppekavu võib koostada ka ainult osakutsete omandamiseks. Õppekava nimetus tuleneb otseselt aluseks oleva kutsestandardi (või osakutse) nimetusest.

Uutele kutseõppeliikidele sujuva ülemineku tagamiseks on KutÕSi §-s 58 nähtud ette rakendussätteid. Selle järgi kehtivad vanad õppekavad koos oma liigitusega, kuni viimased õpilased on selle õppekava lõpetanud. Vanadele õppekavadele saab õpilasi vastu võtta kuni 31.08.2017, kuid kui neil on õppekava mahust seisuga 01.09.2017 täidetud alla poole, siis viiakse nad üle juba uutele asjaomase eriala õppekavadele. Vanadel õppekavadel on võimalik õppida ja õpin-

gud lõpetada kuni 31.08.2018. Kes selleks ajaks õpinguid neil õppekavadel ei lõpeta, viiakse üle uuele asjaomase eriala õppekavale. Kutseharidusstandardi peatükkides 4–7 esitatakse detailsed reeglid EKRI tasemetele 2–5 vastava kutseõppe ja kutsekeskharidusõppe jaoks.

KutÕS § 23. Kutseõppe liigid

- (6) Täiendusõppe suhtes kohaldatakse täiskasvanute koolituse seaduse tööalast koolitust reguleerivaid sätteid.
- (7) Täiendusõppe korraldamise tingimused ja korra kehtestab haridus- ja teadusminister määrusega.

Kutsehariduses kasutatav õppeliik täiendusõpe ei kuulu tasemeõppe hulka ega ole sisuliselt reguleeritud kutseõppeasutuse seadusega ka mitte kutseharidusstandardis, vaid täiskasvanukoolituse seaduses. Pikemat aega on tegeldud ka uue täiskasvanukoolituse seaduse eelnõu ettevalmistamisega, kuid selle täpsemat rakendumise aega prognoosida ei saa. Küll aga on kehtestatud haridus- ja teadusministri 18.09.2013 määrusega nr 33 „Kutseõppes täiendusõppe korraldamise tingimused ja kord“ nõuded täiendusõppe korraldamiseks.

Tasemeõppe õppekavadele esitatavad nõuded on kehtestatud KutÕSi § 24 lõikes 4.

KutÕS § 24. Õppekavad

- (4) Tasemeõppe läbiviimise aluseks on kooli õppekavad, mis registreeritakse hariduse infosüsteemis. Registreerimise käigus kontrollitakse õppekavade vastavust õigusaktides asjaomasele õppekavale kehtestatud nõuetele. Õppekava, mis ei vasta nõuetele, jäetakse haridus- ja teadusministri või tema volitatud isiku otsusega registreerimata.

Sellest sättest ilmneb üheselt, et tasemeõpe ja õppekava EHISes registreerimine on vältimatult seotud, registreerimata õppekava alusel tasemeõpet läbi viia ei tohi. Tehniliselt on see lahendatud nii, et kooli vastu võetud isik saab õpilase staatuse alles tema EHISes registreerimise järel ning õpilase registreerimine EHISes eeldab tema sidumist konkreetse õppekavaga. Kogu toiminguga aluseks on direktori käskkiri isiku õpilaste nimekirja kandmise kohta isiku avalduse alusel. Seega võib õppekava, millega õpilane on seotud, muuta vaid õpilase avalduse (v.a õpilase koolist väljaarvamise puhul) ja direktori käskkirja alusel.

Õppekava registreerimise protseduur võib küll tunduda kooli jaoks bürokraatlik, kuid see on üks olulistest riiklikest kvaliteedi tagamise vahenditest. Kontrolli tulemusena tõendatakse õppekava vastavus õigusaktidele, sh kutsestandardile. Kuivõrd õppekava õigusaktide kohasust, sh vastavust kutsestandardile, teiste kvaliteeditagamise tegevuste (nt akrediteerimine) käigus enam ei kontrollita, siis on õppekava registreerimine osa kutseõppe riikliku tunnustamise protsessist.

Tasemeõppekavade liigitus õppijalt eeldatava eelneva erialase kompetentsuse järgi (jaotus esma- ja jätkuõppekavadeks) on kehtestatud KutÕSi § 24 lõikes 5.

KutÕS § 24. Õppekavad

(5) Kooli õppekavad jagunevad esmaõppe ja jätkuõppe õppekavadeks:

- 1) esmaõppe õppekava alusel toimub kutseõpe, mille puhul õppima asumine ei eelda eelnevate erialaste kompetentside olemasolu;
- 2) jätkuõppe õppekava alusel toimub kutseõpe, mille puhul õppima asumise eeldus on samale või eelnevale kvalifikatsioonitasemele vastava kutse või vastavate kompetentside ja haridustaseme olemasolu.

Sellist liigitust eelmine KutÕS ette ei näinud, kuigi olemuslikult on jätkuõppe loomuga õppekavu olnud ka varem. Selge eristamine on põhjustatud sellest, et jätkuõppe tähtsus kaasaegses maailmas tõuseb märgatavalt. Kutseõpe, kuid iseäranis jätkuõpe, on üha tihedamalt seotud VÕTAg, mis muudab kooli ja õpetaja jaoks olukorra tihtipeale keerulisemaks, kuid õppija jaoks loogilisemaks – õppekava läbimisel ehk kvalifikatsiooni omandamisel arvestatakse inimese tausta ning välditakse topelttööd. Sellel on ka oluline haridusökonomiline mõju.

Kui vaadata asja õppija seisukohalt, siis üks ja sama õppekava võib ühe isiku jaoks olla esmaõpe ja teise jaoks jätkuõpe. Seetõttu eristatakse esmaõppe ja jätkuõppe õppekavu vastuvõtutingimuste alusel, mitte konkreetsest isikust lähtuvalt – kas õppima asujalt eeldatakse tõendatud erialast kompetentsust või mitte (erialast kompetentsust on võimalik tõendada ka VÕTA käigus).

Esma- ja jätkuõppe õppekavade erisus ilmneb väga selgelt õppekava ülesehituses ja õppe sisus.

Jätkuõpe ei ole suunatud kutse- ja erialaste alusteadmiste ja -oskuste omandamisele. Näiteks ehituse vallas võib objektijuhi jätkuõpe keskenduda küll kompetentsidele, mis on pärit pigem juhtimise vallast, kuid on samas nii tihedalt seotud ehitusalaste kompetentsidega, et neid ommata ei ole võimalik jätkuõppekava läbida.

KHSi kolmandas peatükis esitatakse KutÕSi õppekavade paragrahvi oluliselt täpsustavad sätet õppekavade olemusest, liigitamisest ja koostamisest. Lisaks veel moodulite ja õpiväljundite liigitus ning määratlused. Õpiväljundite üldistatud ja õppe tasemele vastav loetelu esitatakse KHSi 4.–7. peatüki viimastes paragrahvides.

Õpiväljundid:

- ♦ peavad sisalduma kõigis asjaomase kutseõppe taseme õppekavades;
- ♦ on mõeldud täiendama kutsestandarditest tulenevaid kutse- ja erialaseid õpiväljundeid;
- ♦ määravad sisuliselt kindlaks, millisele kvalifikatsioonitasemele vastab õppekava ja selle lõpetaja kompetentsus.

Kutseharidusstandardi peatükid 3–7 annavad kõige otsesemad juhtnõõrid õppekava koostamiseks. Kolmandas peatükis defineeritakse õppekavad, määratakse kindlaks üldnõõded õppekavade koostamiseks ja õppekava ülesehitus. Peatükkides 4–7 määratakse tasemeti kindlaks õppekava **sisulised nõõded**, õpiväljundid ja **vormilised nõõded**, õppemaht, õpingute alustamise ja lõpetamise tingimused jms.

KutÕSi §-s 24 on toodud üldised nõõded tasemeõppe õppekavade koostamiseks.

KutÕS § 24. Õppekavad

(6) Kutsekeskhariduse õppekava koostatakse kutseharidusstandardi ja vastava riikliku õppekava alusel. Kui vastav riiklik õppekava puudub, taotleb kool enne õppekava avamist õppekavale haridus- ja teadusministrilt või tema volitatud isikult selleks loa. Loa andmisel hinnatakse käesoleva paragrahvi lõikes 7 nimetatud nõuete täitmist.

Kuna kutsekeskharidusõppe korral on tegemist ka haridusliku kvalifikatsiooni omandamisega, siis on nii õppe sisu kui ka korraldus neil õppekavadel riiklikult reguleeritud. Regulatsiooni aluseks on kutsekeskhariduse õppekava põhinemine RÕKil. RÕKid koostatakse keskselt asjaomaste kutsestandardite alusel, lisades neist tulenevatele kutse- ja erialastele õpiväljunditele üldhariduslikud õpiväljundid, lähtudes elukestva õppe võtmepädevustest ja gümnaasiumi riiklikust õppekavast.

Riiklike õppekavade koostamise eest vastutab SA Innove kutsehariduse agentuuri kutsehariduse õppekavakeskus. Kui on terav vajadus uue eriala avamiseks ning õppe läbiviimiseks just kutsekeskhariduse tasemel, kuid asjaomast RÕKi ei ole koostatud, siis on võimalik koostada kutsekeskhariduse õppekava ka ilma RÕKita, tuginedes otse kutsestandardile. Kui puudub ka kutsestandard, siis tuginetakse valdkonna tööandjate otsesisendile. Sellistel puhkudel annab loa erandiks haridus- ja teadusminister.

KutÕS § 24. Õppekavad

- (7) Jätkuõppe õppekava ja esmaõppe õppekava, millel puudub asjaomane riiklik õppekava, koostatakse kutseharidusstandardi ja asjaomase kutsestandardi alusel. Kui asjaomane kutsestandard puudub, peab kool taotlema õppekavale heakskiidu sotsiaalpartneritelt.
- (9) Kvalifikatsioonitaset tõstva jätkuõppe ja viiendale kvalifikatsioonitasemele vastava esmaõppe õppekava saab avada, kui asjaomases õppekavarühmas on õppe läbiviimise õigus pikendatud kuueks aastaks või kui õppekava avamist toetavad erialaga seotud sotsiaalpartnerid ja kooli pidaja.

Põhimõtteliselt on võimalik, et RÕKid on koostatud ka teiste õppeliikide jaoks. Näiteks on olemas RÕKid, mis on koostatud vana KHSi lisas esitatud kvalifikatsioonitasemete õpiväljundite kohaselt ning need on jätkuvalt asjakohased. Sellised RÕKid ei saa olla 5. taseme õppekavade aluseks, kuna eelmine kutseharidusstandard seadis üldistatud õpiväljundid vaid EKRI tasemetele 2–4. Sellisel juhul, kui on kehtiv ja ka 2.–4. taseme kutseõpet (mis ei ole kutsekeskharidus) hõlmav RÕK, on selle RÕKi järgimine kooli õppekava koostamisel kohustuslik (hetkel küll selliste RÕKide koostamist plaanis ei ole).

Kehtivaid riiklikke õppekavu, mis sisaldaksid mõnel erialal ka jätkuõppe kohustuslikku õppe sisu, ei tohiks olemas olla. Seega koostatakse jätkuõppe õppekavad eranditult kutsestandardite või töömaailma sisendi alusel. Õppekava EHISes registreerimiseks tuleb lisada ka õppekava valdkonnale kohaste sotsiaalpartnerite toetuskirjad.

Sama kehtib ka 5. taseme kutseõppe õppekavade puhul, seda nii esma- kui ka jätkuõppe korral.

KutÕS § 33. Õppe erisused ühisõppekava korral

- (1) Kooli õppekava, mille järgi toimub õpe kahes või enamal koolil, nimetatakse ühisõppekavaks. Ühisõppekava suhtes kohaldatakse käesoleva seaduse ja kutseharidusstandardiga kooli õppekavale kehtestatud nõudeid, arvestades neis ühisõppekava kohta kehtestatud erisusi.
- (2) Ühisõppekava koostamise aluseks on koolidevaheline koostööleping, kus on kokku lepitud ühisõppekava koostamise, selle alusel toimuva õppe korraldamise ja lõpudokumentide väljastamise üksikasjades.
- (3) Ühisõppekavas osalevates koolides läbitud õpinguid tunnustavad ühisõppekavas osalevad koolid automaatselt ja täielikult.
- (4) Viiendale kutsekvalifikatsioonitasemele vastava õppekava puhul võib ühisõppekava rakendada kutseõppeasutuse ja rakenduskõrgkooli koostöös.
- (5) Ühisõppekava koostööleping on avalik.

Ühisõppekava on kutseharidusse toodud kõrghariduses kasutatava eeskujul ja selle eesmärk on luua kutseõppeasutustele paremaid võimalusi õpet koos kavandada ja korraldada. Eri koolides ei ole otstarbekas avada järjest uusi õppekavarühmi ning investeerida õppebaasidesse selleks, et pakkuda kõrgemal tasemel õpet, vaid kasutada tuleks eri koolide tugevaid külgi. Ka õpilasele annab ühisõppekava paremad võimalused saada kvaliteetsemat õpet ning lihtsustab õpingute jätkamist teises koolis. Märkimisväärsem võiks see olla just erineva haridustasemega õppeasutuste, kutseõppeasutuste ja rakenduskõrgkoolide vahel.

Ühisõppekavadega seonduv on KutÕSis (ka KHSis) üsna vähe reguleeritud, seega on koolide autonoomia ühisõppekavade koostamisel ja õppe korraldamisel üsna suur. See tähendab ka suuremat tähelepanu õppeasutustevahelisele koostöölepingule, mille alusel ühisõppekava koostatakse ja rakendatakse. Eeltoodud KutÕSis sätestatud õppekavade koostamise aluseid täiendab mõnes osas kutseharidusstandard.

KHS § 7. Kooli õppekava

- (2) Kool koostab õppekava kindlale kutse- või eriala kohta, mida koolis on võimalik omandada.
- (3) Kui õppekava alusel on võimalik omandada mitu kutset või osakutset, siis määratakse õppekavas moodulid, mille õpiväljundite omandamine on tingimuseks konkreetse kutse või osakutse saamisel.
- (4) Ühisõppekava koostöölepinguga määratakse kindlaks kool, mis tegutseb koostöölepingu raames ühisõppekava hoidjana ning registreerib ühisõppekava ja sellele õppima asuvad õpilased Eesti Hariduse Infosüsteemis ning väljastab ühisõppekava lõpetajatele ühise lõputunnistuse ja muud lõpudokumendid.
- (5) Ühisõppekava hoidja viib läbi vähemalt poole ühisõppekava alusel toimuvast õppest.

Kõige olulisem on siin selge kohustus koostada eraldi õppekava igale õpetatavale erialale EKRI taseme kaupa (selge, et kokk ja tislar nõuavad eraldi õppekava, kuid eraldi õppekavad on ka tislar 4 ja tislar 5).

Kutseharidusstandardi 2.–5. taseme kutseõpet reguleerivates peatükkides on korduv säte, et õpingud loetakse lõpetatuks pärast kvalifikatsioonile või osakutsele vastavate õpiväljundite saavutamist. Seega võib õpingud lõpetada ka õppekava osaliselt läbides, kui õppekava aluseks olevas kutsestandardis on määratletud osakutsed ning neile kohased moodulid (või moodulite osad) on eristatud ka õppekavas. Loomulikult tuleb ka osakutse saamiseks õpilase asjaomaseid kompetentse hinnata.

Ühisõppekava koostamisel ja selle alusel õppe korraldamisel kehtivad samad nõuded, mis tavalise kooli õppekava puhulgi, lisatud on vaid üksikud erisused. KutÕSile täiendavalt on määratletud termin „ühisõppekava hoidja“. See on kool, kes koordineerib ühisõppekavaga seonduvat ning korraldab õppekavaga kaasneva asjaajamise ja dokumentatsiooni. Loomulikult on ka teistel ühisõppekava koostöölepingu osalistel kohustus täita õppekava koostamisega kaasneva asjaajamise ja dokumentatsiooni nõudeid.

KutÕSile täiendavalt täpsustab kutseharidusstandard õppekava kohandamise võimalusi.

KHS § 9. Kooli õppekava kohandamine

- (1) Kool võib kohandada õppekava vastavalt õpilaste sihtgrupile.
- (2) Õppekava kohandamisel võib kool muuta valikõpingute ja praktika sisu, nende valikut ja osakaalu õppekavas, tagades seejuures õppekava õpiväljundite saavutatavuse.
- (3) Kutseõppeasutuse seaduse § 32 lõikes 8 nimetatud õppekava kohandamise puhul koostatakse õpilasele individuaalne õppekava.

Siin on sätestatud kooli õppekava kohandamise üldised põhimõtted. Esiteks see, et kooli õppekava on kohandatav õpilaste sihtrühmale. See põhimõte sisaldub juba EKAPi definitsioonis, mille järgi olenevalt õppija varasemast kompetentsusest ja õppetöö intensiivsusest võib sama õppe-mahu (EKAPite järgi) omandada erineva aja jooksul. Teiseks, tuginedes samuti EKAPi olemusele, on koolil õigus muuta õppekava valikõpingute ja praktika sisu, valikuid ja osakaalu õppekavas olenevalt õppijast. Kolmandaks on koolil alati võimalus vastavalt vajadusele koostada õpilasele kooli õppekaval põhinev ning direktori käskkirjaga kinnitatav individuaalne õppekava (seejuures õppekava läbimisel omandatavate õpiväljundite osas järeleandmisi teha ei saa).

Kutseharidusstandardi § 9 seondub otseselt õppekorraldusega konkreetsetel juhtudel ja EKAPi ideoloogia rakendamisega. Õppekavas kirjeldatakse õpiväljundeid, mis on vajalikud kvalifikatsiooni omandamiseks. Olenevalt õppijate eripäradest, nt varem omandatud kvalifikatsioonist või lihtsalt varasemast kompetentsusest, võib mingitele õppekava osadele eraldada õppe jooksul keskmisest vähem või rohkem aega või jätta see mõnel juhul hoopis eraldamata (nt erialal töötavatele õppijatele pole mõtet korraldada eraldi praktikat või sundida keskharidusega õppijaid osalema üldõpingute moodulites). Kui õppekava kohandamine on individuaalne ja suurema ulatusega, on KutÕSi vastava sätte alusel mõistlikum koostada õpilasele juba individuaalne õppekava.

Õppekorralduseeskiri

Õppekava rakendamine ehk õppekasvatustöö koolis on peamine õppekavarühma akrediteerimise alus. Kuna akrediteerimine sisaldab nii hinnangut olemasolevale olukorrale (hetkevaade) kui ka arenguperspektiivile (arenguvaade), siis on oluline tihe seos õppekavade koostamise ja rakendamise ning kooli arengukava vahel. Samuti õppekasvatustöö läbiviimise ja arendamise alase dokumentatsiooni olemasolu kui üks tõendusmaterjal akrediteerimisprotsessis.

Siin alapeatükis on vaatluse all ainult õppekava rakendamise küsimused, mis seonduvad otseselt õigusaktidest tulenevate nõuetega. Õppekava rakendamise sisulisi aspekte käsitletakse käsi-raamatu õppekavatöö ja õppekorralduse alajaotuses.

Õppe sisu võib olla unifitseeritud (riiklike õppekavade kaudu seda ongi), kuid õppekorraldus on vähem või rohkem koolispetsiifiline. Õiguslikud alused on samad, kuid lisaks arvestab õppekorraldus ka kooli õppealasest taristust, õpetajatest ja õpilastest ning ka praktikaettevõtetest tulenevat spetsiifikat. Lõpuks mõjutab kooli õppekorraldust ja seega ka õppekorralduseeskirjas sätestatud õppe rahastamine.

Õppekorralduse alused tulenevad kutseõppeasutuse seadusest, nt EKAPi määratlus ja õppeaasta kestus, kuid ka selle alamaktidest, nt praktikakorralduse määrus. Kui õppekava eesmärk on kehtestada koolis toimuva õppekasvatustöö sisu, siis õppekorralduseeskirja eesmärk on kehtestada kooli õppekasvatustöö korraldus. See dokument lähtub eelkõige kõigile koolidele ühtmoodi kehtivatest õigusaktidest ning sellega täpsustab kool neid õigusakte vastavalt oma spetsiifikale ja ka tavadele. Seejuures on oluline, et kool ei ületaks õppekorralduseeskirja koostades õigusaktidega seatud piire – kool ei saa laiendada või piirata õigusaktidega antud õigusi ja kohustusi, vaid saab neid täpsustada. Muu hulgas sätestatakse õppekorralduseeskirjas ka täiskasvanute tööalase koolituse kursustele vastuvõtu kord. Õppekorralduse põhialused esitatakse KutÕSis, kutseharidusstandardis on selle kohta hulk täpsustusi, muu hulgas ka kutseõppeliigist tulenevalt.

KutÕS § 26. Eesti kutsehariduse arvestuspunkt

- (1) Eesti kutsehariduse arvestuspunkt on õppemahu arvestusühik, mis näitab õppekavas kirjeldatud õpiväljundite saavutamiseks kuluvat hinnangulist õpilase töö mahtu. Üks arvestuspunkt vastab 26 tunnile õpilase tööle teadmiste ja oskuste omandamisel.
- (2) Arvestuspunkti rakendamisel arvestatakse ja kasutatakse Euroopa kutsehariduse arvestuspunkti süsteemi (inglise keeles *European Credit System for Vocational Education and Training, ECVET*) rakendamise aluseid.

Üleminekuks kutsehariduse arvestuspunkti (EKAPi) kasutamisele on uude KutÕSi lisatud täpsustav säte (§ 61). Selle järgi võeti EKAP kasutusele paralleelselt õppenädalaga kohe uue KutÕSi jõustumisel 1. septembril 2013. See kehtib siis n-õ vanade õppekavade kohta. Uute, uue KutÕSi alusel koostatavate õppekavade korral kasutatakse õppemahu ühikuna ainult EKAPit. Lõpudokumentide vormistamisel kasutatakse seda õppemahu ühikut, mida kasutatakse õppekavas, mille kohta lõpudokument koostatakse.

KHS § 4. Õppe mahu arvestamine

(1) Kutseõppes arvestatakse õppe mahtu Eesti kutsehariduse arvestuspunktides. Üks arvestuspunkt vastab 26 tunnile õpilase õpinguteks kulutatud tööle. Õppetöö maht õppeaastas on 60 arvestuspunkti.

Kutseharidusstandard täpsustab KutÕSis esitatud selgitusi EKAPi olemusest ja kasutamisest. Olulisim on see, et EKAPile vastav õpilase töö maht 26 tundi on arvestuslik keskmine. Olenevalt õpilase varasemast kompetentsusest (kvalifikatsioon, vanus, töö- ja elukogemus, ka individuaalne suutlikkus) võib konkreetse õpilase tegelik ajakulu ühe EKAPi mahus õpiväljundite omandamiseks olla erinev. Seetõttu tuleks EKAPit käsitleda kui raamistikku õpiväljundite kirjeldamiseks, mitte pelgalt õppemahu ja nominaalse õppeaja tähistamiseks. EKAPi kasutamine annab koolile võimaluse õppe individualiseerimiseks nii üksikisiku kui ka (enam-vähem homogeense) õpperühma tasemel – oluline on õppekavas kirjeldatud õpiväljundite saavutamine, mitte ette määratud õppeaja täitmine.

KutÕS § 27. Õppeaasta

- (1) Õppeaasta algab 1. septembril ja lõpeb järgmise aasta 31. augustil.
- (2) Õpilase jaoks on õppeaastas vähemalt 40 nädalat õppetööd ja vähemalt kaheksa nädalat vaheajaga.
- (3) Õppetöö maht õppeaastas on 60 arvestuspunkti.

Vanas KutÕSis ega selle alusel välja antud õigusaktides ei olnud kutsehariduse jaoks üheselt määratud, millal arvestuslik õppeaasta algab ja lõpeb, kindlaks oli määratud vaid õppemaht ja -aeg ning vaheaja kogukestus õppeaastas. Kuid samal ajal on (nt statistikas) õppeaasta määramisel ikkagi kasutatud ajavahemikku 1. september kuni 31. august. Uues KutÕSis on see nüüd ka üheselt kindlaks määratud. Kooli jaoks ei muutu sellega midagi. Nii nagu varem on olnud õppe tegeliku alustamise kuupäev kooli otsustada, sh erinevate õpperühmade puhul erinevalt, jätkub see ka uue KutÕSi alusel. Konkreetsete kuupäevade esitamine seaduses tuleneb vajadusest määratleda õppeaasta, et seda statistikas kajastada, ning luua selgus mitme õppekorraldusliku regulatsiooni seadmisel (nt millise kuupäevani on õpilasel õigus teha järeleksamit, kui õppekorralduseeskirja järgi võib seda teha õppeaasta lõpuni). Kõnealusest paragrahvist tuleneb ka vihje sellele, et kutsehariduse arvestuspunkt ehk õppemaht ja õppe ajaline kestus ei ole üksüheselt seotud.

KutÕSi § 27 lg 2 ja 3 juures on oluline silmas pidada, et nendega kehtestatakse õpilase õppetöö vähim ajaline kestus õppeaastas ning selle õppemaht. Sätted ei reguleeri kuidagi õpetajate või teiste töötajate tööaega ja -mahtu. Samuti ei ole reguleeritud õppekasvatustöö ajaline korraldus õppeaastas. Siin ei ole esitatud nõuet, et õppevaheaeg peab olema suvel või koondatud ühte perioodi. Otstarbekusest lähtuvalt võib kool siin seada oma regulatsiooni, loomulikult tuleb arvestada kõigi osapooltega.

KutÕS § 25. Kooli vastuvõtt

- (1) Kutsekeskhariduse omandamist võimaldava õppekava alusel õppima asumisel nõutakse põhihariduse olemasolu ning vähemalt 22 aasta vanuselt põhihariduseta isikult põhihariduse tasemele vastavate kompetentside olemasolu. Nõutavate kompetentside olemasolu hindab kool.
- (2) Neljandale kvalifikatsioonitasemele vastava õppekava alusel õppima asumisel nõutakse põhihariduse olemasolu.
- (3) Viiendale kvalifikatsioonitasemele vastava õppekava alusel õppima asumisel nõutakse keskhariduse olemasolu.
- (4) Õpingute alustamise nõuded, mis on seotud asjaomase kutse-, eri- või ametiala või kutse-kvalifikatsioonitasemega, kehtestatakse kutseharidusstandardis ja vastavas riiklikus õppekavas, selle puudumisel vastavas kooli õppekavas.
- (5) Õpilaste kooli vastuvõtu korra kehtestab haridus- ja teadusminister määrusega.
- (6) Kooli vastuvõtutingimusi ja -korda ning õppekorraldust reguleerivad dokumendid, sealhulgas kooli põhimääruse, õppekavad ning õppekorralduseeskirja ja sisekorraeeskirja avalikustab kool oma veebilehel.

...

Üks peamisi vana ja uue kutseõppe liigituse erinevusi on see, et uus liigitus (2.-5. EKRI taseme kutseõpe) põhineb vastava taseme kutseõppekava lõpetamisel saadaval kvalifikatsioonil, mitte õppekavale astumisel nõutaval haridustasemel. Sellegipoolest seatakse mõnedel juhtudel nõuded ka õppekavale õppima asumisele, lähtudes just õppida soovija tõendatud ettevalmistusest omandada vastava taseme õppekava õpiväljundid. Konkreetselt puudutab see 4. ja 5. taseme esmaõppekavu. Esimesel juhul (4. tase) eeldatakse õppima asujalt põhiharidust, teisel juhul (5. tase) keskharidust. Need õpingute alustamise nõuded kehtestab KutÕS ja täpsustab KHS.

Lisaks võib riikliku või kooli õppekavaga seada õppima asumisele täiendavaid, erialaspetsiifikast tulenevaid nõudeid (nt muusikaline andekus ja alusharidus muusikaerialade puhul). Täiendavate nõudmiste kehtestamise puhul peab jälgima, et need oleksid põhjendatud ning neid ei saaks käsitleda diskrimineerimisena (nt neidude õppima asumine tehnikaaladel või noormeeste õppima asumine hooldusaladel).

Uues KutÕSis on esitatud ka kogu Eesti tasemeharidussüsteemi jaoks põhimõtteline uuendus – järgmisel haridustasemel saab õppima asuda ilma eelnevat haridustaset nõuetekohaselt lõpetamata, seda siis kutsekeskhariduse osas. Seatud on küll kaks piirangut, mis peaksid tagama, et õppima asujal on võimekus ja eeldused kutsekeskhariduse omandamiseks. Õppima asujalt eeldatav kompetentsus või võimekus võib erialati olla väga erinev, nt eeldatakse mõnel puhul kunstiannet (kunsterialad), kuid mõnel puhul keskmisest tugevamat matemaatikapädevust (arvuterialad).

Kooli jaoks muudab olukorra keeruliseks eelkõige see, et õppida soovijal ei pruugi olla ette näidata nõutud kompetentsuse tõendamiseks mingeid dokumente, kuid katsete korraldamine on kulukas. Seega tuleb koolil leida õppida soovijat ning kooli võimalusi tasakaalustatult arves-

tav kompetentsuse tõendamise viis. Üldise õpilaste kooli vastuvõtmise kord (kehtib nii kutseõppeasutustele kui ka kutseõpet läbiviivatele rakenduskõrgkoolidele) on kehtestatud haridus- ja teadusministri 28.08.2013 määrusega nr 25 „Õpilase kutseõppeasutusse vastuvõtu kord“ ning selle alusel kehtestab direktor käskkirjaga kooli vastuvõtueeskirja.

KutÕS § 28. Õppevormid

- (1) Õpe toimub statsionaarse või mittestatsionaarse õppe vormis.
- (2) Statsionaarse õppe puhul moodustab õpilase iseseisev töö vähem kui poole õppekavajärgsest õpingute mahust.
- (3) Mittestatsionaarse õppe puhul moodustab õpilase iseseisev töö üle poole õppekavajärgsest õpingute mahust.
- (4) Statsionaarne õpe jaguneb koolipõhiseks ja töökohapõhiseks õppevormiks.
- (5) Koolipõhise õppevormi puhul on praktika osakaal kuni pool õppekava mahust.
- (6) Töökohapõhise õppevormi puhul on praktika osakaal vähemalt kaks kolmandikku õppekava mahust.
- (7) Töökohapõhise õppe rakendamise korra kehtestab haridus- ja teadusminister määrusega.

Võrreldes vana KutÕSi alusel kehtestatud õpperegulatsioonidega on muutusi ka õppevormide ja õppekoormuse osas. Esiteks on loobutud õppekoormuse termini ja idee kasutamisest, kuna praktilises ja suuresti rühmaõppena toimivas kutseõppes ei õigustanud see ennast. Teiseks on täiendatud õppevorme. Kuna kutseõppurite keskmine vanus üha kasvab ning suur osa täiskasvanud õppijatest soovib õppimisega paralleelselt jätkata töötamist, siis on järjest rohkem hakatud koolides kasutama paindlikku õppetöö korraldust, mis ei eelda enam iga päev koolis käimist. Nimetatagu seda siis tsükliõppeks, seshoonõppeks, kaugõppeks või millekski muuks, kuid sisuliselt on tegemist kunagise kaugõppelaadse õppevormi uuestisünniga. Eelnevast ajendatuna on kutsehariduses uuesti kasutusele võetud mittestatsionaarne õppevorm, mis määratletakse just õpilase iseseisva töö osakaalu järgi. Õppevormide paljusus on otseselt tingitud õpilaskontingendi heterogeensusest, õpilaste eriootustest õppekorraldusele.

Statsionaarse õppe kahe õppevormi (koolipõhine ja töökohapõhine) määratlus ja kasutus on jäänud samaks, seejuures on töökohapõhine õppevorm haridus- ja teadusministri 20.12.2013 määruses nr 39 „Töökohapõhise õppe rakendamise kord“ detailsemalt reguleeritud. Kõige olulisem aspekt erinevate õppevormide kasutamisel on see, et õppekava ei sõltu õpilase kasutatavast õppevormist. Seega on õppekava täitmise nõuded kõigi õppevormide puhul ühesugused – kooli lõpetamiseks tuleb saavutada kõik nõutavad õpiväljundid. Nii on koolil õpingute korraldamisel, sh erinevates õppevormides, vastutus tagada tingimused kõigi õpiväljundite omandamiseks (see kehtib eriti praktika ja praktilise töö kohta).

Sujuvaks üleminekuks senistelt õppevormidelt uutele on uude KutÕSi lisatud rakendussättena § 60. Alates 01.09.2013 rakendatakse kooli vastu võetud õpilastele uusi õppevorme – seega kehtivad uued õppevormid 2013/2014. õppeaastal õpinguid alustanud kutseõppuritele isegi juhul, kui nad on asunud õppima vanadel õppekavadel. Uue KutÕSi kohaselt ei kasutata enam õppekoormusi.

KHS § 3. Õpingud

- (1) Õpingud on õpilase tegevused õppe- ja töökeskkonnas õppekavaga seatud eesmärkide ja õpiväljundite saavutamiseks ning need toimuvad kontaktõppe, praktika ja iseseisva tööna
- (2) Õpingud nii füüsilises kui ka virtuaalses õppekeskkonnas ja õpetaja juhendamisel toimuvad kontaktõppena, sealhulgas praktilise tööna.
- (3) Õpingud töökeskkonnas toimuvad praktikana.
- (4) Õpingud, mille käigus õpilane täidab iseseisvalt kindlate eesmärkidega õppe- ja tööülesandeid ja mis on õpetaja poolt tagasisidestatud, toimuvad iseseisva tööna. Iseseisev töö moodustab statsionaarse õppevormi puhul vähemalt 15 protsenti ja mittestatsionaarse õppevormi puhul üle 50 protsendi õpingute kogumahust.
- (5) Õpingute korraldamisel mittestatsionaarses õppevormis ei kohaldata asjaomase taseme kutseõppe praktika ja praktilise töö mahu sätteid. Seejuures peavad õpingud tagama õppekava õpiväljundite saavutamise.

KutÕS § 29. Õppekeel

- (1) Õppekeeleks loetakse keel, milles toimuv õpe moodustab vähemalt 60 protsenti kooli õppekavas sätestatud õppe mahust.
- (2) Kutsekeskhariduse õppekava õppekeel on eesti keel. Muu õppekava õppekeele otsustab kooli pidaja.
- (3) Õppekaval, kus on eesti keelest erinev õppekeel, on eesti keele õpe kohustuslik kooli õppekavas sätestatud mahus, mis tagab eesti keele oskuse tasemel, mis on vajalik omandatud erialal töötamiseks.
- (4) Kutsekeskhariduse õppekava õppekeele ning kohustusliku eesti keele õppe nõue ei laiene välislepingute alusel õppijale.

Kutsehariduse jaoks on tegemist täiesti uue teemaga. Sisend tuleneb üldharidusest ning on seotud seisukohaga, et Eestis toimub keskhariduse omandamine eesti keeles.

Õppekeele temaatika mõistmiseks on esmalt antud definitsioon, millega on õppekeel määratud. Kooli õppekavast 60% õppe läbiviimise piir on analoogne üldkeskhariduses kasutatavaga. Samuti on ühine asjaolu, et arvesse läheb kogu õppekavajärgne õppemaht, kutsehariduses hõlmab see ka kooliväliselt toimuvat praktika. Samas ei ole oluline, milline on praktikakoha keelekeskkond (paljud koolid kasutavad aktiivselt välispraktika võimalusi teistes riikides), vaid see, mis keeles esitatakse praktika aruanne ning toimub praktika tagasisidestamine – hindamine või kaitsmine.

KutÕSis sätestatakse, et üldjuhul on kutsehariduses õppekeel eesti keel, kuid kooli pidaja võib koolis ette näha ka muid õppekeeli. Rangemad nõuded esitatakse kutsekeskharidusele, mis peabki toimuma eesti keeles, kuid üleminekuks on antud aega 1. septembrini 2020 (KutÕSi § 57 lg 1). Seejuures ei kehti eestikeelse kutsekeskhariduse nõue erakoolidele. Sama oluline, seejuures täiesti sisuline on nõue, et kutseõppe lõpetanu valdaks eesti keelt tasemel, mis võimaldaks tal Eestis oma erialal edukalt töötada ja edasi õppida. Need keelenõuded tulenevad juba õppekavade aluseks olevatest kutsestandarditest. Eesti keele õppe ja eesti keeles õppimise nõuded ei laiene välislepingute alusel toimuvale kutseõppele, nt läti- ja ingliskeelne kutseõpe Valgamaa Kutseõppekeskuses.

KutÕS § 30. Praktika

- (1) Praktika on õppekava osa, mille ajal õpilane täidab töökeskkonnas juhendaja juhendamisel kindlate õpieesmärkidega töö- ja õppeülesandeid.
- (2) Praktika ja õppekeskkonnas toimuv praktiline töö moodustavad vähemalt poole õppekava mahust ning jagunevad üldjuhul võrdselt. Kool võib põhjendatud juhtudel muuta praktilise töö ja praktika jagunemist.
- (3) Kooli, õpilase või tema seadusliku esindaja ja praktikat läbiviiva isiku või asutuse vahelised suhted praktika korraldamisel reguleeritakse enne praktika algust sõlmitava lepinguga, milles lepitakse kokku praktika toimumise täpsemas korralduses ning praktikalepingu poolte õigustes ja kohustustes.
- (4) Praktika korraldamise ning läbiviimise tingimused ja korra kehtestab haridus- ja teadusminister määrusega.

Praktika on üks olulisemaid kutseõppe komponente. Sellest tulenevalt on otsustatud praktika korraldusele selle kvaliteedi tõstmise eesmärgil seada täiendavad nõuded. Neid ei esitata KutÕSis, vaid selle alusel välja antud haridus- ja teadusministri 12.09.2013 määruses nr 32 „Praktika korraldamise ning läbiviimise tingimused ja kord“.

Uuendusena on seadusesse lisatud varem KHSis esitatud põhimõte, et praktika ja praktiline töö jagunevad õppekavas üldjuhul võrdselt. Lähtuvalt konkreetsest situatsioonist erialal või regioonis võib kool näha ette erisusi (nt esituskunstide erialadel on praktika läbiviimine üldiselt soovitatavas mahus problemaatiline sobivate praktikakohtade piiratuse tõttu). Siin eeldab seadusandja koolilt vastutustundlikku käitumist, et kasutada kõiki õppija arengut toetavaid asjaolusid, mida praktika pakub (kohanemine uue töö- ja sotsiaalse keskkonnaga, ettevõtete/asutuste erinevuste tajumine, iseseisvuse kasv, töö leidmist hõlbustavate suhete loomine jne). Praktikalepingute osas muudatusi ette nähtud ei ole.

KutÕS § 31. Hindamine

- (1) Hindamine on õppeprotsessi osa, mille käigus antakse õiglane ja erapooletu hinnang õpilase omandatud kompetentside taseme vastavuse kohta õppekavas kirjeldatud õpiväljunditele.
- (2) Kutseõppes kasutatava ühtse hindamissüsteemi, õpiväljundite saavutatuse hindamise alused, hindamismeetodid ja -kriteeriumid ning hinnete kirjeldused kehtestab haridus- ja teadusminister määrusega.

Kutsehariduses rakendus ka uus hindamissüsteem, mis kehtestati haridus- ja teadusministri 28.08.2013 määrusega nr 24 „Kutseõppes kasutatav ühtne hindamissüsteem, õpiväljundite saavutatuse hindamise alused, hindamismeetodid ja -kriteeriumid ning hinnete kirjeldused“.

Kõige olulisem on asjaolu, et hindamine põhineb õpiväljundite lävendipõhisusel. Kui õpiväljundid ei ole õppekavas kirjeldatud lävendi ehk hinde „3“ tasemel, vaid hinde „5“ tasemel nagu varasemalt, siis on uue hindamissüsteemi rakendamise tulemuseks massiline õpingute katkestamine õppetöös edasijõudmatuse tõttu. Uues hindamissüsteemis eristatakse selgelt kujundav ja kokkuvõttev hindamine ning kujundava hindamise tulemused ei moodusta kokkuvõtvat hinnet. Senisest enam rõhutatakse hindamist kui õppeprotsessi osa, millega antakse õpilasele tagasisidet ja suunatakse tema õpisooritust.

Nii õpetaja kui ka õppekava koostaja jaoks on oluline, et uus hindamissüsteem soosib senisest rohkem mitteeristavat hindamist. Kuid selle juures tasub silmas pidada, et koolis kasutatakse omajagu õppeedukusel põhinevaid pingeridu, mille koostamisel arvestatakse eelkõige hindeid.

KutÕS § 32. Õppekorralduse erisused

...

- (7) Erivajadusega isikute koolis õppimise tingimused ja korra kehtestab haridus- ja teadusminister määrusega.
- (8) Kool võib õpilase individuaalsuse arvestamiseks teha muudatusi või kohandusi õppeajas, õppesisus, õppekorralduses ja õppekeskkonnas, koostades õpilasele kooli õppekava alusel individuaalse õppekava. Seejuures peavad individuaalse õppekava õpiväljundid kattuma kooli õppekavas kirjeldatutega. Individuaalse õppekava kinnitab kooli direktor.

Individuaalse õppekava koostamise, laiemalt õppe individualiseerimise osas põhimõttelisi muudatusi ei ole – lähtuvalt õpilasest kohandatakse õppekorraldust, mitte õpiväljundeid õppekavas. Seoses uue üleminekuga õpiväljundite lävendipõhisele kirjeldamisele õppekavades, mis kajastub ka lävendipõhises hindamises, ei ole võimalik õpilasele seada madalamaid õpiväljundeid, kui on kirjas õppekavas. Õppekavale vastava taseme kvalifikatsiooni saamise tingimus on sellele kvalifikatsioonile vastavate õpiväljundite täielik omandamine.

KutÕS § 34. Õpingute lõpetamine

- (1) Õpingud kutseõppes loetakse lõpetatuks pärast õppekavas kirjeldatud kvalifikatsioonile või osakutsele vastavate õpiväljundite saavutamist ja lõpetajale väljastatakse lõputunnistus.
- (2) Keskhariiduse omandamist võimaldava õppekava alusel õppija õpingute kiitusega lõpetamise tingimused kehtestab haridus- ja teadusminister määrusega.
- (3) Kool kannab väljastatud lõputunnistuste andmed hariduse infosüsteemi.
- (4) Lõputunnistuste ja teiste kooli väljastatavate lõpudokumentide vormid ja väljaandmise korra kehtestab Vabariigi Valitsus määrusega.

Selles paragrahvis on antud kaks volitusnormi määruste koostamiseks. Esiteks formaliseeritakse kutsehariiduses õpingute lõpetamine kiitusega, seda küll ainult kutsekeskhariiduse jaoks. Kriteeriumid ja täpsem kord on sätestatud haridus- ja teadusministri 28.08.2013 määruses nr 22 „Kutsekeskhariiduse õppekaval õppija õpingute kiitusega lõpetamise tingimused“.

Teiseks kujundatakse ümber lõpudokumentidega seonduv, see on otseselt tingitud uuest õppekavasüsteemist (muutunud on õppeliikide, seega ka õppekavade nimetused). Detailne kord ja lõpudokumentide vormid on esitatud Vabariigi Valitsuse 18.09.2013 määruses nr 137 „Kutseõppeasutuse lõpudokumentide vormid, statuut ja väljaandmise kord“ ning selle lisades.

Lõpetamisega seonduvas reeglistikus on üks suurem põhimõtteline muudatus – riiklik lõputunnistus on võimalik saada ka õppekava osalise läbimise korral. Kui õppekavas on lähtuvalt aluseks olevast kutsestandardist kirjeldatud osakutsele vastavad õpiväljundid ning õpilane on need omandanud (seejuures on nende õpiväljundite omandatus ka tõendatud), siis ka õpingute katkestamise korral väljastatakse õpilasele riiklik lõputunnistus asjaomase tekstiga.

KutÕS § 35. Õpingute jätkamine

- (1) Õpilasel on õigus jätkata ühes koolis alustatud õpinguid vabade kohtade olemasolu korral teises koolis sama kutse- või eriala õppekava alusel. Sellisel juhul, samuti üleminekul teisele õppekavale, kohaldatakse varasemate õpingute ja varasema töökogemuse arvestamise põhimõtteid.
- (2) Kutsekeskhariduse omandanud isikul on võimalus jätkata üldharidusõpinguid kuni ühe õppeaasta ulatuses kutseõppeasutuses või gümnaasiumis.
- (3) Käesoleva paragrahvi lõikes 2 nimetatud üldharidusõpingute tingimused ja korra kehtestab haridus- ja teadusminister määrusega.
- (4) Kutsekeskhariduse omandanud isikul on õigus jätkata õpinguid kõrghariduse esimesel astmel.

Haridussüsteemi kujundamise üks aluspõhimõte on muuta õppida soovija liikumine ühelt haridustasemelt järgmisele või ühest õppeasutusest teise võimalikult arusaadavaks ja lihtsaks. Kõige selle juures on oluline arvestada ka õppida soovija varasemat õpi- ja töökogemust ehk kasutada VÕTAt. Õpingute jätkamise osas on lisandunud vaid üks uuendus – võimalus on jätkata õpinguid kutsehariduse jätkuõppes, et omandada täiendav spetsialiseerumine või järgmine kvalifikatsioonitase oma erialal.

Tulenevalt juba haridusseadusest on keskharidusega (st ka kutsekeskharidusega) isikul õigus kandideerida õppekohale kõrgkoolis. Samuti on põhiharidusega, kuid näiteks kutseõppe katkestanud isikul õigus jätkata õpinguid gümnaasiumis üldkeskhariduse omandamiseks. Õpingute jätkamise soodustamiseks kõrghariduses on ka edaspidi värskel kutsekeskhariduse omandanud võimalus jätkata n-õ lisa-aastal ehk õppida täiendavalt gümnaasiumi õppekava aineid kuni ühe õppeaasta mahus. Uuendus seisneb vaid selles, et asjaomast õpet võivad lisaks täiskasvanute gümnaasiumitele pakkuda ja läbi viia ka kutseõppeasutused. Täpsem kord ses osas on sätestatud haridus- ja teadusministri 19.03.2014 määruses nr 9 „Kutsekeskhariduse omandanud isiku üldharidusõpingute jätkamise tingimused ja kord“.

Õppekavatöö ja seadusruum on tihedalt seotud. Tervikpildi saamiseks ei saa lugeda seadust rida-realt, vaid tuleb lahti mõtestada õigusruum kui tervik. Terviku tunnetamiseks on vajalik mõista seaduste vertikaalset ja horisontaalset sidusust – milline seadus annab aluse (volitusnormi) vastava määruse loomiseks, milline seadus või määrus määrab õppeasutuse tegevuspiirkonna õppekavatöös.

Kutsesüsteemi ja kutseharidusliku õppe seosed

Praegu ei näe KutÕS midagi ette õppeprotsessile koolis seoses lõpetajatele kutse andmisega. Määratletud on vaid kutse andmise protsess ja õppekava (vastavus kutsestandardile ja õppe läbiviimise õigus). Peale kooli poolt taotluse esitamise on esialgu kõik muud sammud n-õ kesk- või tasandil.

Koolid saavad kuueaastase õppe läbiviimise õigusega õppekavarühmade erialadel taotleda kutse andja staatust, esitades taotluse asjaomasele kutseenõukogule. Siin ei tohiks tekkida probleemi õppekava vastavusest kutsestandardile, sest praegused õppekavad põhinevad kõik RÕKidel. Siiski ei saa välistada, et kutsekomisjon vaatab kutseenõukogu ülesandel üle kooli need õppekavad, mille lõpetajatele kool taotleb kutse andja staatust.

Kutse omistamine ja selle seos akrediteerimisega

Kutse omistamine ja akrediteerimine on seotud kutseaduse alusel.

KutS § 10. Kutset andev organ

- (1) Kutset andva organina (edaspidi *kutse andja*) võib tegutseda kutseasutuse (*SA Kutsekoda*) korraldatud avalikul konkursil (edaspidi *konkurss*) kutseenõukogu otsusega võitjaks kuulutatud ja kutseregistris sellekohast registreeringut omav juriidiline isik või tema asutus või riigi- või valitsusasutus. Registreerimisel määratakse kutsestandarditest tulenevad kutse nimetused ja tasemed, mille suhtes on kutse andjal õigus kutseid anda.
- (2) Kutseenõukogu annab õppeasutusele kutse andja õiguse ning registreerib ta kutseregistris ilma käesoleva paragrahvi lõikes 1 nimetatud konkursita õppeasutuse avalduse alusel, kui õppekava vastab kutsestandardile ning on riiklikult tunnustatud. Käesoleva seaduse tähenduses loetakse õppekava vastavaks kutsestandardile, kui õppekava õpiväljundites sisalduvad kutsestandardis esitatud kompetentsusnõuded. Käesoleva seaduse tähenduses loetakse riiklikult tunnustatuks kõik kõrgharidustaseme õppekavad ning need kutseõppe õppekavad, mis kuuluvad õppekavarühma, mis on läbinud akrediteerimise ja milles on kutseõppe läbiviimise õigust pikendatud kuueks aastaks.
- (2¹) Käesoleva paragrahvi lõikes 2 nimetatud kutse andja õiguse andmise avaldusele lisatavate dokumentide loetelu kehtestatakse käesoleva seaduse § 11 lõike 2 alusel kehtestatud haridus- ja teadusministri määrusega.
- (3) Kutse andmise õigus antakse kuni viieks aastaks. Käesoleva paragrahvi lõikes 2 nimetatud kutse andmise õigus antakse kõrgharidustaseme õppekavade kohta tähtajatult. Kutseõppe õppekavade kohta antakse kutse andmise õigus kuni kuueks aastaks pikendatud kutseõppe läbiviimise õiguse kehtivuse lõpuni. Kui kutseõppe läbiviimise õigust pikendatakse uuesti kuueks aastaks, pikeneb automaatselt ka kutse andmise õigus.

KutSi § 11 lõike 2 alusel on kehtestatud haridus- ja teadusministri 25.08.2009 määrus nr 64 „Kutset andva organi valimiseks avaliku konkursi korraldamise kord ning konkursil osalemise tingimustele vastavust tõendavate dokumentide loetelu“. Kutse andja esitab kutseenõukogule iga-aastase tegevusaruande, seda tuleb teha ka kutse andjatest koolidel. Aruanne peaks sisaldama kinnitust, et õppekavade kutsestandarditele vastavust on järgitud ja analüüsitud ning leitud, et vastavus on olemas või kui midagi on muutunud, nt kutsestandard, siis on olemas tegevuskava, kuidas ja millal õppekava viiakse kutsestandardi uuendustega vastavusse.

II osa



Õppekava ja õppimine

Sirje Rekkor

Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste instituudi kutsepedagoogika osakonna õppejõud

Õppekava teoreetilised lähtekohad

Sõltuvalt sellest, milliste tähenduste kontekstis õppekavale läheneda, on õppekava võimalik määratleda vägagi erinevalt. Õppekavale on võimalik anda mitmeid, samas ühtviisi „õigeid“ definitsioone. Riikide traditsioonid õppekava definitsiooni kasutamisel on erinevad. USAs ja UKs mõistetakse õppekava all nii õpetuse plaani kui ka selle rakendamist. Prantsusmaal, Hollandis, Saksamaal aga enamasti õpetuse plaani. Näib, et õppekava määratlust, mis rahuldab paljude riikide õppekavaarendajaid ega tekita suuri vastuväiteid sõltumata vaatleja vaatenurgast või koolkonnast, on võimalik anda õppekava institutsionaalse keskkonna (kool, ülikool) põhiülesande ja struktuuri alusel.

Eestis on viimastel aastakümnetel õppekava määratletud kui inimese kasvatus-õpetustegevuse ja selle mõtestamise tulemusel loodud kava õpetuse, s.o õppimise ja õpetamise suunamiseks koolis, ülikoolis vm õppeasutuses. Õppekava komponentidena tuuakse õpetuse eesmärgid, õppe sisuühikud, õppeaeg, õpetuse korraldus ja õppemeetodid, õpitulemuste hindamiskriteeriumid. Enamasti lisanduvad veel õppekava printsiibid ja põhimõtted. Sõltuvalt sellest, millised on õppekava sisuühikute konstrueerimise põhimõtted (õppeaineti, teadusdistsipliini, mooduliti, probleemiti), varieerub õppekava sisemine struktuur. Õppekava on ülesehituselt hierarhiline, selle mistahes tasandi sisuühikul on oma funktsioonid õppekava kui terviku struktuuris.

Eestis käsitletakse õppekava kui õppimise ja õpetamise plaani, mis määrab kindlaks õpetuse eesmärgid, aja, sisu ja sisuühikute omavahelised proportsioonid, samuti õpetuse korralduslikud alused ja õppeprotsessi nõuded õpitulemuste hindamisele õppimise/õpetamise käigus ja lõppkokkuvõttes. Seega määrab õppekava õppimise/õpetamise eesmärgid, suunab eesmärkidest lähtuvalt kogu õppimise ja õpetamise kulgu ning võimaldab hinnata õpetuse tulemuslikkust. Eelnimetatutele lisanduvad õppijate pädevused ja üldpädevused, õppevaldkonnad ja valdkonna-pädevused ning õppekeskkond (Riikliku õppekava... 2003).

Õppekava klassikalised ja tänapäevased määratlused

Mitmetest klassikalistest õppekava määratlustest nähtub, et õppekava käsitletakse kui fikseeritud õpingute kursust (plaani, projekti) või ainekursuste kogumit haridusinstituutsioonis (*Oxford English Dictionary; Webster's New International Dictionary; The International Encyclopaedia of Curriculum*). Erinevate autorite poolt on toodud arvukalt õppekava definitsioone. Näiteks rahvusvahelises entsüklopeedias *The International Encyclopedia of Curriculum* on pakutud üheksa õppekava definitsiooni (Lewy 1991: 15–18). Õppekava on vaadeldud õppimise ja õppija kogemuse aspektist viies, õpetaja ja õpetamise aspektist neljas õppekava definitsioonis, kahes definitsioonis on väärinud tähelepanu õppekava institutsionaalne aspekt. Õppekava suunavast ja õpetust projekteerivast iseloomust on kõneldud neljas määratluses üheksast. Entsüklopeedias

toodud klassikalisi definitsioone on kritiseerinud mitmed autorid (Jackson, Eisner). Ameerika filosoof Maxine Greene (1971) määratleb õppekava kui sotsiaalselt ette kirjutatud, juhendatud ja suunatud teadmuse struktuuri, John Kerr (1968) kui õppimist, mis on planeeritud ja juhitud kooli poolt.

Õppekava on võimalik määratleda selle rakendamise erinevate astmete, õppekava erineva staatuse alusel (Taba 1962; Glattorn 1987; Kelly 2009) kui **soovitatud** ehk **projekteeritud õppekava**; **kohustuslikku õppekava** (seadustatud õppekava); **õpetatud õppekava**; **toesõppekava** (õppekava rakendamiseks vajalikud õpikud, käsiraamatud, tunniplaanid, tarkvara, riistvara jne); **kontrollitud õppekava** („kaetud“ eksamite, arvestuste, kontrolltöödega jne); **õpitud** ehk **saavutatud õppekava**.

Õppekava mõistet rikastab uue tähendusvarjundiga seadustatud (formaalse) ja variõppekava kui mitteformaalse õppekava vastandamine (Jackson 1966; Krull 2000; Richards 2002; Ruus 2003; Cornbleth 2003; Kelly 2009), st õppekava määratlemine eksplitsiitse, legitimeeritud, formaalse kavana õpetuse suunamiseks ja realiseerimiseks koolis, ülikoolis vm õppeasutuses, samuti kui sellega koos toimiva implitsiitse, seadustamata, mitteametliku variõppekavana, mis, olles enamasti asjaosaliste poolt teadvustamata, mõjutab õpetust, sh tegelikke õpitulemusi.

Enimlevinud klassikaline vaade õppekavale on insenerlik-tehnokraatlik. See absolutiseerib õppekava kui tehnoloogiat mistahes eesmärkide saavutamiseks. Vastavalt muutunud eesmärkidele muudetakse ka õppekava, eesmärke endid küsimuse alla ei seata. Selle vaate kohaselt on õppekava otstarve täita sotsiaalset tellimust soovitava isiksusetüübi kujundamisel. Kui tellimus on konservatiivne, koostatakse ühtmoodi õppekava, kui reformistlik, radikaalne jne, siis teistsugune (Jackson 1992: 3–40).

Õppekava on klassikaliselt käsitletud kui fakti, st kui teadmise edasiandmist, ülekandmist. See lähtekoht pole olnud mitte üksnes akadeemilise õppekava, vaid ka kutsehariduse õppekavade eelduseks. Selle kohaselt kujundab õppekava võimusuhteid õpetajate, õppijate ja ühiskonna vahel ning õppekava on üles ehitatud selliselt, et peab reprodutseerima teadmuse, mis on toodetud kellegi teise poolt ja kusagil mujal. Selle käsituse kohaselt peidab õppekava endas sotsiaalseid suhteid õpetajate, õppijate, poliitikategijate vahel, kes on ajalooliselt ja kollektiivselt õppekava „tootnud“ (Young 1998: 25–27). Selline lähtekoht on senini prevaleerivaks eelduseks paljude õppekavapraktikute, õpetajate ja poliitikute puhul.

Õppekava on klassikaliselt käsitletud ka kui praktikat, st protsessi, kuidas teadmus luuakse. Käsituse kohaselt luuakse see inimeste kollektiivse tegevuse tagajärjel ning teadmus tekib õppijate ja õpetaja ühistöös. Käsitus lokaliseerub õpetaja klassipraktikale, protsess laiemalt jääb vaatest välja, samas seab õpetaja suutlikkus praktikas teadmuse tekkele piirid (Young 1998: 27). Mitmete autorite kriitikast (Freire 1971; Young 1998) nähtub, et eeltoodud lähenemised kalduvad varjutama hariduse poliitilist ja majanduslikku iseloomu.

Ralph Tyleri (1949) kirjelduse järgi koosneb õppekava neljast elemendist: **eesmärgid**; **sisu**; **meetodid ja protseduurid**; **hindamine**. Tyleri väitel on peamised küsimused õppekava määratlemisel järgmised:

- ♦ milliste hariduslike eesmärkide saavutamise poole peaks kool püüdlema;
- ♦ milliseid õpikogemusi peab õppijale pakkuma, et neid eesmärke saavutada;

- ◆ kuidas neid õpikogemusi tõhusalt korraldada;
- ◆ kuidas hinnatakse, et püstitatud eesmärgid on saavutatud.

Tänapäevastele õpikäsitustele vastava õppekava määratluse on välja pakkunud Jackson (1992), kes on määratlenud õppekava kui teadmust (ingl k *knowledge*). Teadmuseks on käsitletud teadmisi, oskusi, vilumusi ja väärtusi. Ka Francis W. Eisner on määratlenud õppekava teadmuse kaudu, tema väitel kehastab õppekava ettekujutusi teadmuse erinevatest käsitlustest. Esiteks määravad õppekavad valikud, teiseks täiendavad ettekujutusi teadmuse omandamisest. Eisner väidab, et koolitus on keskselt huvitatud teadmuse ülekandumisest, mitte üksnes faktiteadmiste pakkumisest (Eisner 1992: 277).

Õppekava võib käsitleda kui kultuuriliste, sotsiaalsete ning isiksuse arenguga seonduvate funktsioonide kandjat. Õppekava kui läbinisti inimese mõttetöö vili, kuulub kultuurinähtuste hulka. Muudest inimtegevuse resultaatidest eristab õppekava tegevusvaldkond, milleks on kasvatus ja õpetus. Ajalooliselt kujunenud teadmine on kahtlemata kultuurinähtus. Siit tulenevalt on õppekaval alati kultuuriline funktsioon: nii kultuuri säilitav ja uutele põlvkondadele vahendav kui ka, teatud ajalooliste tingimuste olemasolul, kultuuri ümberkujundav funktsioon (Taba 1962: 18–28).

Õppekava abil suunatakse õpetust, st õpetamist ja õppimist viisil, mis võimaldab õppijal omandada ühiskonna kultuuri põhialused ning elada ja töötada selles ühiskonnas. Seega on õppekaval kultuuri ja ühiskonna edasikestmist tagav ning isiksust kujundav funktsioon. Kui esiplaanile tõuseb õppekava tähendus kultuuri säilimise seisukohalt, rõhutatakse õppekava akultuursiooni, isiksuse kultuuriga ühitamise funktsiooni. Kui esiplaanile asetatakse ühiskonna huvid, rõhutatakse õppekava sotsialiseerimisfunktsiooni, indiviidi ühiskonna liikmeks kujundamise funktsiooni. Kui esiplaanile seatakse isiksuse huvid, rõhutatakse õppekava neid aspekte, mis võimaldavad isiksusel kujundada oma eripära, enesemääratlust, identiteeti, tõstetakse esile õppekava individuaalsiooni funktsiooni.

Kõige otsustavam lahknevus õppekava funktsioonide mõistmises tuleneb erinevast orientatsioonist kas ühiskonna ja kultuuri *status quo* säilitamisele või reformidele, muutustele, uuendustele. Esimesel juhul vaadatakse indiviidi kui ühiskondliku korralduse enesealgatuseta edasikandjat ning õppekava kui vahendit, mis tagab konservatiivse meelelaadiga isiksusetüübi kujunemise. Teisel juhul nähakse indiviidis uuenduste esilekutsujat ja õppekavaga püütakse luua tingimused algatusvõimelise, uuendusmeelse ja -võimelise isiksuse kujunemiseks ning seeläbi kultuuri ja ühiskonna uuenemiseks ja muutumiseks (Doll 1998; Fisher 2007; Huisinga 2009; Au 2011).

Youngi väitel iseloomustab mineviku õppekavu ühiskonda tugevalt kihistav toime, kindlad eraldusjooned erinevate, eriti akadeemiliste ning rakenduslike, s.o kutseharidusliku iseloomuga õppekavade vahel, ja kutsehariduslike õppekavade kitsas spetsialiseerumise aste. Young väidab, et tuleviku õppekavad on laiapõhjalise teadmiste baasiga, toimub akadeemilise ning rakendusliku iseloomuga teadmuse lähenemine ja nendevaheliste piirjoonte ähmastumine ning ühiskonda stratifitseeriva toime oluline nõrgenemine (Young 1998: 16). On ilmne, et Youngi arusaamad õppekavade iseloomulikest tunnustest on heas kooskõlas ülaltoodud seisukohtadega õppekavade funktsioonidest, olles justkui nende kontsentreeritud ja spetsifitseeritud väljendus.

Tänapäevaste õppekavakäsituste teoreetiliseks süvaaluseks võib lugeda arusaama õppekavast kui sotsiaalse regulatsiooni mehhanismist, mis ajalooliselt kujunenud teadmist väljendades „kirjutab ette reeglid ja standardid, mille abil me „mõtleme“ maailmast ja iseendast kui selle maailma aktiivsetest olenditest. Õppekava on distsiplineeriv tehnoloogia, mis suunab seda, kuidas peaks isiksus tegutsema, tundma, kõnelema ja „nägema“ maailma ja iseennast“ (Popkewitz 1997: 132).

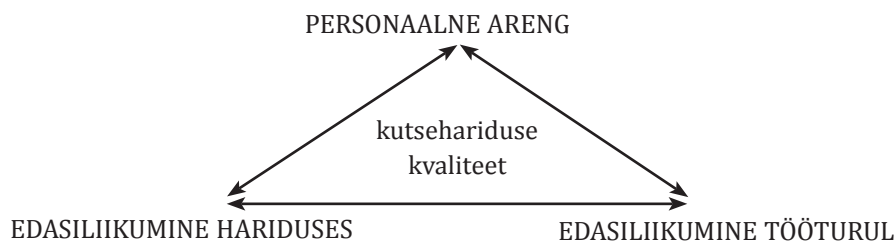
Õppekavale kui „distsiplineerivale tehnoloogiale“ on samas loomumane isiksust kujundav funktsioon. Nii võime õppekavas näha silda, mis ühendab isiksuse ja kultuuri, luues eeldused nii esimese kui ka teise arenguks. Õppekava kui sotsiaalse regulatsiooni mehhanism teeb kultuuri-pärandist omad valikud: õppekavasse võetakse need kultuuriväärtused, sh kultuuriuudendused (nt teaduslikud avastused, tehnoloogiline innovatsioon), mida antud ühiskonnas oluliseks peetakse ja jäetakse kõrvale need, mida ei tähtsustata.

Õppekava kui sotsiaalse regulatsiooni mehhanismi iseloomustab veel see, keda ühe või teise ajalooliselt kujunenud teadmise juurde lubatakse ja keda mitte. Tugevalt kihistunud ühiskondi iseloomustab raskesti läbitavate või pea läbimatute vaheseinte ehitamine erinevate õppekavade vahele. See, millise õppekava järgi inimene on õppinud, määrab suuresti ära, millisele kohale see inimene võib ühiskonnas pretendeerida. Seega on õppekava ka sotsiaalse integratsiooni ja/või selektsiooni mehhanism (Popkewitz 1997; Pinar 2004).

Õppekava kultuuriliste, sotsiaalsete ning üksikisiku arenguga seonduvate funktsioonide vahel valitsevad paratamatult suuremad või väiksemad pinged. Näiteks õppekavad, mis teenivad eeskätt sootsiumi majandusvajadusi, jätavad tähelepanuta kultuuri ja isiksuse arenguvajadused. Või vastupidi, õppekava, mis asetab end eeskätt kultuuri säilitamise teenistusse, on loomult konservatiivne ning satub enamasti vastuollu ühiskonna uuendusvajaduse ja inimese individuaalse arenguvajadusega. Reaalses ühiskonnaelus ei ole omavahelises vastuolus mõistagi mitte abstraktsed funktsioonid, vaid inimesed ja nende rühmad, kelle huvides on ühe või teise funktsiooni eelisareng. Näiteks esindab turumajandusliku ühiskonna tööandja eeskätt suhteliselt lühiajalisi majandushuve, mis ei pruugi kokku langeda tulevase töötaja arenguvajadustega. Selle vastuoluga on suuresti seletatav kutsehariduse madal prestiiž.

„Indiviidi jaoks määrab kutsehariduse atraktiivsuse ja kvaliteedi ära see, millised edasise arengu teed ja võimalused kutseharidus tema jaoks avab või suleb, pidades silmas nii isiksuse arengut kui ka võimalusi haridussüsteemis ja tööturul edasi liikuda,“ väidab Krista Loogma Soome uurijatele Lasonenile ja Manningule toetudes (Loogma 2004: 68).

Lasonen ja Manning (2000) on seda seisukohta illustreerinud järgmise ilmeka skeemi abil (joonis 2).



Joonis 2. Kutsehariduse mainet ja kvaliteeti mõjutavad tegurid vaadatuna üksikisiku seisukohalt

See, et õppekava täidab erinevaid funktsioone, teenides paremini või halvemini mingi sotsiaalse rühma või mingite isikute huve, toob kaasa pidevad avalikud või varjatud hõõrumised erinevate huvirühmade vahel. Kui vastuolud lähevad väga suureks ja õppekava erinevad funktsioonid leiavad teadvustamist ja artikuleerimist erinevate rühmade huvide eestkõnelejate poolt, võib see kaasa tuua õppekavamuutuse. Võib eristada põhjapanevaid, n-ö revolutsioonilisi muutusi, mis leiavad enamasti aset kultuuri, sealhulgas tehnoloogilise kultuuri ja/või ühiskonna murranguperioodidel, ning evolutsioonilise iseloomuga õppekavamuutusi stabiilses ühiskonnas, mis tähendab, et muutused toimuvad järk-järgult, põhimõtted jäävad enam-vähem samaks ja õppekavaarendus on pidev (Schiro, M. 2008; Dillon 2009; Kelly 2009; Oketch jt 2009; Rauner 2009).

Õppekava määratlemine kutsehariduses

Vastavalt õppekava määratlemise alustele lepatakse ühiskonnas kokku õppekava läbivad põhimõtted (rahvuslikud põhimõtted, kontseptuaalsed alused), mida järgitakse kogu õppekava protsessi vältel (Terhart 2002; Spöttl 2009; Young ja Muller 2009; Seikkukla-Leino 2011; Ruus ja Eisenschmidt 2011; Yoshimoto 2011). Lepatakse ka kokku, kas eelistatakse *Lehrplan*'i või *Curriculum*'i tüüpi õppekava.

Lehrplan'i tüüpi õppekavale on iseloomulik õppesisu üksikasjalik fikseerimine, sh detailne kirjeldamine, mida ja millal õpetatakse ning varieerimis- ja valikuvõimalused on minimaalsed. Õppeprotsessis osalejatel on oma õpikogemuste kujundamiseks võimalusi samuti minimaalselt. Keskkel kohal seda tüüpi õppekavades on õpetamine, seega on tegemist pigem juhiseiga õpetajale – õpetamise plaaniga. *Lehrplan*'i tüüpi õppekavad on enamasti ainepõhised, st õppekava koostatakse ja rakendatakse õppeainete või nende gruppide (moodulite) ajalist järjestust arvestades. *Lehrplan*'i tüüpi õppekavad on olemuselt sisendipõhised õppekavad. Eesti kutsehariduses tuleme ajajärgust, kus kasutati just ja ainult seda tüüpi õppekavu ning seetõttu on sisendipõhise mõtteviisi endiselt tugevasti meie õppekavaarendust mõjutamas. Vaatamata riiklike väljundipõhiste moodulõppekavade kasutuselevõtmisele, võib koolides kohata sisuliselt ainepõhist õpetust.

Curriculum'i tüüpi õppekavad on orienteeritud eesmärkide kirjeldamisele ning õppeprotsessi ja õpikogemuste planeerimisele. Keskne roll on õppimisel, seega on see juhis nii õppijale kui ka õpetajale ehk õppimise plaan. Protsessile orienteerituse tõttu on seda tüüpi õppekavad enamasti väljundipõhised, st õppekava koostatakse ja rakendatakse eesmärkidele vastavate õpiväljundite saavutamiseks vajalikest sisenditest ja protsessist lähtuvalt (Rutiku 2006: 22). Liikumine seda tüüpi õppekavade tegeliku rakendumise poole on tänases Eesti kutsehariduse õppekavaarenduses prevaleerivaks suunaks.

Õppekava defineeritakse lähtuvalt sellest, mis on selle koostamise eesmärk (MIKS?), millised on õppekava komponendid (MIDA?), kes ja millisel tasemel valikuid teevad, mis mõjutab valikute tegijaid (KES?) ning kellele on õppekava suunatud. Sageli defineeritakse õppekava õpetamise ja õppimise kaudu (KUIDAS?). Õppekava on oma iseloomult avalik ja institutsionaalne, sellest tulenevalt mõjutavad seda erinevad huvipooled ja institutsioonid, kus õppimine toimub. (Rekkor 2011)

Eristatakse mitmeid õppekava orientatsioone (ideoloogiaid, kontseptsioone) ehk uskumuste kogumeid, mis on küllalt püsivad ning mõjutavad otsustajate valikuid. Õppekava kontseptsioonid lähtuvad teatud eeldustest hariduslike eesmärkide, õpetamise, õppimise ja õppijate kohta, neid võib mõista kui ulatuslikke õppekava raamistikke, mille kaudu seotakse õppekava erinevad komponendid ning mis mõjutavad õppekavapraktikat. Õppekava orientatsioone on klassifitseeritud erinevalt. Hariduslikest eesmärkidest lähtuvalt võib esile tuua neli õppekava orientatsiooni: **kutsealane, personaalne, ühiskondlik** ja **akadeemiline**. Iga orientatsiooni juures saab kirjeldada, milline on õppekava vajadus (KELLELE?) ja eesmärk (MIKS?), selle ülesehitus (MIDA?), õpetamine, õppimine ja hindamine (KUIDAS?).

Kutsealase orientatsiooni puhul tuleneb õppekava töömaailma vajadustest ning on suunatud töötajate ettevalmistamisele, lähtub ette määratud õpiväljunditest, eeldab tõhusaid viise õpiväljundite saavutamiseks ning mõõdetavat õppimist, seejuures hinnatakse eelkõige valmisolekut töötamiseks.

Personaalse orientatsiooni puhul tuleneb õppekava eelkõige õppija vajadustest, on suunatud õppija isiksuse terviklikule arengule, õpetamine ja õppimine on seotud konkreetse õppijaga ning hinnatakse õppija arengut.

Ühiskondliku orientatsiooni puhul tuleneb õppekava eelkõige ühiskonna vajadustest, on suunatud muutustele ühiskonnas, õpetamine ja õppimine on suunatud ühiskonna probleemidele ja nende lahendustele, hinnatakse õppija valmisolekut tegeleda ühiskonna probleemidega.

Akadeemilise orientatsiooni puhul tuleneb õppekava eelkõige teadlaste vajadustest, on suunatud teadmiste, mõtlemise struktuuridele ning hinnatakse teadmisi (Rekkor 2011).

Eeltoodut kokku võttes võib väita, et seni on Eesti kutsehariduses prevaleerivaks õppekava orientatsiooniks kutsealane orientatsioon, millele viitavad nii õppekavaprotsessi reguleerivad seadusandlikud aktid kui ka senine õppekavapraktika. Samas leidub õppekavapraktikas nii personaalse kui ka ühiskondliku orientatsiooni elemente, mis tähendab, et praktikas püütakse nii hariduslike eesmärkide, õpetamise, õppimise kui ka õppijate kohta käivates eeldustes arvestada nii ühiskonna, töömaailma kui ka õppija vajadustega (joonis 3).



Joonis 3. Eesti kutsehariduse õppekava orientatsioon (S. Rekkor)

Kutsehariduse õppekava määratletakse Eestis kui õppimise ja õpetamise plaani. Õppekava on plaan, mis määrab kindlaks:

- ♦ õpetuse eesmärgid – milleks, millisel otstarbel õppida/õpetada;
- ♦ õpetuse aja – kui kaua aega nõuab õppe-eesmärkide saavutamine;
- ♦ õpetuse sisu ja sisuühikute omavahelised proportsioonid – mida õppida/õpetada, millises mahulises vahekorras;
- ♦ õpetuse korralduslikud alused ja õppeprotsessi iseloomu – kuidas õppida/õpetada, millises järjekorras mida õppida/õpetada; mis vormis jne;
- ♦ nõuded õpiväljundite hindamisele õppimise/õpetamise käigus, ja lõppkokkuvõttes – kuidas ja millal anda hinnang selle kohta, et õppimine/õpetamine kulgeb soovitud suunas ja mil määral eesmärgid on saavutatud.

Termin *õpetus* eeltoodud määratluses sisaldab nii õppimist kui ka õpetamist.

Sotsiaalse staatuse järgi määratletakse kutsehariduse õppekava kui dokumenti, mis kirjeldab usaldusväärseks peetavat legitimeeritud teadmist.

Kutsehariduse õppekava määratlused rakendamise astme järgi on järgmised:

- ♦ soovitatud õppekava – projekteeritud õppekava, õppekava kui plaan;
- ♦ legitimeeritud õppekava ehk seadustatud õppekava;
- ♦ õpetatud õppekava – õppekava rakendatakse koolides, on saadud tagasisidet õpetajatelt, kuid mitte veel õppijatelt ega tööandjatelt;
- ♦ kontrollitud õppekava – on läbi viidud hindamine (nt kutseksamid, lõpueksamid);
- ♦ õpitud ehk saavutatud õppekava – tegelikult saavutatud tulemused, saadud tagasisidet õppekava läbinutelt ja tööandjatelt. (Rekkor 2010; Ruus ja Sarv 2010; Ruus ja Eisenschmidt 2011)

Inim-, teadmiskäsitused õppekavas

Eestis täna toimiva kutseõppe õppekasvatuse protsessi aluseks on erinevad käsitused inimesest, teadmisest ja õppimisest, mis on kujunenud pika aja jooksul, saanud mõjutusi nii meie kutseõppe ajaloolistest traditsioonidest kui ka viimastel aastakümnetel toimunud kiiretest muutustest ühiskonnas, majanduses ning keskkonnas.

Inimkäsitused kutsehariduse õppekava lähtealusena

Pidevalt kerkib ühiskonnas küsimus, millist inimest me kutseõppes koolitame, milliseid kompetentse vajab see inimene, et olla tulemuslik ja edukas tööturul, inimesena (indiviidina) ja ühiskonnaliikmena. See seab kutseõppe arendajad tõsise väljakutse ette, kuidas mõtestada õppeprotsessi subjekti – inimest, õppijat (Jarvis 1998; Luhaäär 1998; Krull 2000; Märja jt 2003; Beljajev ja Vanari 2005).

Inimkäsituse on inimest puudutavate tõsiasjade, uskumuste ja väärtuste tervik. Kutsehariduse õppekava mõjutab see, milline on õppekava arendajate ja rakendajate inimkäsituse, kuidas

saadakse aru õppijast ja õpetajast, kui palju usaldatakse õppijat nii õppija kui ka isiksusena, kui palju usaldatakse õpetajat õppekava rakendajana ja isiksusena. Õppekava mõjutab, kas õppijat peetakse pigem passiivseks vastuvõtjaks, kes reageerib õpetusele mehhaaniliselt, või tunnustatakse kui mõtlevat, teadvustavat ja arenevat isiksust; kas õppekavaga taotletakse iseseisva töötajaja või käsutäitja, teadliku töötaja (oma töö arendaja) või pelgalt juhendamisel ja juhendite abil töötajaja ettevalmistamist (Rekkor 2011).

Toetudes kutsehariduse strateegilistele lähtekohtadele (Eesti kutseharidussüsteemi arengukavad), võib väita, et Eestis on suund võetud iseseisvate ja teadlike töötajate ettevalmistamisele. See viitab, et kutsehariduse õppekavade väärtuseks on lähtumine humanismist ja humanistlikust inimkäsitusest. Humanism väljendab usku iga inimese võimesse muutuda, areneda, küpsuks saada. Inimesel on ressursid ja sisemine jõuvaru, mis tuleb üles leida ja kasutusele võtta. Inimesel on mõistus ja vabadus. Inimesel on vajadus end teostada. Humanistliku inimkäsituse kohaselt on inimene peamine väärtus. Ta on muutuv, loov ja arenev. Igal inimesel on õigus vabale arengule ja kasvule.

Põhipostulaadid humanistlikus inimkäsituses on järgmised:

- ♦ kujutlus iseendast, minapilt ja eneseväärikus on äärmiselt olulised. See tähendab sisemise tasakaalu, adekvaatse enesehinnangu, tegevuse tulemuslikkuse ootust;
- ♦ iga inimene on arenguvõimeline, ta areneb sünnist surmani. See toimub tegevuse, enda aktiivse rakendamise kaudu. Kõige arendavam tegevus on õppimine, vaimne tegevus;
- ♦ inimene areneb positiivsete eelduste ja algete, hea kaudu. Selleks vajab ta elurõõmu, toetavat sotsiaalset keskkonda, suhete soojust ja julgustust.

Humanistlik elukäsitlus on suunatud elujaatavale inimesele, keda iseloomustab tahe muuta elu elamisväärses, olla loov ja edukas. Ideaaliks on vaimselt ergastunud inimene, kes naudib elu, tunneb rõõmu õppimisest ja eneseteostusest. Talle on omane valmisolek vaimseteks naudinguks, et tunda rõõmu oma tunde- ja mõtteerksusest, uue ootusest. Teiste hinnang õppimisele on teisejärguline, tähtis on enesehinnang. Humanistliku käsituse järgi on teadmine midagi isiklikku, kogemuslikku, inimestevahelises suhtlemises süvenev ja arenev, selle analüüsimisel jõutakse laiemate seosteni, millest omakorda tekib uus teadmine.

Inimkäsituses arvestatakse postmodernistliku käsituse põhimõtteid: inimestel on erinevad väärtused, erinevad vajadused, kõigile inimestele ei saa läheneda ühtmoodi, kõigi vajadusi rahuldada sarnaselt. Tunnustatakse ka holistliku inimkäsituse seisukohti, et inimene on tervik – füüsilise, psüühilise, sotsiaalse, individuaalse, tal on kogemused, sotsiaalne taust. Inimene on teadlike valikuid tegev, aktiivne ja vastutustundlik subjekt (Rekkor 2011).

Ideaaliks on iga inimese potentsiaali maksimaalne kasutamine. See on eriti oluline Eesti-taolises väikeriigis, kus on tähtis mitte kaotada ühtki inimest, pakkuda võimetekohase arengu võimalusi nii nõrgematele kui ka tugevamatele, avastada ja arendada õppijate eriandeid jms. Selline ideaal kajastub ühel või teisel kujul ka kõigis Eestis seni valminud strateegilistes dokumentides. Kõigi ja igaühe arendamine on seatud ideaaliks ka Euroopa Liidu dokumentides (Riikliku õppekava... 2005).

Milline on tänane õppija kutseõppes? Kutset omandavad inimesed on tänapäeval eri vanuses ja võivad esindada eri põlvkondi. Suur osa õppijaist on põhikooli lõpetanud noored, kelle vanus on 16–19 aastat. Samas on märkimisväärne osa õppijaist gümnaasiumi läbinud, vanuses alates 18. Aina enam on õppimas täiskasvanuid. Neil sihtrühmadel ja igal indiviidil on erinev õpi- ja elukogemus ning ootus kutseõppele. Õppijaskond tänases kutseõppes on pidevas ja kiires muutumises. Eesti kutseõpetajad näevad õppijatega toimunud muutusi. Kutseõppeasutuste õpetajad toovad välja, et tänased õppijad võtavad rohkem riske, tulevad elus toime, teevad oma eesmärkideni jõudmise nimel tööd, käsitsevad osavalt arvuteid ja erinevaid tehnikavidinaid, oskavad leida informatsiooni erinevatest allikatest ja on selles kohati õpetajatest paremad. (Tamm 2011; Rekkor 2012)

Õpetajad arvavad, et tänased õppijad on julgemad, avatumad, iseseisvamad, kogenumad (sh saanud rahvusvahelisi kogemusi), ka elukogenumad, laiema silmaringiga, aktiivsemad, entusiastlikumad, sihiteadlikumad, adekvaatsemad ellu sisenemisel, targemad, väga edasipürgivad. Õpetajate hinnangul aga õpivad praegu õppijad vähem ja pealiskaudsemalt, puuduvad rohkem, on füüsiliselt nõrgemad, sagedamini haiged, neil on rohkem erinevaid terviseprobleeme. Õppima asujate teadmiste tase on langenud. Õppijatel on vähem kohuse-, vastutus- ja distsipliinitunnet, enam puudujääke kasvatuses ning muutunud õpiharjumused. Õpetajad tajuvad, et hariduslike erivajaduste ning terviseprobleemidega õpilasi on üha rohkem.

Internetiajastul on õpetajate arvates õppijatele nii positiivseid kui ka negatiivseid mõjusid. Positiivsena nähakse õppijate võimaluste avardamist teavet hankida ning oma õppeprotsessi tõhustada ja mitmekesistada. Negatiivsena nähakse arvutiseerumise mõju õpilaste suhtlemis- oskusele ning iseseisva mõtlemise oskusele ning et õpilased on muutunud väga arvuti- ja telefonikeskseks. Õpilaste muutumisega seotud muutused õpetaja töös võiks õpetajate pilgu läbi kokkuvõtvalt olla järgmised: õpetajad õpivad õpilastelt; õpilased saavad õppeprotsessis kaasa rääkida; õpilast tuleb võtta kui võrdset; seoses õpilaste muutumisega väga erinevaks nii vanuse, eelneva hariduse, kogemuste, motivatsiooni kui ka muude omaduste osas on õppeprotsessi juhtimine muutunud keerulisemaks. Kuna õpilasi on vähem, nõuab see iga õpilasega individuaalset tegelemist ja vastutulemist, e-õppe kasutamine laieneb.

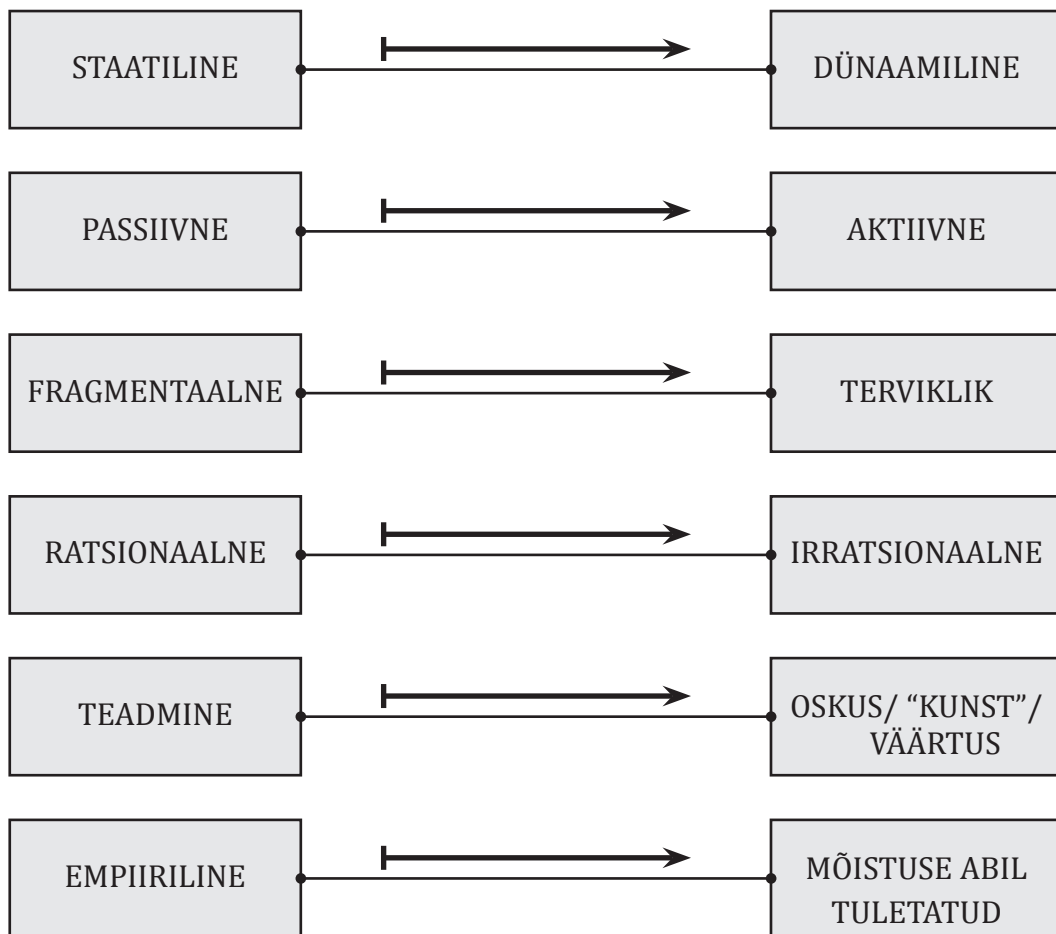
Teadmiskäsitus kutsehariduse õppekava lähtealusena

Muutuvas ajas on õppekava teadmis-, õppimis- ja kogemuskäsitus võrreldes varasemaga muutunud. Tänapäeval ilmnevad väljajoonistunud tendentsid teadmiskäsituses kui õppekava kontseptuaalses aluses. Kaasaegne teadmine on pigem dünaamiline, aktiivne, terviklik, väärtuskeskne. Teadmise dünaamilisust iseloomustab, et muutuvas maailmas, muutuva töökeskkonna ja muutuvate inimeste taustal ei pruugi see, mis oli õige eile, olla asjakohane täna, ega see, mis on õige täna, olla õige ka homme. Suund aktiivse teadmise poole eeldab aktiivset õppijat ja aktiveerivat õpetust.

Tendents on fragmentaalselt teadmisel terviklikule (holistilisele) teadmisele, mis eeldab terviklikku lähenemist õppekavale ja õpetusele. Positivistlikult teadmisel, mis opereerib verbaalsete korrastatud tekstide, numbrite ja faktidega, on suund väärtuseesmärkide püstitamise poole.

Mõistuse abil tuletatud teadmine põhineb tunnetusel, seega eeldab kognitiivset õppimiskäsitust. Ennast juhtiv teadmiste konstrueerimine eeldab väljastpoolt tuleva hindamise kandumist tagaplaanile ja enesehindamise suuremat tähtsustamist.

Trende teadmiskäsituse muutustes iseloomustab joonis 4.



Joonis 4. Teadmiskäsituse määratlemise parameetrid ja muutuste üldised trendid (S. Rekkor)

Õppekavaprotsessis on oluline teadvustada küsimus, milline on tänases töömaailmas vajalik teadmus (ingl k *knowledge*), nii individuaalne, interpersonaalne, organisatsiooniline kui ka rahvusvaheline teadmus, ning see, milline on teoreetiline ala *know-what* (teada – mida) ja *know-why* (teada – miks) vahel. Võib eristada informatsiooni (*know-what*), oskusteavet (*know-how*), seletusi ja mõistmist (*know-why*), kusjuures informatsioon pole pelgalt faktiteadmine, vaid uue informatsiooni lisandumine kindla teema kohta võib kujundada uue intellektuaalse struktuuri. Oskusi saadakse Vickstroemi ja Normanni (1994) teadmiskäsituses ka teiste tegevuse jälgimise, teiste vigadest õppimise teel. Võib eristada väljendamatut teadmust (ingl k *tacit knowledge*), s.o teadmist, mida ei ole võimalik sõnades väljendada või lihtsalt seletada.

Teadmine tööprotsessist (ingl k *work process knowledge*) on terviklik, sageli hangitud töökogemuse kaudu ja on vajalik eduks töökohal, ühendades tööga seotud teadmise, arusaamise

tööprotsessist ja organisatsioonist (Attwell jt 1997). Heidegger (1999) väidab, et tööprotsessis vajaliku teadmise nii öelda teoreetilise osana ei ole aktsepteeritavad tavapäraselt kutsehariduse õppekavadesse lülitatud traditsioonilised teaduslikud distsipliinid, pigem on uut liiki teadmus ekstraheeritud tööprotsessist ja sisaldab vastuseid just konkreetse töö ülesannetest tulenevatele küsimustele. See viitab traditsiooniliste teaduslike distsipliinide sisu lõimimise vajadusele kutseõpingutega.

Õppimis- ja õpetamiskäsitused kutsehariduse õppekava lähtealusena

Eesti kutseõpetuse aluseks olevad käsitused teadmisest ja õppimisest on kujunenud pika aja jooksul ja toetuvad meie ajaloolisele ning kultuuritaustale, sh pedagoogilisele kultuurile, need arengud on kaasas käinud pedagoogilise mõtte arengutega maailmas. Ajalooliselt varem kujunenud käsitustest on välja kasvanud või neile lisandunud tänapäevased, inimeste, keskkonna, tehnoloogia jm muutustele vastavad käsitused. Õpetamisteadvuse aluseks on õpetamiskäsitust, mille neli keskset elementi on maailmapilt, teadmis-, inim- ja õppimiskäsitust. Ajaloolist kujunemisjärjestust aluseks võttes võib eristada biheivioristlikku, humanistlikku, kognitiivset, konstruktivistlikku ja konnektivistlikku teadmis- ning õppimis- ja õpetamiskäsitust.

Biheivioristlik õppimis- ja õpetamiskäsitust

Biheivioristlik teooria (käsituse tuntumad koolkonna esindajad on Ivan Pavlov, John B. Watson, Edward L. Thorndike ja B. F. Skinner) väidab, et elusolendi õppimine toimub assotsiatsioonide või sidemete loomisega oma kogemuste, mõtlemise ja käitumise vahel (Biheiviorism...).

Esimesel kohal on reageerimine keskkonna märguannetele, mõtlemise osa peetakse õppimise juures teisejärguliseks, kuna mõtlemisprotsessi peetakse järelduslikuks konstruktsiooniks (Nagel 2011; Teppan 2010). Biheivioristliku õppimiskäsituse järgi mõistetakse õppimist peamiselt üksikute valmisteadmiste, oskuste, käitumismallide vastuvõtmise ja säilitamisena, seoste loomise ja meeldejätmisena (Hirsijärvi ja Huttunen 2005). Biheivioristid väidavad, et õppimine on käitumise muutmise võimalus ja järelikult arengu toimumise põhjus. Rõhuasetus on selle käsituse kohaselt õppija välise käitumise kujundamisel, selle muutumisel ja muutuste kinnistamisel.

Õppimine rajatakse üksikute, ettemääratud faktide, teadmiste salvestamisele mälus ja mälust reprodutseerimisele. Hinnangu andmine õppimisele on kvantitatiivne. Õppimist hinnatakse seda paremaks, mida enam „õigeid“ teadmisi õppija mäletab ja vajadusel reprodutseerib. Biheivioristlikus õpetamiskäsituses rõhutatakse õpetaja aktiivsust, tema tegevus on oluline, sest ta valib õiged „ärritajad“, et saada soovitud käitumist ja „tasustada“ seda. Seega asetab biheivioristlik õppimiskäsitust õppija passiivsesse rolli. Õppija on sellises käsituses pelgalt vastuvõtja ja justkui ei vastuta õppimise eest. Õppijalt ei oodata aktiivsust, teda ei nähta uusi tegevusi ja lahendusi pakkuva mõtleava olendina, vaid toiminguid ellu viiva mehhanismina. Valikute tegemised, edasiliikumiskiiruse määramine ja hindamine jäetakse õpetamistegelikkuses õpetaja kanda. Õppimise käigus omandatud üksikud teadmised ja oskused ei loo üldisemaid mõtlemis- ja teadmiste käsitlemisoskusi.

Tänapäeval võime kutsealases koolituses näha Ameerika psühholoogi Edward Lee Thorndike'i sõnastatud õppimisseaduste laialdast kasutamist. Need on harjutamiseadus (harjutamine (kordamine) teeb õppimise edukaks) ja efektiseadus (kui käitumisele järgneb soovitud tulemus, siis on sellise käitumise tõenäosus edaspidi suurem).

Biheivioristlikust õppimiskäsitusest on välja arendatud programmõpe. Selle puhul peetakse oluliseks eelkõige õppimist soodustavate keskkonnatingimuste loomist. Fookuses on see, kuidas on keskkonda muutes võimalik saada maksimaalset õppimistulemust.

Ameerika psühholoog Burrhus Frederic Skinner nimetas sellist õppimist stiimuli-reaktsiooni õppimiseks. Selle kohaselt jätab õppija meelde teatud tegevusest saadud kogemuse, mis andis talle positiivse hinde, õpetaja ning kaaslaste tunnustuse. Järgmisel korral püüab õppija samuti õppetüki hästi ära õppida, et saada uuesti positiivset hinnet ja teiste tunnustust. Sama kehtib ka õpetajate puhul. Õpetajad räägivad pikemalt ja entusiastlikumalt nendest asjadest, mis õpilastele huvi pakuvad ja nad kuulama panevad, ning vähem nendest, mis jätavad õpilased ükskõikseks.

Skinner töötas välja ka programmõppe, mille puhul suuremahuline õppematerjal jagatakse väiksemateks osadeks. Iga osa õppimise järel on õppijal võimalus liikuda järgmisele tasemele. Enne järgmise osa juurde liikumist tehakse õpitu kohta kontroll, mille tulemustest antakse õppijale koheselt teada. Õppija liigub materjali omandamisel edasi individuaalses tempos. Iga osa lõpus on kontrollimiseks vastav ülesanne, näiteks valikvastustega test. Programmõppes on olulised kaks aspekti: tasuks on teadasaamine vastuse õigsusest ning vastuse õigsusest tuleb anda viivitamatut tagasisidet.

Praegu kutsealases koolituses valitsev traditsiooniline nägemus teadmisesest ja õppimisest põhineb veel sageli pelgalt biheivioristlikul õppimiskäsitusel. Sellise õppimisele lähenemise tõttu ei ole sageli moodulõppekavu reaalset suudetud rakendada, moodulid kui õppetervikud on formaalsed õppeühikud ning tegelik õpetus toimub siiani väiksemate täpselt kontrollitavate osade (ainete, teemade) kaupa, mis on omavahel sidustamata. Probleemaatiline on biheivioristlikus õppimiskäsituses see, et täpselt ette määratud üksikud teadmised ja oskused ei loo üldisemaid mõtlemis- ning teadmiste käsitlemise oskusi, vaid sisendavad killustatud ja passiivset käsitust tegelikkusest, teadmistest ja õppimise põhiolemusest. Nii lükatakse vastutus õppimise eest õppijast eemale. Õppimist vaadeldakse sageli peamiselt koolisiseselt toimuva õpetaja ja õppija, õppija ja õpitava vahelise vastastikuse mõjuna (interaktsioonina). Ühiskondliku ja kutsealase tegevuse mitmekülgsus ja selle seosed õppimisega jäävad vaatluse alt välja.

Sotsiaalne õppimine

Sotsiaalse õppimise teooria on välja kasvanud biheivioristlikest lähtepunktidest, kuid selle käsituse kohaselt võib õppimine toimuda ilma stiimuli-reaktsiooni protsessi läbimata, üksnes väliskeskkonnast saadud informatsiooni põhjal. Inimesed, puutudes kokku uute esemete või situatsioonidega, käituvad viisil, mida nad on kusagil juba näinud või näevad teisi sarnastes situatsioonides tegemas. Seega jätavad inimesed uusi käitumisviise meelde, õpivad igasuguse välise tasustamiseta (vastupidiselt Skinneri lähenemisele, et õppimise efektiivsus sõltub tasustamisest).

Inimene, kes puutub esmakordselt kokku uue situatsiooniga, püüab hoolega jälgida, kuidas selles olukorras toimivad temast kogenumad kaaslased ehk tegeleb kaaslaste imiteerimisega, saades vahetut käitumisteavet sotsiaalsest keskkonnast. Paljudel juhtudel ei kasuta inimesed sotsiaalsest keskkonnast õpitut vahetult pärast teabe saamist, vaid kunagi hiljem, kui tekib sobiv moment. Sotsiaalse õppimise vahendusel ei õpita ainult aktsepteeritud käitumist ning võib omandada ka ebasobivaid või taunitavaid käitumismalle (näiteks ebaõigeid töövõtteid; üldisemalt ebaõiget tööalast käitumist). Seega peavad kõik täiskasvanud ja eelkõige õpetajad olema väga tähelepanelikud selle teadvustamisel, kuidas nad käituvad ning reageerivad erinevatele sündmustele õppeprotsessis.

Sotsiaalset õppimist on ulatuslikult uurinud Kanada psühholoog Albert Bandura, kes tõi välja sotsiaalset õppimist kõige paremini iseloomustavad aspektid: uue käitumisviisi omandamiseks piisab tihti selle ühekordsest nägemisest; nähtut ei pruugi jäljendada kohe, vaid siis, kui tekib sobiv olukord; uus käitumisviis omandatakse sageli ilma välise tasustuseta; uue käitumisviisi rakendamine sõltub oodatavatest tagajärgedest. Sotsiaalse õppimise seisukohalt vaadeldes on õpetajad õppijatele eeskujuks vähemalt kolmel viisil: nad edastavad õppijatele üldiseid hoiakuid ja käitumismudeleid, kujundavad nende üldise suhtumise õppe sisusse ja üldised lähenemisstrateegiad probleemidele ning demonstreerivad konkreetseid toiminguid ja ülesannete lahendamise viise.

Tuleb rõhutada sotsiaalse õppimise ja kasvatusseoste. Peale otsese õpetamise on õpetaja ülesandeks ka õppijate kasvatamine, mis enamasti ei toimu range plaani alusel (Teppan 2010). Samuti ei ole paljud kasvatusesmärgid saavutatavad kindla materjali õppimisega. Enamasti toimub kasvatustöö varjatud õppekava alusel ehk õppekava alusel, mis ei ole akadeemiline ja mida ei ole kuskil fikseeritud. Variõppekava tegeleb peamiselt hoiakute, väärtuste, uskumuste ja käitumisega. Õpetajad on õpilastele pidevalt eeskujuks, kuidas millessegi suhtuda ja mida üldse arvata õppimisest, koolist jne. Õpetajad demonstreerivad enda suhtumist sotsiaalsetesse, poliitilistesse ja väärtushinnangulistesse probleemidesse. Samuti näitavad õpetajad, kuidas nad suhtuvad õppijatesse ja oma kolleegidesse. Õpetajad annavad õppijatele eeskujut, kuidas toimida erinevates olukordades, näiteks kuidas tuleb teist inimest tervitada, demonstreerivad erinevaid töövõtteid praktilises õppes jne. Meeles tuleb pidada, et vastavalt sotsiaalse õppimise põhimõtetele on isiklikul eeskujul õpilaste käitumisele alati suurem mõju kui seletustel.

Humanistlik õppimis- ja õpetamiskäsitlus

Humanistlik teadmiskäsitlus ja õppimiskäsitlus (käsituse tuntumad esindajad koolkonnas on Abraham Maslow, Paulo Freire, Malcolm Knowles, Jack Mezirow) põhineb nägemusel loovast ja hingelisest kasvust inimesest. Inimese tegevuse keskne pürgimus on realiseerida igale inimesele omast kasvu- ja arengupotentsiaali. Igal õppimises osalejal on vastutus ühiste eesmärkide saavutamise eest, õppimise käigu ja selle tulemuste eest. Õppimine toimub kogemuste, elamuste, autentse dialoogi ja tegevuse kaudu. Õppimine on terviklik, põhineb enesejuhtimisel. Õppimine on õppija enda tegevuse tulemus ning lähtub sisemisest aktiivsusest (Hirsijärvi ja Huttunen 2005). Õppimine on protsess, kus teadmused luuakse kogemuste muutuste kaudu. Tähtsustatakse õppima õppimist, pidevat avatust kogemustele ja muutustele.

Humanistliku käsituse kohaselt sünnib teadmine inimestevahelises suhtlemises ja inimlikus tegevuses. Teadmine on isiklik, kogemuslik, suhtlemise kaudu arenev ja süvenev. Tegevuse käigus saadud kogemusi analüüsitakse nii, et neid saab mõista laiemates seostes, et neist sünnib uus teadmine ja mõistmine. Hinnang õppimisele tuleb õppija enese poolt. Väljastpoolt antud hinnang õppimisprotsessile on teisejärgulise tähtsusega. Humanistlik lähenemisviis eeldab õppija teadlikkust endast kui enesearengu subjektist ja õpetaja humanistliku õppimiskäsituse omaksvõttu (Nagel 2011; Teppan 2010).

Paulo Freire, Brasiilia haridusuuendaja põhiidee oli, et kool ei tohiks valmistada õpilasi ette elama ainult homses, vaid õpilane peaks suutma ise kujundada enda teadmiste ja oskustega homset. Kui inimene on juba õppinud, siis ei saa ta jääda ühiskonnas passiivseks, vaid ta peab muutuma aktiivseks osalejaks. Freire jaoks oli tõeline pedagoogika dialoogiline horisontaalne suhe, mille mõlemal osapoolel on võime töödelda oma kogemusi ning neid reflekteerida. Dialoog ei ole Freire jaoks niivõrd tegevus, kuivõrd suhtumisviis õpilastesse ja õpetaja raamistik. Õpetaja roll on olla dialoogi korraldaja, kes stimuleerib kogu õppimist. Humanistlikus õppimiskäsituses on erakordselt suur rõhk õppija „minal“.

Jack Mezirow on seisukohal, et õppimine toimub oma kogemuse peegelduse tulemusena läbi sotsialiseerumise protsessi. Ta pakub välja idee, et õppimine on õppija varasemate teadmiste baasil toimuv kogemuste mõtestamise protsess, kogemuse uus interpretatsioon. Mezirowi märksõna on „muutev õppimine“ ja muuta saab õppija ennast ainult ise. Õppimiseks on vaja teisi inimesi, kellel on erinevad seisukohad, ning õppimine toimub ainult siis, kui õppija muudab oma seisukohti ja hakkab käituma varasemast erinevalt. Õppimist mõistab Mezirow protsessina, milles eelnevaid tõlgendusi kasutatakse uute või senisest erinevate kogemuste konstrueerimiseks ning edasise tegevuse suunamiseks.

Kognitiivne õppimis- ja õpetamiskäsitlus

Kognitiivse õpiteooria järgi (käsituse tuntumad esindajad koolkonnas on Jean Piaget, Jerome S. Bruner) on eelduseks, et inimene on sünnipärane õppija ning pidev areneja. Õppimises on keskne koht informatsiooni sisemisel ümbertöötamisel, mille tulemusena omandab inimene selle vastuvõtuks, lahtimõtestamiseks ja probleemide lahendamiseks tarvilikke sisemisi mudeleid. Kognitiivne lähenemine rõhutab seega inimese mõtlemise, teadlikkuse ja sellega seotult tegevuse arendamist (Krull 2000; Gessler 2009). Inimkäitumise, ka õppimise seletamisel toetutakse kõrgematele psüühilistele protsessidele – taju, mälu, fantaasia, mõtlemine, loovus. Õppimine on tunnetuslik protsess, milles õppija töötleb informatsiooni ja loob kognitiivseid struktuure, mis võimaldavad interpreteerida, organiseerida, säilitada ja reprodutseerida informatsiooni (Nagel 2011).

Õppimine ei ole tõsiasjade säilitamine mälus, seda ei peeta ka ainult tundeelamuseks, spontaanseks suhtlemiseks või juhitamatuks eneserealiseerimiseks. Selle käsituse järgi on õppimine eesmärkidest teadlik struktuuride ja mudelite moodustamine ning nende loov kasutamine (Hirsijärvi ja Huttunen 2005). Õppijat nähakse aktiivsena, oma tegevust juhtivana, oma teadmiste konstrueerijana ja üldistatud sisemiste mudelite kasutajana. Õppijat nähakse tegutsejana, kes varasemate teadmiste ja oskuste põhjal seab enesele eesmärged ja võib end iseseisvalt juhtida

seatud eesmärkide suunas tegutsemisel. Kognitiivse õppimiskäsituse järgi on õppimine aktiivne ja teadlik toiming, mille abil püütakse lahendada probleeme ja saavutada endisest kvaliteetsemat toimetulekut püstitatud eesmärkide saavutamisel. Õppimine toimub aktiivses ja mitmetasandilises õppija ja ümbritseva vahelises suhtlemises (Marton jt 1993; Krull 2000).

Šveitsi psühholoog Jean Piaget, keda peetakse kognitivistliku suuna rajajaks, näeb inimese arengut pideva indiviidi ja keskkonna vastastikuse toimimise protsessina, mille käigus inimene õpib keskkonnasündmusi ette nägema ja neid kontrollima. Selle vastastikuse toimimise kaks mehhanismi on samastumine ja kohanemine. Samastumine käivitub juba olemasolevatele skeemidele vastava informatsiooni vastuvõtmisel ning kohanemine siis, kui uus informatsioon vanasse skeemi enam „ei mahu“ ning skeem vajab uuendamist. Seega toimub inimese teadvuses lõputu teadmis- ja mõtteskeemide konstrueerimine.

Et iga inimese kogemuslik baas on ainulaadne, siis on ka kujunevad mõtteskeemid unikaalsed. Huvi uute kogemuste vastu ning mõõdukas ebakõla teadaoleva ja tundmatu vahel loob soodsad tingimused õppimiseks ning arenguks. Kui aga ebakõla või vastavus meie teadvuses olemasoleva ja väliskeskkonnast tajutava vahel on liiga suur, siis tavaliselt huvi ei teki (Nagel 2011; Teppan 2010).

Tähtsaks peetakse õppija oma mõtlemise rakendamist õppeprotsessis. Teadmist ei vaadelda ainult objektiivsena, inimesest sõltumatu ja temast väljaspool oleva tegelikkuse omadusena. Õppimist vaadeldakse tegevusena, kus õppija konstrueerib pildi välisest maailmast. Teadmiste omandamine toimub kogemuste järkjärgulise suurenemisena ühes või teises valdkonnas. Ümbritsevat keskkonda ja kutsealast tegevust puudutavaid teadmisi peetakse olemuselt pidevalt muutuvaks ja arenevaks. Mitmetahuline kutsealane mõtlemine ja tegevus arenevad vastastikus-tes mõjutustes ümbritseva keskkonnaga, tegelikkuse poolt pakutud võimaluste ja piirangutega ning sotsiaalset keskkonda kujundavate mõjuritega. Oluline on oma õpieesmärkide seadmine õppeprotsessis ning oma tegevust pidevalt reflekteeriva ja juhtiva mõtlemisviisi arenemine. Iga inimese kogemuslik baas on ainulaadne ning sellest tulenevalt on ka kujunevad mõtteskeemid unikaalsed.

Õpetajad peavad arvestama, et õpilased on erinevad, et kõigilt ei saa nõuda identset arusaamist ning samuti ühesugust edasiliikumise kiirust. Kui aga võimaluste piires arvestada iga õpilase individuaalsust, paraneb sellega õppija enesekäsitlus ning suhtumine õpetusse. Õpetamine peaks soodustama ja reguleerima alternatiivide otsingut.

Õpetuse planeerimisel ja õpetamisel tuleb lähtuda järgmistest põhimõtetest:

- ♦ mõttestruktuurid kujunevad järk-järgult läbi arenguastmete ning nende arengutempo oleneb nii ainevaldkonnast kui ka õppija eripärast;
- ♦ üldjuhul lahendavad õppijad probleeme ja arutlevad oma potentsiaalsest arengust madalamal tasemel;
- ♦ tegelike võimete avaldumisvõimaluste puudumine toob kaasa õppija intellektuaalse arengu pidurdumise;
- ♦ õppijad vajavad nii madalama kui ka võimete piiril oleva vaimse tegevuse kogemust.

Konstruktivistlik õppimis- ja õpetamiskäsitlus

Konstruktivism kasvas välja kognitiivsetest teooriatest ning seda peetakse õppimise tulemuslikkuse seisukohalt efektiivseimaks lähenemiseks (käsituse tuntumad esindajad koolkonnas on John Dewey, Jean Piaget, Lev Vögotski). Selle lähenemise kohaselt on oluline, kuidas õppijad mõtestavad oma kogemusi.

Konstruktivistlik lähenemine käsitleb õppimist kui õppija aktiivset teadmiste vastuvõtmist. Õppijad puutuvad kokku uue kogemusega, koondavad sellele oma mõtlemise ning assimileerivad sellega oma varasemad kogemused. Seeläbi liiguvad nad eemale vaimsest tasakaaluasendist ja struktureerivad oma mõtted ümber, et luua uus mõte. Õppimine on õppija enda tegevuse tulemus. Inimesed õpivad mõtlemise ja kogemuste koosmõjul ning sellele järgnevate keerukamate kognitiivsete struktuuride arendamise kaudu. Õpitava sisu töötleb õppija lähtuvalt oma maailmapildist (Tynjälä 1999; Ruohotie jt 2003; Crawford 2005; Biggs ja Tang 2009).

Teadmus konstrueeritakse õppija või õppijate rühma poolt, teadmisi ja käsitusi konstrueeritakse õppija peas, konstrueeritakse ühiseid tõlgendusi, reegleid ja põhimõtteid, millest peetakse kinni, või süsteeme, millega töötatakse. Rõhutatakse õppija aktiivsust ja õpetaja rollide muutumist (õpetaja on pigem õppija partner, õppimise suunaja ja toetaja). Tähtsustatakse õppimisele eelnevaid teadmisi, oskusi, hoiakuid uue teadmise alusena, suund on faktikeskselt teadmisel probleemikesksele teadmisele ning eriliste tõlgenduste mõtestamisele. Rõhutatakse refleksioonioskuse jt metakognitiivsete oskuste arendamist (Olson ja Bruner 1996; Hirsijärvi ja Huttunen 2005; Gessler 2009). Tuuakse esile õppimise situatiivne iseloom, teadmiste suhtelisus, mitmekülgse representatsiooni arendamine, sotsiaalne interaktsioon õppeprotsessis. Eelnevaga seoses tähtsustuvad ka vastavad õppe- (õpi- ja õpetamis-) ning hindamismeetodid.

Õppija on konstruktivistlikus õppimiskäsitluses ise aktiivne ja määrab hindamise. Õpikeskkond on rikkalik, varieeruv, motiveeriv ning individuaalne (Nagel 2011). Ameerika filosoof, psühholoog ja haridusteadlane John Dewey pidas õpetajate põhiliseks ülesandeks pakkuda õpilastele asjakohaseid kogemusi, mille kaudu õppija saab õppida.

Dewey arvates peaks kuuluma õpetaja kohustuste hulka oskus

- ♦ omada ülevaadet õppijate võimetest, vajadustest ja eelnevatest kogemustest;
- ♦ teha õppijatele ettepanekuid õppimise suhtes, kuid olla valmis ka selleks, et edaspidi teeb õppija neid ise;
- ♦ kasutada õpetuses õpikeskkonda ja nii enda kui õppijate kogemusi;
- ♦ valida tegevused, mis toetavad õpilasi teadmiste korrastamisel;
- ♦ vaadata ettepoole ning näha sihti, kuhu õpikogemused viivad, veendumaks, et nad ikkagi soodustavad jätkuvalt kasvamist.

Õpetamisel tekitab õpetaja esmalt õppijas teadmatuse tunde, mille tulemusel tekib õppijal soov probleem lahendada. Järgmisena toimub (koostöös) tekkinud probleemi selgitamine ja piiritlemine ning seejärel probleemi lahendamise ning praktilise teostamise võimalike teede pakkumine. Edasi arutlevad õppijad, mis esitatud lahendustest tuleneb ja viimasel astmel lahendavad

probleemi praktilise töö abil (Klafki 2002). Konstruktivistlikus õppimiskäsituses rõhutatakse sotsiaalset konteksti ja teiste inimeste kaasmõju õppimisele.

Tähtsal kohal õppeprotsessis on suhtlus õpetaja ja õppija vahel. Õpetaja ülesandeks on korraldada, stimuleerida, motiveerida ja nõustada, arvestades sealjuures kõikide õppijate erinevusi ja teadmistepagasit. Õpetaja ei ole konstruktivistliku õppimiskäsitluse kohaselt asjatundja, kes jagab õigeid teadmisi ja tegevusmalle, ta on pigem ressurss, kelle ülesanne on anda õppijale võimalus leida endas olemasolev potentsiaal ja seda kasutada, tekitada õpilases küsimusi, probleeme ja ergutada teda mõtlema. Keskne koht on rühmatööl ning -kogemusel (ingl k *learning-by-doing* – õppimine läbi tegevuse/kogemuse). Õpetaja peab õppetunni vältel kaasama õppijaid, jättes ennast tagaplaanile, kuid samas ka õppija jaoks kogu aeg olemas olema (*Overview of Cognitive...*).

Sotsiaalkonstruktivism

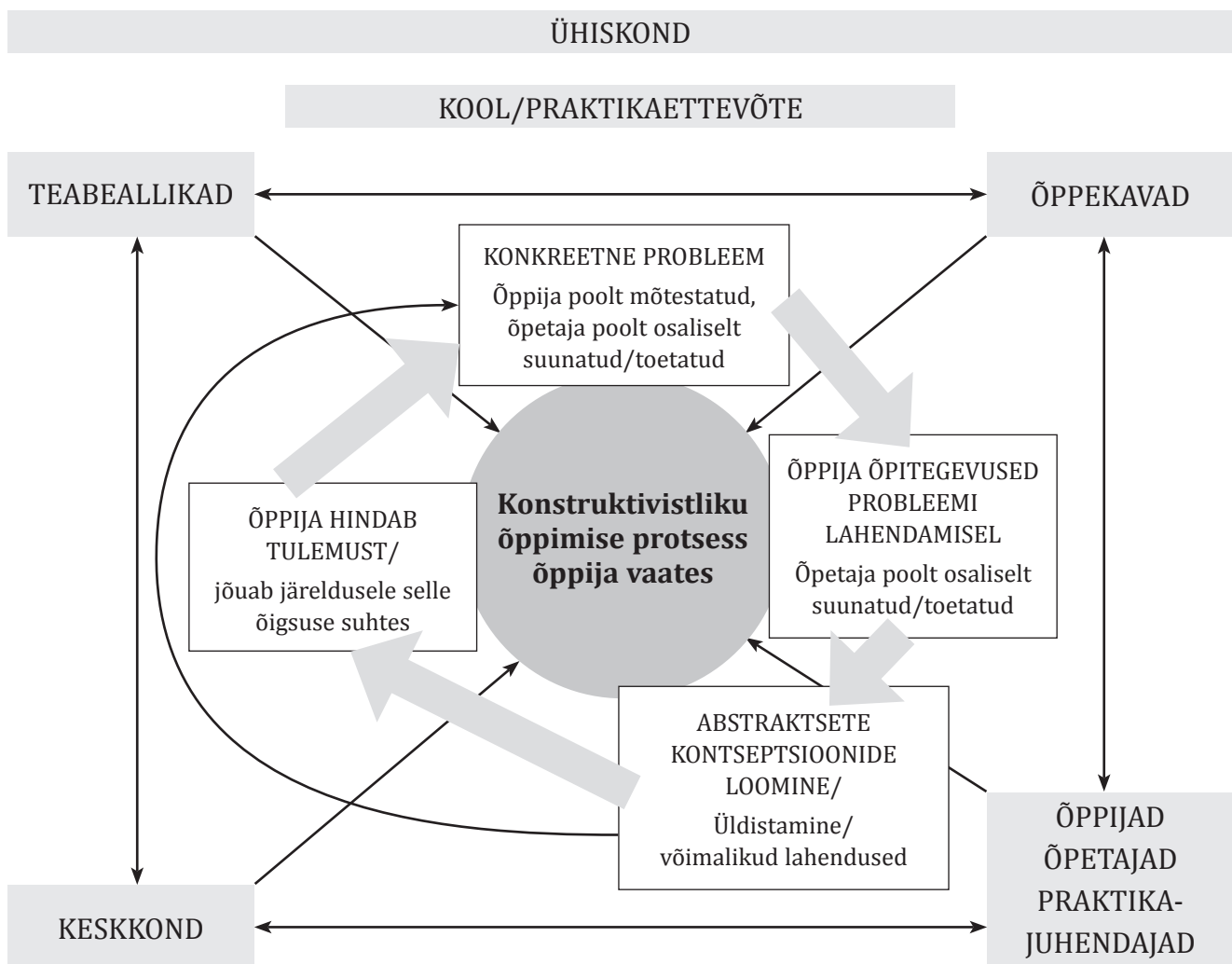
Sotsiaalkonstruktivism on üks konstruktivistliku lähenemise suund, mille looja Lev Võgotski järgi on teadmiste omandamine protsess, millesse on haaratud inimesed õppija ümber ning mille vahendajaks on kogukond ja kultuur. Seega rõhutab sotsiaalkonstruktivism sotsiaalset konteksti, teiste inimeste mõju indiviidi õppimisele (Gessler 2009; Young 2008).

Sotsiaalkonstruktivismi põhiprintsiibid on järgmised:

- ♦ õppimine ja areng on sotsiaalne ühistegevus;
- ♦ õppekava ja õppeprotsessi planeerimise aluseks on õpitegevused õppija keskmises arengutsoonis (*Zone of Proximal Development – ZPD*), s.o tsoonis, kus õppija tuleb abistatuna toime probleemide lahendamisega;
- ♦ õppeprotsessis luuakse tähenduslik kontekst, ei eraldata õppimist, teadmist ja tegelikku maailma;
- ♦ õpikogemused koolis on seotud praktiliste kogemustega väljaspool kooli (loe: reaalses töösi- tuatsioonis) (*Overview of Social...*).

Võgotski järgi võib mõtlemise ja probleemide lahendamise oskused jaotada kolme kategooriasse: ühed, mida õppija on võimeline iseseisvalt demonstreerima; teised, mida ta ei ole võimeline demonstreerima isegi abi kasutades; kolmandad, mida ta on võimeline demonstreerima abi kasutades. Võgotski väidab, et seda, mida õppija on suuteline tegema täna koostöös, abi kasutades, on ta tulevikus suuteline tegema iseseisvalt (Chaiklin 2003; Chen 2010).

Konstruktivistliku õppimise protsessi mudel, millele kutsehariduse õppekavade koostamisel toetatakse, on toodud joonisel 5.



Joonis 5. *Õppimisprotsess õppija vaates konstruktivistliku õppimiskäsituse kohaselt (S. Rekkor)*

Konnektivistlik õppimis- ja õpetamiskäsitus

Konnektivistlik lähenemine rõhutab inimestevaheliste sidemete ja võrgustike rolli õppimises. Selle järgi on õppimine protsess, mis leiab aset muutuv keskkonnas ning ei ole täielikult indiviidi kontrolli all. Õppimine saab eksisteerida väljaspool indiviidi, võrgustikes, mis on fokuseeritud teadmiste kogumite ja ühenduste loomisele, mis võimaldavad õppijal rohkem õppida ning on seega olulisemad kui pelgalt indiviidi enese teadmine. Konnektivistlikku käsitust juhtiv arusaam on, et otsused põhinevad kiiresti muutuval alusel, et pidevalt on vaja läbi töötada uut infot ning võime eristada olulist ja ebaolulist teavet ja võime ära tunda, millal uus teave muudab eelnevalt tehtud otsuste konteksti, on väga oluline (Siemens 2004; Griffiths ja Guile 2003).

Konnektivistliku õppimiskäsituse põhimõtted on järgmised:

- ♦ õppimine ja teadmine toetub arvamuste mitmekesisusele;
- ♦ õppimine on spetsialiseerunud keskuste või teabeallikate ühendamise protsess;
- 3. õppimine võib toimuda seadmete (tehnoloogia) abil;

- ♦ võime suurendada teadmiste mahtu on olulisem kui see, mida hetkel teatakse;
- ♦ inimestevaheliste sidemete hoidmine ja säilitamine on vajalik, et hõlbustada pidevat õppimist;
- ♦ oskus näha seoseid valdkondade, ideede ja kontseptsioonide vahel on läbiv kõigis õpitegevustes;
- ♦ õppimine on pidev otsustamine ja valimine, mida õppida, omandatava informatsiooni täenduslikkus.

Õppimiskäsituste võrdlus

Õppimise käsitamisel ei eitata ühtki teooriat – on asju, mida õpilane omandab harjutamise ja isegi drilli kaudu, samas on oluline üld- ja õpioskuste teadlik kujundamine ning kindlasti ka õppija eripära, sisemise motivatsiooni ja kaasahaaratuse arvestamine (Riikliku õppekava uuendamise lähtekohad 2003). Erinevate õppimiskäsituste kokkuvõtlik võrdlus on toodud tabelis 3.

Tabel 3. *Õppimiskäsituste võrdlus*

Õppimiskäsitus	Plussid	Probleemid
Biheivioristlik	<ul style="list-style-type: none"> • õpitegevus on kontrollitav ja juhitav • objektiivne hindamine • kiire faktide omandamine • õppimise mõõdetavus • käsitleb mehhaanilist õppimist • õpetajal on lihtne õppeprotsessi juhtida • süsteemsus õppimisel • teaduslik teadmine • väline motivatsioon • õppija treenib mälu 	<ul style="list-style-type: none"> • valmisteadmised • pinnapealsus (õpetamises, hindamises) • autoritaarsus, ühesuunalisus • faktid ei seostu kogemusega • ei hinnata protsessi • õppija passiivsus, õppija vastutus madal • õppija omandab õpitu lühiajaliselt • fragmentaarne teadmine • isiksust ei arvestata • ei nõua õpetajalt innovaativsusust • õppija ei loo seoseid • õppija ei hinda oma õppimist
Humanistlik	<ul style="list-style-type: none"> • dialoog, õppimine koos teiste õppijatega • protsessi hindamine • individuaalne lähenemine • õppija isiksuse arvestamine • interaktsioon õppeprotsessis • eneseteadvuse tugevnemine • usk inimesesse, tema tahtesse areneda • loovuse rakendamine • avatus • positiivsuse esiletoomine 	<ul style="list-style-type: none"> • vajalik mõlemapoolne küpsus • raske hinnata õpitulemusi • raske lõimida • kallid, nõudlik • sõltub pühendumisest • raske ohjata • õppija sõltub liigselt motivatsioonist • õppija iseseisvus

Kognitiivne	<ul style="list-style-type: none"> • teadlikkus • tõlgendamine • loovus • õppija individuaalsuse arvestamine • vastastikune areng • ennastjuhtiv, aktiivne õppija • hinnatakse protsessi • teadmine lastakse endast läbi • teadmine saadakse suhtlemises • õppija vastutus • õpetaja on õppeprotsessi suunaja • õpetaja on loominguline ja analüütiline • õppija tajub seoseid • õppija arendab mõtlemist 	<ul style="list-style-type: none"> • valmismudeleid pole • hinnangu subjektiivsus • ei sobi passiivsele õppijale • ei käsitle mehhaanilist õppimist • õpetajale kõrged nõudmised • õpetaja suur vastutus • õpitulemusi on raske mõõta • õppijal on suur koormus ja vastutus
Konstruktivistlik	<ul style="list-style-type: none"> • uus teadmine ja kogemus • arvestatakse õppija eelnevat kogemust • õppija on aktiivne ja iseseisev • teadmiste ja keskkonna suhe • õpetaja on suunaja ja toetaja • integreeritud, seostatud ja süsteemne teadmine • protsessi hindamine • õppija vastutus • avatus • arvestatakse õppija eelnevat kogemust 	<ul style="list-style-type: none"> • vajalik mõlemapoolne küpsus • õpetaja vastutus • vajab head ettevalmistust õpetaja poolt (meetodid, õpikeskkond) • õpetajal on vaja teada õppija tausta • õppija sõltub liidrist

Allikas: Nagel 2011; Rekkor 2011

Kutsehariduse õppekavade arendamisel lähtutakse kaasaegsetest õppimiskäsitustest, fookuses on õppijakesksus ja suunatus õppija arengule. Humanistlik, kognitiivne, konstruktivistlik ja konnektivistlik käsitus ei välista üksteist.

Käsitused kutsehariduse õppekava koostamisel

Kutsehariduse õppekavade koostamisel lähtutakse humanistlikust, kognitiivsest, konstruktivistlikust (sh sotsiaalkonstruktivistlikust) ning konnektivistlikust teadmise- ja õppimiskäsitusest. Rõhk on õppijate seniste teadmiste, oskuste, hoiakute ning kogemuste rakendamisel uue teadmise alusena; õppijate pideval suunamisel erinevate teabeallikate kasutamisele; valikute pakku-

misel õppeprotsessis; õppija metakognitiivsete oskuste arendamisel. Teadmist käsitletakse kui väärtuskeskset, õppijale isiklikku, tähenduslikku ja kogemuslikku, inimestevahelises suhtlemises süvenevat ja arenevat, dünaamilist ja terviklikku nähtust. Teadmise analüüsimisel jõutakse laiemate seosteni, millest omakorda tekib uus teadmine.

Kutsehariduse õppekavade õppimiskäsituse kohaselt ei ole õppimine pelgalt teadmiste vastuvõtu protsess, vaid sisemine tõlgendamise protsess. Inimesed õpivad mõtlemise ja kogemuste, vastastikuse ja ümbritseva keskkonna koosmõjul ning sellele järgnevate keerukamate kognitiivsete skeemide arendamise kaudu. Õppimist nähakse individuaalse protsessina, mille käik ja tulemused on alati erinevad. Õppimine on õppija enda tegevuse tulemus, õppija konstrueerib teadmised, tuginedes oma varasematele kogemustele ja teadmistele. Õppijad puutuvad kokku uue kogemusega, koondavad sellele oma mõtlemise ning assimileerivad sellega oma varasemad kogemused. Seeläbi liiguvad nad eemale vaimsest tasakaaluasendist ja struktureerivad oma mõtted ümber, et luua uus mõte. Teadmised omandatakse kõige efektiivsemalt, kui õppijad on hõivatud nende teadmiste loomisega ning on õppeprotsessi aktiivne osapool, mitte tühi anum, mida teadmistega täidetakse. Õppija on ise aktiivne ja iseseisev, õpetaja on toetaja, tema roll on pigem suunata, mitte anda valmisteadmisi. Õpikeskkond on rikkalik, varieeruv, motiveeriv ning individuaalne.

Väljakutseks kutsehariduse õppekavade arenduses on tasakaal eeltoodud käsituste ja õppekavade standardiseerimise vahel.

Väärtused kutsehariduse õppekavades

Kutsehariduse alusväärtused

Kutsehariduses toetatakse sarnaselt gümnaasiumiharidusega õppija vaimset, füüsilist, kõlblist, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut ning tema individuaalsetest eripäradest ja isiklikest huvidest tulenevate haridusvajaduste rahuldamist (Gümnaasiumi... 2011). Püüd on luua igale õppijale võimalused tema võimete maksimaalseks arenguks, loovaks eneseteostuseks ning emotsionaalse, sotsiaalse ja kõlblise küpsuse saavutamiseks.

Alusväärtustena tähtsustatakse kutsehariduses üldinimlikke väärtusi – ausust, hoolivust, aukartust elu vastu, õiglust, inimväärikust, lugupidamist enda ja teiste vastu ja ühiskondlikke väärtusi – vabadust, demokraatiat, austust emakeele ja kultuuri vastu, patriotismi, kultuurilist mitmekesisust, sallivust, keskkonna jätkusuutlikkust, õiguspõhisust, solidaarsust, vastutustundlikkust ja soolist võrdõiguslikkust (põhikooli- ja gümnaasiumiseadus).

Tähtsustatakse **tööga seotud väärtusi** – töö tähendust, seotust tööga (mil määral inimene identifitseerib end oma töö kaudu ja kui oluline koht on töö inimese minapildis), töö tsentraalsust (töö tähtsust ja olulisust inimese elus), saavutusvajadust, organisatsioonilist pühendumist (enesemääratlemist organisatsiooni kaudu, st organisatsiooni väärtuste ja eesmärkide omaksvõtmist, tahet panustada organisatsiooni, pingutada tulemuste nimel, soovi olla organisatsiooniga seotud), professionaalsust, arenguvõimalusi kutsealases töös, oma teadmiste ja oskuste rakendamise võimalusi töös, tööga rahulolu, töörahu jm (Alas jt 2006; Alas 2008; Hoag ja Cooper 2006).

Kutsealane ettevalmistus on jätkuks põhiharidusele uue põlvkonna sotsialiseerumisel, mis rajaneb eesti kultuuri traditsioonidel, Euroopa ühisväärtustel ning maailma kultuuri ja teaduse saavutustel. Kutsealase ettevalmistuse saanud vaimselt, sotsiaalselt, emotsionaalselt, kõlbliselt ja füüsiliselt küpsed inimesed tagavad Eesti ühiskonna sotsiaalse, kultuurilise, majandusliku ja ökoloogilise arengu jätkusuutlikkuse.

Kutsealane ettevalmistus loob eeldused isiksuse ettevalmistamiseks loova, mitmekülgse, sotsiaalselt küpse, usaldusväärse ning oma eesmärged teadvustava ja saavutada oskava isiksusena erinevates eluvaldkondades: tööturul erinevates ametites ja rollides, oma kultuuri kandja ja edendajana ning ühiskonna ja looduskeskkonna jätkusuutlikkuse eest vastutava kodanikuna (Rekkor 2011).

Õppijat käsitletakse ülaltoodud väärtustest lähtuvalt kui muutuvat, loovat ja arenevat isiksust, kelle õppimine põhineb õpiväljundite poole püüdlisel. Iga õppija on individuaalne, tal on kogemused ja sotsiaalne taust, ta on teadlikult valikuid tegev subjekt, aktiivne ja vastutustundlik oma teadmuse konstrueerija.

Kutseharidusasutuses on **õppija kesksel kohal**. Et toetada iga õppija haridusteed, arvestatakse õppekorralduses ja õppe sisu kujundamisel õppijate erinevaid vajadusi ja võimeid (Biggs ja Tang 2009). Toimivad info- ja nõustamissüsteemid, hariduslike erivajadustega õppijatele on loodud tarvilikud tugisüsteemid. Neile, kes on õpingud katkestanud, on loodud võimalused õpingute jätkamiseks.

Kutsehariduse riiklike õppekavade koostamisel peetakse oluliseks väärtusi, mis tulenevad Eesti Vabariigi põhiseaduses, ÜRO inimõiguste ülddeklaratsioonis ning Euroopa Liidu alusdokumentides nimetatud eetilistest põhimõtetest, samuti Eesti kutsehariduse arengukavas 2009–2013 jt strateegilistes dokumentides toodud põhimõtetest. Hariduse valdkonnas arvestatakse säästva arengu strateegias „Säästev Eesti 21“ seatud tegevussuundadega. Taotluseks on, et õpetus jätkab põhikoolis või gümnaasiumis toimunud väärtuskasvatust, kujundades väärtushoiakuid ja -hinnanguid, mis on isikliku õnneliku elu ja ühiskonna eduka koostoitimise aluseks. Tähtsustatakse väärtusi, mis aitavad kaasa ühiskonna inimvara ning riigi majanduse arengule.

Kutseõppeasutuste lõpetajad peavad olema otsustus- ja vastutusvõimelised, eetiliste väärtushinnangutega aktiivsed ühiskonna liikmed nii tarbijatena kui ka loojatena. Harmoonilise isiksusena peavad nad olema küllaldaselt ette valmistunud eluga toimetulekuks ja haridustee jätkamiseks kas akadeemilisel või kutseõppe suunal, olema orienteeritud edule, väärtustades teisi ja olles väärtustatud teiste poolt, suutma orienteeruda maailma eri kultuurides, olles sallivad erisuste suhtes ja säilitades omaenese kultuuri ning identiteeti ja olema valmis ning motiveeritud vajadusel ümber õppima.

Kutsehariduse õppekava põhiväärtused

Kutsehariduse riiklike ja kooliõppekavade väärtussüsteemis on olulisel kohal õppekava põhiväärtused (Rekkor 2011). Kutsehariduse õppekavaprotsessis järgitavad põhiväärtused on toodud tabelis 4.

Tabel 4. Kutsehariduse õppekavade põhiväärtused

Väärtus	Selgitus
Kvaliteet	Õppekava vastavus kutsestandardi kompetentsusnõuetele, seeläbi rahvusvaheliselt tunnustatud kvaliteet. Õppija tervikliku personaalse arengu toetamine, edasiliikumise võimaluste toetamine haridusteel ja tööturul; õppija vaimse, füüsilise, kõlblise, sotsiaalse ja emotsionaalse arengu toetamine. Võimaluste ja tingimuste loomine õppija võimete tasakaalustatud arenguks ja eneseteostuseks.
Efektiivsus	Ressursside (riigi, kooli, õppija) efektiivne kasutamine. Korduste vältimine õppekavas, õppekava konstruktiivne (horisontaalne, vertikaalne ja ajaline) sidusus jne.
Konkurentsivõimelisus	Konkurentsivõimelisus Euroopa Liidu liikmesriikide kutseharidussüsteemide kutsehariduse õppekavade kontekstis; Eestis tunnustatud kutseharidus tagab võimalused jätkata õppimist või leida tööd vabal tööjõuturul nii Eestis kui ka teistes Euroopa Liidu liikmesriikides.
Orienteeritus koostööle	Ühine toimimine õppekavade koostamisel sotsiaalsete partneritega (erinevate huvigruppidega, eelkõige tööandjatega); koostöö õppekava rakendamisel; hinnangu andmisel ja õppekavade parendamisel.
Terviklikkus	Õppekava iga eriala moodulid moodustavad tervikliku kutseoskuse (kompetentsuse), õppekava on tervik (konstruktiivselt sidus), sh arvestades võtmepädevusi.
Paindlikkus	Õppekava suudab reageerida ühiskonna ja indiviidide muutuvatele vajadustele ning rahvusvahelise majanduse ja tööturu muutuvale nõudlusele.
Avatus	Õppekava on avatud koostööks, sh rahvusvaheliseks koostööks läbi koostööprojektide teiste riikide tööandjatega ning õppekavaarendajatega. Õppekava on avatud elukestva õppe põhimõtete rakendamiseks (VÕTA).
Läbipaistvus	Õppekava on võrreldav teiste Euroopa Liidu riikide õppekavadega (Kopenhaageni kokkulepe), kutsestandardites toodud kompetentsusnõuetega.
Eesmärgistatus	Õppekava koostamisel lähtumine õppija tervikliku personaalse arengu (teoreetiliste, praktiliste, sotsiaal-kultuuriliste pädevuste, sh isiksuseomaduste) eesmärkidest. Õppija teadmiste, oskuste ja hoiakute arengu toetamine toimub kogu õppe- ja kasvatusprotsessi jooksul ja selle tulemusena.
Tulevikule suunatus	Õppekavade õpiväljundid ja hariduse kvaliteedi tagamine on suunatud indiviidi, organisatsiooni ja ühiskonna tuleviku haridusvajaduste rahuldamisele.

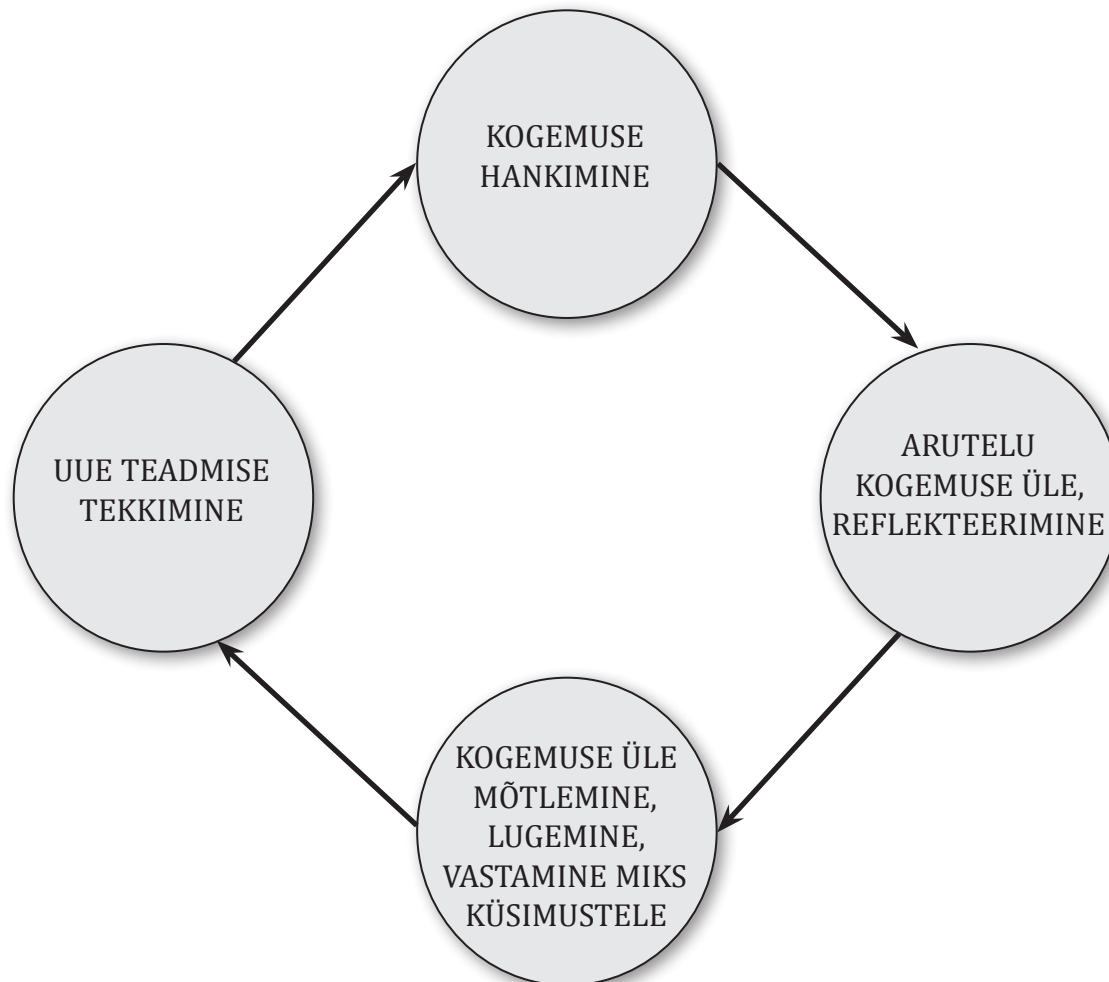
Kokkuleppelised põhimõtted kutsehariduse õppekavade koostamisel

Kutsehariduse õppekavaprotsessis järgitakse järgmisi printsiipe: kogemusõpe; järjepidevus ja süsteemsus; terviklikkus; loovus ja refleksiivsus.

Kogemusõppe printsiip

Kogemusõppe toetub kas õppija enda, kaasõppijate, õpetaja või teiste kogemusele. Õppe käigus reflekteeritakse ja arutletakse kogemuse üle, peegeldatakse seda (Biggs ja Tang 2009: 42). Seejärel kogemust analüüsitakse, toetudes õppematerjalidele, abistavatele küsimustele jne. Tulemuseks on uue teadmise konstrueerimine, mis võimaldab järgmisi kogemusi hankida juba uuel teadmiste tasandil. Kogemusõppe on pidev protsess, mille sisendiks on kogemus ja väljundiks uued teadmised, mis omakorda viivad uue kogemuse hankimiseni jne (Dewey 1938; Kolb 1984; Jarvis 1998).

Kogemusõppe protsess on skemaatiliselt kujutatud joonisel 6.



Joonis 6. Kogemusõppe tsükkel (S. Rekkor, toetudes Kolbi kogemusõppe tsüklile)

Järjepidevuse ja süsteemsuse printsiip

Õpetuses toetutakse kogemustele, varemõpitule, juhuslikult õpitut püütakse viia süsteemsesse õpikogemusse. Printsiibi järgimine eeldab õpetuse korralduses loogilist süsteemi, regulaarsust ja plaanipärasust. Süsteemsust õpetuses toetab liikumine õpetuses kergemalt raskemale, lihtsamalt keerukamale ning tuntult tundmatule. Printsiibi järgimine kindlustab oluliste didakti-

liste printsiipide, nt õpetuse jõukohasuse; teadmiste, oskuste, vilumuste omandamise kindluse; õppija intellektuaalsete võimete arengu; omandatu rakendamise; õppija isiksuslike omaduste kujunemise.

Terviklikkuse printsiip

Teadmus ei ole „klotsidest ehitis“ ega „mosaiik“, pigem ruumiline „pusle“ – konstruktsioon. Printsiipi toetab lõimimine õppekavaprotsessis.

Loovuse ja refleksiivsuse printsiip

Püüdlus on toetada õppija loovuse arengut, tema refleksioonivõime ja metakognitiivsete oskuste arengut (Fisher 2007; Biggs ja Tang 2009; Simmons 2010; Ingleby 2010; Taylor jt 2010; *Moder- nising vocational education and training* 2009; Au 2011).

Eeltoodud printsiipide rakendamist toetab asjakohane õppekorraldus.

Kutseõppe eesmärgid ja ülesanded

Kutsehariduse õppekavade koostamisel lähtutakse õppe eesmärgist ja ülesannetest. Kutseõppe eesmärk on luua võimalused sellise isiksuse kujunemiseks, kellel on teadmised, oskused, vilumused, hoiakud ja sotsiaalne valmidus töötamiseks õpitud erialal ning eeldused õpingute jätkamiseks ja elukestvaks õppeks.

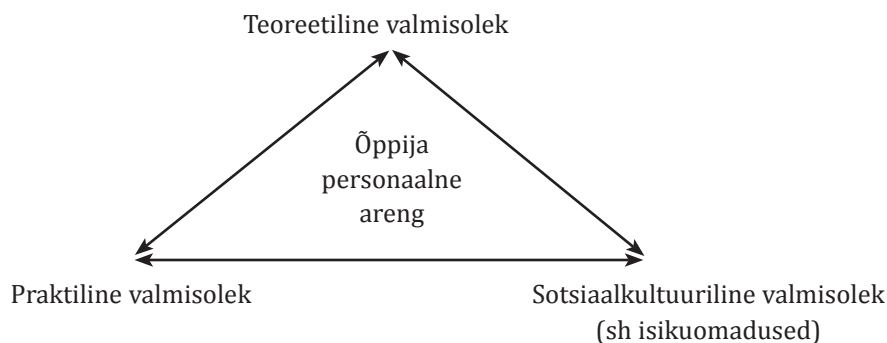
Kutseõppe ülesanne on valmistada ette vastutustundlik ja algatusvõimeline töötaja, kes

- ♦ tuleb toime muutuvas õpi-, elu- ja töökeskkonnas;
- ♦ rakendab omandatud teadmisi oma töös ja on orienteeritud kvaliteetsete tulemuste saavutamisele;
- ♦ väärtustab valitud kutset ja eriala ning soovib arendada oma kutse- ja erialaseid oskusi;
- ♦ on kursis valitud kutse- ja eriala arengusuundadega ning suudab õpitut oma töös rakendada;
- ♦ omab majandus-, ettevõtlus- ja õiguslaseid teadmisi;
- ♦ tunneb ja järgib tööalase suhtlemise ja klienditeeninduse põhimõtteid;
- ♦ on võimeline suhtlema tööalaselt eesti keeles ja kutsestandardi nõuetest tulenevalt vähemalt ühes võõrkeeles;
- ♦ oskab töötada ennast ja keskkonda säästes;
- ♦ oskab kasutada infotehnoloogiavahendeid (kutseharidusstandard).

Õppija personaalse arengu seisukohalt on erilise tähtsusega üldharidusliku (võtmepädevuste) ja kutseharidusliku komponendi lõimimine ning roll kutsehariduslikes õppekavades.

Õppija tasakaalustatud personaalse arengu rõhuasetusi kutsealases koolituses iseloomustab joonis 7. Siin on rõhuasetused järgmised: teoreetiline, praktiline ja sotsiaalkultuuriline valmidus.

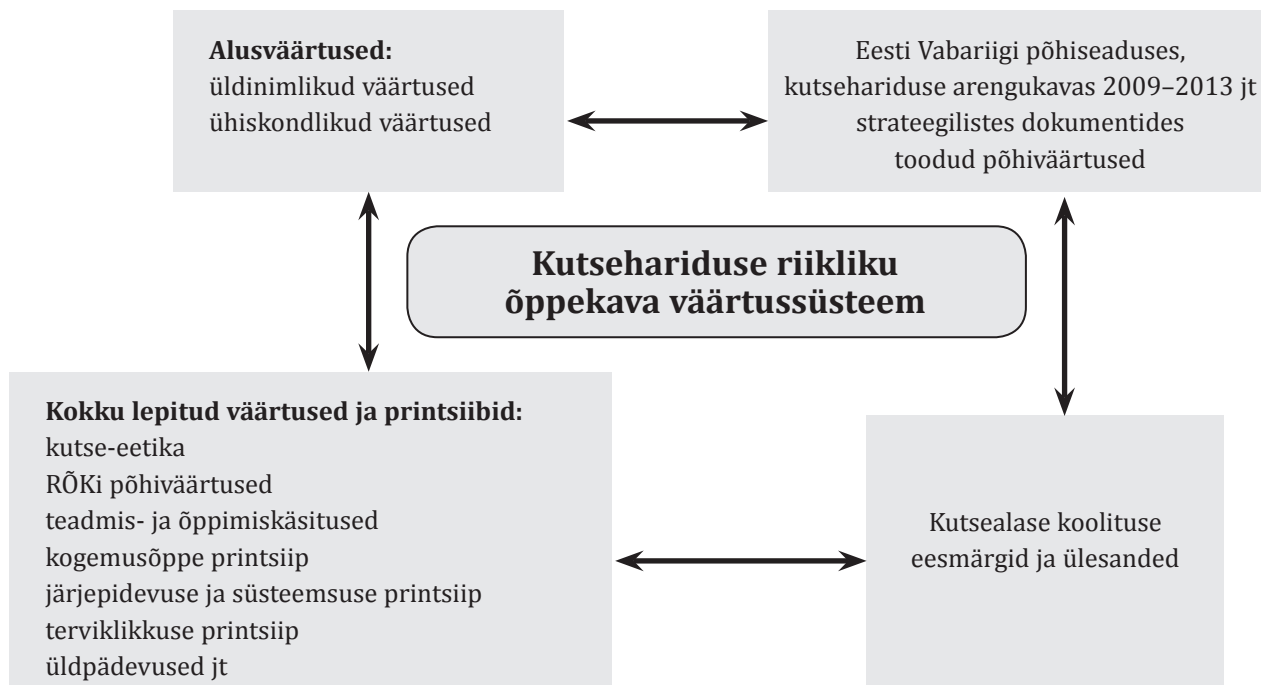
Sotsiaalkultuurilise valmiduse juures tuleks kindlasti eraldi ära märkida valmisolekut tulevikuks (valmisolek muutusteks, suutlikkus muutustega kohaneda, innovatiivsus, ettevõtlikkus), mis seondub eelkõige võtmeoskuste mõistega.



Joonis 7. *Õppija personaalne areng kutsealases koolituses (Rekkor 2002)*

Kutsealast koolitust ei tohiks käsitleda pelgalt majanduse nõudluse kontekstis, see peab vastavalt eesmärgile võimaldama indiviidi enastjuhtivat arengut. Kutsehariduse õppekava peab keskenduma sõltumatule, enastjuhtivale õppimisele ja probleemide lahendamisele, mille oluliseks eesmärgiks on indiviidi võtmeoskuste areng. Enamikus praegustes kutsehariduse õppekavades ei ole kirjeldatud ega uuringute põhjal ka süsteemselt ja järjepidevalt õpetajate poolt praktikas rakendatud võtmeoskuste arendamist õppeprotsessis (Tamm 2011; Rekkor 2012; Tamm ja Vaade 2012). Endiselt on aktuaalne, et vajalik on liikuda praktikalt, kus teadmus kantakse üle õpetaja poolt, praktika poole, et teadmus konstrueerida õppija poolt. Õppijad peavad sama valmisoleku toime tulla ebakindlusega, muutustega. See tähendab, et õppijad peavad arendama võtmeoskusi (Parkes, 1999).

Kutsehariduse riikliku õppekava väärtussüsteem on skemaatiliselt kujutatud joonisel 8.



Joonis 8. *Kutsehariduse riikliku õppekava väärtussüsteem (S. Rekkor)*

Lähtuvalt eeltoodud väärtussüsteemist kujundatakse riikliku õppekava eesmärgid, õpiväljundid, hindamine ja sisu, planeeritakse õppeprotsess ja õppe korraldus (Rekkor 2011).

Elukestva õppe kompetentsid õppekavas

Euroopa Liidus kasutusel oleva elukestva õppe määratluse järgi mõistetakse elukestva õppe all kõiki inimese elu jooksul läbitud õpitegevusi, eesmärgiga parandada oma teadmisi, oskusi ja pädevusi vastavuses iseenda, kodanikkonna, ühiskonna (sotsiaalse sidususe) ja/või tööturu vajadustega ning seda nii formaalsel, mitteformaalsel kui ka informaalset kujul (*Lifelong Learning Programme 2007–13*).

Võtmepädevuste alaste õpingute kujundamisel kutsehariduse õppekavades lähtutakse õppekava alusväärtustest, põhiväärtustest, kokkulepitud väärtustest ning kutsealase koolituse eesmärkidest ja ülesannetest ehk õppekava väärtussüsteemist. Lähtutakse ka riikliku ja/või kooli õppekava eesmärkidest tulenevatest õpiväljunditest. Isiklikuks arenguks, kodanikuaktiivsuse ja sotsiaalse kaasatuse suurendamiseks ja teadmusühiskonnas tööalase konkurentsivõime tagamiseks on üleeuroopalises elukestva õppe võtmepädevuste raamistikus kindlaks määratud võtmepädevuste valdkonnad (Elukestva õppe strateegia 2006).

Need on järgmised:

- ♦ emakeeleoskus;
- ♦ võõrkeelteoskus;
- ♦ matemaatikapädevus ja teadmised teaduse ja tehnoloogia alustest;
- ♦ infotehnoloogiline pädevus;
- ♦ õppimisoskus;
- ♦ sotsiaalne ja kodanikupädevus;
- ♦ algatusvõime ja ettevõtlikkus;
- ♦ kultuuriteadlikkus ja -pädevus.

Võtmepädevuste valdkondade määratlused ning pädevustega seotud oskused on toodud tabelis 5.

Tabel 5. Võtmepädevuste valdkondade määratlused ning pädevustega seotud oskused

Võtme- pädevuste valdkonnad	Määratlus tulenevalt Euroopa Parlamendi ja Nõukogu soovituselt	Pädevusega seotud olulised oskused
Emakeele- oskus	Oskus väljendada nii suuliselt kui ka kirjalikult mõtteid, tundeid, fakte ja arvamusi, võime suhelda keeleliselt sobival viisil ja loovalt erinevates situatsioonides.	Pädevus eeldab suulise ja kirjaliku suhtlemise oskust mitmesugustes suhtlussituatsioonides ja oskust oma suhtlusviisi jälgida ning kohandada seda vastavalt olukorra nõuetele. Samuti eeldab emakeeleoskus suutlikkust eristada ja kasutada eri liiki tekste, otsida, koguda ja töödelda teavet, kasutada abivahendeid ning oma suulisi ja kirjalikke argumente veenvalt ja kontekstikohaselt sõnastada ja väljendada.
Võõrkeelte- oskus	Oskus end võõrkeeles väljendada ja sellest aru saada, kultuuriliste erinevuste ja mitmekesisuse mõistmine ja tunnustamine, huvi keelte ja kultuuride vahelise suhtluse vastu.	Pädevus eeldab suutlikkust mõista kõnet, alगतada, jätkata ja lõpetada vestlusi ning lugeda, mõista ja luua tekste, lähtuvalt isiklikest vajadustest. Samuti on tähtis kasutada otstarbekalt abivahendeid ning õppida keeli ka mitteformaalses kontekstis, mis on osa elukestvast õppest.
Matemaatika- tikapäde- vus ning teadmised teaduse ja tehnoloogia alustest	<p>Oskus arendada ja rakendada matemaatilist mõtlemist, et lahendada mitmesuguseid igapäevaelus tekkinud küsimusi.</p> <p>Teaduslik pädevus osutab võimele ja soovile rakendada loodusnähtuste selgitamiseks kasutatavaid teadmisi ja meetodeid probleemide identifitseerimiseks ning tõenditel põhinevate järelduste tegemiseks.</p> <p>Tehnoloogiapädevuse all mõistetakse nende teadmiste ja meetodite rakendamist inimeste soovide või vajaduste teenistuses.</p>	Pädevus eeldab suutlikkust kasutada tehnoloogilisi vahendeid ja seadmeid ning teaduslikke andmeid teatava eesmärgi saavutamiseks või tõenditel põhineva otsuse või järelduse tegemiseks. Tähtis on ka oskus tunda ära teadusliku uurimuse põhiomadused ning suutlikkus tehtud järeldusi ning nendeni viinud mõttekäiku kirjeldada.

<p>Infotehno- loogiline pädevus</p>	<p>Infotehnoloogiline pädevus seisneb suutlikkuses kasutada oskuslikult ja kriitiliselt infoühiskonna tehnoloogiat nii töö, meelelahutuse kui ka suhtlemise eesmärgil.</p> <p>See põhineb peamistel IKT-alastel oskustel: arvutite kasutamine info saamiseks, hindamiseks, salvestamiseks, loomiseks, esitamiseks ja vahetamiseks ning koostöövõrgustikes osalemine interneti kaudu.</p>	<p>Pädevus eeldab oskust leida, koguda ja töödelda infot ning kasutada seda kriitiliselt ja süstemaatiliselt, eraldades olulist ebaolulisest ja reaalselt virtuaalsest. Tuleb osata rakendada sobivaid abivahendeid keeruka teabe loomiseks, esitamiseks ja mõistmiseks ning leida ja kasutada internetipõhiseid otsingusüsteeme ja muid teenuseid. Tähtis on ka oskus kasutada infotehnoloogiat kriitilise mõtlemise, loomingulise ja uuendustegevuse toetuseks.</p>
<p>Õppimis- oskus</p>	<p>Õppimisoskus on järjepidev teadmiste omandamise oskus. Pädevus eeldab teadlikkust oma õpiprotsessist, vajadustest ja võimalustest ning oskust kõrvaldada takistused eduka õppimise teel. See pädevus hõlmab uute teadmiste ja oskuste omandamist, töötlemist ja seostamist eelnevaga, samuti sobivate juhendajate leidmist ja nende abi kasutamist.</p> <p>Õppimisoskus võimaldab õppijatel eelnevatele teadmistele ja elukogemusele tuginedes omandada ning rakendada teadmisi ja oskusi mitmesugustes olukordades nii kodus, tööl kui ka koolis. Pädevuse omandamisel mängivad esmatähtsat rolli motiivveeritus ja enesekindlus.</p>	<p>Pädevus eeldab edasiõppeks vajalike põhioskuste (kirja-, arvutus- ja IKT-alased oskused) omandamist. Inimene peab suutma põhioskustele toetudes omandada, töödelda ja assimileerida uusi teadmisi ja oskusi. See nõuab oma õpitegevuse, karjääri ja töö otstarbekat korraldamist ning eelkõige võimet järjekindlalt õppida, keskenduda pikkade perioodide vältel ning hinnata kriitiliselt õppimise eesmäärke.</p> <p>Õppijad peavad suutma töötada iseseisvalt, näidates üles enesedistsipliini, aga samuti teha õppeprotsessis ka kollektiivset tööd, kasutada ära heterogeense rühma eeliseid ning jagada omandatud teadmisi. Inimesed peavad oskama oma õpitegevust korraldada, oma tööd hinnata ja vajadusel otsida nõu, teavet ja tuge.</p>
<p>Sotsiaalne ja kodaniku- pädevus</p>	<p>Need personaalsed, isikutevahelised ja kultuuridevahelised pädevused hõlmavad kõiki käitumisviise, mis võimaldavad inimestel osaleda tõhusalt ja konstruktiivselt sotsiaalses ja tööelus ning eelkõige aina mitmekehisemaks muutuvas ühiskonnas, ja vajadusel lahendada konflikte.</p> <p>Kodanikupädevus võimaldab inimestel kasutada täielikult ära oma kodanikuõigusi, toetudes teadmistele sotsiaalsetest ja poliitilistest mõistetest ja struktuuridest ning aktiivse ja demokraatliku osalemise soovile.</p>	<p>Pädevus eeldab oskust suhelda konstruktiivselt erinevates keskkondades, olla salliv, väljendada ja mõista erinevaid seisukohti, pidada veenvalt läbirääkimisi ning tunda empaatiat selle pädevuse põhielemendina. Tuleb osata toime tulla stressi ja frustratsiooniga ning seda konstruktiivselt väljendada, samuti olla võimeline eristama isiklikku ja tööelu.</p> <p>Pädevus eeldab oskust suhelda avalikus sfääris ning tunda solidaarsust ja huvi kohaliku ja laiema kogukonna probleemide lahendamise vastu. See nõuab kriitilist ja loomingulist mõtlemist ning konstruktiivset osalemist kogukonna tegevuses ning otsustamises kõigil tasanditel kohalikust riikliku ja Euroopa tasandini, eelkõige hääletamise teel.</p>

<p>Algatus- võime ja ettevõtlik- kus</p>	<p>Algatusvõime ja ettevõtlikkus viitab inimese võimele mõtteid tegudeks muuta. See eeldab loomingulisust, uuendusmeelsust ja riskivalmidust, samuti oskust kavandada ja läbi viia oma eesmärkide saavutamist võimaldavaid projekte.</p> <p>See pädevus ei tule üksikisikutele kasuks mitte üksnes koduses ja ühiskondlikus igapäevaelus, vaid ka töökohal, aitab neil mõista oma töö konteksti ja kasutada ära võimalusi ning on aluseks konkreetsematele oskustele ja teadmistele, mida vajavad sotsiaalse või äritegevusega alustajad või sellele kaasaaitajad. See peaks sisaldama eetiliste väärtuste teadvustamist ja edendama head juhtimistava.</p>	<p>Pädevus eeldab aktiivset projektijuhtimist (k.a võime kavandada, organiseerida, juhtida, delegeerida, analüüsida, suhelda, kontrollida, hinnata ja tulemusi registreerida), tõhusat esindamist ja läbirääkimiste pidamist ning oskust töötada nii üksikult kui töörühma liikmena. Väga oluline on võime mõista oma tugevaid ja nõrku külgi ning hinnata ja võtta õigustatud riske.</p>
<p>Kultuuri- teadlikkus ja -pädevus</p>	<p>Oskus pidada tähtsaks ideede, kogemuste ja emotsioonide loomingulist väljendust mitmesuguste vahenditega – muusika, lava- ja kujutav kunst, kirjandus.</p> <p>Kultuurilised teadmised seisnevad teadlikkuses kohalikust, oma riigi ja Euroopa kultuuripärandist ning nende rollist maailmas. See hõlmab põhiteadmisi peamistest kultuurisälvutustest (sh popkultuurist). Tähtis on mõista Euroopa ja maailma teiste regioonide kultuurilist ja keelelist mitmekesisust, vajadust seda säilitada, ning esteetiliste tegurite olulisust igapäevaelus.</p>	<p>Pädevus eeldab oskust hinnata ja nautida kunstiteoseid ja -sündmusi kui ka eneseväljendust mitmete vahendite kaudu, lähtudes inimese kaasasündinud võimetest. Samuti on tähtis osata seostada oma isiklikke loomingulisi ja eneseväljenduslikke seisukohti teiste arvamusega ning leida ja realiseerida kultuuritegevuse sotsiaalseid ja majanduslikke võimalusi. Kultuuriline väljendus on oluline loominguliste oskuste arendamiseks, mida saab üle kanda mitmetele tööalastele tasanditele.</p>

Läbivalt kujundatavad võtmepädevused on eriala- ja aineülesed. Need on ühiskonnas tähtsustatud ning võimaldavad luua ettekujutuse ühiskonna kui terviku arengust, toetades õppija suutlikkust oma teadmisi erinevates olukordades rakendada (Moon 2006; Ots 2006; Rutiku 2006; Rutiku jt 2007; Aarna 2008; Rutiku jt 2009; *Transferability...* 2011; *Future skill...* 2009).

Võtmepädevuste alased õpingud integreeritakse põhiõpingute moodulitesse õpiväljunditena lähtuvalt konkreetsetest võtmepädevustest. Läbivate võtmepädevuste kujundamise põhimõtted esitatakse kooli õppekavas.

Läbivalt kujundatavad pädevused kutsehariduse õppekavades on toodud tabelis 6.

Tabel 6. *Läbivalt kujundatavad pädevused kutsehariduse õppekavades*

Läbivalt kujundatavad pädevused	Õppe eesmärk
Õppimisoskus (elukestev õpe ja karjääri planeerimine)	Õpetusega taotletakse õpilase kujunemist isiksuseks, kes on valmis õppima kogu elu, täitma erinevaid rolle muutuvast õpi-, elu- ja töökeskkonnas ning kujundama oma elu teadlike otsuste kaudu, sh tegema mõistlikke kutsevalikuid; lisaks eelnevale taotletakse õpilase kujunemist sotsiaalselt aktiivseks, vastutustundlikuks ja keskkonnateadlikuks inimeseks, kes hoiab ja kaitseb keskkonda ning väärtustades jätkusuutlikkust, on valmis leidma lahendusi keskkonna- ja inimarengu küsimustele.
Infotehnoloogiline pädevus (nn teabekeskond, tehnoloogia ja innovatsioon)	Õpetusega taotletakse õpilase kujunemist teabeteadlikuks inimeseks, kes tajub ja teadvustab ümbritsevat teabekeskonda, suudab seda kriitiliselt analüüsida ning toimida selles oma eesmärkide ja ühiskonnas omaks võetud kommunikatsioonieetika järgi; taotletakse õpilase kujunemist uuendusaltiks ja nüüdisaegseid tehnoloogiasid eesmärgipäraselt kasutada oskavaks inimeseks, kes tuleb toime kiiresti muutuvast tehnoloogilises elu-, õpi- ja töökeskkonnas.
Kodanikupädevus ning algatusvõime ja ettevõtlikkus (kodanikualgatus ja ettevõtlikkus)	Õpetusega taotletakse õpilase kujunemist aktiivseks ning vastutustundlikuks kogukonna- ja ühiskonnaliikmeks, kes mõistab ühiskonna toimimise põhimõtteid ja mehhanisme ning kodanikualgatusel tähtsust, tunneb end ühiskonnaliikmena ning toetub oma tegevuses riigi kultuurilistele traditsioonidele ja arengusuundadele; lisaks taotletakse õpilase kujunemist vaimselt, emotsionaalselt, sotsiaalselt ja füüsiliselt terveks ühiskonnaliikmeks, kes on võimeline järgima tervislikku eluviisi, käituma turvaliselt ning osalema tervist edendava keskkonna kujundamises, kes tunneb ühiskonnas üldtunnustatud väärtusi ja kõlbluspõhimõtteid, järgib neid koolis ja väljaspool kooli, ei jää ükskõikseks, kui neid eiratakse, ning sekkub vajaduse korral oma võimaluste piires.
Kultuuriteadlikkus (kultuuriline identiteet)	Õpetusega taotletakse õpilase kujunemist kultuuriteadlikuks inimeseks, kes mõistab kultuuri osa inimeste mõtte- ja käitumise laadi kujundajana ning kultuuride muutumist ajaloo vältel, kellel on ettekujutus kultuuride mitmekesisusest ja kultuuriga määratud elupraktikate eripärasest ning kes väärtustab kultuuri ja kultuurilist mitmekesisust ning on kultuuriliselt salliv ja koostööaldis.

Võtmepädevuste alase õppe maht kutsekeskhariduse õppekavas on 44 õn-i ehk 66 EKAPit. Sellest võtmepädevuste moodulite kohustuslik kogumaht on vähemalt 24 õn-i ehk 36 EKAPit.

Võtmepädevuste alaste moodulite loend, sisu ja õpiväljundid on esitatud kutseharidusstandardi lisa 1. Võtmepädevuste õpingute moodulid kutsekeskhariduse õppekavades on esitatud tabelis 7.

Tabel 7. Võtmepädevuste õpingute moodulid

Mooduli nimetus	Eesmärk	Maht õppe- nädalates/ EKAP
Keel ja kirjandus	Õpetusega taotletakse, et õppija mõistab loetud tekste ning väljendab ennast emakeeles selgelt ja arusaadavalt nii suuliselt kui ka kirjalikult.	4/6
Matemaatika	Õpetusega taotletakse, et õppija kasutab oma matemaatika-teadmisi elus edukalt toimetulekuks.	3/4,5
Loodusained	Õpetusega taotletakse, et õppija kasutab loodusalaseid teadmisi ja kogemusi oma elukvaliteedi tõstmiseks ja isiksuse arendamiseks.	4/6
Sotsiaalsained	Õpetusega taotletakse, et õppija mõistab ennast ning orienteerub ajas ja ruumis	3/4,5
Võõrkeel	Õpetusega taotletakse, et õppija suhtleb õpitavas võõrkeeles argisuhtluses nii kõnes kui ka kirjas iseseisva keelekasutajana.	3/4,5
Kehaline kasvatus	Õpetusega taotletakse, et õppija tegeleb võimetekohaselt ja ohutult erinevate spordialade ja tervisespordiga ning põhjendab kehalise aktiivsuse vajalikkust.	2/3
Kunstiained	Õpetusega taotletakse, et õppija kasutab kunstialaseid teadmisi ja kogemusi oma elukvaliteedi tõstmiseks ja isiksuse arendamiseks.	1/1,5
Kokku õpingute maht		20/30

Üldoskuste moodul kvalifikatsiooniraamistiku erinevatele tasemetele on esitatud tabelis 8.

Tabel 8. Üldoskuste moodul kvalifikatsiooniraamistiku erinevatele tasemetele

EKRi tase	Mooduli nimetus	Mooduli eesmärk	Maht õppe- nädalates/ EKAP
2	Töölase suhtlemise alused	Õpetusega taotletakse, et õpilane tuleb toime suhtlemisega tööelus.	2/3
3	Karjääri planeerimine ja ettevõtluse alused	Õpetusega taotletakse, et õpilane tuleb toime enda karjääri planeerimisega kaasaegses majandus-, ettevõtlus- ja töökeskkonnas lähtudes elukestva õppe põhimõtetest.	2/3

4	Karjääri planeerimine ja ettevõtluse alused	Õpetusega taotletakse, et õpilane tuleb toime enda karjääri planeerimisega kaasaegses majandus-, ettevõtlus- ja töökeskkonnas lähtudes elukestvate õppe põhimõtetest.	4/6
5	Karjääri planeerimine ja ettevõtlus	Õpetusega taotletakse, et õpilane tuleb toime enda karjääri planeerimisega kaasaegses majandus-, ettevõtlus- ja töökeskkonnas lähtudes elukestvate õppe põhimõtetest.	3/4,5

Ülekantavad oskused

Ülekantavad oskused (ingl k *transferable or generic competences*) (Lokhoff jt 2010; Rutiku jt 2009; *Transferability of Skills ... 2011*) on teadmised, oskused ja hoiakud, mis on üldised (üldise iseloomuga) ja mida võib üle kanda ühest kontekstist teise. Need võivad olla algselt omandatud ühes tegevusvaldkonnas, kuid neid on võimalik üle kanda/rakendada erinevatesse tegevusvaldkondadesse, võimaldavad inimesel tegevusvaldkondi vahetada. Niisiis ei ole ülekantavad oskused seotud ühegi kindla erialaga, need aitavad inimesel edukalt hakkama saada. Oskused võivad olla ülekantavad ametikohtade, erialade vahel; kutseala piires; kutsealade vahel; konkreetse majandussektori sees; majandussektorite vahel (*Transferability of Skills... 2011: 40–47*).

Ülekantavad oskused võivad olla näiteks (Lokhoff jt 2010):

- ♦ suutlikkus suhelda võõrkeeles; õppida; suhelda nii suuliselt kui ka kirjalikult emakeeles; olla kriitiline ja enesekriitiline; planeerida ja juhtida aega; tegutseda eetilisel; genereerida uusi ideid; otsida, töödelda ja analüüsida teavet erinevatest allikatest; töötada iseseisvalt; identifitseerida probleeme, leida teid probleemide lahendamiseks; rakendada teadmisi praktilistes olukordades; teha põhjendatud otsuseid; töötada meeskonnas; motiveerida inimesi ja töötada ühiste eesmärkide suunas; abstraktselt ja analüütiliselt mõelda ja sünteesida ideid; suhelda inimestega konstruktiivselt, sõltumata nende päritolust; kultuuri ja mitmekesisuse austamine; projekteerida ja juhtida projekte; suhelda inimestega konstruktiivselt, isegi kui tegemist on raskete teemadega; näidata teadlikkust võrdsete võimaluste ja soolise võrdõiguse küsimustes; võtta initsiatiivi ning arendada ettevõtlikkust; kasutada info- ja sidetehnoloogiat; kohaneda ja tegutseda uutes olukordades ja tulla toime surve all; tegutseda sotsiaalse vastutuse ja kodanikuteadlikkusega; suutlikkus töötada rahvusvahelises kontekstis;
- ♦ teadmised ja mõistmine ainevaldkonnas ja kutseala mõistmine;
- ♦ vastutustunne keskkonna säilitamise eest;
- ♦ pühendumine tervisele, heaolule ja turvalisusele;
- ♦ oskus hinnata ja säilitada töö kvaliteeti;
- ♦ pühendumine ülesannetele ja kohustustele.

Õppekavas kirjeldatud õpiväljundite sidusus

Õppekava sidususe kontseptsioon toetub konstruktivistlikule õppimiskäsitusele (Biggs ja Tang 2009: 53). Õppekava konstruktiivset sidusust mõistetakse kui õppekava osadest moodustuva terviku ja mooduli osade läbikomponeerituse kontseptsiooni (Rutiku jt 2009: 36), mis tähendab, et kokku langeb see, mida õppekava lõpuks õppijale õpiväljunditena lubatakse; kuidas ja mida õpitakse ja hinnatakse; millise tegeliku õpitulemuseni õppijad õppekava läbimisel jõuavad.

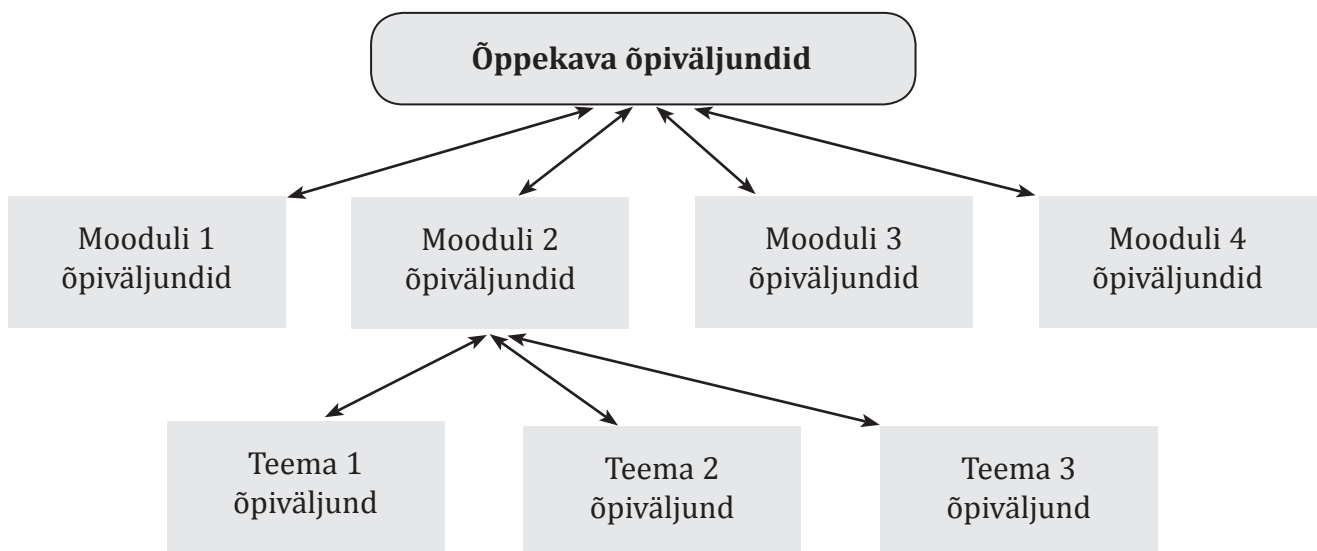
Õppekava vertikaalset sidusust hinnatakse õppekava osade vahel, horisontaalset sidusust aga mooduli tasandil. Mõlemad sidusused on toimiva õppekava puhul olulised.

Kutsehariduse õppekava vertikaalne sidusus

Kutsehariduse õppekava on vertikaalselt sidus, kui selle osad moodustavad ühtse terviku. Kutsehariduse õppekava vertikaalset sidusust kavandatakse õppekava eri taseme eesmärkide ja õpiväljundite (ÕV) abil (Biggs ja Tang 2009: 56). Õppekava eesmärk ja õpiväljundid on kõige suurema üldistusastmega, mooduli teema eesmärk ja õpiväljundid aga väikseima üldistusastmega, st kõige detailsemad.

Kutsehariduse õppekava vertikaalset sidusust iseloomustab:

- ♦ mooduli teemade õpiväljundid moodustavad üldistatult kokku moodulite õpiväljundid;
- ♦ moodulite õpiväljundid moodustavad üldistatult kokku õppekava õpiväljundid;
- ♦ õppekava õpiväljundid annavad alust otsustada, kas riikliku õppekava eesmärgid ja ülesanded on kaetud (joonis 9).

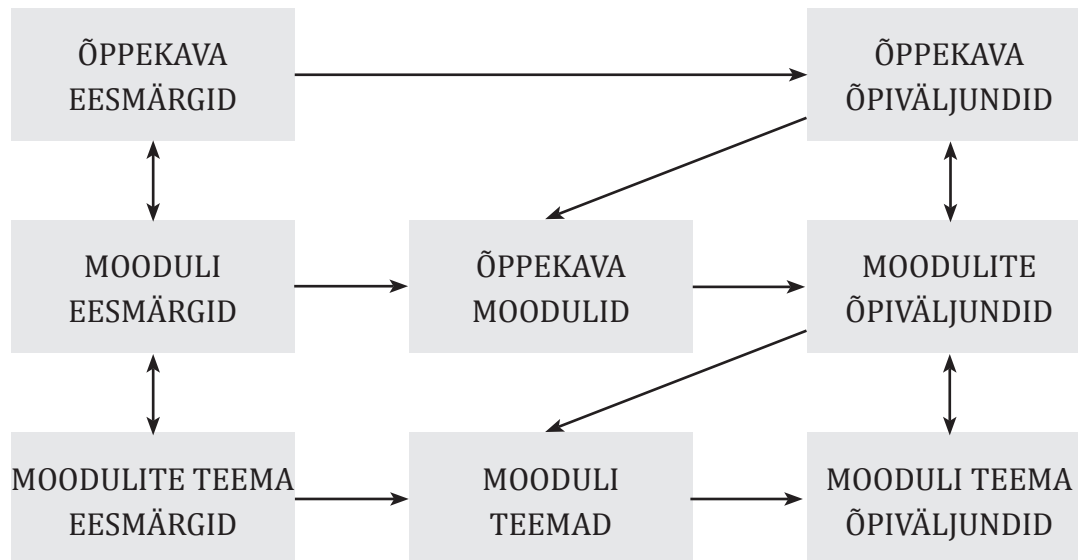


Joonis 9. Kutsehariduse õppekava vertikaalse sidususe kavandamine (S. Rekkor)

Kutsehariduse õppekava õpiväljundite vertikaalse sidususe kavandamiseks sõnastatakse õppekava õpiväljundid selliselt, et need oleksid sisendiks moodulite moodustamisel; mooduli õpiväljundid selliselt, et need oleksid sisendiks mooduli teemade moodustamisel.

Õppekava vertikaalset sidusust kavandatakse n-ö ülalt alla, alustades õppekava eesmärgi ja selle saavutamiseks asjakohaste õpiväljundite sõnastamisest. Vertikaalse sidususe hindamiseks alustatakse analüüsimist „alt üles“, analüüsites, kas mooduli teema õpiväljundid annavad üldisatult kokku mooduli õpiväljundid jne.

Õppekava eesmärkide, õpiväljundite ja terviklike sisuühikute (moodulite) vertikaalse sidususe kavandamisest ja analüüsimisest annab ülevaate joonis 10.



Joonis 10. Kutsehariduse õppekava eesmärkide, õpiväljundite ja sisuühikute vertikaalse sidususe kavandamine ja analüüsimine (Rutiku jt, kohandanud S. Rekkor)

Kooli õppekava vertikaalse sidususe aspektidest annab ülevaate tabel 9.

Tabel 9. Kooli õppekava vertikaalse sidususe aspektid

Kooli õppekava sidususe aspekt	Selgitus
Õppekava eesmärk	Sidus riikliku õppekava vm kooli õppekava aluseks oleva dokumendi eesmärgiga; sidus kooli missiooni, visiooni, väärtuste ja eesmärkidega ning õppekasvatustöö põhimõtetega (toodud kooli arengukavas).
Õppekava õpiväljundid	Sidus riikliku õppekava õpiväljunditega vm kooli õppekava aluseks oleva dokumendiga (näiteks kutsestandardi tegevusnäitajatega). Sidus kooli missiooni, visiooni, väärtuste ja eesmärkidega ning õppekasvatustöö põhimõtetega (toodud kooli arengukavas).
Õppekava tase ja maht	Sidus riikliku õppekava nõuetega või kvalifikatsiooniraamistikuga või kutsestandardiga; sidus kooli õppekava eesmärgiga ja õpiväljunditega.

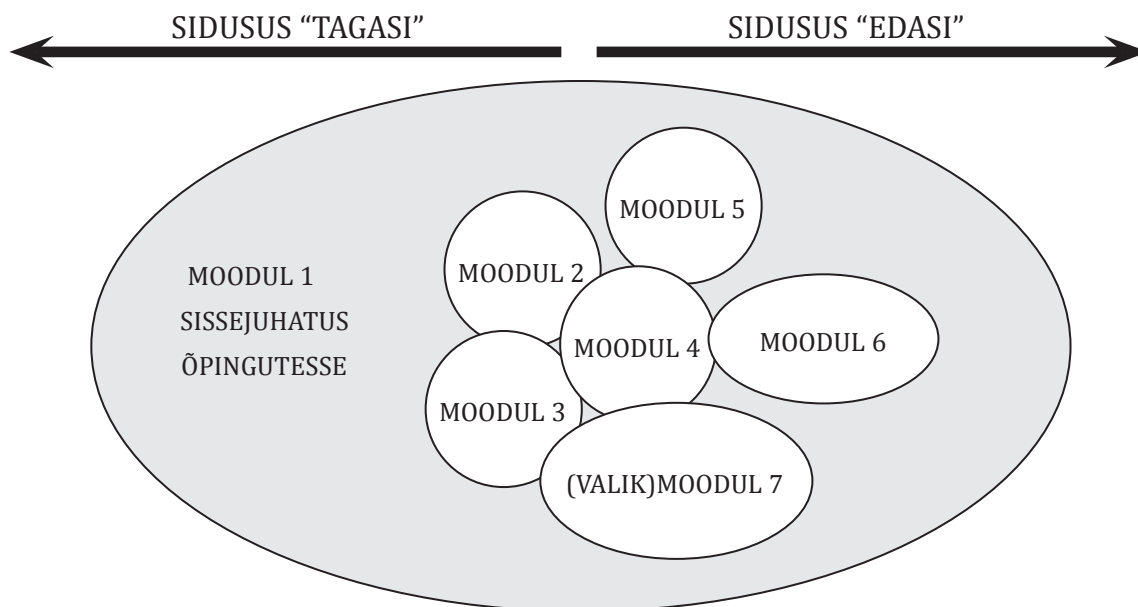
Nõuded õpingute alustamiseks	Sidus riikliku õppekava nõuetega või kutsestandardiga ja/või kooli spetsiifika; kooli õppekava eesmärgi ja õpiväljunditega.
Kutseoskusnõuded	Sidus riikliku õppekava vm kooli õppekava aluseks oleva dokumendi, nt kutsestandardiga, kvalifikatsiooniraamistikuga; sidus kooli õppekava eesmärgi, õpiväljundite, taseme, mahu ja nõuetega õpingute alustamiseks.
Õppekava struktuur / moodulite nimetused ja mahud	Sidus riikliku õppekavaga; sidus kooli õppekava eesmärgi, õpiväljundite, taseme, mahu ja nõuetega õpingute alustamiseks; sidus kooli missiooni, visiooni, väärtuste ja eesmärkidega (toodud kooli arengukavas).
Õppekava moodulite kirjeldused/kavad	Sidus riikliku õppekavaga kohustuslike õpingute osas vm õppekava aluseks oleva dokumendi, nt kutsestandardi, kvalifikatsiooniraamistikuga; sidus kooli õppekava eesmärgi, õpiväljundite, taseme, mahu ja nõuetega õpingute alustamiseks; sidus kooli missiooni, visiooni, väärtuste ja eesmärkidega ning õppekasvatustöö põhimõtetega (toodud kooli arengukavas).
Praktikakorralduse alused	Sidus riikliku õppekavaga; sidus kooli õppekava eesmärgi, õpiväljundite, taseme, mahu ja nõuetega õpingute alustamiseks, kutseoskusnõuetega; sidus kooli missiooni, visiooni, väärtuste ja eesmärkidega ning õppekasvatustöö põhimõtetega (toodud kooli arengukavas).
Valikõpingute valikuvõimalused ja tingimused	Sidus riikliku õppekavaga; kutsestandardiga; sidus kooli õppekava eesmärgi, õpiväljundite, taseme, mahu ja nõuetega õpingute alustamiseks, kutseoskusnõuetega; õppekava struktuuri, õppekava moodulite kirjeldusega; sidus kooli missiooni, visiooni, väärtuste ja eesmärkidega ning õppekasvatustöö põhimõtetega (toodud kooli arengukavas).
Lõpetamise nõuded	Sidus riikliku õppekavaga; kutsestandardiga; sidus kooli õppekava eesmärgi, õpiväljundite, taseme, mahu ja nõuetega õpingute alustamiseks, kutseoskusnõuete, õppekava struktuuri, õppekava moodulite kirjeldusega.
Nõuded õppebaasile	Sidus kohustuslike õpingute ja valikõpingute moodulite õpiväljunditega – ressurss.
Õppetöö korraldus	Sidus kohustuslike õpingute ja valikmoodulite õpiväljunditega – ressurss; sidus kooli missiooni, visiooni, väärtuste ja eesmärkidega ning õppekasvatustöö põhimõtetega (toodud kooli arengukavas).
Hindamise põhimõtted ja kriteeriumid	Sidus riikliku õppekavaga; kutsestandardiga, kvalifikatsiooniraamistikuga; sidus kooli õppekava eesmärgi, õpiväljundite, taseme, mahu ja nõuetega õpingute alustamiseks, kutseoskusnõuetega; õppekava struktuuri, õppekava moodulite kirjeldusega; lõpetamise nõuete, õppebaasi ja õppetöö korraldusega; sidus kooli missiooni, visiooni, väärtuste ja eesmärkidega; õppekasvatustöö põhimõtetega (toodud kooli arengukavas).
Pedagoogiline personal	Sidus kohustuslike õpingute ja valikmoodulite õpiväljunditega – ressurss; sidus kooli missiooni, visiooni, väärtuste ja eesmärkidega ning õppekasvatustöö põhimõtetega (toodud kooli arengukavas).
Õppekava lisad	Sidusad kooli õppekava kõigi osadega, eriti praktikakorralduse ja hindamisega.

Kutsehariduse õppekava horisontaalne sidusus

Kutsehariduse õppekava horisontaalne sidusus tähendab õppekava sidusust mooduli tasandil. See tähendab sidusust mooduli sees, moodulite vahel ning sidusust mooduli rakendamiseks vajalike ressurssidega (aeg, õpivara jne). Mida suurem on kokkulangevus eesmärgi ja selle täitumise vahel, seda suuremast sidususest saab rääkida (Rutiku jt 2009: 38).

Horisontaalne sidusus **mooduli sees** tähendab, et õpitakse ja hinnatakse seda, mis on mooduli õpiväljundites määratletud.

Horisontaalne sidusus **moodulite vahel** tähendab arvestamist õppijate eelnevate kogemuste, eelteadmiste ja eelnevalt omandatud oskustega (eelnevalt läbitud moodulite õpiväljunditega). Horisontaalselt sidusas õppekavas võivad moodulid (või mooduli teemad) olla järgnevate moodulite (teemade) suhtes eeldusmoodulid (teemad), st nende läbimine võimaldab õppijal saada sisendit järgnevate moodulite (teemade) läbimiseks. Samas võib konkreetse mooduli (teema) läbimisel olla nõue, et teatud moodulid või teemad peavad olema läbitud. See tähendab, et õppekava moodulid või teemad võivad olla ajaliselt sidusad nii „edasi“, ehk järgnevate moodulite või teemadega kui ka „tagasi“, ehk eelnevate moodulite või teemadega (joonis 11). Joonisel 11 on moodul 1 eeldusmooduliks, st annab sisendi kõigile järgnevatele moodulitele. Mooduli 4 eeldusmooduliteks on moodulid 2 ja 3. Moodul 4 omakorda on eeldusmooduliks moodulitele 5 ja 6 ning valikõpingute moodulile. Valikõpingute moodul omakorda annab õppijale võimaluse süvendada ja avardada mooduli 4 läbimisel omandatud teadmisi, oskusi ja vilumusi. Sama põhimõtet võib rakendada suuremahuliste moodulite sees teemade vaates.



Joonis 11. Moodulite sidusus õppekavas

Sidusus mooduli rakendamiseks vajalike **ressurssidega** tähendab õppimiseks vajalike ressurside (aja jm) kaalutletud valikut.

Moodulisene sidusus eeldab mooduli erinevate komponentide omavahelist kooskõla. See tähendab, et

- ♦ mooduli õpiväljundid on sidused eesmärgiga ning kirjeldavad minimaalset nõutavat taset, milleni iga õppija peab mooduli läbimise järel jõudma;
- ♦ hindamises (hindamiskriteeriumites ja meetodites kajastub, et hinnatakse vaid seda, mis on õpiväljundites sõnastatud, ei sõnastata teadmisi, oskusi, hoiakuid, mida ei hinnata);
- ♦ mooduli sisu koostatakse vastavalt õpiväljunditele ja nende saavutatuse hindamisele;
- ♦ mooduli teemad planeeritakse loogilist järgnevust ning eelnevalt läbitud ja järgnevaid teemasid arvestades;
- ♦ teemade läbimise aja- jm ressursid võimaldavad õpiväljundeid saavutada;
- ♦ mooduli õppemethodika planeeritakse nii, et õppijal on võimalik õpiväljundeid saavutada ja hindamisel tõendada planeeritud ajaga.

Moodulisene sidusus tähendab niisiis mooduli õpiväljundite ja hindamise sidusust õppe sisu, õppetöö mahu ja õppemethodika ning korraldusega. Moodulitevaheline sidusus tähendab, et mooduli õpiväljundite planeerimisel arvestatakse eelnevalt läbitud ja/või samaaegselt läbitavate moodulite ning ka järgnevate moodulite õpiväljunditega.

Suur väljakutse on praktika sidusus õppekavas (õpiväljundite, hindamise ja sisu sidususe vaates) (Rutiku jt 2009), nii sel juhul, kui praktika on eraldi moodul, kui ka siis, kui praktika on kohustusliku põhiõpingute mooduli teema.

Õppekava horisontaalse sidususe kavandamiseks sõnastatakse moodulite/mooduli teemade õpiväljundid; õpiväljunditega loogilises seoses oleva mooduli/teema hindamine; mooduli/teema sisu; tuuakse ära õpiväljundite saavutamiseks vajalikud õppemethodid; sisuühikute õppe maht (arvestades õppija õpiväljundite saavutamiseks ja tõendamiseks kuluvat aega).

Ajaressursi arvestamine mooduli teema läbimiseks.

- ♦ Arvestamise aluseks on see, kui palju keskmine õppija suudab kindla ajavahemiku jooksul õppida.
- ♦ Arvestuslik õppeaeg (õppe maht) on õppetundide hulk, mida keskmine konkreetse õppekava õpilane vastava taseme õpiväljundini jõudmiseks eeldatavalt vajab.
- ♦ Õppe mahtu mõjutavad:
 - ♦ õppe tüüp (loeng, seminarid, praktiline töö jms);
 - ♦ õppija tegevuste tüüp (auditoorne, iseseisev ja praktiline töö, praktika);
 - ♦ hindamiskriteeriumid ja -methodid (ettekanne, raport jms).
- ♦ Arvestuslikku õppeaega mõjutavad õppija varasemad kogemused, teadmised, oskused, vanus jms.
- ♦ Keskmise õpilase poolt ühe õppenädalaga tehtava töö hulk on 40 arvestuslikku töötundi.
- ♦ Arvestusliku õppeaja jagamisel 40-ga saadakse õppe maht õppenädalates (mooduli teema maht ei pruugi, küll aga võib olla täisõppenädalates).

Mooduli mahu määratlemine Eesti Kutsehariduse Arvestuspunktides (EKAP) tähendab, et arvestada tuleb lisaks õppija poolt tehtavale tööle tundides ka kompetentsi(de) olulisust tööturul, mille omandamist moodul võimaldab ning õppija tehtava jõupingutuse suurust õpiväljunditeni jõudmiseks. Nende kolme komponendi koosmõjul kujuneb mooduli maht tundides, mille jagamisel 26-ga saadakse mooduli maht Eesti Kutsehariduse Arvestuspunktides.

Mooduli koostamise kontseptuaalsed alused

Kutsehariduse õppekava on moodulõppekava, s.o õppekava, mis koosneb väiksematest terviklikest sisuühikutest – moodulitest (vt Rekkor 2000; Moon 2007; Rutiku 2006; Rutiku jt 2007; Rutiku jt 2009). Moodul on õpiväljunditele suunatud õppekava terviklik sisuühik, mis määratleb õpiväljundite kaudu kutseoskusuuetega vastavuses olevad kompetentsid (*Methodologies...* 2008). Moodul on õppekava osa, mis hõlmab terviklikku võtmepädevuste, teadmiste, oskuste ja hoiakute kogumit, mida saab hinnata ja valideerida teatud arvu Eesti Kutsehariduse Arvestuspunktidega (Rekkor 2011).

Moodul sisaldab kas üht teemat või koondab mitmed teemad eesmärgistatud tervikuks, sealhulgas vajadusel ka praktika. Moodulid jagunevad üld-, põhi- ja valikõpingute mooduliteks. Üldõpingute moodulid määratlevad õppevaldkondi läbiva, mitmele erialale ühiste kompetentside kogumi ja põhiõpingute moodulid kutse-, eri- või ametialal tegutsemiseks vajalike teadmiste ja oskuste kogumi. Üld- ja põhiõpingute moodulitesse on lõimitud võtmepädevuste alast õpet mahus ja valikus, mis on vajalik vastava kutse- või eriala omandamiseks. Valikõpingute moodulid määratlevad teadmised ja oskused, mis toetavad ja laiendavad kutseoskusi või seonduvad lisakvalifikatsiooniga (Rekkor 2011).

Kutsehariduse õppekava moodulite koostamisel lähtutakse kutsehariduse õppekava alusväärtustest, põhiväärtustest, kokkulepitud väärtustest ning kutsealase koolituse eesmärkidest ja ülesannetest ehk õppekava väärtussüsteemist, õppekava eesmärgist ning sellest lähtuvatest õpiväljunditest. Kutsehariduse õppekava mooduli koostamise metoodika lähtub konstruktivistlikust õppimiskäsitusest ja protsessikesksest lähenemisest õpetusele (Rekkor 2011).

Kutsehariduse õppekava mooduli koostamisel järgitakse õppekava konstruktiivse sidususe printsiipi. Õppekava mooduli eesmärgid ja õpiväljundid on sidusad õppekava eesmärgi ja õpiväljunditega. Järgitakse horisontaalse sidususe printsiipi, st sidusust mooduli sees, eelnevate ja järgnevate moodulitega ning mooduli rakendamiseks vajalike ressurssidega.

Kutsehariduse õppekava sisu jaotub selle moodulite vahel lähtuvalt moodulite eesmärkidest ja õpiväljunditest. Õppekava moodulite sisu koostamisel taotletakse horisontaalset sidusust.

- ♦ Sisu vastavust eesmärkidele ja õpiväljunditele; vastavust mooduli hindamisele; vastavust mooduli mahule.
- ♦ Teemade loogilist järjestust (järgnev teema eeldab tööd eelnevatega, nõuab eelnevate teemade võtmemõistetega kombineerimist ja nende rakendamist).
- ♦ Sisuühikute vahekordade tasakaalustatust.

- ♦ Õppija mitmekesisist õpikogemust (teooriaõpe, praktiline õpe õppekeskkonnas, töökeskkonnas õppimine/praktika).
- ♦ Seoste loomist mooduli teemade sisu ja eri moodulite sisu vahel.
- ♦ Varemõpitu lõimimist (sealhulgas põhi- või keskkoolis õpitu) ning asetamist töömaailma konteksti. Varemõpitud vaadeldakse eri lähtekohtadest ja viiakse niiviisi süsteemsesse õpikogemusse.

Kutsehariduse õppekava mooduli koostamisel määratletakse esmalt mooduli eesmärk ja taotletav tulemus (Moon 2002) ehk õpiväljundid (teadmiste ja oskuste lävendi tase) ning selle tõendamise (hindamine), seejärel mooduli õppesisu, mille abil õppeprotsessis õpiväljundite saavutamiseni jõutakse, ning lõpuks vajalikud ressursid (võimaldajad) nagu aeg ja nõuded õppijale mooduli alustamiseks.

Õppekava mooduli maht määratletakse Eesti Kutsehariduse Arvestuspunktides, arvestades seejuures

- ♦ mooduli õpiväljundite suhtelist tähtsust tööturul, ühelt kvalifikatsiooniasemelt teisele liikumisel või sotsiaalses integratsioonis;
- ♦ mooduli õpiväljundite keerukusastet, ulatust ja mahtu;
- ♦ õppija oodatavat tööpanust vajalike teadmiste, oskuste ja pädevuste omandamiseks.

Riiklike õppekavade koostamise kontseptuaalsed alused

Moodulõppekava mõiste

Kutsehariduse riiklik õppekava on moodulõppekava. See koosneb väiksematest terviklikest osadest – moodulitest. Moodul on kutsestandardis toodud kvalifikatsiooninõuetest lähtuv õppekava sisulise liigendamise ühik, mis sisaldab kas üht teemat või koondab mitmed teemad, sh vajadusel praktika eesmärgistatud kogumiks.

Moodulite abil struktureeritakse õppekava sisu taseme või spetsialiseerumise alusel. Moodul moodustab õpiväljunditest lähtuva sidusa sisulise ja eesmärgipärase terviku nii enda sees, teiste moodulitega suhtes kui ka õppekava osana.

Moodulprintsibi rakendamine õppekavades toetab

- ♦ õppekavade läbipaistvuse suurendamist;
- ♦ õppekavade struktureerituse parendamist;
- ♦ õppekava paindlikkuse suurendamist;
- ♦ õppijate mobiilsust;
- ♦ varasemate õpingute ja töökogemuste arvestamise raames terviklikku hindamist;
- ♦ koostööd ühismoodulite või -õppekavade loomisel.

Moodulitele nimetuse andmisel on oluline, et selles kajastuks õppesisu.

Väljundipõhise õppekava mõiste

Väljundipõhine õpe on õppijakesksele lähenemisele tuginev õppekava eesmärgistamine ja õppe-tegevuse korraldamine. Põhitähelepanu on õpiväljunditel, milleni õppija õppeprotsessi tulemu-sena jõuab. Ehkki on ilmne, et õpiväljundite saavutamine sõltub õppeprotsessist, on väljundi-põhise õppekava üks peamisi eeldusi see, et samu õpiväljundeid võib saavutada erinevatel viisidel. Väljundipõhise õppe vastandiks on sisendipõhine õpe, mille puhul on tähelepanu kesk-mes õppe sisu. Eeltoodust lähtuvalt võib väljundipõhist kutsehariduse õppekava lahti mõtestada kui juhust nii õppijale kui õpetajale ehk õppimise ja õpetamise plaani.

Väljundipõhise kutsehariduse õppekava tugevustena võib esile tuua järgmist:

- ♦ suurem selgus ja läbipaistvus kui sisendipõhise õppekava puhul, mis võimaldab õppijale suu-rema mobiilsuse kutsehariduses ja haridustasemetel vahel;
- ♦ võimaldab varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamist õpingute osana;
- ♦ annab paremad võimalused õppijakeskseks lähenemiseks, mis toob kaasa ka õppija teadlik-kuse ja vastutuse suurenemise;
- ♦ võimaldab lihtsamini kaasata õppekavaarendusse sotsiaalseid partnereid.

Õppija kompetentse hinnatakse väljundipõhise õppekava läbimisel mõõdetavate õpiväljundite saavutamise taseme alusel. Õppe positiivsel lõpetamisel on õppija tõendanud õpiväljundite saa-vutamist vähemalt minimaalsel nõutaval tasemel ehk lävendi tasemel.

Kutsehariduse riikliku õppekava tähtsus ning õppekava mõjutavad tegurid

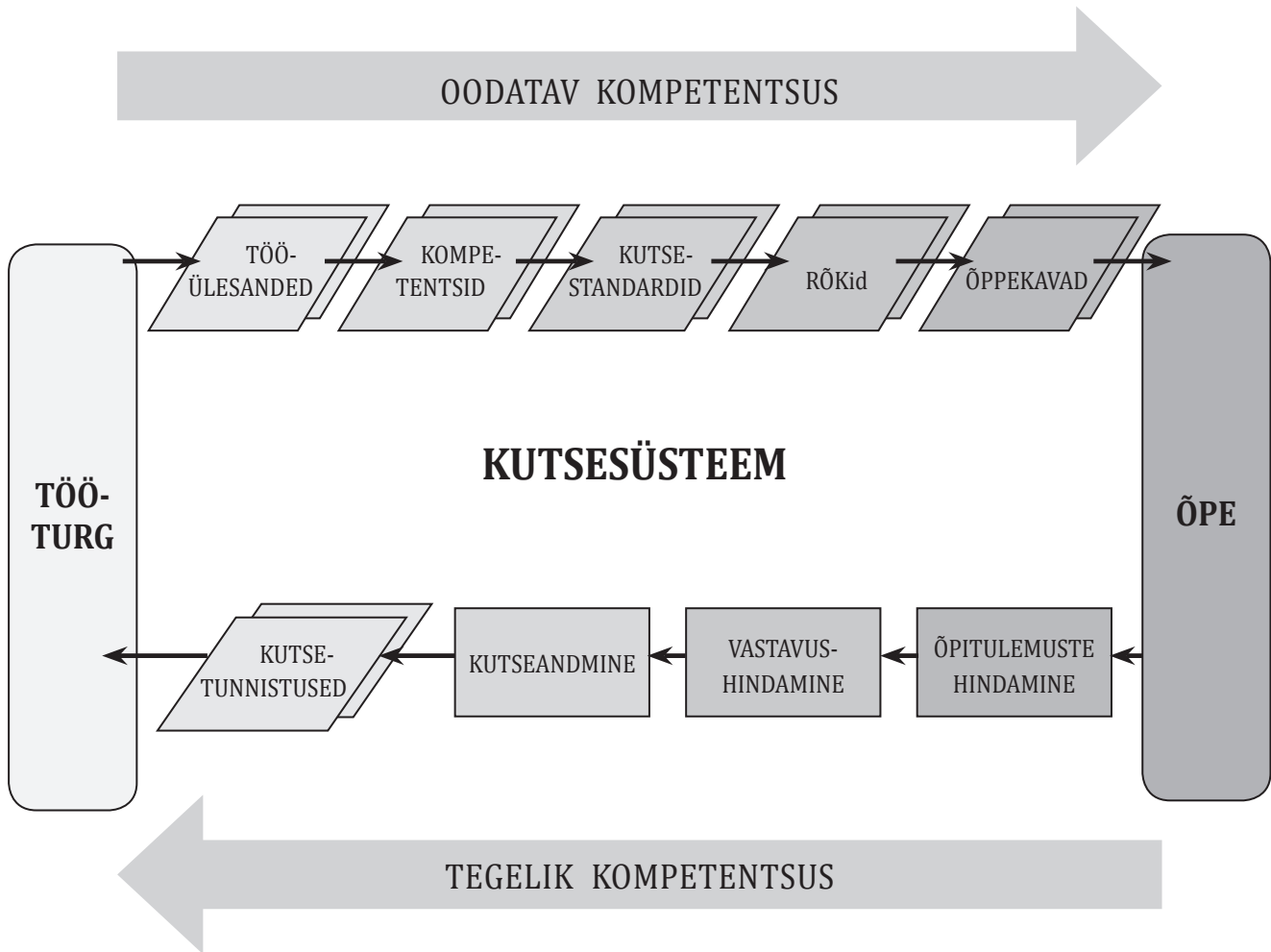
Kutsealane koolitus põhineb kutseharidusstandardil ning koostöös tööandjate ja teiste sotsiaal-sete partneritega välja töötatud kutsestandarditel, mida arendatakse vastavalt muutustele kutse-aladel. Kutsestandarditest tulenevate kvalifikatsiooninõuete täitmiseks koostatakse õppekavad moodulprintsibil. See tagab õppekava paindlikkuse, võimaldab arvestada kutsekoolituses osale-jate ja regionaalseid vajadusi ning tööturul ja ühiskonnas toimuvaid kiireid muutusi. Kutsehari-duse riiklik õppekava määrab raamid ja nõuded, millega peavad olema kooskõlas riigi-, munitsi-paal- või erakoolides koostatavad esmaõppe õppekavad.

Kutsehariduse riiklik õppekava on vajalik

- ♦ õppijatele – erinevate kutseõppeasutuste lõpetajate erialased kompetentsid peavad olema samad, et tagada kõigi õpitud kutsealal esmase koolituse läbinute võrreldav konkurentsivõime tööturul ning suutlikkus edukalt jätkata õpinguid Eestis ja teistes Euroopa Liidu riikides;
- ♦ tööandjatele – kutsestandardi nõuetele vastava ettevalmistusega kutseõppeasutuste lõpetajad tõstavad tööandja kindlustunnet, nad on valmis tegutsema ettevõtte eesmärkidest lähtuvalt ning suurendavad seeläbi ettevõtte konkurentsivõimet;
- ♦ linnale, vallale, maakonnale – samaväärne haridus kõigis regioonides on vajalik, et tagada hariduslikke eeldusi iga regiooni majandus-, ühiskondlik-poliitilise ja kultuurielu arenda-miseks;

- ♦ riigile ja rahvusele – kutsehariduse õppekavade ja nende läbinute ettevalmistuse taseme ühtlustamine on vajalik, et Eesti majandus ja haridus oleksid konkurentsivõimelised Euroopa Liidus ja globaalselt, et eesti rahvuskultuur kehtaks ja areneks seoses maailmakultuuriga.

Kutsehariduse õppekavade positsiooni tööturu nõudmistele vastavate töötajate ettevalmistamisel väljendab kutsesüsteemi vaade – kompetentsuse ring (joonis 12).

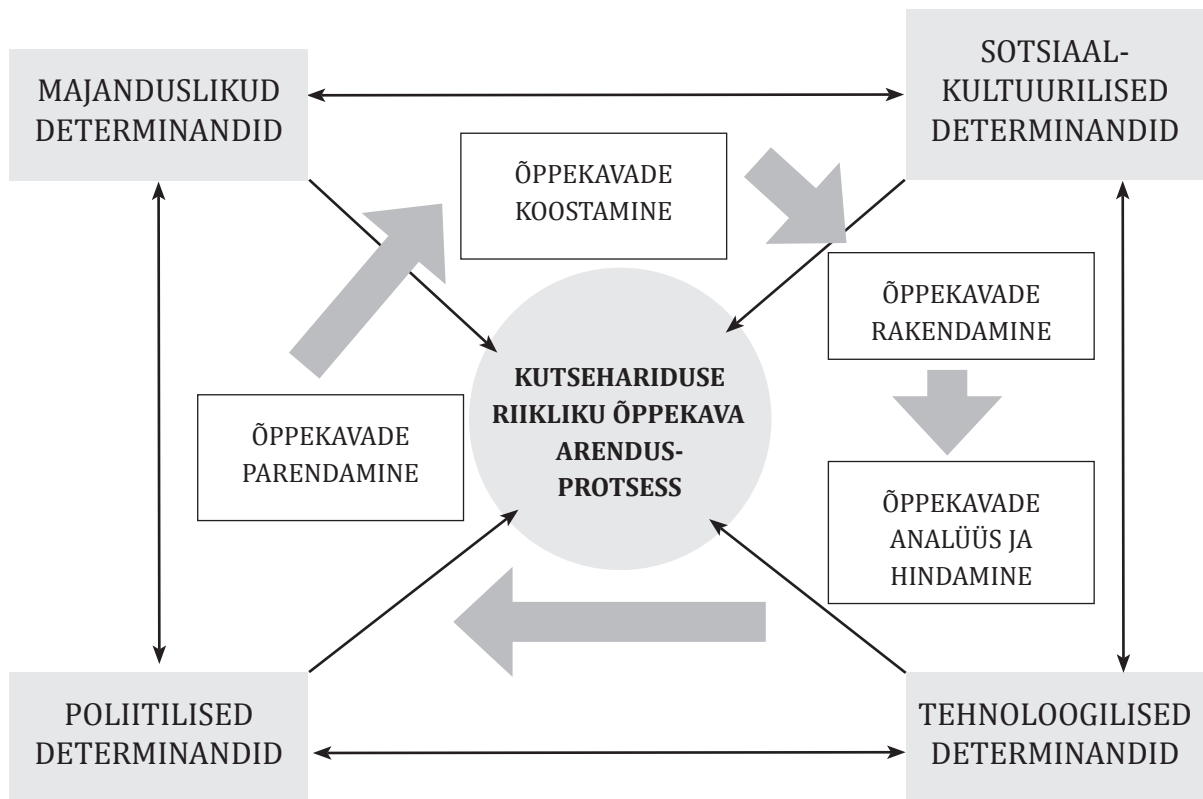


Joonis 12. *Kõpetentsuse ring, kutsesüsteemi vaade (Kutsekoda, www.kutsekoda.ee)*

Kutsehariduse riiklikud õppekavad koostatakse õppekavarühmadele või erialagruppidele, õppekavarühma-erialagrupid põhine. Õppekavarühmad on sätestatud kutseharidusstandardis. Kutsehariduse riiklike õppekavade arendamine on pidev ning toimub tihedas koostöös tööandjate ja teiste sotsiaalsete partneritega. Kutsehariduse riiklikud õppekavad annavad paindliku võimaluse kutseõppeasutuste jt kutsealase koolituse pakkujatele õppekavade koostamiseks ja arendamiseks, nendes õpetuse ja hindamise korraldusele vastavalt kutseõppeasutuste ja teiste koolituse pakkujate, regioonide ja kohalike omavalitsuste prioriteetidele.

Kutsehariduse riikliku õppekava arendamise protsess

Ühiskond ja majandus on pidevas muutumises. Sellest tulenevalt muutuvad pidevalt ka nõudmised kutsealasele koolitusele. Seetõttu on kutseharidusliku riikliku õppekava arendamine pidev protsess. Õppekavaarendust käsitletakse siinkohal kui katusmõistet, mis haarab endasse kõik õppekavaga seotud tegevused. Õppekavaarenduse eesmärgiks on õppekava ja selle rakendamise pidev parendamine (joonis 13).



Joonis 13. Kutsehariduse riikliku õppekava pideva parendamise tsükkel (Demingi ring ehk PDCA tsükkel: *Plan-Do-Check-Act*) (S. Rekkor)

Õppekavaarendus toimub kontsentrilise spiraali printsiibil. Seega tuleb tõdeda, et kutsehariduse õppekava ei saa kunagi lõplikult valmis, vaid on pidevas muutumise ning täiustumise protsessis.

Kutsehariduse riikliku õppekava planeerimisele eelneb töömaailma, kutseõppeasutuste, teiste riikide kogemuste analüüs. Riikliku õppekava uuendamisele eelneb seni toimunud riiklike õppekavade rakendamise pidev monitooring valdkondade kaupa, vajadusel analüüs. Tagasiside, monitooringu või analüüsi tulemused on aluseks õppekavade arengu prognoosimisel, uute õppekavade **planeerimisel** ning juba rakendatavate õppekavade parendamisel.

Kutsehariduse riikliku õppekava **koostab** mitmekülgne töörühm, kes arvestab analüüsi tulemusi ja kutsehariduslike õppekavade kontseptuaalseid aluseid. Esmalt püstitatakse riikliku õppekava eesmärgid ja määratletakse protsessid, mis on vajalikud õppekava huvipoolte (õppijad, tööandjad, kutseõppeasutused, kohalikud omavalitsused, riik) nõudmiste saavutamiseks ning vajaduste rahuldamiseks.

Järgneb **rakendamise etapp**, mis sisaldab protsesse ja tegevusi eesmärkide saavutamiseks. Riiklike õppekavade alusel koostatakse koolide õppekavad, mida seejärel rakendatakse. Rakendamise käigus jälgitakse ja mõõdetakse protsesse, nende vastavust õppekava eesmärkidele. Kogutakse fakte eesmärkide saavutamise kohta.

Õppekava rakendusetapis kogutud andmete (intervjuud, küsitlused, monitooringu tulemused) ja statistiliste näitajate põhjal **analüüsitakse** tulemusi koolide ja riigi tasandil ning **antakse hinnang**. Kui eesmärgid ei ole saavutatud või kui tekivad muud vastuolud, selgitatakse välja nende põhjused (tuuakse välja parendusvaldkonnad). Hinnangust lähtuvalt koostatakse parendusetepanekud ning viiakse parandused riiklikusse õppekavasse, toimub õppekava **parendamine**. Kutsehariduse riiklike õppekavade parendamist viiakse ellu samuti laiapõhjaliste töörühmade poolt.

Riiklikud õppekavad kehtestab haridus- ja teadusminister määrusega.

Kutsehariduse riikliku õppekava mooduli koostamise alused

Kutsehariduse riikliku õppekava mooduli koostamisel lähtutakse kutsehariduse õppekava väärtussüsteemist, konstruktivistlikust õppimiskäsitusest ning õppekava konstruktiivse sidususe printsiibist.

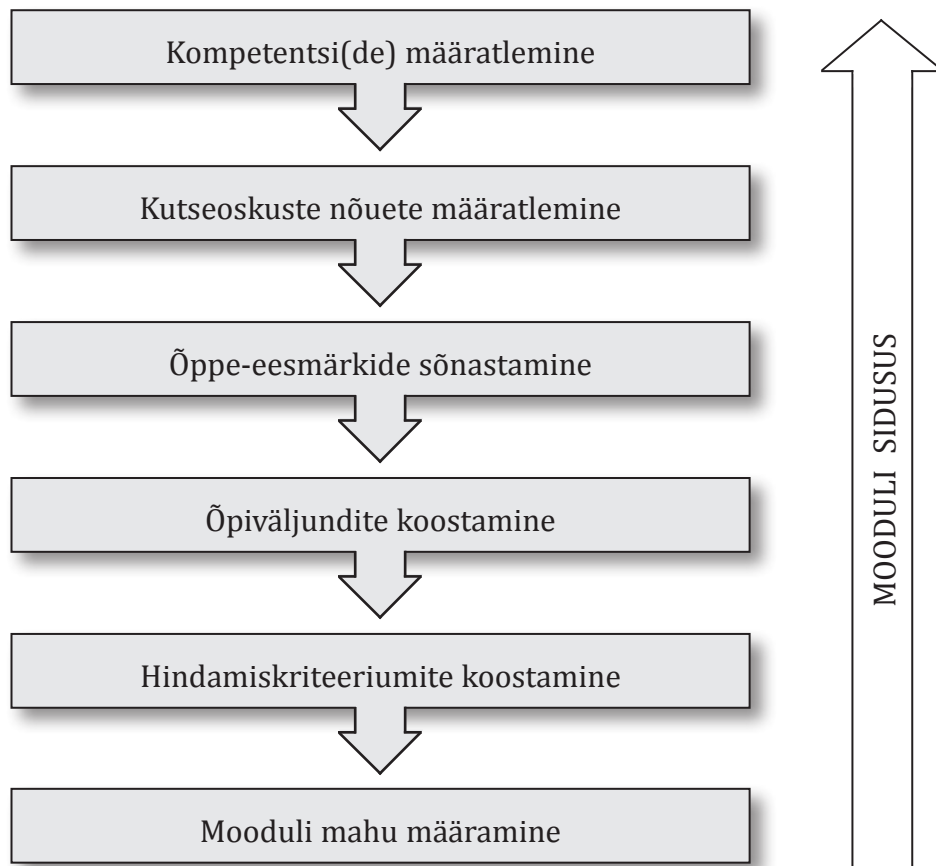
Kutsehariduse riikliku õppekava mooduli koostamiseks tuleb

- ♦ määratleda kompetents(id), mille tarvis moodul koostatakse; kutseoskuspõhised kompetentsid lähtuvalt kutsestandardi tegevusnäitajatest ja teadmistest; hindamine (sh hindamiskriteeriumid hoiakute, võtmepädevuste, isiksuseomaduste hindamiseks), mis võimaldavad hinnata õpitulemuste saavutamist määratletud ulatuses ja sügavuses (lävendi tase), mooduli maht;
- ♦ sõnastada mooduli õppe-eesmärk lähtuvalt õppekava väärtussüsteemist, kutsestandardi kompetentsusnõuetest ning õppekava eesmärkidest; konkreetsed ning mõõdetavad õpiväljundid (teadmiste ja oskuste ulatus ja sügavus), sh võtmepädevuste alased õpiväljundid;
- ♦ pöörduda tagasi mooduli eesmärgi ja õpiväljundite juurde – hindamine peab võimaldama tõendada ja hinnata kõiki õpiväljundeid, nende taset ja ulatust.

Kutsehariduse riikliku õppekava mooduli koostamise etapid on toodud joonisel 14.

Kutsehariduse riikliku õppekava moodul sisaldab järgmisi struktuurielemente (Rekkor 2011):

- ♦ mooduli nimetus;
- ♦ ajaline maht Eesti Kutsehariduse Arvestuspunktides;
- ♦ õppe-eesmärgid;
- ♦ nõuded mooduli alustamiseks;
- ♦ mooduli õpiväljundid;
- ♦ lävendi kriteeriumid.



Joonis 14. Kutsehariduse riikliku õppekava mooduli koostamise etapid

Moodulite nimetused valitakse nii, et need kajastaksid tervikkompetentsi. Mooduli maht ehk ajaline kestus õppija vaatest sõltub mooduli eesmärgist ja nõutavatest õpiväljunditest. Kutsehariduse riikliku õppekava moodul koostatakse kokkulepitud mudeli järgi (tabel 10).

Tabel 10. Kutsehariduse riikliku õppekava mooduli mudel

Mooduli nr	Mooduli nimetus	Maht õppenädalates/EKAP
<i>Eesmärk: õpetusega taotletakse, et õppija</i>		
Õpiväljundid:		Hindamiskriteeriumid:

Kooli õppekava mooduli koostamise alused

Kutseõppeasutuse õppekava mooduli koostamise aluseks on tavapäraselt riiklik õppekava või kutsestandard. Vajadusel, näiteks valikõpingute moodulite koostamisel, koostatakse kooli õppekava lähtuvalt allpool toodud metoodikast. Samast metoodikast lähtutakse, kui koolis koostatakse õppekava, millel puudub aluseks olev riiklik õppekava, kutsestandard või kui moodul koostatakse täiskasvanute tööalase koolituse õppekavas.

Mooduli maht kooli õppekavas määratletakse Eesti Kutsehariduse Arvestuspunktides, lähtudes seejuures riikliku õppekava mooduli mahust, mis on minimaalne maht mooduli läbimiseks. Kooli õppekavas võidakse riiklikus õppekavas toodud moodulite mahtusid vajadusel suurendada, arvestades kooli, õppijate ja eriala spetsiifikat ning võtmeoskuste lõimimise vajadust. Kui kooli õppekava mooduli koostamise aluseks ei ole riikliku õppekava moodul, arvestatakse mooduli mahtu Eesti Kutsehariduse Arvestuspunktides, lähtudes mooduli õpiväljundite suhtelisest tähtsusest tööturul, mooduli õpiväljundite keerukusastmest, ulatusest ja mahust ning õppija oodatavast tööpanusest vajalike teadmiste, oskuste ja pädevuste omandamiseks.

Kooli õppekava mooduli koostamiseks tuleb

- ♦ määratleda kompetents(id), mille tarvis moodul koostatakse; kutseoskuspõhised kompetentsid (nt lähtuvalt riiklikust õppekavast, kutsestandardi tegevusnäitajatest ja teadmistest, sh arvestades võtmepädevuste lõimimist); hindamine (sh lävendi ja hindekriteeriumid ning hindamismeetodid võtmepädevuste, isiksuseomaduste, hoiakute hindamiseks), mis võimaldavad hinnata õpiväljundite saavutamist määratletud ulatuses ja sügavuses (lävendi tase); õppesisu ning struktureerida see otstarbekalt, kujundades teemad ja alateemad; mooduli maht;
- ♦ sõnastada mooduli õppe eesmärk lähtuvalt õppekava väärtussüsteemist, vastava riikliku õppekava mooduli eesmärgist, kutsestandardi kompetentsusnõuetest ning õppekava eesmärkidest, sh arvestades võtmepädevuste lõimimist; konkreetsed ning mõõdetavad õpiväljundid (teadmiste ja oskuste ulatus ja sügavus), sh võtmepädevustealased õpiväljundid;
- ♦ pöörduda tagasi mooduli eesmärgi ja õpiväljundite juurde – hindamine peab võimaldama tõendada ja hinnata kõiki õpiväljundeid, nende taset ja ulatust.

Kooli õppekava mooduli koostamise etapid on toodud joonisel 15.

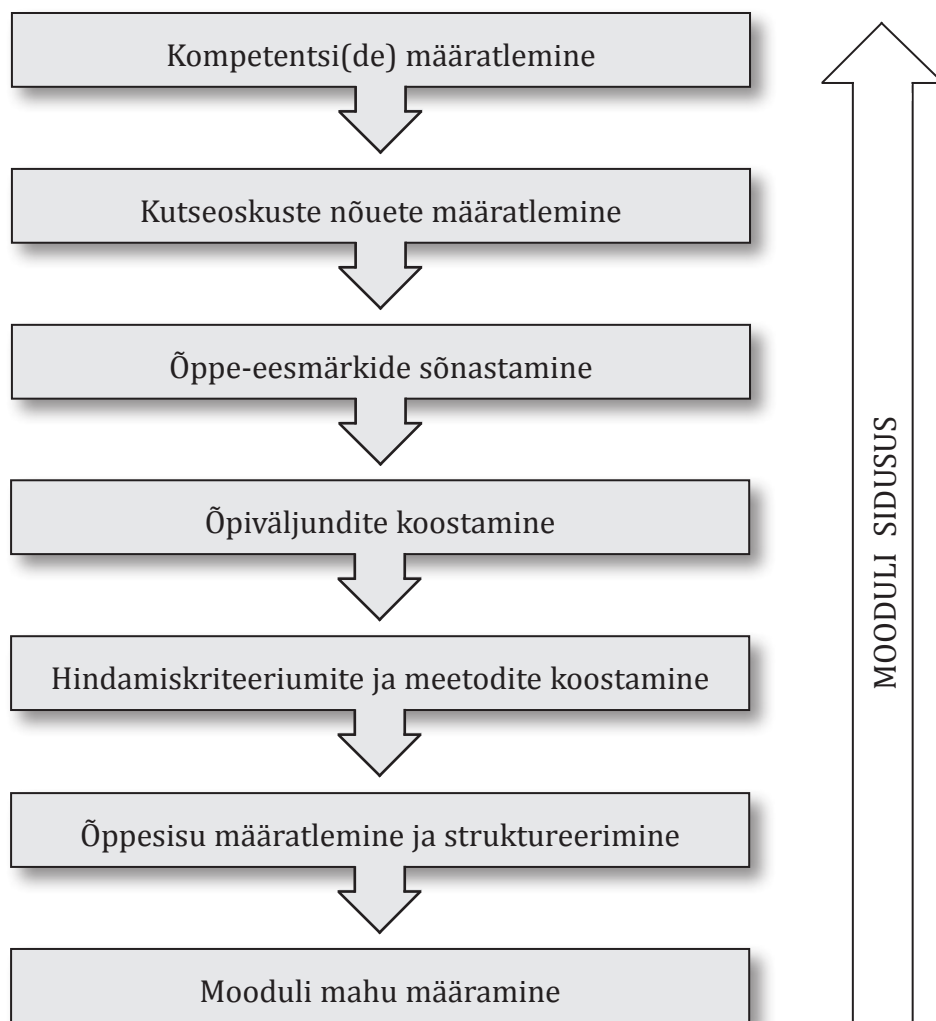
Mooduli rakenduskava koostamine

Mooduli rakenduskava koostatakse vastavalt sihtrühmale ja see sisaldab järgmisi elemente:

- ♦ mooduli nimetus (üld- ja põhiõpingute moodulite nimetused RÕKist);
- ♦ mooduli maht Eesti Kutsehariduse Arvestuspunktides (üld- ja põhiõpingute moodulite minimaalsed mahud RÕKist);
- ♦ mooduli eesmärk (üld- ja põhiõpingute moodulite eesmärgid RÕKist);
- ♦ õpetajad;
- ♦ nõuded mooduli alustamiseks (üld- ja põhiõpingute moodulite nõuded RÕKist);

- ♦ õpiväljundid (üld- ja põhiõpingute moodulite õpiväljundid RÕKist);
- ♦ hindamiskriteeriumid (üld- ja põhiõpingute moodulite hindamiskriteeriumid RÕKist);
- ♦ hindamismeetodid, mooduli hinde kujunemine, hinnatavate ülesannete kirjeldus jms;
- ♦ õppesisu (teemad ja alateemad);
- ♦ õppemeetodid;
- ♦ iseseisvad tööd;
- ♦ õppematerjalid jne.

Kooli õppekava mooduli rakenduskava võib sisaldada muud kooli poolt vajalikuks peetud informatsiooni.



Joonis 15. Kooli õppekava mooduli koostamise etapid (S. Rekkor)

Kirjandus

- Aarna, O. (2008). Kvalifikatsioonisüsteemi uue kontseptsiooni ja kvaliteeditagamise süsteemi väljatöötamine. ESFi programmi „Kutsete süsteemi arendamine“ 2008. a arendustegevuse tulemusena valminud dokument. SA Kutsekoda.
- Alas, R. (2009). The impact of work-related values on the readiness to change in Estonian organizations, *Journal of Business Ethics*, Vol 86, Issue 2, lk 113–124.
- Alas, R., Ennulo, J., Türrpuu, L. (2006) Managerial values in the institutional context. *Journal of Business Ethics*, 65 (3), lk 269–278.
- Attwell, G., Jennes, A., Tomassini, M. (1997). Work-related knowledge and work process knowledge.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21 century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (1), lk 25–45.
- Beljajev, R., Vanari, K. (2005). Õppimine ja õppimisuskuste arendamine täiskasvanuna. Tallinn: Sisekaitseakadeemia.
- Biggs, J., Tang, C. (2009). Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Brown, A. (editor). Promoting Vocational Education and Training: European Perspectives. – Hämeenlinna: Tampereen Yliopiston Opettajankoulutuslaitos, lk 69–80.
- Chen, I. (2010). An Electronic Textbook on Instructional Technology. <http://viking.coe.uh.edu/~ichen/ebook/et-it/cover.htm>, vaadatud 13.03.2011.
- Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. & Miller, S. (Eds.) *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context*. Lk 39–64. Cambridge: Cambridge University.
- Cornbleth, C. (2003). The Hidden curriculum. *Encyclopedia of education*. 2nd edition. New York: Macmillan Reference USA, lk 537–538.
- Crawford, A. (2005). Teaching and learning strategies for the thinking classroom. New York, NY: International Debate Education Association.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, New York: Collier Books.
- Dillon, J. T. (2009). The question of curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41: 3, lk 343–359.
- Doll, E. (1998). Curriculum and Concept of Control. Pinar, W. (ed). *Curriculum. Toward New Identities*. New York: Galand Publishing, lk 295–323.
- Eisner, F. W. (1992). Conception of knowledge. – Jackson, P. W. (koost). *Handbook of Research on Curriculum*. – New York: Macmillian Publishing Company, lk 268–301.
- Eesti kutseharidussüsteemi arengukava 2009–2013, Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Euroopa Parlamendi ja Nõukogu 18.12.2006 soovitusel lisas esitatud võtmepädevustest elukestva õppe kohta (2006/962/EÜ).
- Fisher, L. (2007). Pedagogy and the Curriculum 2000 reforms at post-16: the „learn it, forget it“ culture? *Curriculum Journal*, 18 (1), lk 103–114.
- Future skill needs in Europe: medium-term forecast. Background technical report, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities (2009). CEDEFOP. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Gessler, V. M. (2009). Cognitivism and Social Constructivism. MacLean, R. & Wilson, D. (eds). *International Handbook of Education for the Changing World of Work*, lk 1614–1617.
- Glatthorn, A. A. (1987). Curriculum Renewal Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia.

- Griffiths, T., Guile, D. (2003) A Connective Model of Learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, Vol 2, No 1, lk 56–73.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava. RT I, 14.01.2011, 2.
- Heidegger, G. (1999). Relevance of occupational subject areas for teacher training. - 3rd workshop on curriculum innovation. Report. Teacher and Trainer Training. Budapest 1998. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 116 lk, lk 73–81.
- Hirsijärvi, S., Huttunen, J. (2005). *Sissejuhatus kasvatusteadusesse*. Tallinn: Kirjastus AS Medicina.
- Hoag, B., Cooper, C. L. (2006). *Managing Value-Based Organizations*. New Horizons In Management, Edward Elgar: Cheltenham, UK.
- Huisinga, R. (2009). Approaches to Designing TVET Curricula. MacLean, R., Wilson, D. (eds). *International Handbook of Education for the Changing World of Work*, lk 1669–1686.
- Ingleby, E. (2010). Robbing Peter to pay Paul: the price of standards-driven education. *Research in Post-Compulsory Education*, 15 (4), lk 427–440.
- Jackson, P. W. (koost) (1992). *Handbook of Research on Curriculum*. - New York: Macmillian Publishing Company.
- Jarvis, P. (1998). *Täiskasvanuharidus ja pidevõpe*. Tallinn: Kirjastus SE&JS.
- Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum. Theory and Practice*. 6th Ed. London: Sage.
- Klafki, W. (2002). Characteristics of Critical-Constructive Didactic. Gundem, B. B; Hopmann, S. (eds). *Didactic and/or Curriculum*. New York: Peter Lang, Series XIV Education. Vol 41, lk 307–330.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning experience as a source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kutseharidusstandard. RT I 2006, 16, 131.
- Lasonen, J., Manning, S. (2000). Improving the Standing of Vocational as against General Education in Europe: A Conceptual Framework.-M.-L. Stenström, J. Lasonen (eds). *Strategies for Reforming Initial Vocational Education and Training in Europe*. Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, lk 316–328.
- Lepik, A., Poom-Valickis, K. (koost) *Sotsiaal- ja kasvatusteaduste dialoog ja ühishuvid*. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Lewy, A. (1991). *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford, New York etc: Pergamon Press.
- Lokhoff, J., Wegewijs, B., Durkin, K., Wagenaar, R., González, J., Isaacs, K. A., Rose, L. F., Mary Gobbi, M. (koost) (2010). *Tuning Educational Structures in Europe. A Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*. TUNING Association: Hague.
- Loogma, K. (2004). *Töökeskkonnas õppimise tähendus töötajate kohanemisel töömuutustega*. TPÜ Sotsiaalteaduste dissertatsioon. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Luhaäär, I. (1998). *Isiksusteteooria*. OÜ Trükikoda Valmar <http://raulpage.org/koolitus/isiksus.html>, vaadatud 30.09.2010.
- Oxford English Dictionary. <http://www.dict.org/bin/Dict>, vaadatud 24.04.2003.
- Marton, F., Dall'Alba, G., Beatty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, lk 277–300.
- Modernising vocational education and training (2009). Fourth report on vocational education and training research in Europe: synthesis report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Methodologies for the Development of Competence-based Modular Curricula in VET (2008). Manual. Serbia Republic.

- Mooduli koostamise kontseptuaalsed alused, http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/52/mooduli_kontseptsioon.pdf
- Moon, J. (2002). The Module and Program Development Handbook. London: RoutledgeFalmer.
- Moon, J. (2007). Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria-EHEA version. The Module Programme Development Handbook, published by Routledge Falmer London.
- Märja, T., Lõhmus, M., Jõgi, L. (2003). Andragoogika. Tallinn: AS Kirjastus ILO.
- Nagel, V. (2011). Sissejuhatus kasvatusteadusesse. Konspekt. <http://raulpage.org/koolitus/kasvatustead.html>, vaadatud 13.03.2011.
- Oketch, M. O., Green, A., Preston, J. (2009). Trends and Issues in TVET across the Globe. MacLean, R., Wilson, D. (eds). International Handbook of Education for the Changing World of Work, lk 2081–2093.
- Olson, D. R., Bruner, A. L. (1996). Folk Psychology and Folk Pedagogy. In Olson, D. R., Torrance, N. (toim) The Handbook of Education and Human Development. New Models of Learning, Teaching and Schooling. Blackwell Publisher.
- Ots, A. (toim) (2006). Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Overview of Cognitive Constructivism. <http://viking.coe.uh.edu/~ichen/ebook/et-it/cognitiv.htm>, vaadatud 13.03.2011.
- Overview of Social Constructivism. <http://viking.coe.uh.edu/~ichen/ebook/et-it/social.htm>, vaadatud 13.03.2011.
- Parkes, D. (editor), Gronwald, D., Grootings, P., Nielsen, S. (1999). A Cross Country Analysis of Curricular Reform in Vocational Education and Training in Central and Eastern Europe. European Training Foundation.-Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Pinar, W. F. (2004). The synoptic Text Today and other essays. Curriculum Development after the Reconceptualization. Pinar W.F. (general editor). A Book of series Curriculum Studies. Peter Lang New York. Volume 15.
- Popkewitz, Th. (1997). The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions. - The Journal Of Curriculum Studies, vol 29, No 2, lk 131–164.
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. Üldosa. 2005. Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskus. <http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=121057/>
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. RT I 2010, 6, 21.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. RT I 2010, 41, 240.
- Rauner, F. (2009). Overview: TVET Curriculum Development. MacLean, R., Wilson, D. (eds). International Handbook of Education for the Changing World of Work, lk 1579–1591.
- Rekkor, S. (2000). Magistritöö. Turundusõppe moodul ja selle väljatöötamise ning rakendamise haridusteoreetilised ja pedagoogilised alused. TPÜ.
- Rekkor, S. (2002). Kutsealase koolituse ülesannete kirjeldamise kontseptuaalsed lähtekohad.
- Rekkor, S. (2011). Kutsehariduse õppekava koostamise kontseptuaalsed alused. <http://www.ekk.edu.ee/valdkonnad/kutseharidus/riiklike-oppekavade-arendus>
- Rekkor, S. (2012). Õppekavareform Eesti kutsehariduses õpetajate pilgu läbi. Eesti kutseõppeasutuste õpetajate hoiakud muutuste suhtes seoses riiklike õppekavade rakendamisega perioodil 2007–2011. Tallinn: Innove.
- Richards, J. M. (2002). Socialrepresentations of gender in the hidden curriculum of school textbooks in Estonia and England. [Magistritöö] Tartu: Tartu Ülikool.
- Riikliku õppekava uuendamise lähtekohad (2003). Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskus.
- Riikliku õppekava uuendamise lähtekohad (2005). Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskus.

- Ruohotie, P., Klein, M., Bearisto (toim). (2003). Professional Learning and Leadership. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education.
- Rutiku, S. (2006). Kõrgkooli õppekava kontseptuaalsed ja metodoloogilised lähtekohad.
- Rutiku, S., Lehtsaar, T. (koost) (2006). Õppekavaarendus kõrgkoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 20–48.
- Rutiku, S., Raudsepp, M., Haamer, A., Pilli, E., Linn, E. (2007). Tartu Ülikooli õppekavaarendaja abimaterjal. Tartu: Tartu Ülikool, 2. trükk.
- Rutiku, S., Valk, A., Pilli, E.; Vanari, K. (2009). Õppekava arendamise juhendmaterjal. Tartu: SA Archimedes.
- Ruus, V-R., Sarv, E.-S. (koost) (2010). Õpetaja esmaharidus. Olukord ja probleemid 21. sajandi algul. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Ruus, V-R., Eisenschmidt, E. (2011). Õpetaja esmahariduse õppekava disain. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Seikkukla-Leino (2011). The implementation of entrepreneurship education through curriculum reform in Finnish comprehensive schools. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (1), lk 69–85.
- Schiro, M. (2008). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*. Sage Publications.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>, vaadatud 11.05.2011.
- Simmons, R. (2010). Globalisation, neo-liberalism and vocational learning: the case of English further education colleges. *Research in Post-Compulsory Education*, 15 (4), lk 363–376.
- Spöttl, G. (2009). *Curriculum Approaches and Participative Curriculum Development*.
- MacLean, R., Wilson, D. (eds). *International Handbook of Education for the Changing World of Work*, lk 1627–1638.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. N.Y., Chicago, San Francisco, Atlanta: Harcourt, Brace & World, INC.
- Tamm, A. (2011). Riiklike õppekavade rakendumine kutseõppeasutustes. Tallinn: Klaris.
- Tamm, A., Vaade, V. (2012). Riiklike õppekavade rakendumine kutseõppeasutustes.
- Taylor, M., Evans, K., Pinsent, J. C. (2010). Work-based learning in Canada and the United Kingdom: a framework for understanding knowledge transfer for workers with low skills and higher skills. *Research in Post-Compulsory Education*, 15 (4), lk 347–361.
- Teppan, P. (2010). Kaasaja õpiteooriate lähtepunktid. <http://stud.sisekaitse.ee/Teppan/Opiteooriad/index.html>, vaadatud 13.06.2012.
- Terhart, E. (2002). Changing a Concept of Curriculum: From „Bildung“ to „Learning“ to „Experience“. Gundem, B.B.; Hopmann, S. (eds). *Didactic and/or Curriculum*. New York: Peter Lang, Series XIV Education. Vol 41, lk 107–125.
- Transferability of Skills across Economic Sectors (2011). *Role and Importance for Employment at European Level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Webster's New International Dictionary. http://www.dict.org/bin/Dict?Form=Dict2&Database=*&Query=Curriculum, vaadatud 26.08.2009.
- Tynjälä, P. (1999). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A., Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY - Kirjapainoyksikkö.
- Vengerfeldt, E. (koost) (2002). *Väljundipõhiste õppekavade arendamine Eestis ja Euroopas*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Õppekavarühma juhtide uuring. Tallinn: Klaris. http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/riiklike_õppekavade_rakendumine_kutseõppeasutustes_õppekavaryhma_juhtide_uuring.pdf

- Üldharidussüsteemi arengukava aastateks 2007–2013. Vabariigi Valitsuse 19. jaanuari 2007. a korraldus nr 26.
- Yoshimoto, M. (2011). Curriculum as Zen. Five moments inspired by Aoki. *Journal of Curriculum Theorizing* Vol. 27 (3), lk 76–88.
- Young, M. (1998). *The Curriculum of the Future. From the „New Sociology of Education“ to a Critical Theory.* Falmer Press.
- Young, M. (2008). *Bringing Knowledge Back In. From social constructivism to social realism in the sociology of education.* London: Routledge.
- Young, M., Muller, J. (2009). Truth and truthfulness in the sociology of educational knowledge. MacLean, R., Wilson, D. (eds). *International Handbook of Education for the Changing World of Work*, lk 197–237.

Praktika

Helle Noorväli

Lääne-Viru Rakenduskõrgkooli rektor

Praktika mõiste ja eesmärgid

Käesoleva peatüki eesmärk on anda lühiülevaade erinevatest praktika käsitustest, samuti praktilisel õppimise tähendusest ja õpiteoreetilistest lähtekohtadest, et paremini mõista praktika olemust ja vajalikkust ning praktika tulemuslikkuse tagamise eesmärgil arvestada neid põhimõtteid õppekava koostamisel, praktika korraldamisel koolis ja ettevõtetes/asutustes. Samuti on käesolevas peatükis kirjeldatud ajalooliselt kujunenud praktikamudeleid ja pakutud välja Eestile sobiv mudel.

Kutsehariduses tähtsustatakse järjest enam praktikat ja praktilist õppimist, mis on olnud viimase aja paljude arutluste teemaks mitmel põhjusel: seoses kiirete majandus- ja töömuutustega on praktiline õppimine üks võimalus, et ühelt poolt aidata kaasa majanduse konkurentsivõime kasvule ja teiselt poolt arendada pidevalt vajalikke pädevusi, et kohaneda töömuutustega ning säilitada tööoskussobivus kogu tööelu vältel. Praktika annab õppijatele võimaluse mõista ka töömaailmas toimuvaid muutusi, parandada oma võtmeoskusi (nt kommunikatiivseid ja probleemilahenduse, koostöö-, juhtimis- ja õppimisoskusi) ning luua tihedamaid seoseid formaalsete õpingute ja töömaailma vahel.

Hästi korraldatud praktika kui õppekava oluline osa peaks olema see lüli, mis aitab siduda tööd ning õppimist ja tagama sujuva ülemineku tööellu, luues võimalused jätkuvaks edasiliikumiseks hariduses, tööalaseks karjäärriks ning personaalseks arenguks.

Praktika mõiste

Praktika kui mõiste on leidnud teadlaste poolt väga erinevaid tõlgendusi, kuid mitmed teoreetilised käsitused (eriti just kasvatusteadustes) on omavahel seostanud **praktika ja õppimise**. Eestikeelses kirjanduses leidub vähe praktika kui töökohal õppimise käsitusi ja määratlusi ning seepärast on alljärgnevalt esitatud mõned meil ja mujal Euroopas enamlevinud, sisult sarnased, kuid samas üksteist täiendavad praktika definitsioonid.

- ♦ Eestis mõistetakse **praktika** all õppekava osa, mille ajal õpilane täidab töökeskkonnas juhendaja juhendamisel kindlate õpieesmärkidega töö- ja õppeülesandeid (kutseõppeasutuse seaduse § 30). Kutseharidusstandardi järgi on **praktika** õppekava raames töökeskkonnas juhendaja juhendamisel kindlate õpieesmärkidega tehtav **praktiline töö**.
- ♦ Soomes defineeritakse praktikat kui õppekava kohast eesmärgistatud, juhendatud ja hinnatud **õppimist töökohal, tööprotsessis**, millel on tähtis osa õppuri ametialasel kasvul.
- ♦ Praktikat nähakse ka õppekeskkonnana, mis püüdleb autentsuse poole ja mida saab realiseerida väga erinevalt.
- ♦ Praktika tähendab sihikindlat tegevust ja peegeldab **õppimist** kogemustest, tegutsemisest ja mõtteprotsessidest, mis baseeruvad tegelikele tööolukordadele.

Selles peatükis käsitatakse praktikat eelkõige kui töökohal **õppimist**.

Praktika eesmärgid

Praktika, nagu muugi õppimine, peab olema **eesmärgistatud**. Praktika eesmärgid ja õpiväljundid määratakse kindlaks lähtuvalt õppekavast. Tavaliselt on eesmäärke mitu. Otstarbekas on seada õppijale ka individuaalseid sihte, mille püstitamisel lähtutakse praktika üldeesmärkidest, isiklikest arenguvajadustest ja praktikaettevõtte/asutuse võimalustest.

Praktika peamised eesmärgid:

- ♦ siduda teooria ja praktika reaalse töökogemuse kaudu, et tugevdada ja täiendada õpitavat ja saavutada õppekava ja praktika õpiväljundid;
- ♦ toetada ja täiendada olemasolevaid ja õpetada uusi erialaseid oskusi;
- ♦ erialaste pädevuste arendamise kõrval arendada üldpädevusi ja enesekindlust;
- ♦ julgustada enesetäiendust läbi kriitilise eneserefleksiooni;
- ♦ pakkuda materjali projektide, uurimistöö kirjutamiseks;
- ♦ anda võimalus samastuda spetsialisti rolliga.

Praktika täiendavad eesmärgid:

- ♦ suurendada motivatsiooni õpingutel;
- ♦ arendada ajaplaneerimise oskust;
- ♦ saada „jalg ukse vahele“ tulevase töökoha mõttes;
- ♦ parandada tööle kandideerimise ja läbirääkimiste kogemust/oskust;
- ♦ arendada eneseesitluse oskust;
- ♦ saada ettevõtlus kogemusi;
- ♦ lisada CVsse töökogemus;
- ♦ olla informeeritud töömaailmast ja konkreetsest valdkonnast, mis on abiks karjäärivaliku tegemisel.

Praktika eesmärgid ja õpiväljundid peavad olema

- ♦ **saavutatavad** – eesmärk peab sobima õppija õpitasele ja teoreetilisele ettevalmistusele. Eesmärgid tuleb planeerida vastavalt praktika õpiväljunditele. Need ei tohi olla madalad, sest siis ei kasuta praktikant oma võimeid täielikult. Liiga kõrged eesmärgid ei ole saavutatavad ja ohustavad õpimotivatsiooni, tekitavad pettumust ja lootusetuse tunnet;
- ♦ **realistlikud** – eesmärkide püstitamisel ja ülevaatamisel tuleb alati lähtuda praktikaettevõtte/asutuse võimalustest. Peab olema tagatud, et õpingutega seotud valdkonda ning oskusi oleks praktikaettevõttes/asutuses võimalik õppida – praktikaettevõttes/asutuses peab olema piisav kogemus, õpetamiseks vajalikud teadmised-oskused, vajalikud vahendid ja keskkond ning ka kompetentne juhendaja. Kui praktikaettevõtte/asutus ei võimalda õppekavast tulenevate konkreetsete eesmärkide täitmist ja seeläbi õpiväljundite saavutamist, ei saa seda praktikaettevõtet/asutust kasutada;

- ♦ **mõõdetavad** – õpiväljundi või eesmärgi hindamiseks peab olema hindamisvahend ja hindamise protsess peab tuginema kõigile osalistele arusaadavatele kriteeriumitele;
- ♦ **ajaliselt määratletud** – sageli kirjutatakse õpiväljundid või eesmärgid lahti nii, et need peavad olema saavutatud praktika lõpuks. Mõnigi kord on aga otstarbekas praktikaperioodil erinevaid eesmärke hajutada ning seega võib ka nende saavutamise tähtaeg olla erinev (nt praktika teise nädala lõpuks oskan ...);
- ♦ **aktsepteeritud nii praktikandi kui ka juhendaja poolt** – nii juhendaja kui ka praktikant peavad veenduma väljundite ning eesmärgi vajalikkuses ja realistlikkuses, samuti selle saavutamise kiiruses ja hindamiskriteeriumites.

Selleks, et saavutada praktika eesmärgid ja õpiväljundid ning vastata kooli, ühiskonna jt ootustele, peab praktika olema tulemuslik.

Tulemusliku praktika tunnused:

- ♦ praktikantidel on teada praktika eesmärgid ja õpiväljundite saavutamise võimalused;
- ♦ on loodud võimalused praktika eesmärkide ja ootuste täitmiseks;
- ♦ praktika alguse ajaks on õppija omandanud teoreetilised teadmised, mis toetavad praktika eesmärkide ja väljundite saavutamist;
- ♦ koostöö on tõhus, infovahetus toimib ja on piisav;
- ♦ õppijal on võimalus rakendada oma teoreetilisi teadmisi ja hoiakuid reaalses töökeskkonnas ning leida seoseid seni omandatud teoreetiliste teadmistega;
- ♦ tulemuslik praktika võimaldab õppija eneseanalüüsi ning peaks edaspidi aitama õppijal planeerida oma tööalast karjääri;
- ♦ tulemusliku praktika jooksul märgatakse ja hinnatakse õppija arengut. Praktika hindamiskriteeriumite põhjal saab anda nii jooksvat suulist tagasisidet kui ka kirjalikke hinnanguid, millest saab õppija ka ise järeldada, mis on omandatud ja mis on saavutamata;
- ♦ praktikaettevõtte/asutus on rahul praktikandi töösooritusega, tema tehtud analüüsi või ettepanekute ja ideedega;
- ♦ tulemuslik praktika on hästi juhendatud. See tähendab, et õppija, koolipoolne juhendaja ja ettevõtte/asutusepoolne juhendaja on praktika õpiväljundid kokku leppinud ja väljundite saavutamisel toetavad juhendajad õppijat süstemaatiliselt;
- ♦ õppeasutus on saanud pärast praktika toimumist praktikaettevõttelt/asutuselt positiivset tagasisidet õppija eelneva teoreetilise ettevalmistuse kohta. Praktikaettevõtte/asutus on teinud ettepanekuid praktika edasise korraldamise kohta;
- ♦ praktikast on kasu saanud kõik osapooled: praktikant, juhendaja, kool ja ettevõtte.

Praktikamudelite ajalooliselt kujunenud tüpoloogia

Erinevates Euroopa riikides aktsepteeritakse ja rakendatakse erinevaid praktilisi õppimise mudeleid, sõltuvalt sellest, millised majanduslikud, tehnoloogilised ja sotsiaalsed tegurid neis mõjule on pääsenud ning millised ideed ja suundumused kasvatuses, õppimises ning arengu kohta nii üld- kui ka kutsehariduses neis riikides domineerivad. Sellest johtuvalt on erinev ka praktilisele seatav eesmärk ja praktika korraldus, mille mõjuriteks on omakorda erinevad arusaamad praktikavälisest ja praktikasisesest õppimisest (õpikäsitus), õppija arengust, praktika tulemuslikkusest, praktika juhendaja rollist jne.

Praktikamudelite tüpoloogia loomise alused

Euroopas tegelikult eksisteerivate praktikamudelite üldistava kirjelduse ning tüpoloogia on esitanud D. Guile ja T. Griffiths, kes rõhutavad selle loomisel õppimise konteksti. Nad väidavad, et enamik praktikamudeleid on kas ignoreerinud konteksti mõju õppimisele või on sellele küsimusele lähenenud mehhanistlikult. Selle peamiseks põhjuseks peavad nimetatud autorid õppijate vertikaalse, eraldiolevatel õppeainetel rajaneva õppimise ja horisontaalse, autentsetes situatsioonides toimuva õppimise lahteritust ning sellele vastavat hariduskorraldust. Selle aluseks on omakorda üldlevinud kujutus, et õppija areng on seda suurem, mida kõrgemal abstraktsioonitasemel ta mõtleb ja mida sõltumatumad on ta teadmised kontekstist. Selliselt mõistetuna toimub tõeline areng ikka peamiselt formaalhariduses (kutse- või kõrgkoolis).

Sellele vastandlikult väidetakse kaasaegsetel sotsio-kultuurilistel teooriatel rajanevates nn horisontaalset arengut väärtustavates kontseptsioonides, et areng toimub siis, kui inimene liigub ühest kontekstist teise. Asetudes ühest keskkonnast teise (õppeasutusest ettevõttesse, ühest kogukonnast teise) ollakse vajaduse ees luua endale uus identiteet, mis eeldab uue mõistete ja tähendussüsteemi loomist, st õppimist. Need Euroopa riigid, kus kutseõpet antakse peamiselt koolides (nt Rootsi või Iirimaa), järgivad eeskätt vertikaalse arengu mudelit, nn õpipoisisüsteemi (ingl k *apprenticeship*) rakendavad riigid (Saksamaa, Austria, Taani) kalduvad eelistama horisontaalse arengu mudelit. Ent, nagu nimetatud autorid väidavad, kipuvad mõlemad süsteemid käsitlema hariduse ja töö vahetust lihtsustatult, pöörates ebapiisavat tähelepanu õppijate arengule töökontekstis. Nende väitel alahindavad kõik reaalselt eksisteerivad praktikamudelid töökeskkonna muutlikkust. Ka nn õpipoisimudel, mis näiliselt justkui peaks suutma ületada töö ja hariduse lahteritust, on staatiline ning õpipoissi püütakse vormida kindlakskujunenud elukutse järgi, eeldamata, et elukutse ise võib uueneda.

See mudel tänapäeval ei toimi, sest töö organisatsiooniline kontekst on pidevas muutumises, töö küllastub järjest enam teadmistega ja uue teadmise konstrueerimisega. Lisaks sellele on oskuste kitsalt tehniliselt käsitluselt liigutud võtmekompetentside/üldoskuste suunas, millega on mõningal määral hakatud senisest enam väärtustama ka töötaja motivatsioonilist ja kultuurilist kvaliteeti.

Nimetatud autorid juhivad tähelepanu sellele, et koolis ja tööl õppimise vahetust ümbermõtestamisega on kaasnenud muutused ka selles, millist õppimisteooriat eelistatakse.

20. sajandi teisel poolel pöördusid paljud haridusteadlased J. Dewey tööde poole, kes tõi välja õppimise kui uue kogemuse omandamise seotuse kontekstiga, sest kogemuse omandamine ei saa mitte kunagi kujutada endast isoleeritud sündmust, vaid suhestub alati keskkonnaga, mis pole staatiline, vaid muutub inimtegevuse ja inimsuhete mõjul. Vögotskilt pärineb idee kogemuse sotsiaalkultuurilisest iseloomust, mille kohaselt pole inimeste maailmas olemas puhast individuaalset kogemust, vaid see on alati vahendatud keeles väljendust leidnud ajaloolis-kultuurilise kogemuse poolt. Täiskasvanu (käesolevas kontekstis näiteks oma ala meister või ekspert) valdab vähemal või suuremal määral seda ajaloolist kogemust ja on lapsest või algajast selle võrra eespool, mistõttu ta suudab ette näha, milline peaks olema ning võiks olla õppija lähima arengu tsoon. Töös õppimise eripära selgitamise seisukohalt on oluliseks osutunud Lave'i ja Wengeri ideed õppimise situatiivsest kontekstist ja praktikakogukondadest. Populaarne on Kolbi ideestik kogemuslikust õppimistsüklist, mis annab kasuliku raamistiku mõistmiseks, kuidas õpilased praktika kaudu õpivad. Esiletõstmist väärib Y. Engeströmi Vögotskile toetuv tegevusteoorial rajanev kontseptsioon, kus põhiline analüüsiühik on tegevussüsteem ja tema seisukoht ühest tegevussüsteemist teise liikumisest kui arengutegurist.

Praktikamudelite lühikirjeldus

Üldistades tegelikkuses reaalselt kasutatavaid praktikaid on D. Guile ja T. Griffiths esitanud nende klassifikatsiooni. Aasta hiljem esitasid oma tüpologia töökohal õppimise kohta ka A. Fuller ja L. Unwin, milles kokkulangevused Guile'i-Griffithsi klassifikatsiooniga, hoolimata erinevast sõnakasutusest, on märkimisväärsed.

Allpool esitatavaid mudeleid ei tule mõista üksteist välistavatena, vaid erinevad mudelid võivad eksisteerida üheaegselt ühes ja samas riigis, haridussüsteemis või koolis, kuigi enamasti kipub mingi üks mudel mingil maal ning mingil ajahetkel domineerima.

Mudelite loend (tabel 11) on järgmine:

- ♦ traditsiooniline mudel: õppurite „heitmine“ töömaailma;
- ♦ kogemuslik mudel: praktika kui „koosareng“;
- ♦ geneeriline ehk üldine mudel: praktika kui võimalus hinnata võtmeoskusi;
- ♦ tööprotsessi mudel: praktika kui ümberhäälestumine koolilt töömaailmale;
- ♦ konnektiivne ehk ühendav mudel.

Alljärgnevalt esitatakse Guile' ja Griffithsi esile toodud praktikamudelite lühikirjeldus mõningate autoripoolsete täiendustega teiste allikate põhjal.

Traditsiooniline praktikamudel põhineb eeldusel, et õppurid omandavad teatud töökohal töötades ja seal õpitud rakendades antud tööks vajalikud teadmised, oskused ja suhtumise iseeneslikult, pea automaatselt. Traditsioonilise praktikamudeli rõhuasetus töötaja kohandumisele ja ühtesulamisele töökeskkonnaga (adapteerumisele ja assimileerumisele) on tehnilis-ratsionalistliku kutseõppe iseloomulik joon. Selle mudeli puhul kaldutakse praktikantides nägema mahu-

teid, millesse saab kallata erinevat sisu ja mida saab vormida vastavalt sotsiaalsele vajadusele. Sellise käsituse eelduseks on, et teadmisi ja oskusi saab õpetada lahus sellest, millises keskkonnas neid kasutatakse. Samas peetakse asjaolu, et töökeskkond ise muutub pidevalt, sellise lähenemise puhul vähetähtsaks. Sellise vaatega on loogilises vastavuses arusaam, et tööks vajalikke teadmisi ja oskusi on piisaval määral võimalik omandada formaalhariduse raames, st koolis, ning et koolivälise töökeskkonna mõju on vähetähtis. Sellise lähenemise puhul peeti praktika eesmärgiks anda õpilastele n-ö start töömaailma, neid lihtsalt sinna heites. Töökeskkonna tundmaõppimise sellist moodust on piltlikult nimetatud ka „vetteviskamiseks“. Ent kui töös õppimist mõistetakse lihtsalt „vetteviskamisena“, siis puudub ka vajadus teoreetiliselt põhjendada, kuidas õppurid praktiliselt õpivad ja arenevad. Kuna kirjeldatud mudel on sirgjooneline, lihtne ja vähenõudlik, on see siiani populaarne.

Kogemusliku praktikamudeli teoreetiliseks lähtekohaks on Dewey ideed kogemuslikust õppimisest ja Kolbi õpitsükli ideestik. Tähelepanu keskmesse seati õppuri personaalse, interpersonaalse ja sotsiaalse arengu tegelik kulg. See viis praktika eesmärkide ümbermõtestamisele õppuri arengu nimel ja avastuseni, et tema arengu seisukohalt oleks vajalik, et toimuks senisest intensiivsem dialoog ning koostöö õppeasutuste ja töökohtade vahel. Selle viimati nimetatud idee peamiseks allikaks on arusaam asjaosaliste **koosarengust**. Koostöö ja koosarengu ideestik väljendus selles, et praktikale eelnes õppijate, koolide ja töökohtade kokkulepe praktika eesmärkide suhtes; toimusid arutelud praktiliselt saadud töökogemuse üle, et aidata õpilastel mõista ja sõnastada seda, kuidas on praktiliselt saadud töökogemus mõjutanud personaalset ja sotsiaalset arengut; praktiliselt saadud töökogemusele anti hinnang sellest seisukohast, kuidas võiks praktiliselt saadud töökogemus suurendada edaspidi õpimotivatsiooni ja õpiedu koolis.

Selle kontseptsiooni laialdasemat kasutuselevõttu toetati Euroopas seetõttu, et see mudel võimaldas omistada koolidele uue rolli partnerlussuhte vahendajana. Ent kõigest hoolimata ei rakendunud see mudel kuigi laialdaselt, peale selle ei lahendanud see mudel teoreetiliste õpingute ja töökogemuse omavaheliste suhete probleemi.

Geneerilise ehk üldise praktikamudeli põhiideestik rajaneb arusaamal, et on võimalik välja töötada selliseid üldisi kompetentsistandardeid, mis on ühised nii töö- kui ka koolimaailmale ja selle alusel korraldada ka praktikat töökohtas. Õppimisteoreetiliseks aluseks on Kolbi ideestiku eklektiline kokkusulatamine biheivioristlike õpiteooriate seisukohtadega. Sellist lähenemist nimetas M. Young Inglismaa konteksti silmas pidades standardipõhiseks. Selle suuna eestkõnelejad väidavad, et tuleb tähtsustada õppimise tulemust, väljundit (ingl k *outcome*), mitte aga teha ettekirjutusi selle kohta, mida ja kuidas peaks õpetama (ingl k *input*) selleks, et inimene võiks omandada vajaliku kvalifikatsiooni. Selle kontseptsiooni kohaselt tuleb õppekavadesse sisse kirjutada soovitatavad õpitulemused, et oleks võimalik ühtsete standardite põhjal hinnata eri programmide alusel toimunud õppe tulemuslikkust. Nii ongi näiteks Inglismaal *õpitulemuste* mõiste kasutamine seotud taotlusega nihutada rõhuasetus õpetuse sisult ja õpetajapoolselt nn sisendilt õpetuse väljundi ehk õppija õpisoorituste suunas.

Selles lähenemises on nähtud moodust, kuidas võiks aidata indiviidil vallata iseenda kogemusi ja võimaldada tal neid välja pakkuda hindamiseks. See mudel on seotud taotlustega omistada kutseõppe õppekavades suuremat osakaalu õppuri autonoomiale ja enesedistsipliinile. Mudeli põhijooneks on see, et põhivastutus praktika tulemuslikkuse eest on asetatud praktikandi õlgadele. Selles süsteemis leiab õpilane endale praktikakoha ise, kavandab ning hindab ise oma õppimist praktiliselt, koostades endale praktika tarvis isikliku tegevuskava. See õppuri isiklik praktikaplaan on aluseks teatavat tüüpi lepingule õpilase, töökoha ja kooli vahel, mille taotluseks on soodustada õppija enesehindamist ning anda välishindajale võimalus langetada otsus õpilase võtmeoskuste arengust töökohal. Selle mudeli kasutamine paneb uude rolli ka õpetajad, kes peavad aitama õppuritel koostada portfoolid, mille põhjal neid tulevikus hinnata saab.

Mudeli tugev külg paistab olevat, et see hõlbustab hinnata praktikandi kui aruandekohuslase praktika tulemuslikkust ühetähenduslike formaalsete kriteeriumide alusel. Samas on selline õpiväljundil põhinev lähenemine praktikale pälvinud tugevat kriitikat, eriti oma biheivioristlike põhimõtete tõttu inimese arengu ja õppimise kohta. On leitud, et see lähenemine on kitsarinnaline ja piiratud, kuna ei võta arvesse õppijate arusaamade ning tähendusmaailma muutumist. Seda, et kogemuse mõtestamine õppija poolt sõltub ka sellest, milline on tema mõistete tagavara ja kuidas ta suudab teoreetilisi mõisteid praktilises tegevuses kasutada ning järele proovida, milline teooria praktikas töötab, milline mitte jne. Lisaks ei sõltu praktiliselt saadud töökogemuse rikkus või vaesus üksnes praktikandist endast, vaid ka sellest, millises töökeskkonnas praktika toimub, kui avaraid võimalusi see praktikandi eneseavalduseks pakub või seda hoopiski tõkestab ja kuivõrd praktikanti toetatakse. Peale selle ei olene kogemuse olulisus mõnede autorite väitel mitte üksnes kogemusest kui seesugusest, vaid ka sellest, kes ja kuidas seda kogemust interpreteerib.

Tööprotsessipõhise praktikamudeli lähtekoht on, et õppijad omandavad koolis palju kasutuid teadmisi, millega ei ole töökeskkonnas suurt midagi peale hakata. Selle nähtuse iseloomustamiseks loodi omaette termin *passiivsed teadmised*, tähistamaks formaalseid teadmisi, mida praktikandid olid küll omandanud, kuid mis ei osutunud praktikasse rakendatavaks isegi mitte neil juhtudel, kui antud konkreetne teadmine iseenesest oli töö seisukohalt oluline.

Sel põhjusel loodi *tööprotsessi teadmiste* kontseptsioon, mille eesmärk oli aidata õpetajatel ja praktikantidel üle saada passiivsete teadmiste probleemist, aidates neil mõista ning mõtestada tööd ja selle muutusi ning õpetada neid väljuma harjumuspärasest koolisituatsioonist ning ümber häälestuma tööle. Selle kontseptsiooni kohaselt peab praktika paigutuma tegeliku tööprotsessi avaramasse konteksti, mitte aga piirduma ühel töökohal omandatud kitsapiirilise kogemusega. Leiti, et kutseõpe, sh praktika, peab andma õppuritele laiemat pildi tänapäeva töökeskkonnast – töö produktist, organiseerimisest, töö süsteemsetest ja sotsiaalökoloogilistest aspektidest.

Selle kontseptsiooni rakendamisega loodeti suurendada tööjõu paindlikkust, suutlikkust leida tööd ka antud töökoha muutudes või kadudes ja kergendada töötaja üleminekut teistsugusesse töökeskkonda. Põhiline eesmärk oli aidata õppuritel paremini kohaneda töömuutustega ja anda

neile võimalus töötada erinevates praktikakogukondades. Vastavalt sellele mudelile hakati praktilikalt eeldama, et õppuritele pakutakse mitmekesiseid õppimis- ja arenemisvõimalusi, varieerides nende tööülesandeid ning töötegevusi. Selle abil loodeti suurendada õppurite võimekust üle kanda teadmisi ja oskusi liikumisel ühest töökeskkonnast teise. Seega püüab tööprotsessi mudel tuua traditsioonilisse õpetajakesksesse kutsepedagoogikasse sotsiaalse õppimise ja õppuri enesejuhtimise kaasaegset suunda. Sel juhul on praktilik õppimise ülesandeks anda praktikandile võimalus töömuutusi ja -protsessi sügavamalt tundma õppida, formaalse õppimise roll on aga seda toetada. Võrreldes kahe viimati kirjeldatud mudeliga on selle mudeli puhul täheldatav kooli/õpetaja suurem osatähtsus.

Selle mudeli kohta on kriitiliselt märgitud, et arusaamist tööprotsessist ei kujune, kui seda ei vahendata sihipärase õpetuse kaudu, kus õpitakse tundma asjakohaseid mõisteid, saadakse vajalikke teadmisi tööprotsessist jmt. Selline õpe võib lisaks koolile aset leida ka töökohal või ettevõtte praktikakeskustes. Lisaks on juhitud tähelepanu sellele, et praktilik ei õpita tundma üksnes töö sisu, vaid omandatakse ka (töö)kultuuri, sotsiaalset suhtlust, kombeid jmt. Praktilik saadakse teatud ajaks ka kollektiivi liikmeks, õpitakse vastutama nii enda kui ka kollektiivi teiste liikmete ja tehtud töö eest, kasvab seotus teistega, toimuvad vastastikused mõjutused ning suureneb sõltuvus üksteisest. Saades kollektiivi võrdväärseks liikmeks, tunneb õpilane end olulisena, on sisemiselt motiveeritud ning tema enesehinnang ja enesekindlus kasvavad. Ja kuigi see mudel annab uusi ideid, kuidas võiks paremini siduda formaalset ja informaalset õpet, vajab see mudel edasiarendamist ning konkretiseerimist.

Konnektiivne ehk ühendav praktikamudel on koolis ja töös õppimist, vertikaalset ja horisontaalset õppimist siduv mudel, olles seega mitmes mõttes uuenduslik. Mudel toetub refleksiivsele õppimisele ja tegevusteooriatele. Ühendavas mudelis võime näha taotlust integreerida teadmistele orienteeritud koolisõppimine (mis on loomult vertikaalne, sest püüeldakse järjest abstraktsemate, keerulisemate, ekspertide poolt kõrgemalt hinnatud teadmiste poole) ja töösõppimine (mis on horisontaalne, kus teadmised kasvavad rohkem laiuti kui sügavuti ning õppija areng kulgeb teadmistehorisoni avardamise ja teadmiste suurema funktsionaalsuse, mitte aga mingi kõrgemat järku teadmise suunas). Selline ühendamine on võimalik tingimusel, et õppurid püüavad kriitiliselt analüüsida, **reflekteerida** ja **kontseptualiseerida** praktilik kogetut, kasutades selleks neid intellektuaalseid vahendeid, mida neile on vahendanud formaalhariduse õppekava. Selline hoiak võimaldab õppuril passiivse kohanemise asemel olemasoleva praktikaga seda problematiseerida ja kasutada formaalses õppes omandatud tööprobleemidele uute lahenduste leidmiseks. Seega positioneeritakse praktikant kui isik, kes liigub ühest tegevussüsteemist (kool) teise (töö) ja kes, olles refleksiivne õppija, on võimeline ületama kahe tegevussüsteemi piire ning neid ühendama tervikuks mingil kõrgemal (abstraktsiooni) tasemel.

Niisiis eeldatakse selle mudeli puhul, et õppurid suudavad mõtestada formaalhariduses omandatud ja kasutada seda töökohal probleemide lahendamisel. Ja vastupidi – töökogemus peaks võimaldama rikastada ka koolis õpitavat. Seega hõlmab see mudel eelnevalt omandatud teadmiste

kasutamist uutes situatsioonides, teoreetiliste teadmiste seostamist praktikaga ja uute teadmiste integreerimist eelnevatega. Õppimine selle mudeli alusel rakendab praktikandid tööprotsessi kui erinevaid tegevussüsteeme ühendavad spetsialistid, kes, kasutades formaalhariduses omandatud erialateadmisi ja oskusi, õpivad mõistma, miks nõutakse erinevates töökontekstides teatud tüüpi sooritusi, kuidas töötada dialoogirežiimil erinevates praktikakogukondades, kuidas muuta tööd paremaks ja osapoolte, sh klientide vajadustele vastavamaks. Ühendav mudel, seades praktikandid piiriületajate positsiooni ja kujundades neist polükontekstuaalseid oskusi omavaid töötegijaid, tekitab olukorra, kus praktikandid töötavad-õpivad oma võimete piiril – lähima arengu tsoonis. See loob parimad eeldused nende eneseorganiseerimiseks ja kultuuriliseks arenguks. Õpetamine ja õppimine muutuvad selle mudeli rakendustena rohkem kontekstisisesed ning kontekstivahelise vastastoime protsessiks ja tulemuseks, eeldades piiride ületamist kooli ning töökoha vahel.

Selline arusaam muudab ka kutsepedagoogikat. Õppureid julgustatakse võtma tööolude suhtes kriitilist hoiakut, otsima võimalusi töö täiustamiseks ja looma isiklike teooriad töökogemuste mõtestamiseks toetudes koolis õpitule. Õppuritel aidatakse mõista tööd kui süsteemi, mis rajaneb paljudel omavahel seotud tegevusskeemidel. Nende tähelepanu juhitakse sellele, et töös õppimine on ühelt poolt küll eelkäijate individuaalse ja kollektiivse tegutsemise tulemusena tekkinud teadmiste ja oskuste omandamine ning järgimine, kuid lisaks ka tööprobleemidele uute lahenduste leidmine ja väljapakkumine. Peetakse oluliseks, et praktika annaks õppijatele võimaluse õppida, kuidas leppida kokku selles, kuidas nad õpivad, ning luuakse tingimused selleks, et praktikandid saaksid järk-järgult omandada võimeid, mida vajatakse nõudlikel, kõrge sooritus-tasemega töökohtadel. Selle mudeli järgimine muudab seega koolipoolse juhendaja ja ettevõtte kui praktikakoha ülesandeid ning omavahelist suhtlust.

Valiku tegemine olemasolevate praktikamudelite vahel

Allpool arutletakse selle üle, millist praktikamudelit tuleks Eestis eelistada. On ilmne, et traditsiooniline „vetteviskamise“ mudel Eestile ei sobi. Selle rakendamise tulemuseks on tõenäoliselt

- ♦ alusväärtuste hajumine: igal osapooltel on oma väärtused ja huvid, tingimused nende omavaheliseks ühitamiseks on praktika seesuguse korraldamise tõttu puudulikud;
- ♦ koolis ja töös õppimine on lahutatud, mistõttu õppimise ning teadmuse ülekandmine ühest olukorrast teise on tõkestatud. See omakorda on takistuseks professionaalsuse kujunemisele selle sõna kaasaegses tähenduses, sest praktikandi käsutuses olevad vahendid töökogemuse mõtestamiseks ja formaalse teadmuse rikastamiseks töökogemusega on vähesed ning sihipäraselt välja kujundamata.

Selline praktikamudel ei toeta Eesti jätkusuutlikkust kaasaja tingimustes, sest ei loo soodsaid tingimusi innovatsiooniks ja liikumiseks teadmusühiskonna poole.

Tabel 11. *Praktikamudelite tüpoloogia*

Praktika mudel	Traditsiooniline mudel	Kogemuslik mudel	Geneeriline mudel	Tööprotsessi mudel	Konnektiivne mudel
Praktika eesmärk	töömaailma lähetamine	ühekorraga nii töö kui ka hariduse arendamine	hindamine võtmeoskuste/ kompetentsuse alusel	koolilt töökeskkonnale „ümberhääletamine“	„refleksiivsus“
Arusaam õppimisest ja arengust	kohanemine	kohanemine ja eneseteadvus	enesejuhtimine	kohanemine ja teadmiste/oskuste ülekanne	vertikaalne ja horisontaalne areng
Praktika iseloom	ülesannete ja instruksioonide järgimine	omapoolne tööpanus PLUSS aruanne saadud töökogemusest	tegevuskava järgimine saavutamaks nõutavaid õpitulemusi PLUSS toimimine vastavalt olukorrale	toimetulek tööprotsesside, töö- ja kliendisuhetega PLUSS lisaväärtuse loomine tööandjale; suurem tõenäosus leida tööd	koostöö eesmärgil rakendada ja arendada teadmisi ja oskusi PLUSS „piiriületamine“ ja ettevõtlikkuse arendamine
Praktika korraldamine	supervisioon	distantsilt supervisioon	toetamine	juhendamine	õppija arendamine, õppimise uude konteksti asetamine
Praktika tulemus	oskused, valmisolek tööks	arusaamine majandusest ja ettevõtlusest	kontrollitud õpitulemused	süsteemi-mõtlemine	polükontekstuaalsed ja konnektiivsed oskused
Koolitaja roll	<i>esitada</i> formaalne programm	<i>esitada</i> praktikajuhend enne praktika algust, arutlemine saadud töökogemuse üle	<i>abistada</i> portfoolio koostamist õpitulemuste kohta	<i>toetada</i> refleksiooni tegevuse käigus ja tegevuse üle	<i>arendada</i> partnerlust töökohtadega <i>luua</i> soodne õpikeskkond

Allikas: Guile, Griffiths; Griffiths, Guile

Kogemuslikul praktikamudelil on positiivseid omadusi, mida tuleb kindlasti arvesse võtta. Nendeks on õppuri arengu ja tema töökogemuse väärtustamine, ideed kogemuse mõtestamise ning hindamise vajalikkusest, eriti aga arusaamad dialoogi olulisusest õppeasutuste ja töökohade vahel ning asjaosaliste koosarengust, mille ellurakendamine võimaldab intensiivistada demokraatlikke protsesse kutsehariduses. Kuid see siiski ei lahenda teoreetiliste õpingute ja töökogemuse omavaheliste suhete probleemi, sest ei tõstata küsimust teadmuse ja õppimise ülekandemehhanismidest liikumisel koolikeskkonnast töökeskkonda ja vastupidi ning „hääletu“ teadmuse vahekorra formaalsete teadmistega; kõik see takistab töötajate avarama mitmikprofessionaalsuse kujunemist kaasaegses vaimus; ei ole piisavalt tugev teadmusühiskonna arendamise seisukohalt.

Geneerilise ehk standardipõhise ehk õpitulemuste põhise mudeli tugevustel ja nõrkustel on eespool üsna ulatuslikult peatunud. Positiivselt võib esile tõsta, et see mudel võimaldab korrastada süsteemi ja muuta seda juhitavamaks. Kuid ka siin võib välja tuua mitmeid küsitavusi ja isegi ohte:

- ♦ kuigi retoorika järgi peaksid standardid võimaldama indiviidil vallata iseenda kogemusi, pakkudes neid välja hindamiseks, muudab standardiseerimine tegelikult haavatavaks praktikandi/tulevase töötaja autonoomia, tema loovuse ja sisemise motivatsiooni, sundides teda end allutama välistele standarditele;
- ♦ kuigi head ja targad standardid võivad olla lähtetingimuseks innovatsioonile, andes ühiskonna käsutusse kvaliteedinõuded ja varustades töötajad algtõdedega ning vabastades nad jalgratta leiutamisest, võivad standardid muutuda arengu ja innovatsiooni takistajaks, eriti siis, kui nad on jäigad, kitsapiirilised, üleliia ettekirjutavad, kui neid küllalt kiiresti ei uuendata või kui neid püütakse jõuga rakendada neile ebakohastes tingimustes;
- ♦ standarditega seonduvad ohud seisnevad veel nendega kaasnevas töömaailma ülereguleerituses, mis juhul kui keskkonnatingimused peaksid põhjalikumalt muutuma (loodus- või majanduskriisid näiteks), võivad olla takistuseks uuendusmehhanismide käivitumisele ja seega ühiskonna jätkusuutlikule arengule. Eesti kutsehariduse reformimine on liikunud standardite ulatusliku rakendamise suunas, mistõttu oleks ka meil vaja teadvustada nende piire ja piiratusi.

Tööprotsessipõhise praktikamudeli positiivseks küljeks on kahtlemata idee sellest, et praktika, valmistamiseks ette õppureid leidma tööd, kohanema töömuutustega ja töötama erinevates praktikakogukondades, ei tohi piirduda mingil ühel töökohal omandatud kitsapiirilise kogemusega, vaid tuleb paigutada tööprotsessi avaramasse konteksti ning peab andma õppuritele laiemat pildi tänapäeva töökeskkonnast. Ent see mudel seab praktikandi eeskätt muutuvate tööoludega kohaneja rolli, mitte aga kriitilise analüüsija ja innovatsioonivõimeka inimese rolli. Samas jätab seegi mudel seostamata koolis ja tööolul õpitava, alahinnates formaalharidust ja justkui mõista andes, et see, mida õpitakse koolis, on suurel määral kasutu. Eestile sobiva praktikamudelina on see kontseptsioon teataval määral arvestatav, sest rõhutab töötaja vajadust liikuda ühest töö-

keskkonnast teise, olles ses mõttes kooskõlas kaasaegsete arusaamadega professionaalsusest. See jätab aga arvestamata, et innovatsioonipõhises teadmusühiskonnas eeldab töö kõrget abstraktsioonivõimet, mis tähendab ka kontekstivaba teadmuse valdamist. Seetõttu ei saa aktsepteerida seda mudelit Eestile sobiva praktikamudeli põhialusena.

Konnektiivne praktikamudel on niisiis koolis ja töös õppimist ühendav, neid integreeriv mudel, mis seostub **ekspansiivse õppimisega**. Guile'i-Griffthsi konnektiivse mudeli kirjelduses märgitakse selle õpiteoreetiliseks aluseks refleksiivne õppimine, kuid nähtavasti oleks õigem pidada konnektiivse mudeli domineerivaks **õpiteoreetiliseks aluseks siiski ekspansiivset õppimist**, mis sisaldab ka refleksiivset õppimist ja millest tuleb juttu allpool.

See mudel käsitab praktikanti kui inimest, kes liigub ühest tegevussüsteemist (kool) teise (töö), ületades nendevahelisi piire, ja kes, olles **refleksiivne õppija**, analüüsib kriitiliselt praktiliselt kogetut, kasutades selleks ka koolis õpitut. See võimaldab praktikandil mitte ainult kohaneda olemasoleva praktikaga, vaid seda ka problematiseerida, täiustada ja uuendada. Selline orientatsioon võimaldab praktikandil olla autonoomne ja loov isiksus ning kujuneda kaasaja nõuetele vastavaks polüfunktsionaalseks professionaaliks, kes on valmis andma oma panuse ühiskonna innovatsiooni. Ülaltoodu on piisav järelduseks, et perspektiivne praktikamudel innovatsioonile orienteeritud teadmusühiskonnas on konnektiivne mudel. Samas tuleb rõhutada, et konnektiivne mudel sisaldab endas kõiki teisi mudeleid, kuid ta on neist üldisem, hõlmavam ja dünaamilisem.

Eestile sobiv praktikamudel – edasiarendatud konnektiivne mudel

Allpool kirjeldatakse konnektiivset mudelit üksikasjalikumalt ja pakutakse välja selle põhjal edasiarendatud Eestile sobiv praktikamudel (joonis 16).

Konnektiivse praktikamudeli teoreetilise aluse looja on Y. Engeström, kes, toetudes Vögotski kultuuri-ajaloolisele tegevusteooriale, jõudis järeldusele, et areng kulgeb tegevussüsteemide (kool, töö) interaktsiooni teel ja kujutab endast teadmuse **arengulist** ülekannet. See leiab aset siis, kui

- ♦ viiakse ellu ühist arendusprojekti, millesse kõik osapooled (näiteks kool ja ettevõtte) annavad oma panuse;
- ♦ õppimisprotsessi käigus konstrueeritakse üks või mitu teoreetilist mõistet, mis võimaldavad paremini mõista ühise tegevuse objekti ja selle uue arusaama alusel konstrueerida tööobjekti;
- ♦ vastloodud mõiste(d) võetakse laiemale kasutusele kui mudeltegevused või kui vahendid uute lahenduste leidmiseks.

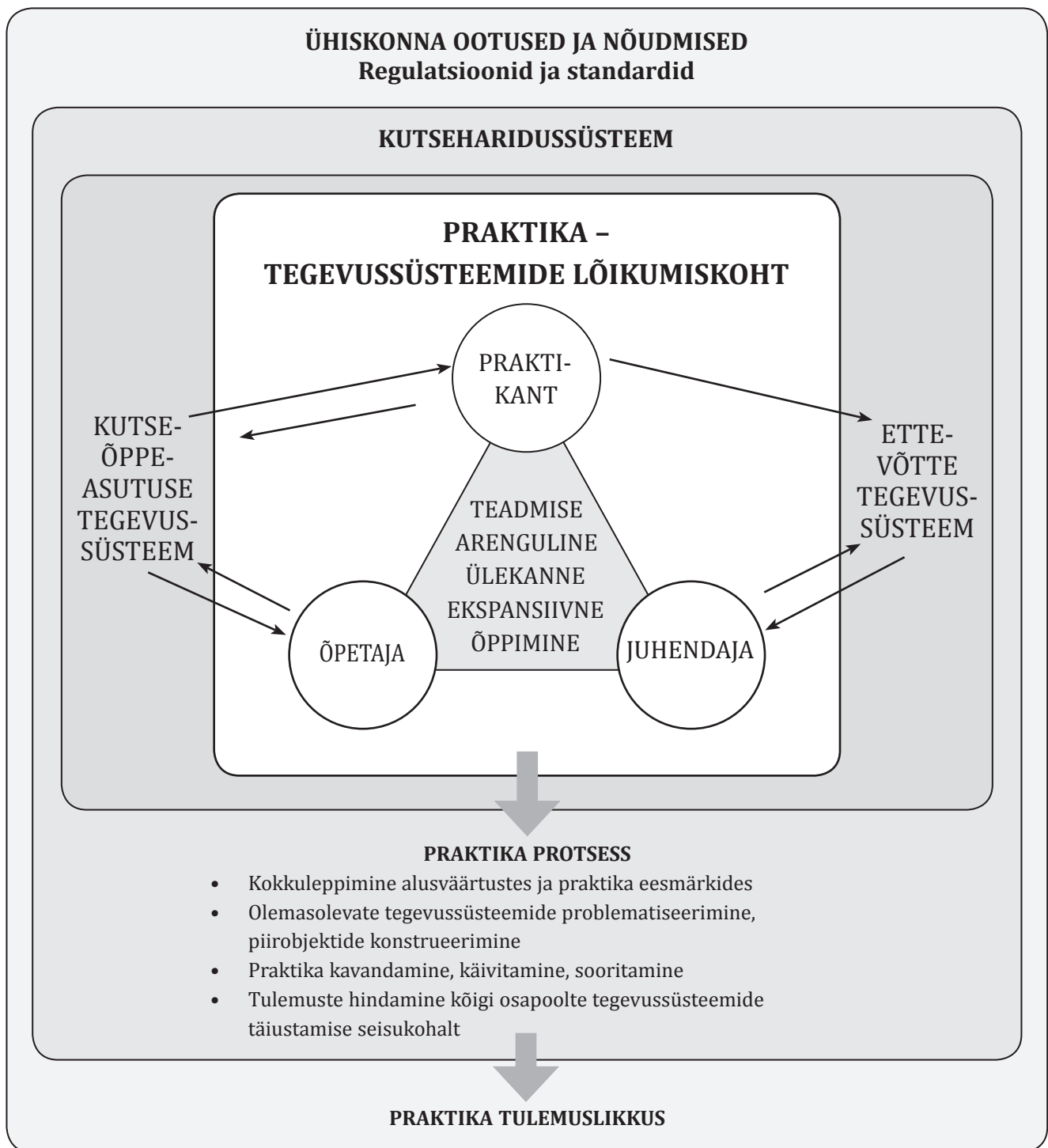
Õppimise aspektist nähtuna on teadmuse arengulise ülekande puhul tegemist **ekspansiivse** õppimisega, mis saab alguse olemasoleva praktika küsimärgistamisest, millele järgneb selle analüüs, soovitava (tuleviku)praktika modelleerimine, mudeli testimine ja rakendamine, levimine

erinevatesse organisatsioonidesse ja hindamine. Just ekspansiivse õppimise käigus toimub nn **piiriobjekti** (ülesanne, probleem, teooria vm, mille lahendamisest/loomisest saavad kasu kõik praktika osapooled – kool, ettevõtte, õppija, juhendaja) konstrueerimine ja teadmuse ülekande tegevussüsteemide vahel, uute praktikate, mõistete ja teooriate konstrueerimine. Ekspansiivne õppimine hõlmab ka enamikku teadaolevaid õppimismudeleid – kogemuslikku, refleksiivset, situatiivset, sotsiaalset ja transformatiivset õppimist. Inimtegevused, sh kollektiivsed tegevussüsteemid, nagu näiteks kool ja ettevõtte, astudes omavahelisse interaktsiooni, kujutavad endast paljude erinevate traditsioonide ja huvide kooslust. See loob soodsa pinnase uuendustele.

Praktika soovitavasse mudelisse on sisestatud teadmuse ülekande (ingl k *knowledge transfer*) arengulised mallid, ekspansiivne õppimine ja koolis õpitud teoreetiline teadmine on ühendatud praktilal omandatud (suurelt jaolt nn hääletu) teadmisega. Praktika on üles ehitatud protsessina, kusjuures praktika tulemuslikkuse saavutamiseks lepatakse osapoolte vahel kokku praktika alusväärtustes ja eesmärkides, praktika käigus toimub olemasolevate tegevussüsteemide problematiseerimine ja piiriobjektide konstrueerimine ning tulemuste hindamine.

Kutseõppeasutuse õppuri jaoks on praktika esialgu tundmatu maa, kus ta peab sobitama kooliteadmise töökonteksti, omandama uut teadmust – õppima. Praktika, mis on korraldatud viisil, kus realiseerub arenguline potentsiaal, loob head võimalused õppurite töemotivatsiooni ja professionaalse identiteedi kujunemiseks, nende töösüsteemide ja eneseregulatsiooni arenguks ning silmapiiri avardamiseks. Samas on praktika võimalus veel paljude inimeste, eeskätt kooli- ja ettevõttepoolsete juhendajate kontakteerumiseks, avades nende jaoks uusi õppimisvõimalusi ja personaalse arengu horisonte. Praktika on võimalus arendada kutseõppeasutuse tegevussüsteemi, luues võimaluse kontakteeruda eheda töömaailmaga väljaspool kooli ja ammutada sealt impulsse õppesüsteemi täiustamiseks. On väljaspool kahtlust, et õppimine kooliorganisatsioonis peab sammu pidama organisatsioonivälisest keskkonnast tulenevate muutustega ja seostama õppimist tööga. Teisalt peaksid ettevõtted õppima ära kasutama praktika potentsiaali ja muutma selle firma jaoks kasulikuks – leidma praktikast uusi ideid firma tegevussüsteemi arenduseks ja kasvatama endale arenguvõimelisi ning uuenduslikke töötajaid. Selleks, et praktika saaks oma potentsiaali kasutada, peab toimuma dialoog ja teadmuse arenguline ülekande osapoolte vahel. Kõige selle eelduseks on osapooltevaheline usaldus, tahe jagada oma teadmisi teiste inimestega ja uuenemisvalmidus (joonis 16).

Soovitava praktikamudeli aktsepteerimine tähendaks ideaalis, et vastavad vajalikud muutused hõlmaksid ja läbiksid mudeli kõiki struktuuri-elemente: ühiskonna ootusi ja nõudmisi, kutseharidust, praktika eesmäärke, protsesse ja tulemusi.



Joonis 16. *Praktika soovitatav mudel teadmuse arengulise ülekande ja ekspansiivse õppimise ideestikust lähtuvalt*

Praktika tulemuslikkuse näitajateks on selle mudeli kohaselt see, et

- ♦ praktika käigus on ühiselt loodud mingi produkt (teenus, toode, disain, organisatsiooniline uuendus), mis mingi tunnuse poolest erineb endisest või mida enne olemaski polnud;

- ♦ praktikast on kasu saanud kõik osapooled: a) praktikant, tema eelkõige (ta on midagi õppinud, loonud endale mingeid uusi arusaamu, võib-olla isiklikke teooriaid tööprotsessist, avastanud midagi, mida ta on saanud ka teistega jagada, on suurenenud tema motiveeritus, kujunenud tööidentiteet jms); b) mõlemad juhendajad (ka nemad on praktika kaudu midagi õppinud ja uut teada saanud, praktika on neid rikastanud uute kogemustega, nad on saanud ideid oma töö arendamiseks jms); c) kool ja ettevõtte (nende tegevussüsteemid on praktikalt saanud impulsside tulemusel teataval määral täiustunud ja avardunud, töö- ja organisatsioonikultuur on omandanud mingeid uusi jooni, näiteks on suurenenud kollektiivi loominguulisus vm, on saanud ideid või leiutatud mudeleid töö produktiivsuse ja/või klientide rahulduse suurendamiseks vms); d) eriti suureks õnnestumiseks tuleks lugeda seda, kui positiivne praktikakogemus leviks ka teistesse praktikasüsteemidesse, mis pikapeale võiks tähendada kutseharidussüsteemi evolutsiooni ja suurendada kokkuvõttes ühiskonna innovatsioonivõimekust.

Praktika protsess peaks selle mudeli kohaselt ideaaljuhul ehituma ekspansiivse õppimise tsükliks: olemasoleva praktika küsimärgistamine – kehtiva praktika olukorra ja ajaloo analüüs – piiriobjekti konstrueerimine/soovitava tuleviku modelleerimine – mudeli kirjeldus, analüüs, testimine ja rakendamine, hindamine – mudeli levimine erinevatesse organisatsioonidesse. Eriti oluline on asjaosaliste uuendusmeelne hoiak ja sellele vastav praktika eesmärgistamine. Nimelt peaks praktika üldine orientatsioon olema selline, et praktikant, ent ka teised osalised, ei püüaks lihtsalt jäljendada meistreid, vaid esitaksid küsimusi selle kohta, milles on nende meisterlikkuse saladus ja kas midagi ei saaks teha hoopis paremini. Selle praktikamudeli omaksvõtmise puhul oleks parim lahendus, kui õppimine oleks organiseeritud protsessina, kus kutseõppeasutus ja ettevõtte viiksid praktikantide ning juhendajate aktiivsel osalusel ellu ühist arenguprojekti, mille käigus loodaks uusi tegevusobjekte, mõisteid ja teooriaid, mida kasutades õpitakse uut moodi tegutsema. Seejuures on oluline, et lepitaks kokku ühistes alusväärtustes.

Selle praktikamudeli aktsepteerimine tähendaks ka **praktika juhendamise**, selle korraldusliku külje (sh praktikakohtade valiku ning sobivuse hindamise) ja tulemuste hindamise süsteemi uuesti mõtestamist ning tõenäoliselt ka korrigeerimist. See peaks olema kollektiivne töö. Abiks võiksid siinkohal olla ka mõned materjalid, nagu Ümarik, Joons 2005; Ümarik 2006; Ümarik jt 2006; Hannula 2002, 2003; Eensalu jt 2004; Kõrgemaa 2006; *Abiks õppepraktika juhendajale* 2006; Leisalu 2007; *Juhendmaterjal kutseõppeasutuse ettevõttepraktika kavandamiseks* 2007; *Praktika kõrgkoolis* 2011, kus praktikajuhendaja rolli käsitatakse avaralt kui õppimiskeskonna ja dialoogiliste suhete loojat; kogemusest õppimise, kriitilise mõtlemise ja praktikandi ennastjuhtivuse toetajat; aga ka kui praktikandi „piiriületuse“ toetajat. Ettevõttepoolse juhendaja ülesannetena on välja toodud näiteks järgmist: osaleda praktika planeerimisel; tutvuda õppuri eelnevate oskuste ja praktika eesmärkidega; toetada õppuri õppimist; hinnata õppuri teadmisi ja oskusi koos õpilase enda ja õpetajaga; kontrollida, et personal teaks praktikandi tulekust; aidata praktikandil koduneda, juhendada teda ning anda talle arendavat tagasisidet; kirjeldada praktikandile, kuidas ettevõtte toimib ja areneb; osaleda praktikakorralduse arendamises ettevõttes ja teha koostööd õppeasutusega; edastada õppeasutusele infot töö ja töökeskkonna tingimustest

ning töövahenditest. Väidetakse, et praktikandi juhendamine annab juhendajale hea võimaluse vaadelda uuest vaatenurgast õppimist, oma tööd ja töökoha tegelikku elu-olu.

Eriti tuleb alla kriipsutada, et ühiskonna/riigi tasandil vastuvõetavad regulatsioonid, standardid, hindamisinstrumendid jms peavad omalt poolt toetama teadmuse ülekande arengulisi malle/ekspansiivset õppimist kutsehariduses, sh praktikasüsteemides. Eriti oluline on see ühiskonna innovatsioonivõimekuse suurendamisel ja liikumisel teadmusühiskonna suunas.

Edasist mõtlemist vajavad küsimused

Kuidas rakendada praktika korraldamisel konnektiivset mudelit? Kuidas motiveerida selleks praktika erinevaid osapooli? Kuidas motiveerida praktikal ekspansiivset õppimist? Mida saaks teha koolis ja ettevõttes, et praktika oleks tulemuslik? Kuidas praktika tulemuslikkust mõõta? Millist kasu peaks/võiks praktika anda juhendajatele, koolile ja ettevõttele? Milliseid oskusi peaks/võiks konnektiivse praktikamudeli rakendamine õppijas arendada? Kuidas väärtustada praktika juhendamist – nii kooli- kui ka ettevõttepoolset?

Kirjandus

- Dewey, J. (1981). "Experience and nature" in Boydstone, J. A., toim John Dewey: the Later Works, 1925–1953, Vol 1 Carbonadale: Southern University Press.
- Dewey, J. (1986). "Logic. The Theory of Inquiry" in Boydstone, J. A., toim John Dewey: the Later Works, 1925–1953, Vol 12 Carbonadale: Southern University Press.
- Dewey, J. (1988). "The Quest for Certainty" in Boydstone, J. A., ed. John Dewey: the Later Works 1925–1953, Vol 4 Carbondale: Southern University Press.
- Eensalu, K., Lehtsalu, M., Rammo, M. (koost) (2004). Praktika – uks töömaailma. Kasulikku lugemist praktikandile ja praktika juhendajale. SA Innove. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, 2001, lk 133–156.
- Engeström, Y. (2004). Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere.
- Evans, K., Hodkinson, P., Unwin, L. (eds). Working to learn: transforming learning in the workplace. Kogan Page, lk 95–111.
- Fuller, A., Unwin, L. (2002). Developing pedagogies for the contemporary workplace.
- Griffiths, T., Guile, D. (2003). A Connective Model of Learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, Vol 2, No 1, lk 56–73.
- Guile, D., Griffiths, T. (2001). Learning Through Work Experience. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1.
- Hannula, M. (2002). Työssäoppimisen prosessit. Taloudellinen Tiedotustoimisto.
- Hannula, M. (2003). Työssäoppimisen opas työpaikoille. Taloudellinen Tiedotustoimisto.
- Jaanisk, M., Vahtramäe, A., Solom, K., Mahla, M., Oolo, T. (koost) (2006). Abiks õppepraktika juhendajale. Tartu Teravishoiu Kõrgkool: OÜ Vali Press trükikoda.
- Kolb, D. A. (1984). Experimental Learning. Experience as the Source of learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Kooli praktikakorralduse kava. (2010). ESFi programm "Kutsehariduse sisuline arendamine 2008–2013".
- Kõrgemaa, U. (2006). Õenduse üliõpilaste õppepraktika juhtimine. Tallinn: Tallinna Ülikool. (Kasvatusteaduste magistritöö).
- Lasonen, J., Manning, S. (2000). Improving the Standing of Vocational as Against General Education in Europe: a Conceptual Framework. – M.-L. Stenström, J. Lasonen (toim). Strategies for Reforming Initial Vocational Education and Training in Europe. – Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, lk 316–325.
- Lasonen, J. (2001). Työpaikat oppimisympäristöinä. Työpaikkajohtajien, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen (2+1 -kokeilun) kokemuksista. National Board of Education. Helsinki: Hakapaino.
- Lave J., Wenger, E. (1991). Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leisalu, K. (2007). Praktikal õppimine Eesti info- ja kommunikatsioonitehnoloogia organisatsioonides. (Kasvatusteaduste magistritöö). Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Loogma, K. (2004). Töökeskkonnas õppimise tähendus töötajate kohanemisel töömuutustega. Tallinn: TPÜ sotsiaalteaduste dissertatsioonid.
- Noorväli, H. (2009). Praktika arendamine kutsehariduses. Tallinna Ülikooli Sotsiaalteaduste dissertatsioonid.
- Noorväli, H., Transtok, V. (2011). Kooli praktikakorralduse käsiraamat. Mödriku.
- Peltomäki, M., Silvennoinen, H. (2003). Työssäoppimisen pedagogiset mallit ammatillisessa peruskoulutuksessa. Vantaa: Opetushallitus.
- Praktika kõrgkoolis. (2011). SA Archimedes.
- Tikerpuu, M. (koost) (2007). Juhendmaterjal kutseõppeasutuse ettevõttepraktika kavandamiseks. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Tynjälä, P. (2003). Oppiminen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 3/2003, lk 8–20.
- Väisänen, P. (2003). Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Joensuun Yliopiston. Kasvatustieteellisiä julkaisuja No. 83.
- Ümarik, M., Joons, S. (2005). Praktika hindamine ning selle roll kutsehariduse kvaliteedi tagajana. Teaduspõhine kutseõpe – osa teaduspõhisest majandusest. Eesti kutseõppe I teaduskonverents. Tallinna Ülikool, lk 79–85.
- Ümarik, M. (2006). Hea praktika praktilise õppe hindamisel Euroopas. II kutsehariduse teaduskonverents. „Praktikal „käimisest“ töökeskkonnas õppimiseni“. Tallinna Ülikool. Haridusuuringute Instituut, lk 67–73.
- Ümarik, M., Loogma, K., Joons, S. (2006). Praktikaõppe hindamine kui kommunikatsioon koolide, praktikaettevõtete ja õpilaste vahel. II kutsehariduse teaduskonverents. „Praktikal „käimisest“ töökeskkonnas õppimiseni“. Tallinna Ülikool. Haridusuuringute Instituut, lk 53–66.
- Young, M. F. D. (2004). Conceptualizing vocational knowledge. Some theoretical considerations. In: Workplace Learning in Context. Ed by Helen Rainbird, Alison Fuller and Anna Munro. Routledge, lk 185–200.

III osa



Õppeasutuse autonoomia õppekava koostamisel ja arendamisel

Kalle Toom

Haridus- ja Teadusministeeriumi kutse- ja täiskasvanuhariduse osakonna asejuhataja

Eesti Vabariigi haridusseadus (HaS) sätestab üldised hariduskorralduse põhimõtted. Nende alusel kujuneb ka õppeasutuste autonoomia, mis lähtub HaSi §-st 29.

HaS § 29. Haridusasutuste õiguslik seisund

- (1) Haridusasutuse õigusliku seisundi kehtestavad õigusaktid ja tema põhikiri või põhimäärus.
- (2) Haridusasutused on õpetamise ja kasvatamise korraldamisel ning raha ja vara kasutamisel õigusaktides kehtestatud piires iseseisvad.

Kutsehariduse jaoks oleksid need põhimõtted järgnevad:

- ♦ kutseõppeasutuse õiguslik seisund kehtestatakse kutseõppeasutuse seaduse ja kooli põhimäärusega, erakoolil põhikirjaga (HaS § 29 lg 1); kutseõppeasutuse seadus annab koolile üsna laialdase autonoomia, sätestades eelkõige ülesanded, mida kool peab täitma, ning seejärel ka peamised piirangud;
- ♦ kutseõppeasutused on „õpetamise ja kasvatamise korraldamisel ning raha ja vara kasutamisel õigusaktides kehtestatud piires iseseisvad“ (HaS § 29 lg 2); tuues siia juurde asjaolu, et riigieelarves määratakse kutsehariduse õppekulud ühe reana, eristamata selles eraldi artikleid pedagoogide paljaks, majanduskuludeks jne, teeb see võimalikuks kutseõppeasutuse autonoomia; kutseõppeasutuste autonoomiat suurendab veelgi võimalus katta kulud omavahendite arvelt (HaS § 31 lg 4);
- ♦ kutseõpet läbiviiva õppeasutuse autonoomiat õppekavade valikul ja õppe korraldamisel suurendab märkimisväärselt uus kutseõppeasutuse seadus eelkõige õppe läbiviimise õiguse ja uue õppekavasüsteemi rakendamise kaudu.

Õppeasutuse autonoomiat ehk õigust ise otsustada peab vaatama käsikäes kohustusega oma otsuste eest ka vastutada.

Kutseõpet korraldava õppeasutuse ülesanded, vastutus ja iseseisvus õppekava arendamisel põhineb loomulikult kutseõppeasutuse seadusel, eelkõige määrab selle KutÕSi § 3: ülesanded ja kohustused kutseõppe korraldamisel. Neist rõhutaks autonoomia kontekstis kaht tegevuste kompleksi, mida õppeasutus läbi viib ja mis seonduvad otseselt õppekavalooma ja -arendusega.

KutÕS § 3. Ülesanded ja kohustused kutseõppe korraldamisel

(2) Põhiülesannete täitmiseks ja õppe kvaliteedi tagamiseks kool:

...

3) teeb õpetatavates valdkondades pedagoogilist, meetodilist ja tehnoloogilist arendustööd

...

8) teeb koolitusvajaduse väljaselgitamiseks, õppe kvaliteedi parendamiseks ning muudel asjakohastel eesmärkidel nii riigi sees kui ka rahvusvahelist koostööd ...

Kui õppeasutusele on antud ülesanded arendustegevuste osas, siis see näitab, et koolile on antud üsna suurel määral iseseisvust ise otsustada, milliseks kujundada erialavalik, millistele sihtrühmadele keskenduda ning milliseks kujundada pedagoogiline protsess. Taust nende ülesannete täitmiseks ja iseseisvus selle juures on kindlaks määratud haridusseaduse sätetega, mille järgi on kutseharidus otseselt suunatud inimese edukaks tööalaseks karjääriks eelduste loomisele (HaS § 12); kutseõppeasutus on haridussüsteemi osa (HaS § 3), kus toimub õppimine ja õpetamine vastavalt õppekavale (HaS § 19).

Vastutust pakutava kutseõppe ja ühiskonna ootuste vastavuse osas iseloomustavad kutseõppeasutuse seaduse sätted, kus õppe läbiviimise õiguse taotlemisel soovitakse piirkondliku võimu ja sektori tööandjate arvamust kutseõppe alustamise vajalikkuse kohta (KutÕSi § 9 lg 2 p 7 ja 8 ning § 10 lg 2 p 3–5). Samuti on oluline asjaolu, et kool, mitte kooli pidaja või keegi kolmas osapool, esitab taotluse uues õppekavarühmas õppe läbiviimise õiguse saamiseks (KutÕSi § 10 lg 1) ja pikendamiseks (KutÕSi § 13 lg 5).

Kuivõrd institutsiooni autonoomia on suuresti juhtimisküsimus, siis on KutÕSi peatükis 4 „Kooli juhtimine“ antud kutseõppeasutuse juhtorganitele ka konkreetseid ülesanded. Rääkimata kooli eelarve koostamisest ja selle kasutamisest, on heaks kutseõppeasutuse autonoomia iseloomustajaks asjaolu, et direktor on kooli töötajatele nii tööandja, sõlmides töötajatega töölepingud, kui ka töötajate sobivuse hindaja ametikohale (KutÕSi § 15 lg 2 p 4; § 37 lg 2; § 39 lg 5).

Konkreetsemalt õppekasvatustöö tasandile minnes seavad kutseõppeasutusele ootused iseseisva ja vastutustundliku õppekavalooma ja pedagoogilise protsessi osas KutÕSi peatükid õppekavade ja õppekorralduse kohta.

KutÕS § 24. Õppekavad

...

(6) Kutsekeskhariduse õppekava koostatakse kutseharidusstandardi ja vastava riikliku õppekava alusel. Kui vastav riiklik õppekava puudub, taotleb kool enne õppekava avamist haridus- ja teadusministrilt või tema volitatud isikult selleks loa. Loa andmisel hinnatakse käesoleva paragrahvi lõikes 7 nimetatud nõuete täitmist.

(7) Jätkuõppe õppekava ja esmaõppe õppekava, millel puudub asjaomane riiklik õppekava, koostatakse kutseharidusstandardi ja asjaomase kutsestandardi alusel. Kui asjaomane kutsestandard puudub, peab kool taotlema õppekavale heakskiidu sotsiaalpartneritelt.

Ülaltoodud sätted, mis sisuliselt panevad paika kooli iseseisvuse õppekavade koostamisel, lubavad võrreldes varem kehtinud KutÕSiga oluliselt laiemat mänguruumi. Kutsekeskhariduse õppekavade puhul säilib vana õppekavasüsteemi põhimõte, mille järgi on kooli õppekava koostamise aluseks riiklik õppekava, kuid teiste õppekavaliikide puhul koostab õppekava kool. Seega on õppekava koostamisel kooli otsustada:

- ♦ aluseks võetav(ad) kutsestandard(id);
- ♦ eelnevast tulenev kutseõppe tase;
- ♦ kutsestandardis kirjeldatud kompetentsidele vastav õppekava maht;
- ♦ õppekava liik (esma- või jätkuõpe).

Õppekava koostamisel võetakse olenevalt kutseõppe tasemest aluseks kutseharidusstandardis esitatud tasemekohased üldistatud õpiväljundid.

Nii need kui ka kutsestandardite kompetentsid (vt http://www.kutsekoda.ee/et/kvalifikatsiooniraamistik/ekr_tutvustus/Tasemekirjeldused) on koostatud samade tasemekirjelduste alusel.

Seega on koolidele antud õppekavade koostamisel väga vabad käed. Sellega kaasnevad ka riskid, näiteks kui ühe ja sama kutsestandardi alusel koostatakse erineva õppemahuga õppekavu, mis võivad kanda ka eri nimetusi, üks atraktiivsem kui teine, ning nende vastavus nimedele ei pruugi olla vastav. **Siin tuleks meeles pidada, et autonoomiaga koos käib ka vastutus.** Ehk siis asjaolu, et kool vastutab nii õpilaste, töandjate, õppe rahastaja kui ka laiemalt ühiskonna ees õppekava ja selle alusel toimuva õppe eest, kuna õppekava on kooli enda koostatud. Seoses riiklikult tunnustatud õppe klausliga kutseeaduses on teatud määral tasandavaks mehhanismiks kutsekomisjonidele pandud ülesanne vajadusel kontrollida õppekava vastavust selle aluseks oleva(te)le kutsestandardi(te)le.

Kindlasti on sellises ulatuses iseseisvuse juures otstarbekas teha tihedat koostööd teiste kutseõpet andvate asutustega, kes õpetavad samu erialasid, seda nii topelttöö kui ka ebaotstarbeka dubleerimise vähendamiseks.

Õppeasutustevahelisel koostööl põhineb ka kutsehariduse jaoks täiesti uus võimalus – ühisõppekavade koostamine. See võimaldab koolidel kindlate reeglite alusel liita üksteise tugevused ühe õppekava raames. See võib kujuneda vajalikuks puhkudel, kus piirkonnas on olemas terav vajadus teatud kvalifikatsiooniga töötajate ettevalmistamiseks, kuid piirkonnas tegutseval kutseõppeasutusel ei ole selleks kogu vajalikku õppebaasi, kõiki õpetajaid, või on tegemist õppekavarühmaga, milles koolil puudub õppe läbiviimise õigus. Viimane juhtum võib olla asjakohane lahendus ka liiterialade õppekavade rakendamisel (seda muidugi juhul, kui tööturul on sellise liitkvalifikatsiooni järele selge vajadus, aktsepteerida ei saaks uute erialade loomist lihtsalt õppekava ja selle nimetuse atraktiivsuse pärast).

Õppekavatöö planeerimine õppeasutuses

Erkki Piisang

Sisendid uute õppekavade koostamiseks

Kutseõppeasutuste eesmärk on tööturul vajatava tööjõu ettevalmistamine ja täienduskoolituse pakkumine. Peale selle võivad kutseõppeasutused osaleda koostöös teiste koolitusasutustega tegevustes, mis on seotud muude koolitustega (nt põhikoolis tööõpetuse korraldamine; gümnaasiumis valikaine kursuse läbiviimine; kolmanda sektoriga koostöös tööhõive parandamisega seotud projektide läbiviimine). Õppekava loomise ja arendamise protsess koolis on strateegiline tegevus.

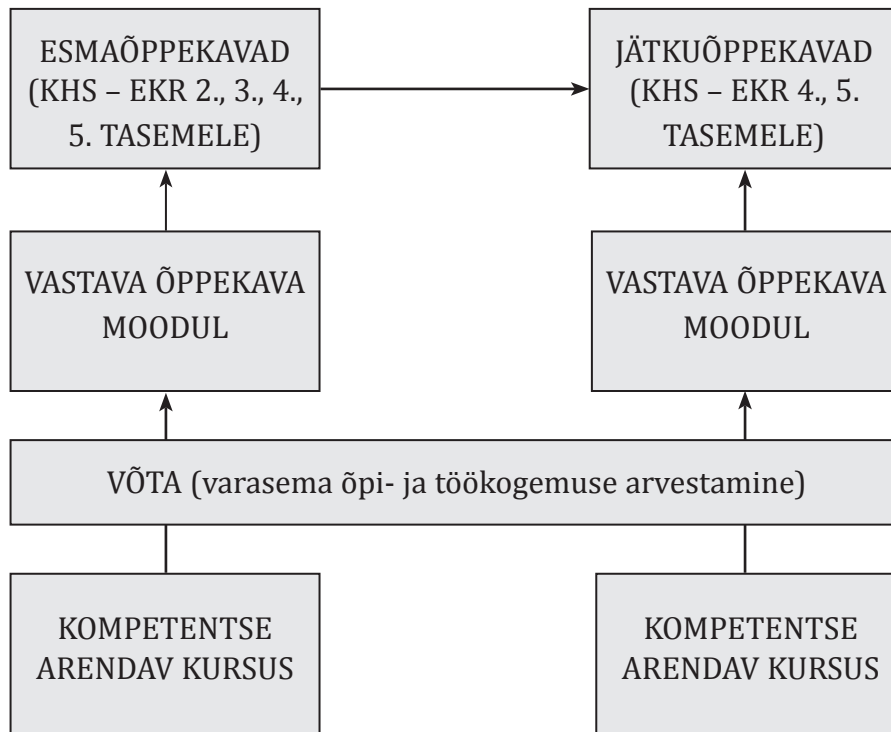
Õppekavatöö kutseõppeasutustes võime jagada järgmistesse valdkondadesse (jaotus lähtub kutseõppeasutuse seadusest):

- ♦ uute tasemeõppe õppekavade koostamine;
- ♦ olemasolevate tasemeõppekavade ülevaatamine ja vajadusel muutmine;
- ♦ jätkuõppekavade koostamine;
- ♦ täiskasvanute täienduskoolituse õppekavade koostamine;
- ♦ muude seadusest tulenevate (nt vabahariduslik koolitus) ja kooli põhimäärusega või põhikirjaga lubatud koolitustegevustele õppekavade koostamine.

Õppekavatöö määrab õppe sisu, samuti ka kvaliteedi ja atraktiivsuse klientide (õppurite) silmis. Praegu on õppeasutustele loodud seaduse alusel võimalused arendada õppekavu ja tõsta selle kaudu õppeasutuse väärtust õppijate silmis. Õppeasutusel on kasulik välja töötada tervikpilt koolis toimivatest õppekavadest ja nende arendamisest (sh ka uute väljatöötamise) ning kujundada vastav õppeasutuse strateegia. Selline kirjeldus sobib kooli arengukava osaks ja annab ka toe õppeasutuse akrediteerimisele.

Selle strateegia loomise lähtekoht on välja selgitada sihtrühmade klientide vajadus, hinnata kooli võimekust ja vastavaid arendusplaane, ning piirkondlikkus, nt milline on kindla õppekavarühma teeninduspiirkond, kas õpilased tulevad õppima ainult lähipiirkonnast või on see seotud üleriigilise haardega, kas selles õppekavarühmas ja õppekaval saab õppida paljudes kutseõppeasutustes või on see unikaalne kogu riigis. Sellest saab eeldada võimalikku õppijate arvu. Tervikujutlus õppekavadest loob süsteemi esmaõppe, jätkuõppe ja täiskasvanute täienduskoolituse õppekavade vahel. Halb meetod oleks, kui kooli tasemeõppekavad või nende osad ja täienduskoolituse õppekavad omavahel konkureerivad. Näiteks plaatimise moodul tasemeõppekavas (5 õppenädalat) vs. plaatimise kursus täienduskoolituses (80 tundi). Mõlema õppekava eesmärgid on erinevad, kuid õppijale ei pruugi see olla mõistetav.

Kooli õppekavatöö planeerimise juures on kasulik vaadata seda uue õigusruumi kontekstis järgmise skeemi alusel (joonis 17).



Joonis 17. *Kooli õppekavatöö planeerimine*

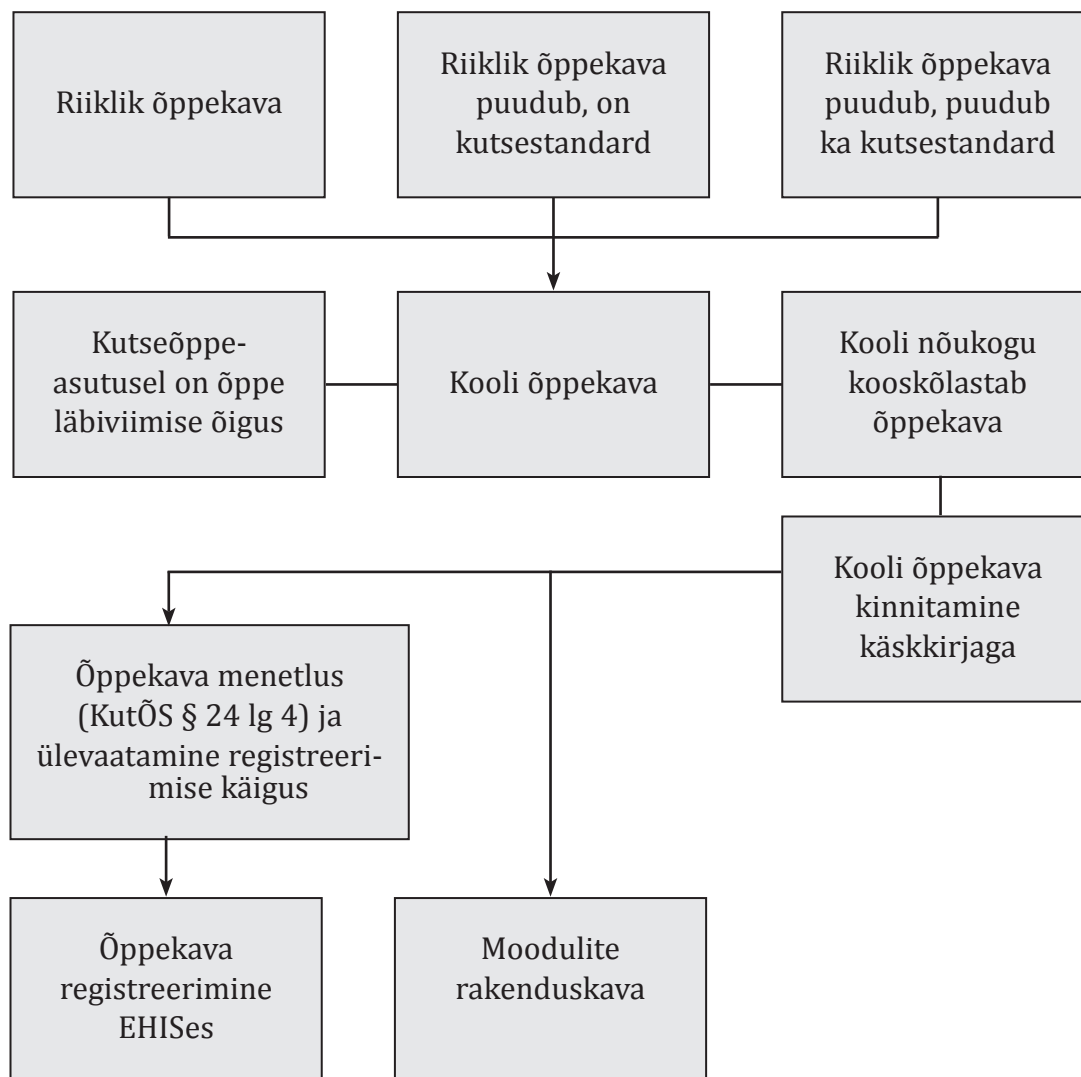
Selgitus joonise 17 juurde.

Õppeasutus koostab loendid esmaõppekavadest ja jätkuõppekavadest. Vastavaid õppekavu võib rakendada erinevalt statsionaarses või mittestatsionaarses õppes.

Õppekavad koosnevad moodulitest. Mooduli rakenduskavade alusel võib eristada moodulis õpetatavate kompetentside rühmi. Vastavate kompetentside arendamiseks on kasulik koostada kursuste õppekavad, mida saab rakendada täiskasvanute täienduskoolituses või mõnes muus vormis. Vajadusel on nende kursuste läbinute õpitulemused VÕTA abil hõlpsasti ülekantavad.

Uute tasemeõppekavade koostamine

Uue tasemeõppekava koostamise protsess on esitatud joonisel 18.



Joonis 18. Uue tasemeõppekava koostamise protsess

Selgitus joonise 18 juurde.

Õppeasutusel on õppe läbiviimise õigus. Eeldused: on olemas RÕK ja sinna juurde kuuluv juhendmaterjal. Kooli õppekava loomine.

Kui õppekava on valmis, siis kooli nõukogu kooskõlastab ja direktor kinnitab selle.

Õppekava üleslaadimine EHISesse. Õppekava ülevaatamine lähtudes KHSi §-dest 7, 8, 9 ja vastavalt õppe tasemele (aluseks veel KHSi peatükid 4, 5, 6 või 7).

Õppekava koos moodulite rakenduskavaga on kättesaadav kooli kodulehel.

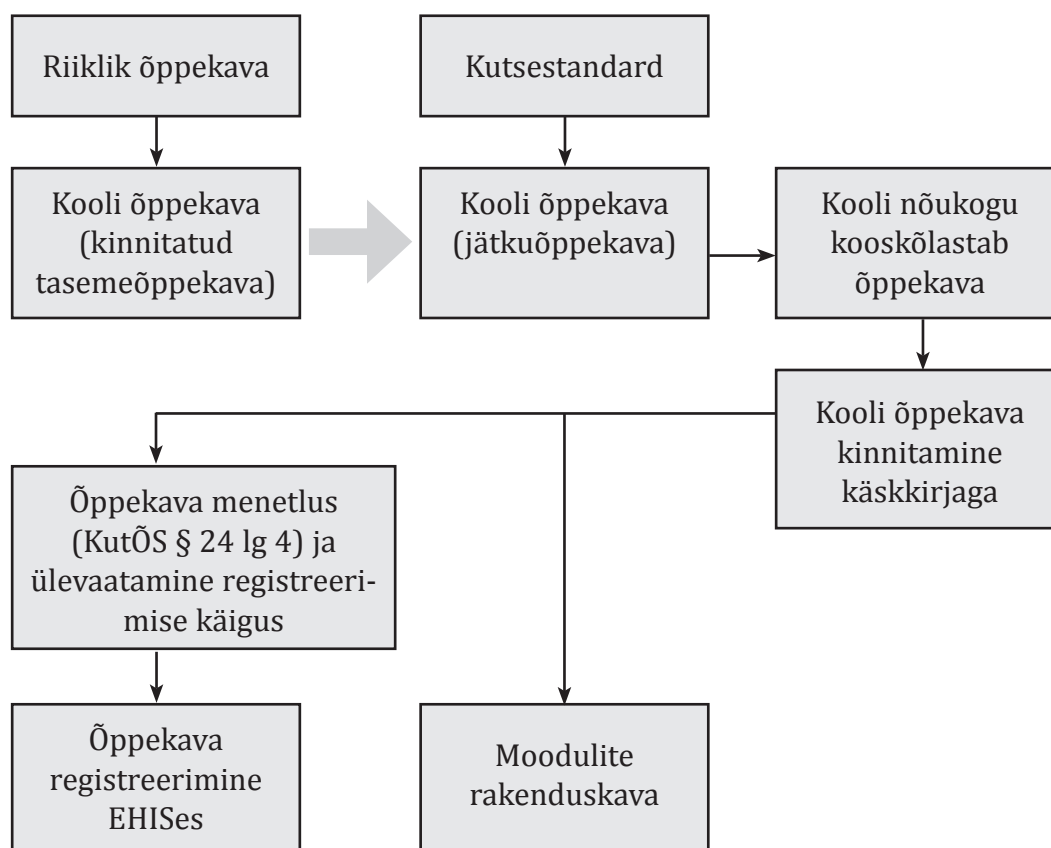
Olemasolevate tasemeõppe õppekavade ülevaatamine ja vajadusel muutmine

Õppekava ülevaatamisel ja muutmisel on oluline, et kooli õppekavas saab muuta seda, mis ei ole kehtestatud kõrgema õigusaktiga ega nõua õppekava uuesti registreerimist EHISes ehk siis uue õppekava koostamist. Näiteks riikliku õppekava alusel koostatud õppekavas on haridus- ja teadusministri määrusega kinnitatud õpiväljundid ja hindamiskriteeriumid lävendi tasemel. Kooli õppekavas ei tohi teha aga muudatusi, mis muudavad õpiväljundeid ja hindamiskriteeriume ning lävendi taset.

Kooli õppekavas võib muuta:

- ♦ õppekava moodulite rakenduskavas põhi- ja üldõpingute moodulite osas teemade, alateemade ja iseseisva töö mahtu; õppemeetodeid; hindamismeetodeid; õppeasutuse koostatud õpiväljundeid ja hindamiskriteeriume, kui õppekava on koostatud kutsestandardi alusel;
- ♦ valikõpingute mooduleid, kui need on koostatud kutseõppeasutuses. Valikõpingutega seotud moodulite rakenduskavu võib muuta, kui vastavad moodulid, nende õpiväljundid ja hindamiskriteeriumid on koostatud koolis.

Tasemeõppekavadele jätkuõppekavade koostamine



Joonis 19. Tasemeõppekavadele jätkuõppekavade koostamine

Selgitus joonise 19 juurde.

Koolil on olemas tasemeõppekava, mis on kinnitatud. Kool võib tingimuste täitmisel (nt täisakrediteeringu olemasolul 5. taseme õppekava koostamisel) luua õppekavu, mis lähtuvad järgmise kvalifikatsioonitaseme kutsestandardist.

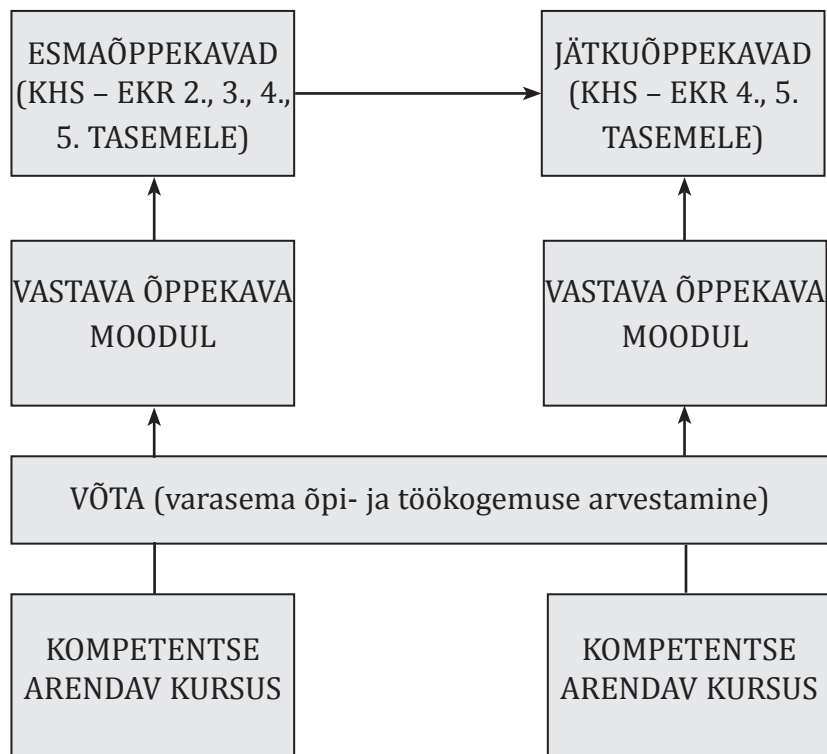
Kool koostab vastavalt kutseharidusstandardile kooli õppekava. Kui kooli õppekava on valmis, siis kooli nõukogu kooskõlastab ja koolijuht kinnitab selle.

Õppekava üleslaadimine EHISesse. Õppekava ülevaatamine lähtudes KHSi §-dest 7, 8, 9 ja vastavalt õppe tasemele (aluseks veel KHSi peatükid 4, 5, 6 või 7).

Õppekava koos moodulite rakenduskavaga on kättesaadav kooli kodulehel.

Täiskasvanute täienduskoolituse õppekavade koostamine

Täiskasvanute täienduskoolituse õppekavad (kursuste kavad) võivad olla väga mitmekesised nii sisult kui ka vormilt ja need koostatakse kompetentse arendava kursusena. Kui selline kursus on sisuliselt samas mahus kindla õppekava mooduliga, siis on otstarbekas seda ka vastavalt nimetada. Joonisel 20 on esitatud soovitusel, kuidas koostada selliseid õppekavu.



Joonis 20. Täiskasvanute täienduskoolituse õppekavade koostamine

Selgitus joonise 20 juurde.

Täiskasvanute täienduskoolituse kursuste õppekavad on põhiliselt kompetentse arendavad kursused. Kui on tegemist muude kursustega, siis on vajalik hinnata, millisele tasemele (milline on väljund) vastav õppekava õppija viib.

Kursuste õppekavade loomisel on vaja luua süsteem, et neid kursusi oleks hiljem hõlpsam VÕTA kaudu rakendada õpitulemuste ülekandmisel.

Selline õppekavade loomise süsteem annab võimaluse valida õppijal kutseõppeasutusest kursusi lähtuvalt karjäärivajadusest. Samas viib selliste kursuste valimine ja läbimine õppija samm-sammult lähemale kindlale kvalifikatsioonile. Lisaks võib ette valmistada kursusi, mis toetavad õppija liikumist kutsekvalifikatsiooni poole.

Õppekavade koostamine teistele kooli põhimäärusega/põhikirjaga lubatud koolitustegevustele

Viimane rühm õppekavu sõltub kooli aktiivsusest koolitusteenuse pakkujana. Vaatleme mõningaid liike, mis on seotud vastava valdkonna õppekavadega.

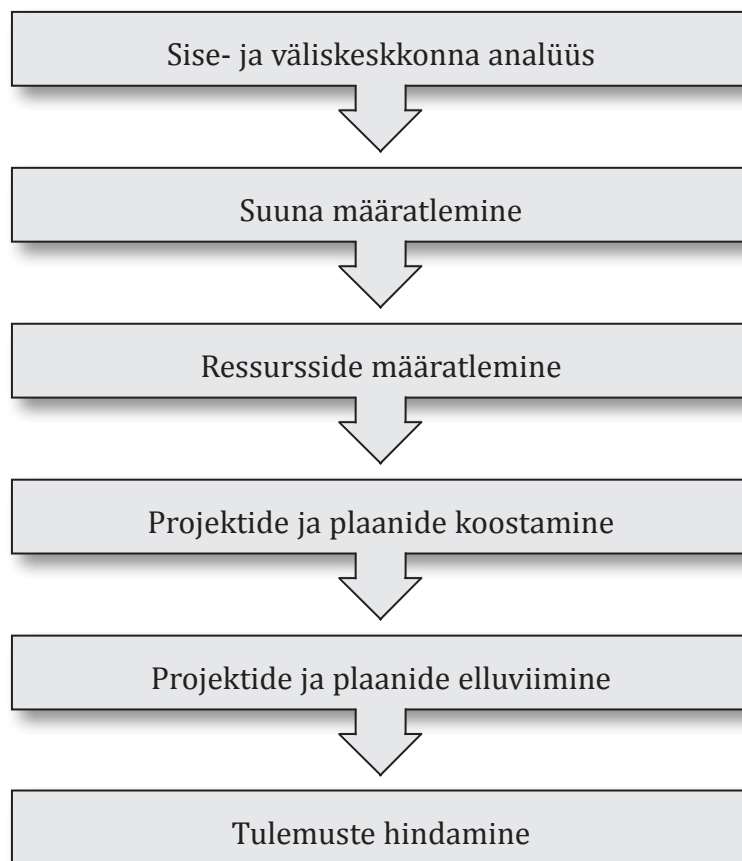
- ♦ Kutseõppeasutus õpetab valikainet (kursust) gümnaasiumis. Sellisel juhul on tegemist koostööga, kus gümnaasium on selles protsessis ühisõppekava hoidja. Sellise õppekava koostamine ja vormistamine toimub vastavalt koostöökokkulepetele ning kooli dokumentide pidamise korrale.
- ♦ Kutseõppeasutus osutab teenust, õpetades kutseõppeasutuses põhikooliõpilastele tehnoloogiaõpetust. Vastava õppekava ja õppekorralduse aluseks on põhikooli- ja gümnaasiumiseadus ning sellega seotud õiguslikud regulatsioonid. Põhikooli riikliku õppekava lisa 7 ainevaldkond „tehnoloogia“ kirjeldab nii õpitulemusi kui ka lõimingut ja õppekeskkonda. Õppekava koostab sel juhul põhikool koostöös kutseõppeasutusega ning see vormistatakse vastavalt teenust telliva üldhariduskooli reeglitele ning õppekava vormile.
- ♦ Eesti Töötukassa pakub võimalusi tööotsijaile koolituste korraldamiseks. Nende õppekavade struktuuri määrab tellija, kuid kutseõppeasutusele oleks kasulik koolituste sisu siduda kutseõppeasutuse korraldatava tasemekoolitusega. Töötukassa eeldab, et vastavad koolitused on õppeasutus koostanud erineval tasemel (algtase või edasijõudnu). Tähtis on kooli ja Eesti Töötukassa spetsialistidevaheline koostöö ning õppekavade asja- ja ajakohasus.
- ♦ Muudeks haridusteenusteks (näiteks ettevõtte tellib töötajatele täienduskoolituse) tellitavate koolituste õppekavad (või kursuste kavad) koostatakse vastavalt tellija soovile. Õppekavas (või kursuse kavas) peaks olema vähemalt järgmised osad – õppekava nimetus ja selle maht, õppekava või kursuse eesmärk, õpiväljundid, hindamiskriteeriumid ja nõuded õpingute lõpetamiseks, õppesisu, õppemeetodid, dokumendi nimetus, mis väljastatakse, kui vastavad õpingud on läbitud, andmed koolitaja või õpetaja kohta jne. Tellija võib siia lisada veel nõudeid, mis talle huvi pakuvad ja mille alusel ta hindab vastava koolituse taset.

Meid ümbritsev keskkond loob eelduse õpetamiseks – tööturu vajadused muutuvad, tulevad uued reeglistikud, mis eeldavad töötajate täienduskoolitust, tasemekoolitust või luuakse programm, mis on seotud tööjõu kvaliteedi tõstmisega tööturul. Õppeasutus peab seda mõistma ja keskkonnainfot lugema, et planeerida õppekavu, mis on majandusele vajalikud.

Õppekava koostamise planeerimine

Kutseõppeasutus korraldab õppekavade koostamist, nende rakendamist, ülevaatamist (hindamist) ja arendamist (parendamist). Eelkirjeldatu on pideva parendamise põhimõte, mille osi kirjeldame selle käsiraamatu erinevates osades. Esimene etapp on õppekava koostamine, mis algab selle planeerimisest. Õppekavatöö on meeskonnatöö, sest luuakse ise endale tööalust, mis peab vastama ühiskonna ja erinevate kliendirühmade ootustele. Õppekava koostamise planeerimise juures võime eristada järgmisi etappe (joonis 21):

- 1) sise- ja väliskeskkonna analüüs;
- 2) suuna määratlemine;
- 3) ressursside määratlemine;
- 4) projektide ja plaanide koostamine;
- 5) projektide ja plaanide elluviimine;
- 6) tulemuste hindamine.



Joonis 21. Õppekava koostamise planeerimise etapid

Õppeasutusele ei ole riiklikes õigusaktides õppekavade loomise protsessi ette kirjutatud ning see sõltub sellest, milline on õppeasutuse kultuur ja traditsioonid. Õppekorralduseeskirjas määratleb õppeasutus ise õppekorralduse alused, õppekasvatustöö planeerimise ja läbiviimise põhimõtted, mis on õppekavatöö osad. Samas on koolil võimalus ise vastavaid protsesse kirjeldada, mis loob aluse tulemuslikule õppekava loomise protsessile.

1. Sise- ja väliskeskkonna analüüs

Sise- ja väliskeskkonna analüüsi sisendite osas vaatasime juba, millised on allikad, et vastavaid õppekavu koostada. Need võivad olla:

- ♦ piirkondlikud ja valdkondlikud arengukavad;
- ♦ piirkondliku tööturu vajadus kindla koolituse järele;
- ♦ olemasolevad ja riiklikud õppekavad, teised koolituspakkujad;
- ♦ kontaktid tööandjate ja nende liitudega;
- ♦ ettekujutus oma organisatsiooni arengust, väärtused, õppija-, õppimis- ja teadmiskäsitus, kool kui õppiv organisatsioon, kooli arengukava;
- ♦ vajadus ja võimekus protsessis osaleda, ressursid ja keskkond, mis on vajalikud protsessi rakendamiseks.

Küsimusi sise- ja väliskeskkonna kohta võib olla väga palju, kuid nende läbitöötamine annab hea lähtekoha õppekavatöö planeerimiseks. Paljud koolitajad on vastava protsessi sidunud õppeasutuse strateegiaga ning selleks on kasutatud juba meile tuntud töövahendeid (nt SWOT).

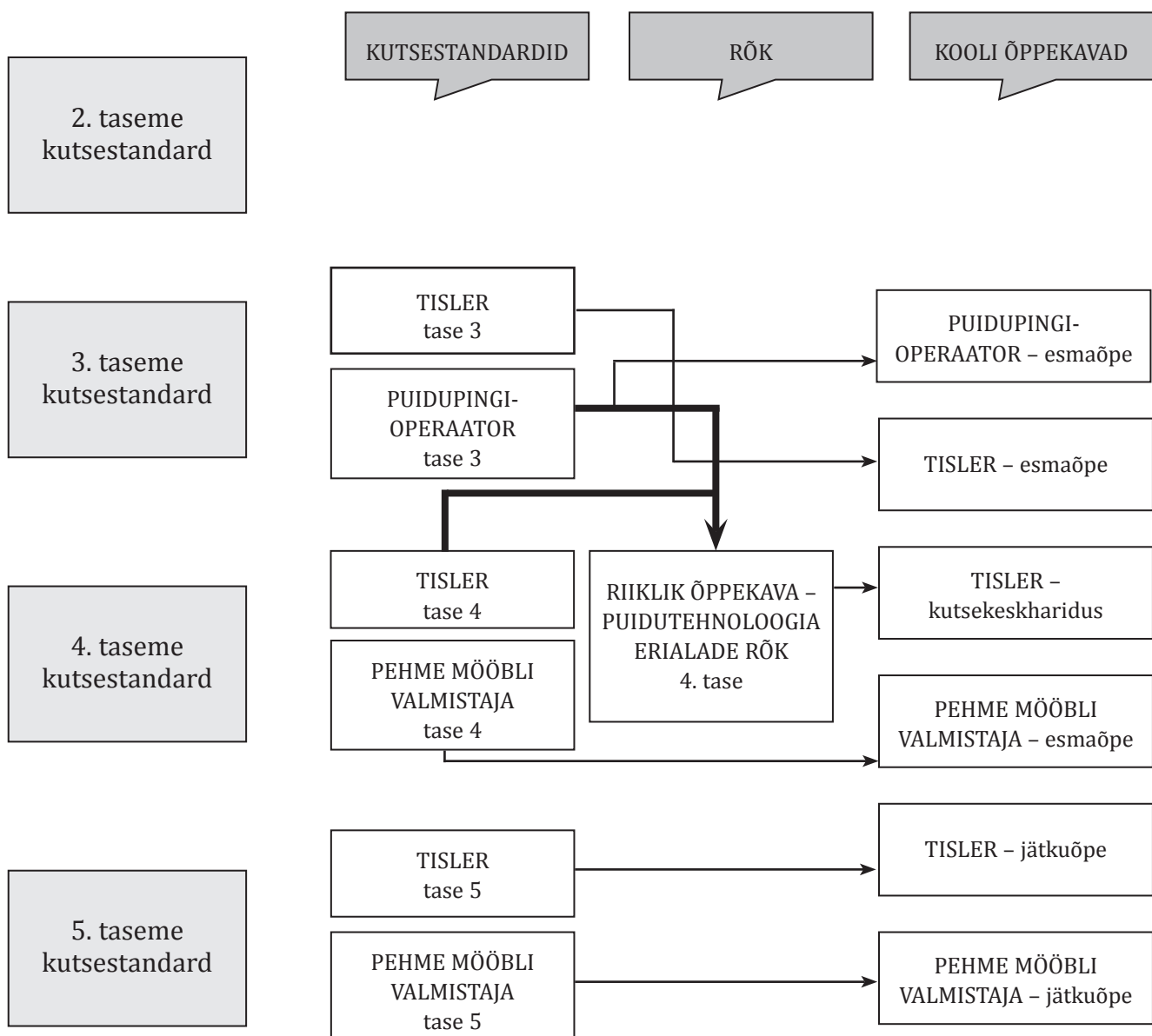
Välis- ja sisekeskkonna analüüsi tulemuseks on sisend järgmise etappi – suuna määratlemine. Kutseõppeasutus peab oma tegevuses olema dünaamiline, sest tööturu ja ühiskonna vajadused on pidevas muutuses.

2. Suuna määratlemine

Olles välja selgitanud, milline on kooli tegevusväli kutseharidusmaastikul ja kuhu tegevust fokusseerida, tuleb mõelda, milliseid õppekavu koostama hakatakse. Esmalt tuleb välja selgitada, millist õppekava ja millisele tasemele koostada. Kas valmiv õppekava viib õppijad teisele, kolmandale, neljandale või viiendale tasemele? Selles protsessis on aluseks sotsiaalpartnerite loodud sisendid (kutsestandardid ja kutsestandardite alusel koostatud riiklikud õppekavad) ja elukestva õppe võtmepädevused. Eeldatavad tasemekirjeldused on esitatud kutseharidusstandardis.

Teiseks on oluline, millise protsessi ja millise tegevusmudeli eelpool mainitud sisenditest peab looma. Selles osas tuleb lähtuda õppeasutuste autonoomiast ja sisenditest õppekavade loomiseks. Kas luua tuleb esmaõppekava või jätkuõppekava? Kas on olemas riiklik õppekava? Kas õppekava tuleb luua kutsestandardi alusel? Võib olla ka selline eriolukord, kus õppeasutus hakkab sotsiaalpartnerite soovil koostama õppekava, millele ei ole loodud kutsestandardit.

Joonis 22 annab üldpildi kutsestandarditest, riiklikest õppekavadest ja võimalikest õppekavade tootmise ja töötlemise õppesuunal – puitmaterjalide töötlemise õppesuunal.



Joonis 22. Suuna määramine

Selgitus joonise 22 juurde.

Joonisel on kutseõppeasutuses õpetatavate tasemete näited ja nende seosed kutsestandarditega.

Kool peab otsustama, kas ta koostab õppekava vastavalt riiklikule õppekavale – kutsekeskhariduse tasemele ja/või esmaõppe õppekava vastavalt kutsestandarditele (näiteks pehme mööbli valmistaja – esmaõpe või tisleri jätkuõpe).

Kes on need õppijad, kes on vastavate õppekavade kasutajad?

Millised on nende õppekavade omavaheline sidusus? Kas ja kui palju on võimalik VÕTAgA ühest õppekavast teise õpinguid üle kanda?

Olles kokku leppinud ja välja selgitanud, millised on need õppekavad, mida koostama hakatakse, peab välja selgitama

- ♦ kas õppimine on koolikeskne või on see integreeritud töökohal õppimisega;
- ♦ kas õpe nendel õppekavadel on statsionaarses või mittestatsionaarses vormis;
- ♦ millised on erisused, millega peab enne planeerimist arvestama?

Hea ettekujutus loob eelduse täpseks olukorra ja ressursside hindamiseks, mis omakorda loob eelduse heade plaanide teostumisele.

3. Ressursside määratlemine

Õppekavade koostamise juures on tähtis määratleda järgmised ressursid.

Teadmised ja oskused õppekavade koostamiseks – kas on inimesed, kellel on teadmised ja kogemus õppekavade koostamiseks (nt õppeasutuses on koolitatud õppekavanõustaja) või on vaja see teadmine osta sisse ekspertidelt? Samas võib selle protsessi siduda ka õppimise protsessiga (nt õppeasutus koostab koolituskava, kus meeskondliku õppimise kaudu on võimalik ühelt poolt arendada liikmeskonna teadmisi ja oskusi ning teisalt luua protsess, milles organisatsioon omandab uusi teadmisi oma arengust ning neid rakendatakse organisatsiooni ja selle eesmärkide elluviimisel, mis viib õppeasutuse uuele kvalitatiivsele tasemele).

Õppekeskkond – kas on olemas õppetöö korraldamiseks vajaminevad ruumid ja tehnoloogilised seadmed, peab need hankima või leppima kokku koostööpartneritega, et neid nende juures kasutada? Kas olemas on pedagoogiline (ja ka kasvatuslik) teadmiste ja oskuste pagas, mis on vajalik koolituse korraldamiseks? Kas koolis on tööl vastavad õpetajad, tuleb neid koolitada või saab kasutada spetsialiste haridusturult? Kas lisaks õpetajate täienduskoolitusele peab neid saatma ka stažeerima? Õppekeskkonnast on põhjalikumalt juttu osas „Õppekeskkond ja õppekava“.

Aeg – milline on ajaressurss protsessi elluviimiseks (aega tuleb planeerida ja juhtida, muidu juhib aeg meid ise), milline on ajagraafik, milline on tegelik tegevusaeg ja millised nüansid või välismõjud võivad seda mõjutada.

Eelarvelised ressursid – raha. Kas eelarves on olemas raha koolitamiseks, töötaja ostmiseks (töötajate töökoormuse muutus, mis eeldaks näiteks ajutiste lisaõpetajate palkamist või tööülesannete ümberjaotamist), vajalike füüsiliste investeeringute tegemiseks (ruumid, seadmed, materjalid jne)? Kas see raha tuleb eelarvest või peab selles osas koostama arendusprojekti? Kust saaks vastava ressursi hankida?

Võrgustik – kes on partnerid ja millist infot neilt saada, milline on nende kaasamise võimalus (aeg) ning millist teavet ja panust neilt oodata?

4. Projektide ja plaanide koostamine

Muudatuse katsest teeb õnnestunud muutuse hea planeerimine ja reaalne olustiku mõistmine. Planeerimise osas on vajalik määratleda tippjuhtide, spetsialistide, keskastmejuhtide ja õpetajate ülesanded ning ootused neile. Kas protsessi on kaasatud ka õppijaid ja milline on sellisel juhul nende roll?

Projektide ja plaanide koostamise protsessis peab kokku leppima tööjaotuse kas õppekavarühma või ülekoollilise tegevusena, määratlema ülesanded ja vastutuse: milline on tööviis, mida planeerida, kas kasutusel on tehnoloogilisi vahendeid jne. Kas koolil on olemas tööruhm, kes on nende liikmed ja milline on nende osalus planeeritud töös? Kas rollide jaotuseks on vaja ka vastavaid kirjalikke kokkuleppeid – lepinguid, käskkirju või protokolle? Oluline on ka koostöö loomiseks vajaliku keskkonna (andmebaasid, infokanalid jne) loomine, samuti see, kes on õppekava lõplik vormistaja.

Planeerida tuleb ajaline ressurss (mis ajal midagi tehakse, milline on ajagraafik, millal on koosolekud, kuidas neid dokumenteeritakse jne) ja määratleda juhtrühm, koordinaatorid, vastutajad, partnerid (ettevõtted, organisatsioonid) jne. Ajalise planeerimise juures on kasulik määratleda etapid, kus tekib ülevaade sellest, millises faasis mingi töö on.

Kindlasti on vaja mõelda sellele, milline on toetus (juhtkonnapoolne või teabealane – eksperdid) vastavatele protsessidele, millisel etapil neid vajatakse ning mis on selle toetuse eesmärk. Lisaks on vaja mõelda läbi teavitamise süsteem, mille kaudu jagatakse infot omavahel ja teiste sidusrühmadega.

Õppekava loomise protsessi on soovitatav planeerida järgmised etapid:

- 1) Õppekava (või õppekavarühma) üldosa koostamise üldpõhimõtete kokkuleppimine või eelnevate kokkulepete kinnitamine.
- ♦ Põhiliste ideoloogiliste ja korralduslike kokkulepete saavutamine õppeasutuse tasemel: milline on õppeasutuses õppimis-, inim- ja teadmiskäsitlus, kas õpet hakatakse korraldama kooli- või töökohapõhiselt, kes on sihtrühmad, kellele koolitust pakutakse, kas õpe toimub statsionaarses või mittestatsionaarses õppevormis, kuidas toimub õppija sotsialiseerumise toetamine, kas tegemist on kooli või koolidevahelise ühisõppekavaga jne.
- ♦ Kuidas mõista ja rakendada kutseharidusstandardi § 8 lõikes 8 määratletud pädevusi ja hakata õppeprotsessi korraldama, et need realiseeruksid. Näiteks, mille kaudu ja kuidas arendada õppija võimekust iseseisvalt lahendada ülesandeid ja probleeme või kuidas arendada õppijas suutlikkust juhtida oma õpitegevust ning valida selleks tõhusaid õppimisstrateegiaid? Kuidas vastavad pädevused saavutatakse ja kuidas seda hinnatakse? Milline roll selles osas on kujundaval ja kokkuvõtval hindamisel? Õppeprotsessi mõju avaldub eelkõige selles, kuidas areneb õppija.
- ♦ Õppekava ajaline maht ja maht EKAPites. Kas õppekava läbimiseks planeeritakse aeg kõigile sihtgruppidele (nt töökogemuseta ja töökogemusega õppija) ühesuguse EKAPi mahu juures ka sama ajalise kestusega. Millised on moodulid – põhiõpingute moodulid (kas need on olemas juba aluseks olevas RÕKis või koostatakse need kutsestandardi alusel), valikõpingute moodulid, arvestades seda, et vastavate moodulite maht võib olla üldjuhul 15–30% ja õpilastel on õigus valida valikmooduleid ka kooli teistest õppekavadest (KHS § 8 lg 7).
- ♦ Õppija hindamisega seotud üldpõhimõtted – kujundav hindamine (mis vormis, kuidas dokumenteeritakse, kas arenguvestluse põhimõtetel või muul viisil) ja kokkuvõttev hindamine – kas eristav või mitteeristav.

- ◆ Kas kokkulepped eeldavad ka muudatusi kooli õppekorralduseeskirjas ja millised need peaksid olema?
- 2) Mooduli rakenduskavade koostamine.
 - 3) Terviku loomine õppekavas, et tagada moodulitevaheline sidusus ja õppekava eesmärkide saavutamine. Lisaks sellele veel muude küsimuste täpsustamine – õppevormide (Kas õpe toimub koolipõhises statsionaarses või mittestatsionaarses õppes? Milline on e-õppe osa selles protsessis?) ja tagasiside saamise osas (Millised on mõõdikud, kuidas hinnatakse sihtrühmade rahulolu?). Milline on kvaliteedisüsteem, sh tagasiside, tulemuslikkuse ja mõju hindamine, mis loob kindluse õppekava toimimisest?
 - 4) Õppekava koostamine, õppekava viimine vastavasse formaati ja ettevalmistamine tutvustamiseks ja kinnitamiseks.
 - 5) Õppekava hindamine ja registreerimine.

5. Projektide ja plaanide elluviimine

Õppekava arendusliku projekti või plaani teostamise eelduseks on see, et kõik täidavad endale võetud ülesanded tähtajaks. Õppekava loomise protsess on kasulik siduda organisatsiooni arendusprotsessiga (täienduskoolitused, arendusseminarid jne). Selline lähenemine annab aluse info liikumisele õppeasutuses ja oskuste kasvule organisatsioonis.

6. Tulemuste hindamine

Õppekava koostamise protsessile annab lisaväärtuse hindamine. Seejuures on võimalik hinnata järgmisi aspekte:

- ◆ õppekava loomise protsessi – kas plaanid õnnestusid, kas projekti eesmärk saavutati tähtajaks, kas tekkinud probleemid suudeti lahendada jne;
- ◆ õppeasutuse kui organisatsiooni võimekust sellest protsessist õppida.

Õppekava sisuline hindamine kooli poolt enne registreerimist ei ole ette nähtud õigusaktidega, kuid annab õppeasutusele tagasisidet õppekava vastavusest riiklikule õppekavale või kutsestandardile. Ka saab õppeasutus teada, kas uus õppekava on rakenduslik ja loob eelduse õppijate jõudmiseks vastavale kvalifikatsioonile. Õppekavade hindamine annab eelduse, et EHISesse kandmine võib toimuda probleemideta.

Õppekava ja keskkond

Õppekeskkonna mõiste võeti kasutusele eelmise sajandi 30. aastatel (Manninen 2007) seoses füüsilise õpperuumi arendamisega õppetööd toetavaks õpperuumiks. Sellest on lähemalt juttu ka Joh. Karelli koostatud raamatus „Puutööde metoodiline põhiõpetus“ (1934). Õppekeskkonna mõiste arengus on eristatavad neli etappi, mille on tinginud ühelt poolt ühiskonna muutused ja teisalt arusaamade muutumine õpetamisest. Arusaamine õppekeskkonnast algas õppeklassist kui kohast, mis on mõeldud õppetöö korraldamiseks. Õpetaja oli teadmiste jagaja ja õppeinformatsiooni saadi õpperaamatutest, mis olid vaid koolis. Eelmise sajandi 60. aastatel, eelkõige seoses täiskasvanukoolituse arenguga, toodi sotsiaalne vaade füüsilise kõrvale. Õpetaja roll oli muutunud ja üha enam kasutati koostöös õppimist ning vastastikust teadmiste jagamist õppeprotsessis.

Infotehnoloogia areng ja arvutid tõid uue käsituse õppekeskkonnast – virtuaalne õppekeskkond. Tänapäeval mõistetakse õppekeskkonda väga laialt – õppekeskkond on koht või kooslus, kus inimestel on kasutada ressursid, mille abil nad võivad õppida mõistma erinevaid asju ning leida probleemidele lahendusi (Wilson 1996).

Soome uurijad (Mononen, Aaltonen 1999) käsitlevad õppekeskkonda läbi järgmiste dimensioonide:

- ♦ õppekeskkond ökosüsteemina (õppija on selle süsteemi keskmes ja teda ümbritseb sotsiaalne keskkond koos selle argipäeva, rõõmude ja muredga, milles õppija elab);
- ♦ õppekeskkond ruumina (õppimiskoht, kus õpitakse, füüsiline õppekoht koos seadmete ja tugiisikutega);
- ♦ õppekeskkond virtuaalse ruumina;
- ♦ õppekeskkond dialoogipaigana, kohana, kus kohtuvad õpetaja ja õppija.

Õppekeskkonna ja õppekava seoste analüüsimiseks on Soome Kooliameti poolt koostatud töörühma kokkuvõttes esitatud järgmised vaated:

- ♦ **füüsiline**, mis annab pildi ruumidest ja ehitustest, sellele vaatele annavad sisu planeerimine ja arhitektuur;
- ♦ **sotsiaalne**, kus õppimine toimub koos teiste inimestega (kaaslased ja õpetajad – juhendajad) rühmades, koostöös ja selle koosmõjus; sotsiaalsele vaatele loovad taustateooria sotsiaalpsühholoogia, rühmaprotsessid ja kommunikatsioon;
- ♦ **tehnoloogiline**, mis kirjeldab õppekeskkonda tehnoloogia vaatenurgast – seadmed ja masinad ning haridustehnoloogia loovad struktureeritud kuvandi nende kasutamisest kutseõppes;
- ♦ **piirkondlik** (lokaalne), mis kirjeldab õppekeskkonda ja selle seotust kohalike oludega – piirkonna (linn, alev, vald) mõju ja võimalusi, töökohtade olemasolu praktikaks, looduskeskkonda ja kooliterritooriumi, mis annab võimaluse õppetöö mitmekesistamiseks;
- ♦ **didaktiline**, õppimist toetav tegevus, õppematerjalid, õppemeetodid, õppija toetamine jm pedagoogilised ja didaktilised ülesanded.

Füüsiline vaade õppekeskkonnale ja õppekava

Õppekavatöös ja õppeprotsessis on eeltoodud vaated väga tähtsad ja loovad aluse edukaks arenguks. Millised tingimused seab ruumikeskkond (füüsiline keskkond) õppeasutustele seoses õppekavatööga? Ruumikeskkond õppeasutuses on see, mille muutmine on kõige raskem ja kulukam. Ruumikeskkonna arendamisel ei saa lähtuda sellest, milline on olukord hetkel (sh õppekava, õppekorraldus, õppemeetodid ja õpilased). Ruumikeskkonna arendamisel tuleb mõelda, milline on see tulevikus. Väärad otsused loovad aluse õppekeskkonnale, mis oma funktsionaalsuselt ei sobi tänapäevase õpetamisega.

Õppekavad, mis lähevad nüüd uuendamisele, sisaldasid palju teoreetilisi õppeaineid, sh ka üldharidusaineid. Uutes õppekavades viitab moodulite struktuur sellele, et teooria ja praktiline õpe integreeritakse, see eeldab, et teooria ja praktilise töö ruumid peaksid olema koos või lähes- tikku. Kui need ruumid paiknevad eri hoonesades või hoonetes, on õpetajal raske õppeprotsessi

korraldada ja jälgida. Samuti raskendab see ka erinevate õppevormide kasutamist – projektide koostamist, rühmatööd jne.

Kutseõppeasutustes on viimastel aastatel loodud selliseid õppekeskkondi, mis oma funktsionaalsuselt ja arhitektuurilt loovad aluse avatud õppekeskkonna tekkimisele, kus õppija saab ennast arendada, olla koos teiste õppijatega, teha rühmatööd, kasutada IT-vahendeid ja õppida lugemissaalis või mujal, teha projekte jne.

Nõukogudeaegsed koolimajad (tüüpprojektid) ehitati üles süsteemis, kus põhiline õppetöövorm oli klassitund või tund õppetöökojas. Selline õppekeskkond tingis, et õppetööd viidi läbi frontaalsena. Õppekorraldus eeldas aga, et õppijate teadmised ja oskused õppima asudes on üldiselt samal tasemel (seda tagasid ühesugused tunnijaotus- ja õppeplaanid). Nüüd on olukord muutunud, põhikooli lõpetajate teadmiste ja oskuste tase on väga erinev, kuna koolide õppekavad ja õpetus (eelkõige tehnoloogiaõpetus) on väga erinev. Õpilased, kes asuvad õppima pärast gümnaasiumit, sh need, kes on ülikoolis juba lõpetanud kas bakalaureuse- või magistriõppe, on oma teadmistelt ja oskustelt väga erinevad. See raskendab õppekorraldust ja õppekeskkonna loomist.

Õppekava arendamisel tuleb arvestada moodulite rakenduskavade ja õppekorralduse juures seda, millises füüsilises keskkonnas õpe toimub.

- 1) Kas õppeklassid on traditsioonilise paigutusega või kasutatakse mõnda muud paigutust – konverents (tavaliselt kas U-kujuline või ringikujuline paigutus), rühmatööd võimaldav paigutus või koostööd toetav paigutus.
- 2) Milline on praktilise õppe läbiviimiseks vajalik keskkond? Kas õppekeskkonnas on võimalus organiseerida teooriaõpet? Kas on võimalus anda õppijale individuaalseid ülesandeid ja kas on ka koht, kus õppija neid teha saab, kas siis üksinda või rühmades? Kas on koht, kus õpetaja saab õpilastega läbi viia arenguveestlusi, et rakendada kujundavat hindamist?
- 3) Kas õpetaja töökoht on töökojas, kus talle on loodud soodsad tingimused teiste tööülesannete täitmiseks?
- 4) Milline on õppetöökodades ladude süsteem, kas on pooleliolevaid töid, vajalikud materjalid jm varud? Kuidas on organiseeritud tööriistad ja teised tööks vajalikud vahendid?
- 5) Kas õppekeskkond annab võimaluse teha õpilasel iseseisvat tööd ka tunnivälisel ajal, kuidas on tagatud õppija ohutus, varade ja materjalide säilimine ja heaperemehelik kasutamine?

Küsimusi võib füüsilise õppekeskkonna kohta esitada palju. Samas vastata saab neile küsimustele koolis, kus õppekava, koolikultuur ja füüsiline keskkond asub. Parim viis füüsilise õppekeskkonna arendamiseks ja selle sidumiseks õppekavatööga on vaadata, mis meie koolid ja lähinaabrid on teinud ning kuidas seal õpetust korraldatakse. Eesti koolide seas võib nimetada palju häid lahendusi, mis annavad õppe organiseerimiseks head võimalused, nt Tallinna Teeninduskooli uus õppehoone, Viljandi Ühendatud Kutsekooli uusehitus, Tallinna Lasnamäe Mehaanikakooli töökodade kompleks. Kõigis neis koolides on loodud keskkond, mis annab hea aluse õppekava eesmärkide täitmiseks ja õppe korraldamiseks.

Sotsiaalne vaade õppekeskkonnale

Õppimine on protsess, kus õppija ja õpetaja koostöös püütakse saavutada hariduslikke eesmärke. Koostöö edukus sõltub sellest, milline on õppimisõhkkond (ingl k *learning climate*). Tänapäevased õppimis- ja õpetamisteooriad viitavad sellele, et see vastasmõju on väga tähtis ning sellest sõltub õppimise edukus. Sotsiaalne vaade õppekeskkonnale täiendab füüsilist õppekeskkonda ja paneb selle elama. Koostöö, õpilaste ja õpetajate vastastikune austamine, toetav koolikultuur, avatus ning inimlik ja loomulik suhtumine on need märksõnad, mis seda iseloomustavad. Sotsiaalne vaade õppekeskkonnale loob aluse õppija suhtlus-, enesemääratlus- ja ettevõtlikkuspädevuse ning algatusvõime arendamiseks.

Tehnoloogiline vaade õppekeskkonnale

Tehnikasaavutuste ja tehnoloogia kasutamine on kutseõppes oluline osa õppetööst. Tähtsad on ka seadmed, mille kallidust arvestades on õppeasutusel õppekava rakendamisel erinevad valikud.

- 1) Hankida oma töökodadesse vajalikud seadmed. Sellise viisi tugevus on see, et seade on kooli kasutuses, kõikidel õpilastel on võimalik vastava seadmega teha tööharjutusi. Õpetaja saab alati kasutada seadet näitlikustamiseks või mõnes muus õppesituatsioonis. Nõrkus ja oht on see, et seadmed võivad olla kallid, kuid ei leia piisavat kasutust ja vananevad nii moraalselt kui ka füüsiliselt. Kallid seadmed vajavad pidevat hooldust ja nt lõiketerade asendus eeldab professionaalsust.
- 2) Hankida õppeks vajalikud simulaatorid. Simulaatorite õpe on väga arenenud ja võimalik on hankida simulaatoreid keevitamisest kuni laeva ja lennuki juhtimiseni. Simulaatoreid on alates lihtsatest (tavaline arvuti või ekraan ja juhtpult või ekraan ja seade) kuni töökeskkonda täielikult kopeerivani (näiteks kraana simulaator, milles igal vaatel on ekraan, mis näitab tegeliku ehitusplatsi kuvandit ja töökohta vastavalt sellele, milline on ilmastik). Sellise hankeviisi tugevus on see, et on võimalik luua keskkond, mis on sarnane tegeliku töösituatsiooniga. Harjutamiseks kulub vähem ressursi (keevituse simulaator hoiab kokku nii elektroode kui ka metalli) ja õpetajal on võimalik sekkuda ning tegevust korrata. Simulaatorite tarkvara uuendamine ei ole nii kulukas kui uute seadmete hankimine. Nõrkuseks ja ohuks on see, et simulaator on koht õppimiseks ja harjutamiseks, kuid ei asenda töösituatsiooni tegelikus keskkonnas ja tegelike materjalidega.
- 3) Teha koostööd ettevõtetega ja viia läbi õpetust nende seadmetega või vastavates õppeklassides. See on hea viis õpetuse organiseerimiseks, kuid selle nõrkus on, et ettevõtte ei ole õppimiseks ette nähtud koht ja selle eesmärk on omanikele kasumi teenimine. Kallid tehnoloogilised seadmed võivad olla töös mitmes vahetuses ja nendele ei lubata algajaid harjutama. Samas on selline koostöö vajalik ja viljakas, kui mõlemad pooled on sellest huvitatud.

Tehnoloogiline keskkond on erinevate IT-vahendite (alates mobiiltelefonist kuni arvutiteni) tõttu väga mitmekesine. Kas suudame õppeprotsessi integreerida neid vahendeid ja nende pakutavaid võimalusi uute õppimissituatsioonide loomiseks? Võimalus on hankida vabavaralist tarkvara või kallist professionaalidele mõeldud tarkvara, millel on olemas nn haridusversioonid.

Õppekava koostamisel ja rakendamisel on tehniline õppekeskkond väga oluline. Tehnoloogilised ressursid määravad võimaluse õpet läbi viia ja luua kvaliteeti ning motiveerida õppijat, toetades infotehnoloogilise pädevuse saavutamist.

Piirkondlik vaade õppekeskkonnale

Õppeasutus asub mingis konkreetsetes paigas ja seda peab arvestama ka õppe korraldamisel. Piirkonna võimalused annavad õppeasutusele võimalusi õpet mitmekesistada või osutada sellele keskkonnale teenuseid, mis toetavad õppijate õpinguid. Piirkonda iseloomustab selle koha loodus, ettevõtted, asutused (muuseumid, näituse- ja konverentsikeskused jne) ning vallad ja linnad. Õppeprotsessi lõimitud töökohal õppimine, õppekäigud, muuseumite, näituste ja messide külastused motiveerivad õppijat ja tõstavad huvi õpitava valdkonna vastu.

Didaktiline vaade õppekeskkonnale

Didaktilise õppekeskkonna looja on õpetaja. Didaktiline õppekeskkond algab sellest kohast (nt õppeklass), kus õppetöö toimub. Õppija, kes siseneb õppeklassi, hindab esmapilgul seda, millises seisukorras klass on – kas seal valitseb kord (nt puhtus) kuni selleni, kuidas füüsiline keskkond on organiseeritud. Sellest lähtuvalt kujuneb ka õppija suhtumine õppeainesse ja õppimisse. Lohakas ja korratu õppekeskkond ei kujunda õppijas neid harjumusi ja oskusi, mis loovad aluse edukateks õpinguteks. Kuidas kasutatakse füüsilist õppekeskkonda parimaks didaktiliseks lahenduseks? Millised on õppematerjalid, näidistööd, näitvahendid, mudelid jne, mis toetavad õppeprotsessi? Kas need on õppeklassis, kuidas need on paigutatud ja kuidas neid kasutatakse? Kuidas see õppekeskkond innustab õppijat õppima ja enda õppimisoskusi arendama?

Õpetaja didaktilise keskkonna loojana peab ühendama õpetamise tegevuse ja selle, kuidas õpilane õpib. Kas õppija on selles protsessis aktiivne osaleja või passiivne kuulaja? Kas näitlikustamine on vaid pilt ekraanil või on tegemist reaalse töövahendiga? Kas tahvel (või ekraan) on staatiline või dünaamiline? Milline on õppe sidumine erinevate meetoditega?

Didaktiline õppekeskkond näitab, kas õppimine on üles ehitatud konstruktivistlikel põhimõtetel või tehakse seda muul viisil. Didaktiline õppekeskkond toetab kutse- ja erialaste oskuste arenemist, õpipädevust, tegevuspädevusi jm.

Kooli õppekava vormistamine ja registreerimine

Kooli õppekava on vastavalt haridus- ja teadusministri 28.08.2013 määrusele nr 23 „Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja dokumentide pidamise kord“ § 2 lõikele 2 kooli kohustuslik dokument.

Kooli õppekava vormistatakse kaheosalisena – esimene on õppekava vorm, mis registreeritakse EHISes ja on esitatud kooli koduleheküljel, teine on õppekava moodulite rakenduskava, mis ei kuulu EHISesse kandmisele ja on avalikustatud kooli koduleheküljel ning infosüsteemides.

Õppekava vormistamine on õppekavatöö viimane etapp, sisuline töö õppekava ja moodulitega on lõppenud. Kooli õppekava vormistamisel tuleb jälgida, et see oleks vastavuses kutseõppe-

asutuse seaduse ja kutsestandardiga ning kui õppekava on koostatud riikliku õppekava alusel, siis ka vastavuses selles esitatud nõuetega.

Õppekava vormistamise juures võib kool lisada moodulite rakenduskavasse asjakohaseid ja koolile vajalikke osi, mis loovad täielikuma pildi selle mooduli rakendumisest. Kooli õppekava vorm ja mooduli rakenduskavade vormid on soovitatav õppeasutuses eelnevalt kokku leppida ja kinnitada õppekorralduseeskirjas. Õppekava vormistamisel tuleb panna tähele, et kooli õppekavale lisatakse tabelina moodulite õpiväljundid.

Kooli õppekava ja moodulite rakenduskava kinnitatakse ühe käskkirjaga, mis on eelnevalt kooskõlastatud kooli nõukoguga.

Tabelis 12 on kooli õppekava vormile lisatud kommentaarid, milles on esitatud viited õigusaktidele või soovitusel. Lisaks leiate vastavat teavet ka käsiraamatu lisast.

Tabel 12. Kooli õppekava vorm

... KOOLI ÕPPEKAVA						KOMMENTAAR					
Õppekavarühm						KHSi § 32 ja selle lisa 2					
Õppekava nimetus						<i>NIMETUS EESTI KEELES</i>					
						<i>NIMETUS INGLISE KEELES</i>					
						<i>NIMETUS VENE KEELES</i>					
Õppekava kood EHISes						KutÕSi §24; KHSi § 7					
Õppekeeled						KutÕSi § 29					
ESMAÕPPE ÕPPEKAVA					JÄTKUÕPPE ÕPPEKAVA						
EKR 2	EKR 3	EKR 4	EKR 5	EKR 4	EKR 5	KutÕSi § 23 ja kutseadusest tulenevad tasemekirjeldused, EKR 2-KHSi § 10; EKR3-KHSi § 14; EKR 4-KHSi § 18; kutsekeskhariduse korral § 21; EKR 5 -KHSi § 24.					
Õppekava maht (EKAP):						Esitatakse maht EKAPites, KutÕSi § 26; KHSi § 11-EKR 2; KHSi § 15-EKR 3; KHSi § 19 EKR 4; KHSi § 25-EKR 5.					
Õppekava koostamise alus:						Õppekava koostamise aluseks olevad dokumendid: riiklik õppekava või kutsestandard või tööandjate või neid esindava organisatsiooni algatuskiri vastavalt kutseharidusstandardis sätestatule, KutÕSi § 24 lg 6, 7, 9.					
Õppekava õpiväljundid:											

<p>Õppekava rakendumine (sihtrühmadele ja kasutatavatele õppevormidele)</p>	<p>Moodulite läbimise plaan õppeaja vältel. Milline on õppeaja ja õppekorralduse erisus vastavalt sihtrühmadele (erinevate sihtrühmade korral koostatakse mooduli rakenduskava igale sihtrühmale eraldi). Kool esitab sellises vormis, mis koolile on asjakohane, kas struktureeritud teksti, tabeli vms. Vastavas lisas on põhiõpingute õpiväljundid, KutÕSi § 28, § 30, § 32; KHSi § 9. Määruse „Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja dokumentide pidamise kord“ § 7.</p>
<p>Nõuded õpingute alustamiseks</p>	<p>KutÕSi § 25; määruse „Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja dokumentide pidamise kord“ § 7.</p>
<p>Nõuded õpingute lõpetamiseks</p>	<p>KutÕSi § 34; KHSi § 12, § 16, § 20; määruse „Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja dokumentide pidamise kord“ § 7.</p>
<p>Õpingute läbimisel omandatav(ad)</p>	<p>KHSi § 7 lg 3</p>
<p>... kvalifikatsioon(id):</p>	
<p>... osakvalifikatsioon(id):</p>	
<p>Õppekava struktuur (moodulite nimetused ja mahud; põhiõpingute moodulid (nimetus, maht ja õpiväljundid): Üldõpingute moodulid (ainult kutsekeskhariduse õppekava puhul; nimetus, maht ja õpiväljundid): Valikõpingute moodulid ja nende valimise võimalused (nimetus ja maht):</p>	<p>Esitatakse moodulite loendid ja valikõpingute valimise võimalused, KHSi § 8. Eraldi tabelina esitatakse põhiõpingute õpiväljundid.</p>
<p>Spetsialiseerumised (moodulite nimetus ja maht)</p>	<p>KutÕSi § 24 lg 1</p>
<p>Õppekava kontaktisik</p>	
<p>ees- ja perenimi:</p>	
<p>ametikoht:</p>	
<p>telefon:</p>	
<p>e-post:</p>	
<p>Märkused</p>	

Tabel 13. Õppekava moodulite rakenduskava

... ÕPPEKAVA MOODULITE RAKENDUSKAVA			
Sihtrühm			
Mooduli nr	Mooduli nimetus	Mooduli maht (EKAP)	Õpetajad
Nõuded mooduli alustamiseks	Moodulid või moodulite osad, mis peavad olema läbitud enne selle mooduli alustamist.		
Mooduli eesmärk			
Õpiväljund	Hindamiskriteerium	Õpiväljundite ja hindamiskriteeriumite sidumine.	
1. ...			
2. ...			
...			
Teemad, alateemad		Temaatiline planeerimine, tuuakse välja teemad, alateemad, auditoorne, praktiline ja iseseisev töö, mis on vajalik antud õpiväljundite saavutamiseks.	
sh iseseisev töö			
sh praktika			
Õppemeetodid			
Hindamine		Täpsustatakse mooduli hindamise põhimõtteid ja meetodeid. Siin ei kirjutata ümber õppekorralduseeskirja.	
sh hindekriteeriumid		Kui hindamist viiakse läbi eristavalt, siis millised on vastavad kriteeriumid.	
sh kokkuvõtva hinde kujunemine		Kirjeldatakse, kuidas toimub mooduli kuiterviku hindamine (vt hindamise juhendmaterjal).	
Õppematerjalid		Õppematerjalid, mida kasutatakse mooduli käsitlemisel ja mis on õppijale vajalikud.	

Teatud juhtudel on otstarbekas käsitleda õpiväljundit või nende grappe eraldi (sõltuvalt sihtrühmist, õppesisust jne), sellisel juhul on seda tabeliosa otstarbekas täita mitu korda erinevates variantides.

Kirjandus

Jõgi L., Lõhmus, M., Märja, T. (2003). Andragoogika. Tallinn: Ilo.

Karell, J. (1934). Puutööde metoodiline põhiõpetus. Tallinn: Nõmme.

Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus (2007), lk 35–41.

Õppekavatöö õppeasutuses

Einike Pilli

Tartu Ülikooli elukestva õppe keskuse konsultant

Õppekava võib vaadata (joonis 23) kolmest perspektiivist (Marsh & Willis):

- 1) kavandatud õppekava;
- 2) õpetatud õppekava;
- 3) õpitud õppekava.



Joonis 23. *Õppekava kolm perspektiivi*

Kavandatud õppekava võib olla õpetajale riikliku õppekava või kutsestandardi näol osaliselt ette antud, kuid enamik kavandamise vastutust on ikkagi tal endal. Kavandatud õppekava on aluseks õpetatud õppekavale, aga „paber ei õpeta“. Seepärast on väga oluline, kuidas õpetaja kavandatud õppekavas ehk mooduli rakenduskavas olevat õpetamise kaudu edasi annab ning millist õppe-tegevust kavandab. Sealjuures pole tähtis mitte ainult see, kas õpetaja järgib koostatud kava sisuelemente ja meetodeid, vaid ka see, et ta järgiks riikliku õppekava mõtteviisi ning inim- ja õpikäsitust.

Ja viimaks – õpitud õppekava viitab sellele, mida õppija tegelikult läbitud õppeprotsessist omandab. Seda on võimalik kujundava hindamise kaudu õppeprotsessis jälgida, vaadata õppijate õpitulemusi kokkuvõtvas hindamises ning küsida õppijatelt tagasisidet mooduli kohta.

Järgnevas osas peatutakse pikemalt õppeprotsessi kavandamisel ehk kirjutatud õppekaval. Peale seda tuleb põgusalt juttu õpetatud õppekavast ehk sellest, kuidas õppijaid motiveerida, aktiivsete õppijatena hoida ning kuidas õppimist mooduli jooksul võimalikult efektiivseks muuta. Peatüki viimases osas on juttu sellest, kuidas pärast mooduli lõppu tagasisidet küsida, õppijate õpitulemusi analüüsida ning selle põhjal vajalikke parandusi teha. Tagasisides on oluline roll õpetaja eneseanalüüsil.

Mooduli kavandamine

Mooduli meeskondade moodustamine

Moodul on õppekava terviklik sisuline osa ehk sisuühik. Seepärast on oluline jälgida, et kui ühte moodulit õpetab mitu õpetajat, ei kannataks sisuline ja vormiline tervik. Sellist tervikut ei saa luua ükski õpetaja üksinda või igauks omaette, vaid seda tuleb teha mooduli meeskonnaga koos. Juhul, kui moodulil on vaid üks õpetaja, on hea selle kavandamisse kaasata ka teisi.

Järgnevas osas on mõningad näpunäited, kuidas koostada mooduli meeskonda ning millises järjekorras moodulit kavandada.

Miks peab moodulit koos kavandama?

- ♦ Ühiselt loodud teadmine on alati suurem kui kõrvutiasetatud üksikõpetajate teadmised.
- ♦ Koos on kõige kergem jõuda kokkuleppele mooduli eesmärgis, mida kõik õpetajad õppijatel saavutada aitavad. See muudab mooduli ühtseks tervikuks.
- ♦ Koos kavandatuna saab kõik oluline käsitletud.
- ♦ Koostöös saab tähelepanu pöörata võimalikele dubleerimistele ning kavandada vajalikku kinnistavat kordamist.
- ♦ Ainult koos saab kavandada moodulisest lõimimist.

Väljundipõhine lähenemine moodulite juures tähendab muu hulgas, et ei lähtuta esmalt olemasolevate õpetajate kompetentsusest ja teemade valdamisest, vaid küsitakse, milliseid õpetajaid on vaja, et õppijad selle mooduli õpiväljundid saavutaks. On tõenäoline, et rohkem praktikaga seotud moodulite puhul osutub vajalikuks kaasata praktikuid. Muidugi juhul, kui seda pole juba tehtud. Nii on hea mooduli kavandamist alustada küsimusest: milliseid õpetajaid on meil vaja?

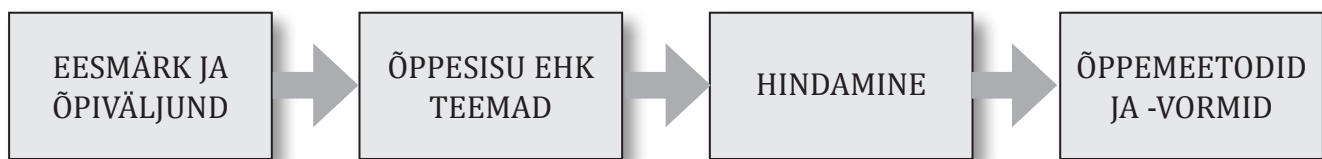
Mooduli meeskond ei pea piirnema ainult seda läbiviivate õpetajatega. Kasu on ka sellest, kui kavandamise juurde on kutsutud mõni tööandja või samal õppekaval õppiv õpilane. Teinekord võib olla abi osakonnajuhatajast või kellestki, kes tunneb kogu õppekava tervikuna. Selle pilguga vaadates on kergem ka otsustada, kuidas moodul õppekavasse kõige paremini paigutub.

Kui moodulil on eeldusmoodulid, on hea paluda vähemalt kavandamise algusfaasi eeldusmooduli vastutav õpetaja või kõik, kes sellel õpetavad. Siis saab omavahel kokku leppida, kuidas õpetatav aines jaguneb ning kui kaugele eeldusmoodulis jõudmist kõikidelt õppijatelt eeldatakse. Nii saab vältida kordamist või puudulikke eelteadmisi. Kui meeskond on välja valitud, on oluline, et nad ka realselt kohtuksid.

Mooduli kavandamise protsess

Millest lähtuda mooduli kavandamisel?

John Biggs ja Catherine Tang (2008) kirjeldavad konstruktiivse sidususe (ingl *constructive alignment*) kontseptsiooni. Selle keskmes on arusaam, et õppeprotsess on hästi kavandatud ja tulemuslik, kui selle erinevad osad on omavahel sidusad ehk sobivad kokku. Kui õppeprotsessi peamised osad, eesmärgid, õpiväljundid, teemad ehk õppesisu, hindamine, õppemeetodid ning õppetöö vormid on omavahel kooskõlas, võib rääkida konstruktiivselt sidusast moodulist.



Joonis 24. *Õppeprotsessi osade konstruktiivne sidusus*

Mooduli sidus kavandamine on oluline mitmetel põhjustel. Kõige olulisem neist on, et õppeprotsessi üks osa, hindamine, juhib õppimist rohkem kui teised, näiteks kavandatud eesmärgid, ning isegi rohkem kui õppemeetodite kaudu omandatud teemad. Seda nähtust kirjeldatakse kui hindamise tagasimõju õppimisele.

Sellel tagasimõjul on nii negatiivne kui ka positiivne pool. Negatiivne on see, et õppija kaldub õppima pelgalt hindamiseks. See tähendab ühelt poolt välise iseloomuga õpimotivatsiooni (õpin, sest keegi teine „premeerib“ mind) ning teiselt poolt mittehinnatava vähemat tähtsustamist. Samal ajal saab seda tagasimõju kasutada ka positiivselt, hinnates kõike olulist, mis õpiväljundites kajastub, ning tehes seda eesmärgis seatu valgel.

Kui tegemist on mitme inimese poolt õpetatud mooduliga, ei piisa, kui iga üksiku õpetaja õppetöö on sidus, sest siis võib ühine tervik ja eesmärk jääda saavutamata. Moodul peab olema sidus tervikuna. Kavandamisel tähendab see küll rohkem tööd, aga lõpuks võib kokku hoida nii õpetajate kui õppijate tööd ning suurendada õppimise tõhusust.

Mooduli kavandamisel on hea arvestada veel mõningate eduka õppimise tunnustega.

- ♦ Inimene õpib kergemini, kui ta saab aru, kuidas uus materjal seostub sellega, mida ta juba teab.
- ♦ Õpitahte ehk õpimotivatsiooni tekkimiseks on vaja, et õpitav täidab õppija jaoks kaks peamist eeltingimust – ta näeb õppimise väärtust (miks ma peaks seda õppima) ning tal on lootust õppides saavutada häid tulemusi (kui ma pingutan, siis saan hästi hakkama).
- ♦ Õppijatel on kergem mõista osasid, kui nad saavad aru, kuidas need osad tervikusse suhestuvad.
- ♦ Õppimine toimub mitte ainult kuulates ja meelde jättes, vaid ka rääkides ja meelde tuletades.
- ♦ „Kuidas“ on tähtsam kui „mida“. Mida kiiremini muutub maailm, seda enam määrab selles toimetulekut võime mõelda, õppida ning analüüsida.
- ♦ Õpikogukonnal ja suhetel on õppimisel suur roll. Seepärast on koos ja üksteiselt õppimine tihti tulemuslikum kui ükski.
- ♦ Õppija suudab õpitut hiljem meelde tuletada nende seoste kaudu, mille kaudu ta need meelde jättis.
- ♦ Kui materjali on liiga palju ning see omandatakse suurtes kogustes väikese aja jooksul, jäävad seosed puudulikuks ning materjal ununeb kiiresti.
- ♦ Enamikul juhtudel on kergem õppida teooriat pärast praktilist kogemust. Konkreetne mõtlemine on arenenud varem ja tugevamalt kui abstraktne. Kogemusest on üldistuse ja idee suunas kergem liikuda kui vastupidi.

- ◆ Kui teooria ja praktika jäävad üksteisest väga kaugele, ei pruugi õppijal nende vahel seost tekkida.
- ◆ Pelgalt veebipõhine õpe eeldab väga motiveeritud õppijat ning see õnnestub paremini keskmise keerulisusega või kergema materjaliga. Keeruliste ülesannete puhul on õppijal keerulisem ennast sundida veebikeskkonnas pingutama, sest on õppides üksi.
- ◆ Õppijad on erinevad. On hea pakkuda alternatiive nii õppemeetodite, hindamise kui ajagraafiku osas. Õppemotivatsiooni soodustab ka see, kui õppijad saavad õppesisu osas vähemalt osaliselt valikuid teha.

Lühijuhend edukaks õpetamiseks:

- ◆ loo seoseid eelteadmistega ja tegeliku eluga;
- ◆ näita tähendust ning anna õnnestumisvõimalus;
- ◆ näita tervikut koos osadega;
- ◆ lasse meelde tuletada;
- ◆ liigu konkreetsest abstraktse suunas;
- ◆ pigem vähem kui rohkem materjali;
- ◆ kombineeri e-õppega.

Mooduli kavandamise sammud

Mooduli kavandamist ei pea tegema täpselt sellises järjekorras. Oluliseks põhimõtteks on siiski, et teed nende suunas liikumiseks lähtuvad eemärkidest, mis tähendab, et ilma eesmärgi ja õpiväljundite sõnastusteta pole hea hakata õppeprotsessi kavandama. On üldlevinud, et õppemeetoditele mõeldakse enne hindamismeetodeid. Õppesisu ei ole uutes riiklikes õppekavades ette antud. See annab võimaluse värskel viisil läheneda küsimusele, kui mitu suurt teemat ja mitu õpetajat on selle mooduli raames vaja kasutada.

Tabel 14. *Õppe kavandamise sammud*

1.	Eesmärgi täpsustamine või sõnastamine
2.	Õpiväljundite ja lävendi kriteeriumide täpsustamine või sõnastamine
3.	Õppetöö vormide ja mahu kokkuleppimine
4.	Hindamismeetodite valimine
5.	Õppemeetodite valimine
6.	Õppesisu sõnastamine
7.	Mooduli hinde kujunemise kirjeldamine
8.	Hindamiskriteeriumide koostamine hindamismeetodite juurde
9.	Õppematerjali kavandamine

Esimene samm – eesmärgi täpsustamine või sõnastamine

Mooduli kavandamise protsessi on hea alustada eesmärkide ülevaatamisest, kohandamisest või asetamisest. Kui tegu on kutsekeskhariduse õppekava kohustusliku mooduliga, on riiklikus õppekavas sätestatud nii mooduli eesmärk kui ka õpiväljundid. Sel juhul on meeskonna küsimus, kas nad tahavad neid eesmärke oma kooli õppekava jaoks kohandada või täpsustada. Kui tegu on koolis loodava valikmooduliga, jätkuõppe mooduliga või täienduskoolituse õppekavaga, on õpetajate esmane ülesanne kavandada mooduli eesmärk ja õpiväljundid.

KutÕS § 24. Õppekavad

...

- (5) Kooli õppekavad jagunevad esmaõppe ja jätkuõppe õppekavadeks:
 - 1) esmaõppe õppekava alusel toimub kutseõpe, mille puhul õppima asumine ei eelda eelnevate erialaste kompetentside olemasolu;
 - 2) jätkuõppe õppekava alusel toimub kutseõpe, mille puhul õppima asumise eeldus on eelnevale või samale kvalifikatsioonitasemele vastava kutse või vastavate kompetentside ja haridustaseme olemasolu.
- (6) Kutsekeskhariduse õppekava koostatakse kutseharidusstandardi ja vastava riikliku õppekava alusel. Kui vastav riiklik õppekava puudub, taotleb kool enne õppekava avamist haridus- ja teadusministrilt või tema volitatud isikult selleks loa. Loa andmisel hinnatakse käesoleva paragrahvi lõikes 7 nimetatud nõuete täitmist.
- (7) Jätkuõppe õppekava ja esmaõppe õppekava, millel puudub asjaomane riiklik õppekava, koostatakse kutseharidusstandardi ja asjaomase kutsestandardi alusel. Kui asjaomane kutsestandard puudub, peab kool taotlema õppekavale heakskiidu sotsiaalpartneritelt.
- (8) Sõjaväelistel ja sisekaitselistel erialadel riiklikke õppekavasid ei kehtestata. Sõjaväeliste ja sisekaitseliste erialade kooli õppekavad koostatakse kutseharidusstandardi ja vastava kutsestandardi alusel, kui viimane on olemas.
- (9) Kvalifikatsioonitaset tõstva jätkuõppe ja viiendale kvalifikatsioonitasemele vastava esmaõppe õppekava saab avada, kui asjaomasel õppekavarühmas on õppe läbiviimise õigus pikendatud kuueks aastaks või kui õppekava avamist toetavad õppekavarühmale vastavad sotsiaalpartnerid ja kooli pidaja.

Mooduli kavandamiseks on erinevaid võimalusi.

Esmaõppe moodul – IV kvalifikatsiooniraamistikuga tasemel on uutes riiklikes õppekavades sõnastatud moodulite õpiväljundid ja hindamiskriteeriumid. Kui esmaõppe õppekava on kvalifikatsiooniraamistikuga III või V tasemel, tuleb riiklik õppekava koostada vastava kutsestandardi põhjal. Kindlasti tuleb sel juhul pöörata tähelepanu ka võtmepädevuste taseme erinevusele, mitte ainult erialateadmiste hulgale või tasemele. Vt näidet allpool.

Jätkuõppe õppekava moodul – lisakoolitus, mis aitab õppijal kvalifikatsiooniraamistikuga V taset saavutada või mingis valdkonnas spetsialiseeruda, toetudes eelnevatele kutseõpingutele. Siin luuakse õppekava, toetudes kutseharidusstandardile ja vastavale kutsestandardile.

Täiendusõppe moodul – ei pea olema seotud kutsestandardi või riikliku õppekavaga, aga võib olla. Täiendusõpet võib kavandada lühikese, nn hobiharidusena mitteasjatundjale, spetsialiseerumist võimaldava jätkuna neile, kes on tasemeõppe läbinud või kutsetaseme tõstmist võimaldava kvalifikatsioonikoolitusena. Lisaks võib täiendusõppe õppekava koostada ka tellimustööna, näiteks mõne ettevõtte sisekoolituseks.

Tabel 15. *Mooduli kavandamine*

Mooduli nr	Mooduli nimetus	Maht (EKAP)	Mooduli nr	Mooduli nimetus	Maht (EKAP)
5	ABIKOKA PRAKTILISE TÖÖ ALUSED	12	7	KOKA PRAKTILISE TÖÖ ALUSED	6
Eesmärk: õpetusega taotletakse, et õppija valmistab ja serveerib meeskonnaliikmena menüüs olevaid toite ja jooke juhendamisel, järgides toitlustusettevõtte töökorralduse põhimõtteid.			Eesmärk: õpetusega taotletakse, et õppija valmistab ja serveerib meeskonnaliikmena menüüs olevaid toite ja jooke, järgides toitlustusettevõtte töökorralduse põhimõtteid.		

Tabel 16. *Mooduli kavandamine*

Õpiväljundid Õppija	Hindamiskriteeriumid Õppija	Õpiväljundid Õppija	Hindamiskriteeriumid Õppija
Valmistab juhendamisel toite ja jooke, tagades toidu kvaliteedi, järgides toitlustusettevõtte töökorralduse põhimõtteid.	Valmistab juhendamisel toite ja jooke. Kasutab seadmeid ja töövahendeid säästlikult, vastavalt tehnoloogiale ja sooritatava töö mahule. Käitleb juhendamisel toiduaineid säästlikult ja toiduhügieeni nõudeid järgides. Säilitab juhendamisel pooltooteid vastavalt toiduhügieeni nõuetele. Korraldab oma töökohta kogu tööprotsessi vältel, järgib ettevõtte puhastusplaani ning tööohutusnõudeid. Järgib isikliku hügieeni nõudeid kogu tööpäeva jooksul. Annab hinnangu oma töötegevusele lähtudes etteantud ülesandest.	Valmistab põhisöögikordadeks tehnoloogiliste kaartide alusel toite ja jooke, tagades toidu kvaliteedi, järgides toitlustusettevõtte töökorralduse põhimõtteid.	Valmistab tehnoloogiliste kaartide alusel menüüs olevaid toite ja jooke. Kasutab seadmeid ja töövahendeid säästlikult, vastavalt tehnoloogiale ja sooritatava töö mahule. Käitleb toiduaineid säästlikult, vastavalt tehnoloogiliste kaartidele ja toiduhügieeni nõuetele. Säilitab pooltooteid vastavalt toiduhügieeni nõuetele. Korraldab oma töökohta kogu tööprotsessi vältel, järgib ettevõtte puhastusplaani ning tööohutusnõudeid. Järgib isikliku hügieeni nõudeid kogu tööpäeva jooksul. Annab hinnangu valmistatud toitule ja jookidele lähtudes neile iseloomulikust lõhnast, maitsest, välimusest ja konsistentsist. Annab hinnangu oma töötegevusele lähtudes tehnoloogia järgimisest, töökorralduse põhimõtete rakendamisest ja säästlikkuse põhimõtetest.

<p>Töötab juhendamisel meeskonnaliikmena toitlustusettevõtte töökorralduse põhimõteteid ning tööohutuse ja ergonoomia põhimõtteid järgides.</p>	<p>Töötab juhendamisel meeskonnaliikmena vastavalt ettevõtte töökorralduse põhimõtetele. Suhtleb töösituatsioonis arusaadavalt, viisakalt, keeleliselt korrektselt. Annab hinnangu enda füüsilisele aktiivsusele lähtuvalt koka töö eripärast. Kirjeldab võimalusi füüsilise aktiivsuse säilitamiseks lähtuvalt koka töö eripärast.</p>	<p>Töötab individuaalselt ning meeskonnaliikmena toitlustusettevõtte töökorralduse põhimõtteid ning tööohutuse ja ergonoomia põhimõtteid järgides.</p>	<p>Koostab oma tööplaani vastavalt ettevõtte tööplaanile/töökavale. Planeerib oma tööde järjekorra, kestvuse ja töökohta vastavalt eelnevalt koostatud tööplaanile. Töötab meeskonnaliikmena vastavalt ettevõtte töökorralduse põhimõtetele, annab meeskonnatööle tagasisidet. Arvestab oma töös säästliku laomajanduse põhimõtteid. Suhtleb töösituatsioonis arusaadavalt, viisakalt, keeleliselt korrektselt. Annab hinnangu enda füüsilisele aktiivsusele lähtuvalt koka töö eripärast. Kirjeldab võimalusi füüsilise aktiivsuse säilitamiseks lähtuvalt koka töö eripärast.</p>
<p>Töötab juhendamisel teenindusruumides teenindamise põhitehnikaid kasutades ning kliendikeskse teenindamise põhimõtteid järgides.</p>	<p>Loob positiivse kliendikontakti lähtuvalt ettevõtte teenindusstandardist. Töötab juhendamisel teenindusruumides lähtuvalt toiduhügieeni, ergonoomika ja töökorralduse põhimõtetest. Valib sobiva teenindusalase sõnavara ja kehakeele. Väljendab ennast teenindusolukorras korrektses keeles.</p>	<p>Teenindab väljastusletis kliente serverimise ja teenindamise põhitehnikaid kasutades ning kliendikeskse teenindamise põhimõtteid järgides.</p>	<p>Loob positiivse kliendikontakti lähtuvalt ettevõtte teenindusstandardist. Tutvustab pakutavaid tooteid suuliselt, kasutades korrektselt eesti keelt ja erialaseid termineid. Korraldab oma tööd teenindussaali väljastusletis, lähtuvalt toiduhügieeni põhimõtetest, ergonoomikast ja töökorralduse põhimõtetest. Serveerib toite ja jooke kliendikeskse teeninduse põhimõtteid järgides. Valib sobiva teenindusalase sõnavara ja kehakeele. Väljendab ennast teenindusolukorras korrektselt erialases keeles.</p>

Mooduli eesmärgis kirjeldatakse kõige kesksemat tulemust, mida õppija peab mooduli lõpuks omandama. Eesmärki sõnastades võib küsida ka negatiivses vormis: „Mis on see kompetentsus (teadmine, oskus või hoiak), ilma milleta me ei taha, et ta selle mooduli lõpetab?“. Eesmärk on tavaliselt lühike ning algab kutsehariduses kokkuleppeliselt sõnadega „Õpetusega taotletakse, et õppija...“.

Nii näiteks võib erialase võõrkeele mooduli puhul olla eesmärgiks: „Mooduli õpetusega taotletakse, et õppija tuleb vastava võõrkeele keskkonnas töötades tööülesannete ja meeskonnatööga toime“ või karjääriõpetuse valikmoodulis „Mooduli õpetusega taotletakse, et õppija seostab oma võimeid ja isiksusetüüpi sobivate töökohtadega ning on valmis vajaduse ilmnedes ümber õppima“. Ettevõtlike alustamise mooduli eesmärk võib kõlada: „Õpetusega taotletakse, et õppija

orienteerub Eesti ettevõtluskeskkonnas ja ettevõtlusvormides ning koostab majutusvaldkonna väikeettevõtte äriplaani“.

Eesmärgi sõnastus oli varem õpetaja- ja õpetamiskeskne (nt anda teadmisi eriala rakendusvõimalustest), kuid väljundipõhise õppekava õppijakeskse lähenemise puhul pole see enam õigustatud. Selleks on mitu põhjust: eesmärk peab olema kirjeldatud tulemuse, mitte protsessi keeles, eemärki saab seada sellele, kelle puhul eesmärgi saavutamist hinnatakse, ning õppimine on õppekava seisukohalt põhitegevus, mistõttu tasub eesmärgistada ikkagi seda.

Eesmärk võiks olla pigem lühike kui pikk. Kui eesmärgisõnastuses dubleeritakse õpiväljundeid, siis võib eesmärgi samahästi ka ära jätta. Samuti pole mõtet kirjeldada eesmärgis õpetajate tegevusi, sest nende koht on õppemeetodite real. Hea eesmärk on selge ning kõrgemal üldistus- tasemel kui muud mooduli kava osad. Kui moodulis on mitmeid teemasid või nii teoreetiline kui ka praktiline osa, kirjutatakse ikka ainult üks eesmärk, mis kogu moodulis tehtavat ühendab.

Teine samm – õpiväljundite ja lävendi kriteeriumide täpsustamine või sõnastamine

Kui eesmärk on kokku lepitud, on aeg asuda õpiväljundite kirjutamise juurde. Sisuliselt on õpiväljundid õppijate poolt õppeprotsessi lõpuks omandatavad kompetentsid – teadmised, oskused ja hoiakud või nende kombinatsioonid mingil ajahetkel kirjeldatuna. Need täpsustavad eesmärgi sõnastust ning neid koostatakse baastasemel ehk eeldusega, et kõik õppijad on suutelised neid omandama. Õpiväljundite kõrval kasutab töömaailm ka kvalifikatsiooniraamistiku kompetentse, mida väljendatakse teadmiste, oskuste ning iseseisvuse astme kaudu. Õpiväljundid toetuvad kvalifikatsiooniraamistikule, kuid ei kopeeri nende sõnastusi.

Õpiväljundeid on vaja, et

- ♦ suunata õppimist ja õpetamist;
- ♦ suunata hindamist ja anda alus hindamiskriteeriumide koostamisele;
- ♦ väljendada õppimise suunda ja sisu neile, kes õppeprotsessis ei osale;
- ♦ võrrelda erinevate koolide valik- või täiendusõppe mooduleid omavahel;
- ♦ muuta VÕTA protsess selgemaks ja läbipaistvamaks.

Õpiväljundite kavandamisel on hea arvestada järgmiste põhimõtetega.

- ♦ Õpiväljundid kirjeldavad õppija omandatud kompetentsusi mooduli lõpuks.
- ♦ Õpiväljundid koosnevad subjektist (õppija), verbist (nt analüüsib), sihtisest (nt praktikal nähtut) ja määrsõnast (nt eelnevalt õpitu valgel või juhendamisel või töökeskkonnas).
- ♦ Õpiväljundid kirjeldavad tulemust, mitte protsessi. Seepärast ei ole sobiv õpiväljunditesse kirjutada, et õppija omandab kogemusi või saab teadmisi. Tulemust väljendavad teadmised, oskused ja/või hoiakud, mis on omandatud õppeprotsessi lõpuks.
- ♦ Kui moodul on seotud konkreetse kutsekvalifikatsiooni tasemega, siis tuleb õpiväljundite sõnastamisel arvestada ka selle taseme kompetentsuste määratlusi.
- ♦ Nii kutsestandardis kui ka õpiväljundites kirjeldatakse kompetentsusi baastasemel. Kutseõppeasutuse kontekstis tähendab see, et õpiväljundid peavad olema õppimise korral kõigile saavutatavad ning kui soovitakse lisaks positiivset tulemust veel diferentseerida eristava hindamise kaudu, peab olema õppijatel võimalik saavutada õpiväljundites kirjeldatust kõrgemat taset.

- ♦ Õpiväljundi verbe valides on hea vältida umbkaudset sõnastust nagu „on võimeline“ ja „on suuteline“. Teatud juhtudel on asjakohane kasutada sõna „oskab“, kuid selle juures tuleb arvestada, et inimesed mõistavad seda sõna erinevalt. Mõne jaoks on „oskab heegeldada“ kõrgemal tasemel sõnastus kui „heegeldab“, teised jälle väidavad, et millegi oskamine ei tähenda selle tegelikku tegemist ning seetõttu on esimese sõnastuse korral tegu madalamal tasemel kirjeldusega. Keeleteadlased soovivad, et kui on valida ühe või kahe verbi kasutamise vahel, siis on üks alati parem kui kaks.
- ♦ Õpiväljundid peavad olema hinnatavad. Ainsaks erandiks on hoiakud, mida saab hinnata vaid tegevuse kaudu. Samas ei pea õpiväljundid veel kirjeldama täpseid tegevusi, mille kaudu õppija kompetentsusi demonstreerib – selleks on hindamiskriteeriumid.
- ♦ Õpiväljundi verbide sõnastuses on hea kasutada eduka õppimise tunnustele viitavaid tegevusi nagu nt seostab, analüüsib ja kirjeldab. Mõnes kohas, eriti algkursusel, on äratundmine ja teadmine vajalikud, kuid enamikel juhtudel on soovitatav kasutada keerukamatele tegevustele viitavaid verbe. Õpiväljundis kajastatud verbil on oluline roll kogu õppeprotsessi suunamisel. Nende sõnastusest sõltub, mil viisil toimub õppijate hindamine ja õpetamine, milliseid meetodeid tuleb kasutada.

1950ndatel sõnastas B. Bloom taksonoomia nii kognitiivses, afektiivses kui ka psühhomotoorses vallas õppe-eesmärkide sõnastamiseks. 2001. aastal täpsustasid Anderson ja Krathwohl selle taksonoomia kognitiivset osa, mida ongi kõige enam kasutatud. Nad lisasid kuuenda taseme nimega „loomine“. Selle järgi on õppimist võimalik vaadelda kuuel erineval tasemel ning nende tasemete juurde on pakutud verbe, mille kasutamine õpiväljundites aitab õppimist sellel tasemel kavandada. Samuti võib neid verbe kasutada hindamiskriteeriumide kirjeldamisel.

Tabel 17. *Kognitiivne taksonoomia ja verbid*

Teadmine	Mõistmine	Rakendamine	Analüüsimine	Hindamine	Loomine
Defineerib	Selgitab	Lahendab	Analüüsib	Sõnastab ümber	Kavandab
Tunneb ära	Kirjeldab	Rakendab	Võrdleb	Kritiseerib	Loob
Kirjeldab	Tõlgendab	Kohandab	Klassifitseerib	Hindab	Planeerib
Kategoriseerib	Sõnastab ümber	Kasutab	Vastandab	Järjestab	Seostab
Loetleb	Teeb kokkuvõtte	Arvutab	Eristab	Võrdleb	Sõnastab
Nimetab	Grupeerib	Vahetab	Lahutab	Eristab	Leiutab
Väidab	Võrdleb	Valib	Selgitab	Valib	Püstitab hüpoteesi
Seostab	Eristab	Demonstreerib	Sekkub	Veenab	Arendab

Tunneb ära	Arutleb	Avastab	Järjestab	Ennustab	Konstrueerib
Valib	Laiendab	Eksperimenterib	Leiab seoseid	Teeb kokkuvõtte	Teostab
Teab peast	Ennustab	Seostab	Koostab diagrammi	Argumenterib	Valmistab ette
Meenutab	Seostab	Näitab	Illustreerib	Toimetab	Üldistab
Tsiteerib	Vastandab	Lõpetab	Teeb sisukokkuvõtte	Kaalub	Kohandab
Jäljendab	Teisendab	Konstrueerib	Kavandab	Testib	Koondab
Avastab	Grupeerib	Näitlikustab	Reklaamib	Möödab	Valib
Kuulab	Toob esile	Interpreteerib	Uurib	Kaitseb	Teeb koostööd
Vaatleb	Valib	Maalib	Toob esile	Leiab vigu	Väljendab
Nummerdab	Küsib	Valmistab	Kategoriseerib	Soovitab	Õigustab
Kordab	Üldistab	Toodab	Jagab	Annab tagasisidet	Simuleerib
Jutustab ümber	Pakub lahenduse	Annab aru	Jagab alagrupidesse	Otsustab	Lahendab
Visualiseerib	Illustreerib	Intervjueerib	Prioritiseerib	Eelhindab	Spekuleerib
		Kirjutab	Eksperimenterib	Väitleb	Valideerib

Õpiväljundite sõnastused võivad olla näiteks järgmised.

Erialane inglise keel B2 tasemel

Õppija...

- ♦ mõistab erialase teksti tuuma, koostab selget ja üksikasjalikku erialast teksti ning väljendab ja põhjendab selles oma seisukohti;
- ♦ vestleb klientidega spontaanselt ja ladusalt igapäevastes tööalastes situatsioonides;
- ♦ mõistab ja kasutab suulisel suhtlemisel toitlustus- ja majutusosalast ingliskeelset terminoloogiat;
- ♦ kirjutab aruandeid, täidab vajalikke erialaseid dokumente, edastab kirjalikku infot toitlustus- ja majutusettevõtte teenindajana;
- ♦ tutvustab Eesti riiki ja lähipiirkonna huviväärsusi ning juhatab kliendile teed soovitud kohta.

Majutamise ja toitlustamise valdkonna alused (2 EKAPit)

Õppija...

- ♦ mõistab majutus- ja toitlustusettevõtete kohta Eesti majanduses ja turismisektoris;

- ♦ mõtestab majutamise ja toitlustamise valdkonna erinevate ettevõtete äriideesid;
- ♦ tunneb õpingute ülesehituse eri etappe ja planeerib eriala õppekava alusel oma isiklikud õppe-eesmärgid;
- ♦ orienteerub kutseõppeasutuse õppekeskkonnas.

Ettevõtluse alustamine (vt eemärgi sõnastust eestpoolt).

Õppija...

- ♦ tunneb Eesti ettevõtluse, sh majutus- ja toitlustusettevõtluse olukorda ja selle kohta majanduses;
- ♦ võrdleb ettevõtlusvorme ja kirjeldab ettevõtluse alustamisel tehtava valiku põhimõtteid;
- ♦ rakendab ettevõtlusalaseid teadmisi nii äriidee arendamisel kui ka ettevõtte käivitamise kavandamisel;
- ♦ teab väikeettevõtte efektiivse majandamise põhimõtteid.

Järgmised sõnastused **ei ole** õnnestunud õpiväljundi sõnastused.

- ♦ „Rakendab ettevõtlusalaseid teadmisi ettevõtluse alustamisel nii äriidee arendamisel kui ka ettevõtte käivitamisel“. Õpiväljund on ebaõnnestunud, sest õppijad ei käivita ettevõtteid mooduli õppimise ajal ning seetõttu pole võimalik omandatud kompetentsust hinnata.
- ♦ „Omandab kogemusi suhtlemisel klientidega igapäevastes tööalastes situatsioonides“. Õpiväljund on ebaõnnestunud, sest kirjeldab protsessi, mitte tulemust. Lisaks ei taga kogemuse olemasolu veel teadmisi või oskust.
- ♦ „Tutvustab puiduviimistluse valdkonna töövõtteid õpilastele läbi praktilise tegevuse“. Õpiväljund on ebaõnnestunud, sest see kirjeldab õpetaja tegevust protsessi jooksul.

Kui õpiväljundid on koostatud, tuleb nende juurde kirjeldada detailsemad ja veelgi konkreetsemad hindamiskriteeriumid. Hindamiskriteeriumid on lävendi tasemel ette antud riiklike õppekavade moodulites. Samuti on hindamiskriteeriume võimalik leida kutsestandarditest, kompetentside kõrvalt. Samad hindamiskriteeriumid ei tähenda alati samu hindamismeetodeid – tavaliselt saab ühtesid ja samu õpiväljundeid ning nende omandamise taset hinnata mitmete hindamismeetoditega.

Hindamiskriteeriumid on kutsehariduses ja kutsestandardites kirjutatud samale tasemele, väljendades baastaset, mida kõik õppijad peavad omandama. Samal ajal on üldhariduse riiklikes õppekavades õpitulemused kirjeldatud heal tasemel ja riiklikul tasemel neile hindamiskriteeriume lisatud ei ole. Kuna kutsehariduse hindamiskriteeriumid väljendavad baas- ehk õpiväljundi taset, nimetatakse neid ka lävendi kriteeriumideks.

Lävendi kriteeriume on võimalik seostada hindegaga „3“ või mitmeeristava hindamise puhul positiivse soorituse kirjeldusega. Peale hindamismeetodite valimist ning mooduli hinde kujunemise skeemi otsustamist tuleb õpetajatel eristava hindamise kasutamisel ise koostada hinnete „4“ ja „5“ hindekriteeriumid – neid ei ole riiklikult ette antud. See tähendab ühtlasi ka, et kutseõppeasutuse vahel liikuvate õppijate hinne „3“ on kooliti paremini võrreldav kui kõrgemad hinded.

Nii õpiväljundite kui ka lävendi kriteeriumide riikliku etteantuse puhul võib nende koostamise sammu vahele jätta. Samuti võib riiklikult kirjeldatud kooli õppekava jaoks veidi kohandada, eeldades, et sisuliselt midagi kaotsi ei lähe. Aga kui õpiväljundid koostatakse õppekava jaoks koolis (nt valikmoodulite, jätku- ja täiendusõppe korral), tuleb ise koostada ka lävendi kriteeriumid. Selle jaoks ongi järgnevad soovitusel.

- ♦ Lävendi tasemel hindamiskriteeriumid peavad alati taseme poolest sobima õpiväljundite tasemega. Kui hindamiskriteeriume on õpiväljundite tasemel liiga keeruline määratleda, tuleb vaadata, et äkki on õpiväljundid liiga kõrgel tasemel koostatud ning vajavad kohendamist.
- ♦ Õpiväljundeid täpsustavad lävendi kriteeriumid väljendavad õppija pädevust mingi tegevuse kaudu. Seepärast algavad need sõnadega „Õppija...“, just nagu õpiväljundidki.
- ♦ Hindamiskriteeriumide verbid peavad olema veelgi konkreetsemad kui õpiväljundites. Lisaks peavad need olema jälgitavad. Näiteks kui õpiväljundites kasutatakse verbi „teab“, siis peavad hindamiskriteeriumid seda täpsustama, sest teadmist ennast pole võimalik jälgida. Hindamiskriteeriumides võib teadmise täpsustamiseks kasutada näiteks sõnu „selgitab“, „nimetab“, „loetleb“, „kirjeldab“ jm. Sobivaid verbe leiab ka ülaltoodud verbide tabelist.
- ♦ Hindamiskriteeriume peab olema rohkem kui õpiväljundeid ning need peavad olema detailsemad, täpsustades õpiväljundite sisu. Kujundlikus mõttes võib öelda, et kui õpiväljundid räägivad puuviljadest, siis hindamiskriteeriumides nimetatakse pirne, ploome, kirsse ja apelsine.
- ♦ Kui õpiväljundeid koostatakse pigem kompleksena ja ühe teema erinevad aspektid koondatakse ühte õpiväljundisse (näiteks teab pasta keetmise põhimõtteid ning rakendab neid õppeköögis juhendamisel), siis hindamiskriteeriumid peaks olema võimalikult ühekaupa. Nt nimetab peamised pasta keetmise reeglid; paneb pasta keema õige kuumusega vette; maitsestab pastat vastavalt etteantud juhisele jne. Eelnevast näitest on näha, et teoreetiline ja praktiline osa on eraldi hindamiskriteeriumidesse lahti kirjutatud.
- ♦ Lisaks tegevuste kirjeldusele peavad hindamiskriteeriumid täpsustama ka tegevuse taset, konteksti või viisi. Kutsehariduse madalamatel tasemetel on võimalik, et lävendi tasemel sooritust tehakse juhendaja abiga. Teoreetilise materjali puhul võib vahe lävendi ja kõrgemate tasemete vahel tulla ka sellest, kas ta kirjeldab, selgitab või analüüsib õpitavat materjali. Selleks, et õppijatele panna lävendist kõrgemaid hindeid, on hea lävendi tasemel hindamiskriteeriumidesse kirjutada madalamale kognitiivsele tasemele viitavaid verbe. Samuti on hea arvestada sellega, et kutsehariduses ei ole õppijad alati võimelised õpitud analüüsima, küll aga suudavad seda kirjeldada. Praktilist tüüpi hindamiskriteeriumide puhul kirjeldatakse tavaliselt konteksti, milles õpitud demonstreeritakse.

Tabel 18. Näidismoodul müügitöölalane inglise keel, 3 EKAPit

Õpiväljundid Õppija	Hindamiskriteeriumid Õppija
Tutvustab toitlustuskoha menüüd ja müüb pakutavaid toite ning teenindab külastajaid inglise keeles.	<ul style="list-style-type: none"> • Kirjeldab ja soovitab korrektse võõrkeelse sõnavara abil menüüs olevaid toite. • Kasutab korrektset erialast terminoloogiat toitude kuum- ja külmtöötlemisvõtete selgitamisel. • Suhtleb külastajaga, arvestades tema eripära, viisaka suhtlemise reegleid ning kasutades sobivat kehakeelt. • Arveldab külastajaga nii sularahas kui ka makseterminali kasutades.
Tutvustab külastajale majutusettevõtet ja müüb seal pakutavaid teenuseid inglise keeles.	<ul style="list-style-type: none"> • Küsib etteantud skeemi alusel külastaja soove ja teeb kindlaks tema vajadused majutusettevõtte teenustele. • Soovitab ja kirjeldab korrektse võõrkeelse sõnavara abil külastajale majutusettevõtte teenuseid. • Kirjeldab korrektse võõrkeelse sõnavara abil tubade kategooriaid ja vooditüüpe ning sellega kaasnevat tubade hindu ja nende seost toitlustusega. • Vastab suuliselt ja kirjalikult, korrektse võõrkeelse sõnavara abil külastaja majutuspäringule. • Teenindab külastajaid kogu teenindusprotsessi jooksul korrektset erialast sõnavara kasutades, vastavalt teenindusstandardile.
Sooritab iseseisvalt igapäevatoiminguid vastuvõtuletis ja müügiosakonnas inglise keeles, kasutades aktiivse müügi tehnikaid.	<ul style="list-style-type: none"> • Pakub külastajale täiendavaid teenuseid, kasutades aktiivse müügi tehnikaid ja arvestades tema eripära. • Kasutab korrektselt kliendi sisse- ja väljakirjutamisega seotud termineid. • Kinnitab, muudab ja tühistab kliendi majutustellimusi vastavalt ettevõtte protseduurireeglitele. • Koostab lihtsa kirjaliku hinnapakumise, arvestades kliendi ootusi ja vajadusi, lähtudes ettevõtte võimalustest, hinnapoliitikast ja müügitöö eetikast. • Esitleb ja kirjeldab külastajale juhendi alusel suuliselt hinnapakumises kajastatud tooteid ja teenuseid.
Nõustab külastajaid lähipiirkonna ja vabaajaveetmise võimaluste ja vaatamisväärsuste osas inglise keeles, kasutades erinevaid infoallikaid.	<ul style="list-style-type: none"> • Küsib juhendi alusel külastaja soove ja teeb kindlaks vajadused vabaajaveetmise võimaluste osas. • Kirjeldab ja soovitab külastajale vastavaid teabekanaleid kasutades lähipiirkonna teenuseid ja aktiivse puhkuse võimalusi. • Külastaja soovil vahendab lähipiirkonna teenuseid, lähtudes ettevõtte äriideest, kasutades aktiivse müügi tehnikaid. • Leiab ja edastab külastajale vajaliku info, kasutades vastavaid andmebaase.

Hindamiskriteeriumid, nagu ka õpitulemused, ei tohi olla liiga nõudlikud ega ülepaisutatud. Lävendi tasemel kriteeriumid peavad olema enamike õppimisega tegelevatele õppijatele etteantud ajalises raamis saavutatavad. Kui nõuded lähevad palju suuremaks, reageerivad õppijad tavaliselt tuupimise ja pinnapealse õppimisega.

Tabel 19. Näide uute kutsehariduse esmaõppe õppekavade kohustuslike võtmepädevuste loodusvaldkonna õpiväljunditest ja osadest hindamiskriteeriumidest

Õpiväljundid	Hindamiskriteeriumid lävendi tasemel
<p>Mõistab loodusainete omavahelisi seoseid ja eripära, saab aru mudelite tähtsusest reaalsete objektide kirjeldamisel.</p> <p>Mõtestab ja kasutab loodusainetes omandatud teadmisi keskkonnas toimivate nähtuste selgitamisel ja väärtustamisel ning igapäeva elu probleemide lahendamisel.</p> <p>Mõistab teaduse ja tehnoloogia saavutuste mõju looduskeskkonnale ja inimesele, saab aru ümbritseva keskkonna mõjust inimese tervisele.</p> <p>Leiab iseseisvalt usaldusväärset loodusteaduslikku informatsiooni ja kasutab seda erinevate ülesannete lahendamisel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kirjeldab Maa sfääre kui süsteeme ja nendega seotud mudeleid. • Kirjeldab Maa evolutsioonilist arengut, elus ja eluta looduse tunnuseid. • Kirjeldab abiootiliste tegurite toimet, organismidevahelisi suhteid ja looduses toimivaid aineringeid. • Kirjeldab organismide ehitust, aine- ja energiavahetust, paljune mist ja arengut ning eristab rakutüüpe. • Iseloomustab inimese keemilist koostist ja mõistab pärandumise seaduspärasusi. • Kirjeldab mehaanika nähtusi, kasutades selleks õigeid füüsikalisi suurusi ja mõisteid. • Lahendab ja vormistab erinevaid ülesandeid, kasutades korrektselt mõõtühikuid. • Kirjeldab elektromagnetismi nähtusi, kasutades korrektseid mõisteid, füüsikalisi suurusi ja nendevahelisi seoseid. • Iseloomustab soojusenergia muutmise viise, nähtusi, seaduspärasusi. • Kirjeldab valguse tekkimise, levimise ja kadumise nähtusi, kasutades selleks õigesti füüsikaliste suuruste tähendust ja mõisteid. • Kirjeldab tähtsamaid mikromaailma mudeleid, tuumareaktsioone ning radioaktiivsust. • Kasutab keemiliste elementide perioodilisustabelit ja ühendite molekulaarmudeleid mikromaailma kirjeldamisel ja ainete omaduste selgitamisel. • Iseloomustab evolutsiooni kulgu ning seostab protsesse looduses nähtavaga. • Selgitab loodusainete omavahelist seotust ja erinevusi, kasutades õpituid mõisteid loodusnähtuste kirjeldamisel. • Nimetab majandustegevusega kaasnevaid looduskeskkonnaprobleeme. • Selgitab loodus- ja sotsiaalkeskkonna omavahelisi seoseid ja probleeme. • Võrdleb erinevate piirkondade kliimat, mullastiku, taimestiku ja loomastiku omavahelisi seoseid. <p>(loetelu jätkub)</p>

Hiljem, kui valitakse hindamismeetodeid, tuleb jälgida, et kõik hindamiskriteeriumid kuskil hindamismeetodite juures kajastuksid. Täpsemalt on antud selleks juhiseid allpool.

Kolmas samm – õppetöö vormide ja mahu kokkuleppimine

Õppetöö vormide määramisel lähtutakse kahest olulisest arusaamast:

- ♦ õppimine ei toimu ainult klassiruumis ja õpetajat kuulates;
- ♦ õppemahu aluseks on õppijal õppimisele kuluv aeg.

Riiklikus õppekavas olevate ainete puhul on õppemaht ette antud. Seda arvestatakse Eesti kutsehariduse arvestuspunktides (EKAP). Arvestuspunkti arvestamisel lähtutakse põhimõttest, et üks EKAP on 26 tundi õpilase tööd. Sõltuvalt õppevormist varieerub, kui suur hulk sellest ajast õpitakse koos õpetaja või juhendajaga ja kui palju iseseisvalt.

Kutseharidusstandard määratleb, et õpingud toimuvad kontaktõppe, praktika või iseseisva tööna.

- 1) Õpingud nii füüsilises kui ka virtuaalses õppekeskkonnas ja õpetaja juhendamisel toimuvad kontaktõppena, sealhulgas praktilise tööna.
- 2) Õpingud töökeskkonnas ja töökohapoolse juhendaja juhendamisel toimuvad praktikana. Praktiline töö (kui kontaktõppe vorm) ja praktika kokku peavad moodustama teise taseme kutseõppe mahust vähemalt 70% ja kolmanda taseme kutseõppe mahust vähemalt 50%, kusjuures nende osakaal on üldjuhul võrdne.
- 3) Õpingud, mille käigus õpilane täidab iseseisvalt kindlate eesmärkidega töö- ja õppeülesandeid ja mis on õpetaja poolt tagasisidestatud, toimuvad iseseisva tööna. Iseseisev töö moodustab statsionaarse õppevormi puhul üle 15% ja mittestatsionaarse õppevormi puhul üle 50% õpingute kogumahust.

Vajadusel võib lisada ka, kuidas jaotub õpe füüsilise ja virtuaalkeskonna vahel (kui kõik toimub füüsilises keskkonnas, siis pole seda eristamist vaja).

Mooduli rakenduskavas on hea selgelt näidata, millises vormis ja kontekstis õppetöö toimub. Seal on hea selgitada koos tundide mahuga, millal toimub õpe klassiruumis, millal töökojas (mõlemad on kontaktõppe vormid) või hoopis praktikana ettevõttes ning mille tegemist eeldatakse iseseisvalt.

Statsionaarses esma- ja jätkuõppes on tavaliselt kontakttunde rohkem kui mittestatsionaarses õppes ning täiendusõppes, kuid kõige olulisemaks küsimuseks on, mil viisil õppijad õpiväljundid kõige paremini omandavad. Kuigi osakoormusega õppijatel on rohkem iseseisvat tööd ja vähem kontakttunde, võib nende iseseisev töö sisaldada ka õpetajate veebikeskkonda üles riputatud õppematerjalide läbivaatamist või seal õppeülesannete täitmist üksi või koos rühmaga. Sel juhul ei oleks väiksem kontaktõppe maht kvaliteediohuks samade õpiväljundite omandamisel.

Õppemeetodite ja iseseisva töö kavandamisel tuleb kahe õppevormi proportsioonide vahet kontakttundides kindlasti arvestada. Iseseisva töö maht statsionaarse ja mittestatsionaarse õppe korral on erinev, mistõttu on erinev ka kontakttundide arv.

Õppevormide ja -meetodite üle otsustamisel on hea meeles pidada, et info kättesaadavus on viimastel aastatel oluliselt paranenud. See tähendab, et kui kontaktõppe sisuks on info edastamine, ei ole aeg kõige targemini täidetud. Pigem peaks kontaktõppe aeg olema kasutatud arusaamise süvendamiseks, aruteludeks, ülesannete lahendamiseks ja muul viisil teooria harjutamiseks. Seepärast tuleb endalt küsida kõigi mooduli meeskonna õpetajatega: milliseid tegevusi pean ma tegema ise ning mida on õppijatel võimalik ilma õpetaja kohalolekuta teha? Mida on võimalik teha e-keskkonna vahendusel ning milleks tuleb tulla kohale? Millised tegevused on tõhusamad iseseisvalt kui teistega koos ja vastupidi?

Kui õppevorme valida, on hea ka küsida, milline on õppijatele kõige motiveerivam järjekord. Inimese arengujärjekord on konkreetsetelt abstraktsele ja seetõttu jääb vaid teoreetiliselt õpitav, eriti pika aja jooksul, õppijale poolikuks. Täiskasvanud õppijad on tihti alustanud praktikast ning tundnud siis huvi teoreetilise poole vastu. Niiviisi õppides on neil kergem luua seoseid õpitavaga ning mõista ka abstraktseid teadmisi. Teoreetilise ja praktilise vaheldumise õige järjekord võiks olla samuti mooduli õpetajate ühine otsus ning lähtuda iga konkreetse mooduli parimast järjekorrast.

Teine oluline juhtnõor tegevuste valikul on panna lähestikku need teemad ja valdkonnad, mis omavahel seostuvad. Vahel on väga kasulik ka kordamööda teooriat ja praktikast õppida. Samamoodi on hea kasutada vaheldumisi uut infot ning selle kasutamist ülesannete lahendamisel ja praktikumide teostamisel. Mõnikord ütlevad õpetajad, et nemad ei saa õppetegevusi ega nende järjekorda otsustada, seda teevad tunniplaani tegijad. Tegelikult peab sisu olema vormist ülem ning tunniplaan tuleb teha, kus vähegi võimalik, lähtuvalt sisulisest loogikast.

Õppevormi kirjeldamise näited

Näiteks kui õppe kogumaht on 3 EKAPit (võrreldav varasema kahe õppenädalaga), siis teeb see kokku 78 tundi keskmise õppija õppetööd.

Sõltuvalt sellest, kas õppija õpib statsionaarses või mittestatsionaarses vormis, esma-, jätku- või täiendusõppes, võivad tunnid jaguneda näiteks järgmiselt:

- 1) Statsionaarse esmaõppe puhul 66 tundi kontaktõpet ja 12 tundi iseseisvat tööd või 40 tundi kontaktõpet ja 38 tundi iseseisvat tööd virtuaalkeskkonnas või kokku 64 tundi kontaktõpet, millest 26 tundi toimub klassiruumis, 38 tundi praktikana kooli töökojas. Lisaks 14 tundi iseseisvat õppimist.
- 2) Esma- ja jätkuõppes mittestatsionaarses vormis 36 tundi kontaktõpet ja 42 tundi iseseisvat tööd või 16 tundi kontaktõpet ja 60 tundi juhendatud iseseisvat tööd virtuaalkeskkonnas või 12 tundi kontaktõppena füüsilises või veebikeskkonnas, 28 tundi kontaktõppena praktikat töökojas ja 38 tundi iseseisvat õppimist.

Jätku- ja täiendõppe puhul on kaks peamist mudelit:

- ♦ Õppijate õppimine toimub ainult klassiruumis, töökojas või virtuaalkeskkonnas.
- ♦ Õppijad õpivad osa koos õpetajaga ja osa iseseisvalt. Kui iseseisev osa on õppimise osa, tuleb tehtut ka hinnata ja tagasisidestada.

Neljas samm – hindamismeetodite valimine

Kui õppevormid on valitud, on õige aeg mõelda õppe- ja hindamismeetodite peale. Seda võib teha korraga, hindamismeetodid enne õppemeetodeid või vastupidi. Alljärgnevalt vaatame enne hindamismeetodite ja siis õppemeetodite valimist, kuid selguse mõttes vaatame seda osa alguses neist koos.

Hindamismeetod on teadmiste ja oskuste saavutatuse tõendamise viis. Õppemeetodid võivad kirjeldada õppija ja õpetaja tegevust, kuid need peavad alati sisaldama õppija osalemise võimalust. On loomulik, et õppemeetodid on sellised, et need aitavad õpilastel valmistuda hindamismeetoditeks. Hindamismeetodid peavad omakorda olema sellised, et nende abil saab hinnata õpiväljundeid. Seepärast soovitatakse vahel alustada meetodite valikut hindamismeetoditest ning siis vaadata, millised on sobivad õppemeetodid.

Kuna õppe- ja hindamismeetodite nimetused on sarnased, aga mitte täiesti kattuvad, siis pakume järgnevalt väikest ülevaadet mõlemast. Pikem hindamismeetodite tutvustus koos selgituste ja soovitustega on kirjas Pilli ja Õunpuu koostatud juhendmaterjali „Väljundipõhine hindamine kutsekoolis“ 3. peatükis. Teine, hästi kättesaadav ja hulga lisalugemise viidetega ning selgelt väljendatud materjal, millest saab põhjalikke soovitusi uute hindamismeetodite kasutuselevõtmiseks, on Turu Ülikoolis koostatud ja eesti keelde tõlgitud materjal „Uued hindamismeetodid“, kus põhitähelepanu on pööratud kolmele infotehnoloogia abil kasutatavale hindamismeetodile: e-portfoolio, wiki ja blogi.

Järgnevalt esitatud meetodite nimekiri pole „kanooniline“, vaid selle kaudu näidatakse, et hindamis- ja õppemeetodid on omavahel hästi seotud ja samas tähendab hindamismeetod, et see pole mitte ainult tegevus, vaid selline tegevus, mille kaudu on võimalik otsustada õpilase pädevuste üle.

Tabel 20. *Hindamis- ja õppemeetodid*

Hindamismeetodid	Õppemeetodid
Referaat	Kirjanduse lugemine ning kokkuvõtte tegemine
Reflekteeriv päevik	
Arvamuslugu või essee	
Analüüs, sh eneseanalüüs	Analüüsiv kirjutamine
Demonstratsioon	Analüüs
Õppekäigu kokkuvõte või aruanne	Praktiline töö
Laboritöö aruanne	Õppekäik
Õpimapp kui valitud tööde esitus	Laboritöö
Esitus või presentatsioon (Stendi)ettekanne	Õpimapp kui tööde kogu
	Materjali kogumine ja süstematiseerimine

Uurimis- ehk lõputöö	Uurimis- ehk lõputöö
Kaitsmine (praktikaaruande, uurimistöö vm puhul)	Küsimuste esitamine ja vastamine
Kirjaliku töö erinevad vormid (sh struktureeritud küsimused, avatud küsimused, ülesannete lahendamine)	Enesetestid, ülesannete lahendamine
Probleemi lahendamine	Probleemipõhine õpe
Juhtumianalüüs	Juhtumianalüüs
Intervjuu ehk vestlus (suuline eksam)	Intervjuu ehk vestlus; intervjuu külalisega
Projekt koos aruandega	Projekt
Mõiste- ja ideekaart	Mõiste- ja ideekaart
	Diskussioon
	(Interaktiivne) loeng
Küsimuste esitamine ja/või vastamine	Küsimuste esitamine ja/või vastamine
Komplekseksam (kutseksam)	Mitmete elementide kompleksne harjutamine
	Proovitöö
Joonistus või joonis	Joonistamine või joonestamine
Kontsert	Muusikapala, tantsuelementide, keevitusõmbluse vm harjutamine
Näitus	Fotografeerimine, disainimine, õmblemine vm
Praktika aruanne (koos päevikuga)	Praktika
Väitlus ehk debatt	Väitlus ehk debatt
	Rollimäng
Paneeldiskussioon	Paneeldiskussioon
Äriplaan	Eelarve tasakaalustamine

Hindamis- ja õppemeetodite puhul on võimalik eristada liht- ja liitmeetodeid. Näiteks referaat ja esitlus on mõlemad lihtmeetodid, aga kui neid kasutatakse koos, nii et referaati ka esitletakse, on tegu liitmeetodiga. Samamoodi on liitmeetodid näiteks praktiline töö ja tehtu aruanne, praktika sooritamine ning selle põhjal koostatud praktikapäevik või uurimistöö ja selle kaitsmine. Variante on tegelikult palju. Kõige komplekssem õppe- ja hindamismeetod on õpimapp, mis tihti koosneb väga erinevatest osadest. Samuti on liitmeetod projekt, hõlmates nii kavandamist, ettevalmistamist, teostamist kui ka analüüsi. Kompleks- ja kutseksam võib samuti hõlmata mitmeid komponente ja liitmeetodeid.

Kuidas nimetada hindamismeetodeid?

- ♦ Nimetage hindamismeetodeid võimalikult sisuliselt, näiteks lõunamenüü koostamine, taburet praktilise tööna, sõnade töö, dialoog kliendiga, kuivkrohvplaadi materjalikoguse arvestamine, äriplaan vm.
- ♦ Vältige hindamismeetodite nimedena eksamit ja arvestust. Need ütlevad väga vähe selle kohta, mille kaudu toimub hindamine ning tähendavad korraga mitmeid asju. Eksami asemel võib näiteks kasutada sõnastust „kirjalik töö õppeaasta teooriamaterjali peale“. Samuti ei tasu kasutada nimetust „hindeline arvestus“.
- ♦ Ilma sisulise hindamismeetodi nimetuseta pole mõtet kasutada ka nimetusi, mis väljendavad seda, kus või mitmekesi hindamist sooritatakse. Nii näiteks ei ütle palju nimetus „kodutöö“ või „iseseisev töö“ või „rühmatöö“. Küll aga võib neid täpsustusi lisada meetodite sisulistele nimetustele. Nii näiteks sobivad nimetused „kodune kontrolltöö“, „paaristööna tehtav laboritöö“, „projekt rühmas“ vm.
- ♦ Hindamismeetodi nimetuse kaudu peaks väljenduma eelkõige töö tulemus, mitte tegemise viis. Nii näiteks ei ole hea nimetus „oma arvamuse kirjutamine“, vaid „arvamuslugu“; mitte „testi täitmine“, vaid „test“; mitte „projekti teostamine“, vaid „projekt“. Ainsaks erandiks on juhud, kus jälgitaksegi töö tegemist. Sel juhul võib öelda „sõiduuskuse demonstreerimine“ või „kastme valmistamine“.

Soovitusi hindamismeetodi valikuks

- ♦ Kõige parema juhise hindamismeetodi valikuks leiab õpiväljundis olevast verbist. Kui on kasutatud verbi „teab“, siis on loomulik, et hindamismeetodina sobivad teadmisi kontrollivad meetodid – erinevad kirjaliku töö tüübid, intervjuu ja küsimustele vastamine. Kui verbiks on „mõistab“, siis peavad ka hindamismeetodid eeldama arusaamise demonstreerimist. Näiteks sobivad sel juhul arvamuslugu, mõiste- ja ideekaart, samuti intervjuu (aga teistsuguste küsimustega), referaat koos esitlusega jm. Kui väljundis eeldatakse rakendamist, peavad ka hindamismeetodid olema vastavad – ülesannete või probleemi lahendamine, juhtumianalüüs, praktiline tegevus demonstratsioonina, laboritöö, piduliku õhtusöögilaua katmine, kontsert või joonis. Variante on veel palju. Kui väljundiverbiks on „hindab“ või „analüüsib“, sobivad uurimistöö, eneseanalüüs, juhtumi analüüs, retsensioon jm.
- ♦ Hindamismeetodite puhul kehtib põhimõte, et mitu on parem kui üks, aga väga palju pole ka hea. Seepärast soovitame valida ühe mooduli jooksul 2–4 hindamismeetodit, millest mõni võib olla suuremahulisem. Kindlasti ei tasu kõigi hindamismeetodite tähtajad jääda mooduli lõpuossa.
- ♦ Hindamismeetodid võiksid olla eri tüüpi. Kui õpiväljundid lubavad, siis võiks hindamismeetodeid varieerida. See tähendab, et oleks nii suulisi, kirjalikke, suuremaid ja väiksemaid, praktilisi kui ka teoreetilisi meetodeid. Õppijad on erinevad ja osad meetodid sobivad neile paremini kui teised.
- ♦ Hindamismeetodid peavad toetama õpilaste õppimist, mitte suunama neid madalamate tasemete strateegiate kasutamisele, mille seas on äraarvamine, õigete vastuste pähetuupimine ja muud võtted, millest pikas perspektiivis pole kasu.

- ◆ Hindamismeetodid, mida ühe mooduli jooksul kasutatakse, peavad võimaldama kõigi õpiväljundite hindamist. Samas võib ühe hindamisülesandega hinnata mitut õpiväljundit ning mitu hindamisülesannet võivad ka dubleerivalt hinnata ühte ja sama õpiväljundit.
- ◆ Kui moodulil on mitu õpetajat, on mõistlik kasutada vähemalt osaliselt selliseid hindamismeetodeid, mille kaudu on võimalik hinnata mitme teema omandamist. Sel juhul võib ka kokku leppida, millise teema osa hindab millist osa teatud tööst. Komplekseksami, uurimistöö ja teiste suuremamahuliste hindamismeetodite puhul on mõistlik kasutada mitut hindajat või lausa komisjoni. Mida praktilisema hindamismeetodiga on tegu, seda olulisem on, et kaasatud on ka tööandjad.
- ◆ Hindamismeetodeid võib kasutada ka mitme mooduli peal korraga. See hoiab kokku nii õpetajate kui ka õppijate energiat ning aitab kaasa suuremate tervikute tekkimisele.

Hindamismeetodid ja hinnatava tüüp

Hindamismeetodite valik sõltub ka sellest, mida hinnata soovitakse. Teadmiste hindamise meetodid on teistsugused oskuste hindamise meetoditest. Kõige kõrgemat tasandit hindavad aga nn funktsionaalsed meetodid, milles eeldatakse teadmiste rakendamist ja seostamist oskustega konkreetsetes kontekstis.

Teadmisi hindavad (deklaratiivsed) meetodid

Teadmisi on tavapäraselt hinnatud kirjalike tööde kaudu, mille hulka kuuluvad ka eri tüüpi testid. Neid võib teha nii õpetaja järelevalve all kui ka iseseisvalt. Üha enam levivad elektroonilised enesetestid veebikeskkonnas.

J. Biggs ja C. Tang (2008: 205) kirjeldavad õpitulemuste verbe läbi nelja taksonoomia astme, mida nad nimetavad SOLO taksonoomiaks.

Tabel 21. *Õpitulemuste verbid läbi nelja taksonoomia astme*

Taksonoomia tasand	Õpiväljundites sobivad verbid	Näited hindamisülesannetest (nt karjääri valdkonnas)
Üheplaanilisus	Jätab meelde Tunneb ära Kordab järgi	Nimeta mõned enda tugevused, millest võib erialal töötamisel abi olla.
Mitmetahulisuus	Kirjeldab Klassifitseerib	Kirjelda oma võimeid ja väärtusi ning klassifitseeri neid oma erialal töötamist toetavateks ja piiravateks.
Seostamine	Võrdleb Vastandab Selgitab Põhjendab Analüüsib	Selgita, milliseid omadusi sa vajad selleks, et oma erialal ettevõtjana toime tulla ning millised su omadused sind hetkel selles toetavad või segavad.
Üldistus	Loob teooria Püstitab hüpoteesi Üldistab	Pane kokku esmane äriplaan sellest, kuidas sa oma võimete ja eelistustega võiksid alustada oma ettevõtet ning nimeta kaht peamist toodet, millega sul on võimalik praeguses turusituatsioonis läbi lüüa.

Selle taksonoomia kasutus sõltub moodulitest ja sellest, milliseid osasid hinnatakse või õpetatakse. Kuid oluline on, et ei jääda üksnes kõige madalamale, üheplaanilisuse tasemele. Nii näiteks võib teadmiste hindamiseks töö koostamisel kasutada madalama taseme ülesandeid, kuid oluline on, et töö ei piirduks nendega. Näiteks võib erialase ajaloo kontrolltöös küsida, mis aastal toimus murrang tehnoloogia kasutamises selles valdkonnas, kuid sellele lisaks on hea küsida, milliseid muutusi selle eriala inimeste töö juures see tehnoloogiline areng kaasa tõi.

Enamikes valdkondades on lihtsaid faktiteadmisi vaja enne arusaamise tasemele jõudmist. Siiski ei tasu nende hindamisega piirduda, sest faktide teadmine ei taga veel nende mõistmist. Kui mõistmist ei teki, on üsna vähetõenäoline, et õpitu pikemaks ajaks meelde jääb või et seda kasutama hakatakse.

Üheks heaks deklaratiivsete teadmiste hindamise meetodiks on reflekteeriv päevik. Seda on hea kombineerida ka iseseisva tööga. Näiteks kui kaugõppes õppivad õpilased peavad läbi töötama 200 lk erialakirjandust, siis saab seda tööd hinnata reflekteeriva päeviku abil. Teine hea variant deklaratiivsete teadmiste kõrgemate tasemete hindamiseks on teadmiste abil ülesannete lahendamine. Mida lähedasemad on ülesanded tegelikule tööalasele situatsioonile, seda autentsema hindamiseetodiga on tegu.

Soovitusi teadmiste kirjalikuks hindamiseks

- ♦ Küsi avatud küsimusi. Need algavad küsisõnadega „kuidas“, „milleks“, „mis tähendab“, „kuidas rakendatakse“, „selgita põhjuseid“, „millega seoses“ jne. Avatud küsimusi võib küsida kontrolltöodes lühemates või pikemates vormides, nii esseedes kui ka arvamusalustades.
- ♦ Kasuta testi-tüüpi küsimusi (valikvastustega, jah-ei või õige-vale vastustega, järjestamise või seostamise etteantud vastustega variandid) pigem õppimise kui hindamise rollis. Nende puhul on äraarvamise, õnne ja mahakirjutamise võimalus üsna suur ja lisaks ei eelda need enamikel juhtudel küsimuse sisust sügavamat arusaamist. Kui kogu mooduli hindamine koosneb valikvastustega küsimustest, loob see õppimise olemusest vildaka pildi.
- ♦ Väldi tugevat ajasurvet. Argument, et elus tuleb ka kiiresti otsustada pinge all olles, kehtib peamiselt oskuste või teooria rakendamise ehk funktsionaalse teadmise kohta. Ajasurve all õppimine ja vastamine süvendavad üksikfaktide pähetuupimist ning hindamiseks õppimist.
- ♦ Kuna kõige kohta ei jõua kirjalikus töös küsida, vali küsimusi nii, et need kataksid kõige olulisema õpetatava mooduli teadmistest.
- ♦ Vahel tasub kaaluda ka selliseid kirjalikke töid, kus õppijad saavad kaasa tuua materjale ning suhelda omavahel. Pikemas perspektiivis on sellel õppimist enam soodustav funktsioon.
- ♦ Ärge piirduge ainult tekstilise küsimusega. Kasutage võimalusel küsimusi esitades jooniseid, graafikuid, pilte, audiosalvestusi või filmiklippe. Laske õppijatel koostada või tõlgendada graafikuid.

Kuidas hinnata teadmisi suuliselt?

Suulisel hindamisel kasutatakse mitmeid meetodeid. Üheks on avatud vastuste küsimine teema kohta, millele võib suurema materjali puhul eelneda ettevalmistusaeg. Varem kutsuti seda suu-

liseks eksamiks või arvestuseks, viimasel ajal aga kasutatakse nimetust akadeemiline vestlus, intervjuu või vestlus.

Suulist teadmiste ja arusaamise hindamist saab teostada ka erinevate kaitsmiste kaudu. Näiteks kui õppija on ette valmistanud uurimistöö või muul viisil iseseisvalt teadmisi kogunud, siis saab ta õpitud demonstreerida kas õpetajale või kaitsmiskomisjonile tehtut selgitades ning küsimustele vastates. Kaitsmine sobib hästi ka praktilise töö või praktika lõppu. Õppijat võib paluda näiteks praktilise tegevuse demonstratsioonile lisada selgitused, miks ta midagi teeb. Kuigi siin võib rääkida juba funktsionaalse teadmise hindamisest.

Veel üks võimalus teadmisi suuliselt hinnata on varem ettevalmistatud tekstide või tehtud töö tulemuste ettekandmise kaudu. Siin võib olla tegu nii referaadi kui arvamuse ettekandmisega. Samuti võivad õppijad esitada oma essee põhiseisukohti või presenteerida koostatud ettekannet. Juhul kui õppijal on kiusatus ettevalmistatud teksti vaid kopeerida, seda sisuliselt mõistmata, on oluline suulise vastamise abil küsimusi nii esitada, et õppija on sunnitud kogutud materjalist aru saama.

Suulise vastamise korral, eriti kui tegu on vastutusrikaste hindamisega, soovitatakse räägitu lindistada. Samuti soovitatakse kasutada võimalusel rohkem kui ühte hindajat. Kui kirjalikke töid hinnates saab jätta osalejate isikud tagaplaanile ja teostada nn pimehindamist, siis suulise hindamise puhul on isikust tekkiva haloefekti mõju hindamisele suurem.

Oskusi hindavad (protseduurilised) meetodid

Kutsehariduses on oskuste õppimisel ja hindamisel oluline roll. Tihti tähendab oskuste omandamine nende harjutamist osade kaupa ja siis tervikuna. Kuna kutsehariduse erialad on väga erinevad, püüame allpool tuua vaid mõned näited oskuste hindamisest.

Oskusi saab kõige paremini hinnata meetoditega, milles õppija oma tegutsemist ette näitab. Enamasti kannab selline hindamismeetod nimetust praktiline töö või demonstratsioon, teatud juhtudel ka simulatsioon. Kuid hindamismeetodeid võib kasutada ka mitmeosalistena. Näiteks istutusala rajamine kui praktiline töö võib sisaldada lisaks istutamisele ka plaani koostamist, sobivate taimede väljavalimist, mulla toitainetesisalduse reguleerimist, pärast proovide võtmist ja arvutuste tegemist ning siis taimede istutamist. Muusikapala esitamine kontserdil võib tähendada ka selle autori kohta info otsimist ning enne loo esitamist autori ning konkreetse loo tutvustamist. Või lühikest muusikastiili tutvustust, milles lugu on.

Praktikal tehtavad tegevused vajavad kindlasti juhendaja jälgimist ning hindamist. Seepärast on hea, kui praktika hindamise juurde ei kuulu mitte ainult õppijatepoolsed tegevuse kirjeldused praktikaaruandes ja juhendaja arvamus, vaid vähemalt osade olulisemate praktiliste tegevuste demonstratsioon, millele juhendaja annab tagasisidet lähtuvalt tegevuslikest kriteeriumidest. Selline tagasisideleht peaks samuti sisalduma praktikaaruandes või õpimapis.

Praktiliste tegevuste hindamine on üldjuhul keerukam ja ressursimahukam kui teadmiste hindamine. Vaatamata sellele tuleb eriala seisukohalt kõige olulisemaid praktilisi tegevusi õppekava jooksul kindlasti hinnata. Kui kutsestandardi järgi piisab, et õppija teeb mõningaid tegevusi juhendamisel, siis tuleb eriala kontekstis tõlgendada, mida juhendamine konkreetses kontekstis

tähendab (vaevalt tähendab see, et juhendaja igat liigutust ette ütleb) ning siis ikkagi hinnata, kas õppija on oskuse vajalikul iseseisvuse tasemel omandanud.

Oskuste ja teadmiste seostamist hindavad (funktsionaalsed) meetodid

Funktsionaalne teadmine on selline, kus õppija rakendab teooriat praktikas. See on lähedaselt seotud õppijate kogemustega ning areneb tavaliselt töökontekstis või sellele lähedases keskkonnas. Mida enam funktsionaalset teadmist õppeprotsessis on, seda kvaliteetsem ja terviklikum on õppimiskogemus. Funktsionaalne teadmine eeldab tugevat deklaratiivsete teadmiste vundamenti.

Kuna hindamisel on õppimisele oluline tagasimõju, tuleb küsida, millised hindamismeetodid suunavad õppijaid funktsionaalselt õppima. Funktsionaalsele teadmisele viitavad õpiväljundite verbid, nagu *rakendab*, *loob*, *lahendab probleemi*, *parandab* ja paljud teised. Need verbid osutavad praktilistele tegevustele, mis tavaliselt toimuvad töökontekstis ning millel on harva ühte õiget vastust.

Funktsionaalse teadmise hindamiseks sobivad eri tüüpi ülesannete või probleemide lahendamine ja analüüs. Nii näiteks võib hinnapakumise koostamine sünnipäevapeoks või maja krohvimiseks olla ülesanne, milles õppija peab teadma kõiki vajalikke komponente ning arvutama nende kogust, oskama arvutada hindu ja töötasu ning tulla toime maksuküsimustega. Lisaks peab ta olema kursis tööde umbkaudsete hindadega, et tema pakkumine ei ületakse liigselt teiste omasid. Kui ülesandele lisada ka läbirääkimiste osa, on ülesanne veelgi komplekssem. Samamoodi võib paluda osalejatel analüüsida üksteise hinnapakumisi ning otsustada, milline on parim.

Heaks funktsionaalse teadmise hindamise ja arendamise meetodiks on ka eneseanalüüs. See võib võtta reflekteeriva praktika- või praktikumipäeviku kuju, võib tähendada hindamiskriteeriumide järgi enda praktiliste osategevuste analüüsimist, samuti võib eneseanalüüsis paluda õppijal kirjeldada mõnda kriitilist juhtumit oma töökogemusest (kas nähtut või isekogetut) ning analüüsida teooria põhjal selle põhjuseid, lahendusvõimalusi ning otsustada, milline oleks olnud parim võimalik lahendus olukorrale.

Kõige komplekssem hindamismeetod, mis sobib hästi funktsionaalse teadmise hindamiseks, on õpimapp ehk portfoolio. Õpimappi võib koondada väga erinevaid töid, sh visuaalseid ja audiomaterjale. Oluline on, et õppijad analüüsivad mappi pandud tööde valikupõhimõtteid ning seda, kuidas neil läks, ja teevad seda omandatud deklaratiivse teadmise valguses. Õpilastel on lihtsam, kui õpimappi pandavate tööde hulk, tüüp, maht ja kvaliteedikriteeriumid on ette antud.

Kindlasti on tüübilt funktsionaalsed ka komplekssamid ja lõputööd. Kui õppekava on hästi koostatud ja teostatud, ei ole suurte hindamismeetodite teostamine õppijatele väga keeruline. Sel juhul on ta vajalikke osaoskusi juba enne harjutanud ja nende kohta tagasisidet saanud. Nii näiteks aitab lõputööd teha, kui õppijad on varem harjutanud sobivatest allikatest kokkuvõtete kirjutamist, argumendi sõnastamist ja tõestamist, viitamist ja proovinud kasutada mõnda oma eriala uurimismeetodit. Ehitusviimistluse komplekssami puhul on õppijad varem harjutanud nii materjalide valikut kui remonditava pinna ettevalmistamist, nii sobivate töövahendite valikut

kui enda järelt tööpindade puhastamist. Kui need väikesed hindamismeetodid on õppekava varasemates osades hästi sooritatud, on ka suured hindamismeetodid kergemini sooritatavad.

Viies samm – õppemeetodite valimine

Nagu öeldud, võib õppemeetodeid valida enne või peale hindamismeetodeid. Tavaliselt on siiski nii, et hindamismeetodid tuleb kirja panna juba mooduli kava tehes ning õppemeetodeid saab mooduli õpetamise käigus vajadusel ka kohendada.

Mille alusel õppemeetodeid valida?

- ♦ Õppemeetodeid tasub valida nii, et need aitavad valmistuda hindamiseks. Nii näiteks sobib diskussioon juhul, kui hiljem eeldatakse arvamust kirjutamist. Kui õppija peab hindamismeetodis demonstreerima erialase sõnavara oskust, siis on hea õppimise käigus õpetada mõistete kasutamist. Kui õppijal tuleb katta piduliku *a-la-carte* õhtusöögi laud, siis on hea, kui õppemeetodid sisaldavad nii õpetust, kuidas see käib, eelkaetud laudade vaatlust kui ka ise lauakatmise harjutamist. Ja kui lõputöö eeldab probleemist lähtuvat eesmärgi püstitamist, tuleb seda õppeprotsessi käigus harjutada.
- ♦ Õppemeetodid peavad sobima õpiväljunditega. Kui õpiväljundiks on „mõtestab majutamise ja toitlustamise valdkonna erinevate ettevõtete äriideesid“, siis on loomulik, et tuleb tutvuda erinevate ettevõtete äriideedega ning mõista, miks need just niisugused on.
- ♦ Õppemeetodite valikul tuleb arvestada olemasolevate ressursidega – aega, ruume, tehnoloogia kättesaadavust, paljundamisvõimalusi, võimalust töökeskkonnas tegelikke ressursse kasutada. See ei tähenda muidugi, et alati tuleb rahulduda olemasolevaga. Kui õpiväljundid eeldavad, tuleb ressursse kas juurde küsida või millegi arvelt proportsioone muuta. Nii näiteks ei saa sommeljeesid koolitada ainult veinipudelite silte tühjadel või avamata pudelitel näidates, vaid on selge, et täiskasvanueas õpilased peavad saama veine ka proovida. Samuti ei saa autode või eluruumide remontimist õppida ainult paberil. Kuna aga ressursse on tihti vähem kui vaja, tasub õppemeetodite valikul prioritseerida eesmärgi ja õpiväljundite seiskohalt kõige olulisemad. Üldine loogika on, et pigem vähem, aga põhjalikumalt.
- ♦ Õppemeetodi valikut mõjutab ka õpperühma suurus. Enamike meetodite puhul pole takistuseks liiga väike, vaid liiga suur rühm. Samal ajal võib kogunud õpetaja jaotada õppijaid ka väiksematesse rühmadesse ning kasutada rühmatööde suulise esitluse asemel kirjaliku stendiettekande ehk postri võimalusi. Väga väikese rühma puhul on raske kasutada näiteks mosaiigi ehk eksperttehnika meetodit, kus üksikliikmed asja algul endale selgeks teevad, siis seda rühmakaaslastega arutavad ning lõpuks teiste rühmade esindajaid õpetavad. Kuid juba kümne või enama õppija puhul on võimalik kohendada tulemuslikult ka suurematele rühmadele mõeldud meetodeid.
- ♦ Hästi kavandatud õppemeetodid ehitavad sellele, mida õppija juba teab, ja aitavad eelteadmisi aktiveerida. Nii on hea loengut alustada aruteluga sellest, mida teemast juba teatakse, püüdes olemasolevate teadmistega mõnda loenguga seotud probleemi lahendada või väljendades

loenguga seotud väidete kohta põrandal oleval kujuteldaval teljel oma arvamust (ühes otsas seisvad need, kes on 100% väitega nõus ja teises otsas need, kes pole üldse nõus ja ülejäänud seisavad kuskil vahepeal). Nii on valitud õppemeetodid ühtlasi ka varem õpitud kinnistavas või kordavas rollis.

- ♦ Kuna üks õppimise ülesanne on luua seos teadmiste ja oskuste vahel, on hea õppemeetodi üheks tunnuseks see, et õppijad rakendavad õpitud teadmisi või arutlevad tehtu üle. Nii on näiteks praktikaaruanne hästi koostatud, kui õppijad mitte ainult ei kirjelda, mida nad tegid, vaid analüüsivad seda varem õpitu valgelt. Samuti on hea, kui valemite õppimisele järgneb nende rakendamine ülesannete lahendamisel. Eriti hea on, kui ülesanded on antud tekstülesannetega õpitava eriala kontekstis.
- ♦ Hea õppemeetodi tunnus on ka see, et see võimaldab aktiivset osalemist õppeprotsessis. Nagu eelnevalt öeldud, pole tänapäeval vaja enam selleks koolis käia, et infot saada. Nii kooli kui õpetaja rollid muutuvad. Õpetajast saab õppemeetodite kavandamise kaudu õppija õppeprotsessi suunaja. Üks tõelise õppimise eeldus on, et õppija osaleb selles aktiivselt. See aktiivsus ei pea alati olema väline, vaid võib olla ka sisemine. Nii näiteks täidab õpetaja esitatud küsimus õppijatele nende mõtlemise aktiveerimise rolli isegi siis, kui konkreetsed õppijad häälega vastata ei saagi.
- ♦ Hea õppemeetodi kaudu saab õppija sisulist tagasisidet. See võimaldab õppijatel saada aru, kuidas nad õppeprotsessis edenevad ning kui kaugel nad kavandatud õpiväljunditest on. Nii õpib õppija ennast ka hindama ning oma õppimist paremini juhtima. Mida enam infot on kättesaadav ilma õpetaja abita, seda olulisemaks muutub õpetaja tagasisidestav roll.
- ♦ Õppemeetodit võib nimetada kas tegevuse või tulemuse kaudu. Näiteks kodulugemine on tegevus, aga reflekteeriv päevik, mis kodulugemise käigus valmib, on tulemus. Samuti on tantsu õppimine või saksofonipala harjutamine tegevust kajastava meetodi nimi, ettetantsimine või -mängimine tunnis aga selle harjutamise vahetulemus. Üldine soovitus on, et õppemeetodi nimetusest, olgu see siis tegevuse kirjelduse või tulemuse kaudu nimetatu, peaks olema aru saada, mil viisil ja mida õpitakse.

Nii hindamis- kui ka õppemeetodite valikul on oluliseks kriteeriumiks nende autentsus. Õppeja hindamismeetodite autentsus tähendab, et need imiteerivad võimalikult lähedaselt seda konteksti, kus õppijad omandatud oskusi või teadmisi hiljem kasutama hakkavad või veel parem – toimivadki sellistes keskkondades. Näiteks kui õpitakse puittaimeliike ja nende paljundamist, siis hinnatakse võrseteta lehtpuuokste määramist ning teostatakse praktiliselt nende istutamist.

Üldharidusmoodulite puhul viitab autentsusele see, kui neid seostatakse võimalikult selgelt õpitava erialaga ning keskendutakse neile pädevustele, milles on hiljem vastavate üldharidusmoodulite pädevusi vaja. Näiteks erialast võõrkeelt õppides vaadatakse läbi õpitava keele tööturu dokumendid, täidetakse CVd selles keeles, vastatakse e-postile ning teenindatakse vastava keelset klienti.

Meetodid ja võtmepädevused

Väljundipõhises õppekavas on lisaks erialastele pädevustele oluline roll võtmepädevustel, millest osa arendatakse üldhariduse moodulite sisu kaudu, kuid veelgi olulisem on, et neid praktiseeritakse õppekava erinevates moodulites. Praktiseerimisel on võtmetähendusega õppeja hindamise meetodite valik. Kuna hindamine juhib õppijate õppimist, siis on oluline, et ka hindamiskriteeriumides on viiteid võtmepädevustele. Nende sõnastamise kohta leiab ka viiteid juhendmaterjali „Väljundipõhine hindamine kutsekoolis“ alateemas „Võtmepädevuste hindamine“.

Kutsehariduses on kasutusel kaheksa võtmepädevust. Järgnevalt pakume igaühe juurde neist mõningaid õppemeetodeid. Soovitused ja meetodite loetelu ei ole lõplik, vaid pigem loodud mõtteid ärgitama.

Tabel 22. Kutsehariduse võtmepädevused

Võtmepädevus	Soovitused võtmepädevuste arendamiseks	Soovitavad meetodid
Emakeele- oskus	Pöörake erinevate õppeülesannete täitmise käigus tähelepanu nii õppija kirjalikule kui ka suulisele eneseväljendusele. Julgustage õppijaid varieerima oma keelekasutust lähtuvalt sihtgrupist ja selle kasutamise kontekstist. Looge võimalusi dialoogilisuse arendamiseks eri rollides inimeste vahel. Andke õppijatele võimalus eri tüüpi allikatest info otsimiseks ja töötlemiseks. Kus võimalik, arendage funktsionaalse lugemise oskust, eriti eri- ja tööalaste dokumentide puhul.	Vestlus Artikkel Selgitus Aruande koostamine Referaat Esitlus Debatt Rollimäng Mosaiik
Võõrkeele- oskus	Kasutage (erialast) võõrkeelset materjali (kirjandust, audio- ja videomaterjali) õppeprotsessi käigus ning julgustage õppijaid seda ka iseseisvalt tegema. Harjutage koos õpilastega erinevate kultuuride mõistmist ning neile sobivaid käitumisviise. (vt ka emakeeleoskuse soovitusi ja meetodeid)	Iseseisev teabeotsing võõrkeelsetest allikatest Rollimäng Juhtumi lahendamine Võõrkeeles küsimustele vastamine ja kirjutamine
Matemaati- kapädevus ja teadmised tea- duse ja tehnoloogia alustest	Aidake õpilastel lahendada ülesandeid loogiliste mudelite abil. Veel parem, kui need on igapäevaelust pärit. Julgustage õppijaid koostama ja tõlgendama skeeme, diagramme, mudeleid, graafikuid ja valemeid. Arendage õppijate arvutamisevõimet, sh kasutades ruumilisi ülesandeid. Aidake mõista töendusipõhise lähenemise olulisust oma seisukohtade toetamisel.	Ülesannete lahendamine Venni diagramm Graafikute ja mudelite tõlgendamine Probleemipõhine õpe Uurimistöö, praktiline töö tehnoloogiliste vahenditega

Infotehnoloogiline pädevus	Julgustage õppijaid esitama oma töid arvutil koostatuna, küljendatuna ning elektroonilisse õppekeskkonda. Õpetage neid leidma usaldusväärseid allikaid ning neid ilma plagieerimata kasutama. Kasutage e-tuge moodulite õpetamisel ning õpilaste tundidevahelise suhtluskeskkonnana. Tutvustage õppijaid erialase tarkvaraga (nt raamatupidamises).	Referaat koos visualiseeritud esitlusega Wiki ja foorum Erialased visuaalsed kavandid
Õppimisoskus	Julgustage õppijaid oma õppimist kirjeldama, analüüsima ning kavandama. Kasutage kujundavat hindamist tagasisideks ja selle oskuse arendamiseks õppijas. Toetage õppijate enesekindluse kasvu seal, kus see on põhjendatud. Aidake õppijal luua seoseid teooria ja praktika vahel. Viige läbi arenguestlusi ning aidake õppijatel seada õpieesmärke. Juhendage keerukamaid tegevusi. Aidake õppijatel leida õppimiseks motivatsiooniallikaid.	Eneseanalüüs Õpimapp Praktilised tööd ja praktika Projekt Juhtumi analüüs Probleemilahendus Infootsing Analüüs
Sotsiaalne ja kodaniku-pädevus	Võimaldage töötamist rühmas nii kontakt tundides kui nende vahepeal. Aidake õppijatel vajadusel lahendada rühmas ettetulevaid konflikte, õpetades konfliktilahenduse oskusi. Arendage õppijates läbirääkimise oskust ning teistega arvestamist. Julgustage õppijaid võtma vastutust oma õppimise ja töö eest, samas järgides kokkulepitud reegleid. Aidake arendada oma arvamuse argumenteeritud väljendamist avalikus sfääris. Harjutage õppijatega (simuleeritud) suhtlemist erinevatest kultuuridest inimestega. Õpetage tagasisidestamist nii isikliku eeskuju kui printsiipide kaudu.	Rühmatöö Projekt Arutelu Debatt Rollimäng Vastastikune hindamine Arvamusartikkel Lumepalli veeretamine
Algatusvõime ja ettevõtlikkus	Looge infootsingu ja arutlemise võimalusi olemasolevate võimaluste kasutamiseks. Kasutage meetodeid, kus õppijad ei saa jääda passiivseks, vaid peavad ise algatama ja juhtima oma tegevust. Premeerige loovust ning riskide võtmist. Looge võimalusi õppijatel rakendada juhirolli. Jälgige, et tegevused viiakse planeeritud lõpuni.	Kavandist teostuseks Projekt Vestlus Ajurünnak Probleemipõhine õpe
Kultuuri-teadlikkus ja -pädevus	Julgustage õppijaid eneseväljendamiseks ning oma tööde esitlemiseks kasutama loomingulisi meetodeid ning eri kunstiliike, sh populaarse noortekultuuri väljendusviise. Kasutage kunstilisi võimalusi õpitava materjali illustreerimiseks. Olge ise loominguline ja mitmekesine õpetust edastades.	Õppekäik Draama Loovesitlus või näitus Kontsert Loov ja interaktiivne loeng

Meetodite valiku puhul on hea, kui mitmed võtmepädevused lõimuvad. Samuti on head sellised meetodid, kus haaratakse korraka eri meeli – kuulmist, nägemist, kompamist, haistmist. Lisaks on hea kasutada nii kõnelemist kui ka kirjutamist, joonistamist ja arvutamist, pilte ja sõnu. Elu ise on mitmekesine ning mida enam õpetamine seda jäljendab, seda autentsem see on.

Kõrgemate tasemete õppekavadel on võtmepädevustel eriti oluline roll. Nii näiteks eeldatakse V taseme kvalifikatsiooniga töötajalt, et ta suudab teisi töötajaid juhtida ja juhendada. See omakorda eeldab ettevõtlikkust, planeerimisoskust ning võimet protsessi jooksul ja lõpus kokkuvõtteid teha. Nii ei tule õppekava tüübi ja taseme juures eristada mitte ainult sisu, vaid ka seda, kuidas sisu omandatakse ja hinnatakse.

Võtmepädevuste arendamisel ei pea sugugi piirduma ainult etteantud võtmepädevustega. Aja muutudes ja sõltuvalt erialast on oluline küsida, millised võtmepädevused on veel olulised, et toime tulla töökohal ja igapäevase eluga. Nii näiteks on pakutud üheks oluliseks tulevikuoskuseks vastutustundlik ümberkäimine rahaga, seda kohati ka vastandina riskide võtmisele. Samuti on praeguses loetelus puudu vastutustundlik käitumine keskkonna suhtes, mis osadel kutsealadel on eriti oluline.

Erinevalt üldhariduse üldpädevustest pole elukestva õppe võtmepädevuste hulgas ka väärtuspädevust, mida peetakse tänapäeval üha olulisemaks. Mõned allikad isegi kinnitavad, et inimese kehastatud väärtused on suurema mõjuga kui teadmised ja oskused, mida nad omavad.

Peale võtmepädevuste tuleb õppemeetodite kavandamisel arvestada õpetaja rolli ja õppija õpieelistuste muutusega. Tabelis 23 on kokkuvõtlikult kirjeldatud, mida need muutused kaasa toovad ning kuidas seda õppemeetodite valikul arvestada.

Tabel 23. *Õpetaja rolli ja õppija õpieelistuste muutused*

Õpetaja rolli muutus	Soovitused õppemeetodite valikuks
Õpetaja ei ole enam ainus infoallikas, vaid pigem info selekteerija ja korrastaja ning üldpildi looja õppija jaoks.	Kõigepealt alustage küsimustest ja probleemidest, mitte aine õpetamisest läbi „vastuste pakkumise“. Laske õppijatel kõigepealt proovida sõnastada ideid või teostada tegevusi ning siis pakkuge neile võimalusi juurde õppida. Õpetades andke üldpilt valdkonnast ning õpetage õppijaid ise leidma infot üksikosade kohta. Selle juures on olulised nii sobivate allikate leidmise oskus kui ka nendes oleva info selekteerimise oskus. Eriti oluline oskus on see internetiallikate korral, mida õppijad palju kasutavad. Praktiliste oskuste juures ärge jääge ise kinni detailidesse, vaid õpetage mõtteviisi ja üldist tööprotsesside loogikat. Veel parem, kui julgustate õppijaid kaasõpilaste töid analüüsima, sõnastades nende kõige olulisemat sõnumit ja kerkinud küsimusi. Õppemeetoditest sobivad referaat või materjali ülevaade iseleitud allikatega, probleemipõhine õpe, juhtumianalüüs, reflekteeriv päevik (loetu põhjal), tõhustatud interaktiivne loeng, ideekaardi koostamine, Venni diagramm (õpitud kontseptsioonide või kasutatud allikate erinevuste ja sarnasuste võrdluseks). Praktiliste meetodite valik sõltub konkreetselt valdkonnast, kuid abiks on, kui õppija selgitab lisaks tegutsemisele, miks ja mida ta tegi. Nii saab ta ise ka paremini õpitust aru.
Õpetaja ei suuda ka parima tahtmise korral kogu materjali ära õpetada. Pigem saab ta luua baastadmised ja valdkonna „keeleoskuse“ aluseks õppija elukestvatele õppimisele.	

<p>Õpetaja muutub pigem õppeprotsessi disainijaks, õppijate juhendajaks ning tagasiside andjaks.</p>	<p>Ehitage õppeprotsess nii üles, et õppija vajab ja saab küll teie abi õppimise käigus, kuid põhiliselt õpib ta ikkagi ise. Pakkuge õpilastele võimalust valida just neile sobiv õppimise viis ja ehk ka lähenemisenurk, sest õppeprotsessi suunamine on suures osas õppija vastutus. Juhendage nii, et õppija kätte jääb võimalikult palju initsiatiivi. Minge õppijale appi siis, kui ta palub ja vajab. Juhendage võimalikult pingevabalt. Aidake luua võimalusi, kus õppija peab õppima oma aega planeerima. Lähenege õppijatele nii individuaalselt kui võimalik. Andke suulist ja kirjalikku tagasisidet.</p> <p>Õppemeetoditest sobivad projektid, miniuurimused, erinevad praktilised tööd, kavad ja analüüsid. Eriti oluliseks muutub õppija eneseanalüüs ja kujundav hindamine. Õpioskuste õppimist lõimitakse muu õppimisega.</p>
<p>Õpetaja ei ole enam niivõrd klassi õpetaja kui iga õppija õpetaja.</p>	
<p>Õppimine ei ole enam niivõrd interaktsioon õppija ja õpetaja vahel, kuivõrd õppijatevaheline interaktsioon, mida õpetaja suunab.</p>	<p>Aidake õppijatel arendada oma koostööoskust erinevate rühmatöö meetodite kaudu. Seda oskust on neil ka tööle minnes vaja. Looge õppijatele võimalusi töötada nii isevalitud kui õpetaja poolt koostatud meeskondades. Laske neil õppida jagama ülesandeid ning vastutama oma osa eest meeskonnas.</p> <p>Õppemeetoditest sobivad probleemipõhine õpe, siksak ehk mosaiik ehk ekspertmeetod, lumepalli veeretamine, rühmaga valmistatud (stendi) ettekanne, koostöine ideekaart, ühine praktiline töö jne.</p>
<p>Tehnoloogia pakub erinevaid võimalusi õppeprotsessi mitmekesistamiseks ning õpikeskkonna mittemformaalseks muutmiseks.</p>	<p>Kasutage e-toe või e-õppe võimalusi. See arendab ka ühte olulist võtme-pädevust. Lisaks muudab tehnoloogia õppimise paindlikumaks. E-keskkonnas toimivas õppes arvestage, et liiga keerukate ülesannete puhul on suurem oht neid vältida e-keskkonda mittesisenemise teel. Keerukate ülesannete puhul arvestage samuti, et e-keskkonnas antav tagasiside on ajamahukam juhul, kui õppijate töid tuleb korrigeerida mitu korda. Seepärast kasutage e-keskkonnas pigem lihtsamaid ülesandeid ja õppematerjale ning kombineerige seda kontaktõppe võimalustega, kus tegeldakse keerukamate teemade ja tegevustega.</p> <p>Õppemeetoditest sobivad e-keskkonda peaaegu kõik nn tavakeskkonnas sobivad meetodid, kui need pole liiga pikad või keerukad ning on koostatud koos selgete juhistega.</p>

Käesolev juhendmaterjal ei võimalda kõigil õppemeetoditel ükshaaval peatuda. Peatüki lõpus leiate viited allikatele, kust leida rohkem infot. Mooduli rakenduskavasse pole õppemeetodeid vaja liiga detailselt kirja panna, kuigi põhiliste meetodite läbimõtlemine on suureks kasuks. Seepärast annan allpool mõningaid juhiseid õppemeetodite kasutamiseks ka mooduli õppeprotsessi juhtimise osas.

Järgnevalt peatun aga kesketel meetodite rühmadel, mis nende rakendamise korral mooduli rakenduskavas ühel või teisel viisil kirjas peaksid olema.

Interaktiivne loeng. Vaatamata õpetaja rolli muutusele ja info kättesaadavuse suurenemisele on loengul endiselt oluline roll õppetöös. Ainult selle vahega, et loeng ei ole enam pelgalt ühesuunaline, vaid sellesse kutsutakse ka õpilasi osalema. Tänaõpilased on harjunud palju suurema interaktiivsusega, kui nende vanemate põlvkond. Nende sisemine aktiivsus püsib teema juures kergemini, kui nad saavad osaleda. Kuna nad on harjunud ka mitmeid tegevusi paralleelselt tegema, muutub ainult pealtvaataja roll õppimisel neile liiga üksluiseks, mis muidugi ei tähenda, et õppija samaaegselt lõputu hulga tegevustega toime tuleb. Pigem ikka seda, et ta tahab olla interaktsioonis ja ainult nii on ka kontakttund tänases info- ja tehnikaküllases maailmas põhjendatud. Seepärast on soovitatav info edastamise meetodina kirja panna interaktiivne loeng. Kui õpetaja edastab infot nii, et interaktsiooni õppijatega ei toimu, võib ta samahästi oma loengu videona üles võtta ja veebikeskkonda üles riputada või e-keskkonnas lingi või lugemismaterjalina kättesaadavaks teha. Vahel kasutatakse ka sõnastust loeng-selgitus.

Erinevad rühmatöö vormid. Mooduli kavasse tasub kirja panna vaid suuremad rühmatöö vormid. Kui interaktiivse loengu käigus vahepeal rühmatööd tehakse, pole seda mooduli rakenduskavasse kirja panna vaja. Kui rühmaga tehakse õppetöö jooksul läbi suuremaid õppemethodeid, tasub neid nimepidi nimetada. Näiteks probleemipõhine õpe, projekt, debatt, mosaiigi meetod, õppekäik koos aruandega, situatsiooni analüüs, SWOT-analüüs vm. Veebikeskkonna peamised rühmatöö vormid on foorum ja wiki, kuid enamikul juhtudest saab veebikeskkonnas ka kõiki muid rühmatöö vorme rakendada. Kui tegu on aga lihtsalt vestlusega õppeprotsessi kestel, võib seda spontaanselt kavandada või kirjutada mooduli kavasse väiksemate rühmatööde kohta „erinevad rühmatöö vormid“.

Praktilised tööd. Mooduli rakenduskavasse tasub kirja panna need praktilised tööd, mis on selgelt seotud õpiväljunditega ning hõlmavad suuremat osa tunnist. Väiksemaid praktilisi töid on põhjust kirja panna üldnimetusega „praktilised harjutused“. Kui tegu on praktilise mooduli või suuremahulise praktilise osaga, võib õppemeetoditesse panna kirja kõik peamised praktilised tegevused. Näiteks kui juuksuriks õppivad õppijad harjutavad kliendi pea pesemist, juuste lõikamist ja kuivatamist ning piduliku soengu tegemist, võiks need õppemeetoditena kirja panna. Kuid nagu muudeski asjades, ei pea mooduli kavas iga pisikest detaili kirjeldama.

Mida teha iseseisva tööga?

Mooduli rakenduskavas on iseseisvale tööle eraldi rida, kuigi selle kirjapanek tähendab enamjaolt nii õppe- kui hindamismeetodite dubleerimist. Tihti on iseseisvalt tehtav ka läbi põimitud kontakttundides või praktikumides toimuvaga. Seepärast tuleb allpool esitatud soovitusi paindlikult tõlgendada. Samal ajal on hea, kui õppija iseseisva vastutuse ala on täpsemalt määratletud.

Iseseisva töö kavandamisel on hea arvestada järgmiste põhimõtetega.

- ♦ Iseseisva töö maht statsionaarses vormis õppijatel on vähemalt 15% kogu mooduli õppija töömahust. Kui 1 EKAP on 26 tundi, siis tuleb iseseisvaks tööks arvestada 3–4 tundi tööd ühe EKAPi kohta. Vastavalt siis 2 EKAPi puhul on arvestuslik ühik 7–8 tundi tööd, 3 EKAPi puhul 11–12 tundi jne. Osakoormusega õppijatel on iseseisva töö hulk oluliselt suurem. See peab

kajastuma ka mooduli rakenduskavas – eri õppevormide puhul ei saa iseseisev töö olla sama mahuga. Iseseisva töö tundide arvestamisel lähtutakse tavaliselt keskmise õppija töömahust. Hea on, kui auditoorse, töökeskkonnas tehtava ja iseseisvalt tehtava töö mahud tundides on õppemahu juurde ära toodud.

- ♦ Iseseisval tööil peab olema konkreetne sisu ja lõpptulemus. Hea on, kui see tulemus kajastub ka hindamise eeldustes või hindamismeetodites, mida on kirjeldatud mooduli hinde kujunemisel. Näiteks kordamine kontrolltööks väljendab, et pärast iseseisvat meeldetuletamist saab õppija õpitut demonstreerida. Kui õppijad teevad kodus referaati või koostavad ettekannet, siis on hea, kui see lõpeb kodus tehtu esitlemisega teistele kas tunnis või veebikeskkonnas. Kui osakoormusega õppijad tutvuvad kodus õppematerjalidega või vaatavad salvestatud täiskoor-musega õppijate interaktiivse loengu tunde või õpetaja videoloengut, siis võivad nad õpitust kokkuvõtte teha, analüüsivat ehk reflekteerivat päevikut täita või muul viisil oma sõnadega õpitu kokku võtta. Sammuke kokkuvõttest edasi on, et õppijad kasutavad õpitavat materjali ülesannete lahendamiseks või mõne praktilise töö tegemiseks. Iseseisva töö puhul peab siiski järgima põhimõtet, et kõige keerulisemaid asju on kergem teha koos kaasõpilastega ja õpetaja-ga, mitte kodus omaette.
- ♦ Iseseisvale tööle peab õppija saama tagasisidet. Tagasiside võib võtta erinevaid vorme. Näi-teks võivad õppijad hindamiskriteeriumide põhjal ise enda tööd hinnata ja eneseanalüüsi koostada. Samuti võivad tagasiside andjaks olla kaasõpilased, kasvõi näiteks kodus etteval-mistatud ettekande järel küsimusi esitades või meeldejäävamaid kohti esile tuua. Mõlemal juhul on hea, kui õppijatel on mingi mudel, mille põhjal hinnata. Kuid enese ja kaaslaste hin-damine ei korva täiesti vajadust õpetaja-poolse tagasiside järele. Mida suurem on rühm, seda suuremat tööd see õpetajale tähendab. Seepärast on hea, kui õpetaja valib välja kõige oluli-sema iseseisva töö ning süveneb põhjalikult sellesse. Suuremahuline hindamismeetod sobib selleks ideaalselt.
- ♦ Iseseisva töö nimekirja tuleb panna suuremad ja olulisemad tööd. Kui õpetaja palub järgmi-seks korraks korrata üle võõrkeele sõnad või lõpetada kodus tunnitöö, siis seda pole eraldi vaja kirja panna. Seda ka seetõttu, et harva teab õpetaja nii väikseid asju ette ning iga rühma ja õppija tempo on erinev. Hea toon on, kui suuremad iseseisvad tööd on esindatud ka õppe-meetodite loetelus.
- ♦ Hästi kavandatud iseseisev töö arendab õppija õpioskusi ning suurendab iseseisvust. Iseseis-vate tööde hulgas võib olla neid, millele õpetaja annab täpsed juhised, kuid nende hulgas peab olema ka töid, mis eeldavad õppijate iseseisvat probleemipüstitust, lahendusteede otsimist ning annavad võimaluse valikuteks. Veel parem on, kui õppija iseseisva töö käigus ka mees-konnatöö oskusi arendab.

Näiteks moodul toiduvalmistamine, praktiline töö õppekõrgis.

Esmaõppe õppekava: 6 EKAPit.

Õppevormid ja -mahud: praktiline töö õppekõrgis 60 tundi, iseseisev töö, sh e-õpe 96 tundi. Väljavõte mooduli rakenduskavast on esitatud tabelis 24.

Tabel 24. Moodul toiduvalmistamine

Õppemeetodid	Iseseisvad tööd (sh e-õpe)
Kirjalik töö õppekõigiks ettevalmistavate materjalidega – tehakse iseseisvalt. Praktiline töö – kolmekäigulise eine valmistamine praktikakoha toitudest ja toitude serveerimine (hinnatakse kujundavalt).	Kirjalik töö õppekõigiks ettevalmistavate materjalidega (sisaldab toitude tehnoloogiliste kaartide koostamist, valmistatavate toitude maitsestamise kirjeldust, tööplaani koostamist, toitude serveerimise kavandamist ja esitamine IVA-keskkonnas).
Intervjuu – eelnevalt õppekõigis tehtud praktilise töö analüüs koostatud raporti (iseseisva tööna teostatud) põhjal.	Õppekõigis tehtud praktilise töö analüüsi põhjal raporti koostamine ja esitamine IVA-keskkonnas.

Tegevuste järjekord:

- ♦ iseseisvalt tehtud kirjalik töö;
- ♦ praktiline töö;
- ♦ iseseisva tööna raporti koostamine ja IVA-keskkonda esitamine;
- ♦ intervjuu raporti põhjal.

Mooduli hindamismeetod: kompleksülesandena toiduvalmistamise kavandamine, teostamine ja valmistatud toidu serveerimine. Hindamise eelduseks on iseseisvate tööde sooritamise.

Kuues samm – õppesisu sõnastamine

Uutes kutsehariduse õppekavades ei ole enam teemasid mooduli sees ette antud. See jätab õpetajatele suurema valiku, aga ka vastutuse. Ühtlasi võimaldab selline olukord igas kutseõppeasutuses leida just selle kooli õpetajaskonnale sobiva kombinatsiooni teemadest ja õpetajatest. Oluline on, et teemad toetavad õpiväljundite omandamist ning nende omandamise kaudu on võimalik toime tulla hindamiskriteeriumidele vastava sooritusega. Samuti tasub teemade valikul ja järjestamisel mõelda lõimimise võimalustele moodulite vahel või hoopis uute lõimivate valikmoodulite loomisele.

Millest lähtuda õppesisu üle otsustades?

1) Jälgi õpiväljundeid. Kui need on hästi koostatud, sisalduvad peamised sisuteemad õpiväljundite ridade vahel. Ometi on vaja neid üldistada, muidu tuleb sisuteemasid liiga palju.

Näiteks moodul nimega AutoCAD ning järgnevad õpiväljundid.

Õppija...

- ♦ opereerib käsurea juhistega juhendamisel;
- ♦ kasutab lihtsamaid joonestamise tööriistu;
- ♦ joonestab kahemõõtmelise väikeaia plaani vajalike objektidega;
- ♦ korrigeerib olemasolevaid tasapinnalisi jooniseid;
- ♦ seadistab printimissätteid ja prindib joonise välja.

Siin võib leida selgeid seoseid õpiväljundite ja järgmiste sisuteemade vahel: töökeskkonna seadistamine; tasapinnaline joonestamine.

2) Jälgi, et sisuteemasid ei ole liiga palju. Iga sisuteema, eriti kui seda õpetavad eri õpetajad, kannab endas nii võimalust kui ohtu. Võimaluseks on mõista õpitava mooduli sisemist struktuuri ning rühmitada õpitavad paremini hoomatavatesse osadesse. Samas kätkeb sisuteemadeks jagamine ka ohtu, et õppijate peas ei teki tervikut ning sisuteemasid ei seostata omavahel. Seepärast on hea hoida sisuteemade hulk 2–5 (maksimaalselt 6) vahel ja seda mitte oluliselt suurendada ka suuremahuliste moodulite puhul. Kui vaja, võib suurtele teemadele lisada alateemasid.

Nii näiteks on ülaltoodud AutoCAD mooduli alateemad teemal „Töökeskkonna seadistamine“:

- ♦ joonestamise üldpõhimõtted;
- ♦ objektide loomine;
- ♦ objektide omadused ja nende redigeerimine.
- ♦ Teema „Tasapinnaline joonestamine“ alateemad:
- ♦ põhilised joonestuskäsud ja -võtted kahemõõtmeliste jooniste valmistamisel;
- ♦ valmistööde parandamine ja väljatrükk.

3) Püüa teemade vahel luua seoseid ja lõimimist. See on samasugune tervikliku arusaamise arendamise võtte kui sisuteemade kompaktsena hoidmine. Kui näiteks eesti keeles on õpiväljundiks „õppija väljendab ennast nii suuliselt kui ka kirjalikus suhtluses arusaadavalt, eesmärgipäraselt ja üldkirjakeele normide järgi“ ning sisuteemadeks „Liht- ja liitlause“ ning „Kirjutame kirjandit“, siis on loomulik, et kirjandi kirjutamisel harjutatakse just neidsamu korratud liht- ja liitlause reegleid, mis ühtlasi aitavad ennast selgelt, eesmärgipäraselt ja üldkirjakeele normide järgi väljendada.

4) Järjesta õppesisu loogiliselt. See võib olla kronoloogiline loogika nagu kutsekeskhariduses kunstiainetes, kus käsitletakse nii kunsti kui ka muusikaajalugu. Samuti võivad teemad liikuda lihtsamalt keerulisemale, osadelt terviku või teooriast praktika suunas. Kui tegu on lõimitud mooduliga, võivad sisuteemad olla lõimingutsentrid ehk need aspektid, mis on lõimitavatel valdkondadel ühised.

Näiteks moodulis metsakasvatuse on teemade järgnevus järgmine:

- ♦ metsaga seotud mõisted ja takseertunnused, nende kasutamine metsakasvatuses;
- ♦ mets ja keskkond;
- ♦ metsas toimuvad protsessid;
- ♦ hooldusraied;
- ♦ kasvavate puude laasimine;
- ♦ uuendusraied.

Loodusvaldkonna moodulis võivad sisuteemadeks olla järgmised lõimingutsentrid:

- ♦ universum ja selle kujunemine;
- ♦ mikromaailm ja aine ehitus;
- ♦ organism kui tervik;
- ♦ loodusteaduste rakendusvõimalusi;
- ♦ keskkond ja keskkonnakaitse.

Sisuteemasid võib esitada ka probleemidena. See meetod on küll veel Eestis vähe kasutusel, kuid mujal maailmas kasutusel juba mitu aastakümnet. Probleemid muutuvad sel juhul iseseisvateks lõimingutsentriteks, mille ümber koondub vastava mooduli materjali õppimine.

Probleemid on tavaliselt pärit reaalsest töökeskkonnast või neile väga sarnased, seepärast on neil ametialases õppes oluline koht. Kui probleeme sisuteemadena kasutada, on hea kõigepealt kaardistada, millised on peamised õppesisu teemad ning seejärel nende ümber koondada õppima suunav kirjeldus. Probleemide kasutamisest lõimingutsentritena on pikemalt juttu ja soovitusi juhendmaterjalis Kuusk ja Pilli (2011) „Eriala- ja üldharidusõpingute lõimimine kutseõppes“, alateemas 5 „Kuidas kasutada probleeme lõimingutsentrina?“.

Näide. Probleemi kirjeldus moodulis klienditeenindus toitlustusasutuses.

Margus võtab päevaprae tellimuse keskealiselt naiselt vastu ning toob talle üsna pea ka toidu. Mõne minuti pärast tuleb rahulolematu klient tema juurde ning ütleb, et seda praadi pole võimalik süüa – liha on puhas pekk. Margus püüab küll väita, et selle toidu nimetus ei viitagi täielikult tailihale, aga klient sellega ei rahuldu. Istub mõneks hetkeks tagasi, siis paneb riidesse ja ütleb Margusele: „Selle toidu eest mina ei maksa,“ ning kõnnib välja.

5) Õppesisu peab olema kooskõlas mooduli mahuga. Üks suuremaid kitsaskohti õppekavas on õppesisu ülepaisutus. Kui küsida, mida jätta sisse ning millest loobuda, tasub mõelda elukestva õppe argumendile – mida peab kindlasti omandama koolis ning mida saab hiljem juurde õppida. Niiviisi lähenedes võib olla kerge tuvastada, et põhimõisted, valdkonna mõtteviis, peamised praktikad vm on olulisemad kui detailide tundmine. Teine valikukriteerium on riiklikus õppekavas ja/või kutsestandardis kirjeldatu. Kui seal kirjeldatud kompetentsustes selgesõnaliselt eeldatakse mingi teema tundmist, tuleb selle taseme kutseõppesse ka vastav teema mahutada.

6) Praktilistes moodulites kaalu teemade asendamist tegevustega. Sisuteemad sobivad pigem teoreetilistesse moodulitesse. Kui tegu on praktilise mooduliga, siis on loomulik, et seal kirjeldatakse pigem tegevusi, mida tuleb omandada ja ette näidata. Samamoodi tasub suhtuda praktikasse – kirjeldada iga konkreetse praktika juures need tegevused, mille sooritamise võimalust eeldatakse praktikakohalt ning mille sooritamist õppijalt, kes praktika läbib. Selline lähenemine ühtlustab oluliselt praktika taset ning annab täpsema sisu sellele, mida mingi valdkonna praktika tähendab. Selliselt esitatud sisutegevused ei kirjelda mitte praktika või praktilise töö kõiki võimalusi, vaid pigem kohustuslikku osa, mis kõigil tuleb läbida.

Seitsmes samm – mooduli hinde kujunemise kirjeldamine

Mooduli kavandamisel on veel üks aspekt, mis tuleb kõigi moodulit õpetavate õpetajatega läbi mõelda. See on mooduli hinde kujunemise skeem. Selle peale võib mõelda ka siis, kui hindamismeetodeid valitakse ning sisuteemasid sõnastatakse, aga igal juhul peab hinde kujunemine olema selgelt läbi mõeldud ning õpilastele teada antud enne mooduli algust.

Mooduli hinde kujunemise juures on esimene küsimus, kas moodulit hinnatakse eristavalt või mitteeristavalt. Väljundipõhise õppekava mitteeristav hindamine on oluliselt kaalukam ja nõudlikum kui varasem protsendipõhise hindamise 45% ületamine. Kuna mitteeristava hindamise „lati ületamist“ ehk positiivset tulemust ikkagi seostatakse varasema nõrga 45% tasemega, on paljudel õpetajatel vastumeelsus mitteeristava hindamise vastu. Kuna protsendid enam ei kehti, on ka mitteeristava soorituse tase oluliselt kõrgemal – just sel tasemel, kus on õpiväljundite põhjal kirjeldatud lävendi kriteeriumid. Tabelis 25 on esitatud peamised poolt- ja vastuargumendid mõlemale hindamisviisile.

Tabel 25. Poolt- ja vastuargumendid eristavale ja mitteeristavale hindamisele

Eristav hindamine	Mitteeristav hindamine
Motiveerib õppijaid pingutama parima soorituse ja hinde nimel.	Määratleb oodatava tulemuse lävendi tasemel, aga sellest kõrgemat taset ei kirjelda ega motiveeri hinde kaudu pingutama.
Tülikas kirjutada hindamismeetodi igale positiivsele hindele eraldi hindekriteeriume.	Saab kirjutada ainult õpiväljundi ehk lävendi tasemel hindamiskriteeriumid.
Tagab õpiväljundite omandamise.	Tagab õpiväljundite omandamise.
Eristav hinne määratleb täpsemalt taseme, kuid ilma kommentaarideta ei täpsusta, millised on peamised tugevused ja arendusvaldkonnad.	Võimaldab rohkem anda sisulist tagasisidet hinde eristamise asemel, sest siis ei keskendu õppijate tähelepanu nii palju hinnetele.
Hindamine võtab rohkem aega ning tekitab enam mittemõistmist.	Õpetajale vähem ajakulukas kui mitteeristava hinde panemine, tekitab vähem vaidlusi.
Võimaldab õppijaid õppeedukuse järgi reastada.	Tagab baastaseme kõigi positiivselt sooritavate õppijate puhul, kuid ei aseta õppijaid paremusjärjestusse.

Kui otsustatakse mooduli eristava hindamise kasuks, saab ikkagi osasid hindamismeetodeid hinnata mitteeristavalt. Kui aga moodulit otsustatakse hinnata mitteeristavalt, pole osade hindamismeetodite eristaval hindamisel erilist mõtet. Kuigi – kui õppijad seda ette teavad, siis keelatud ka pole.

Täiskasvanute koolituses ehk täiendusõppes pole enamikel juhtudel eristav hindamine põhjendatud. Samas on oluline, et ühel või teisel viisil hinnatakse vähemalt kõige olulisemat osa õpiväljunditest. See annab täiendusõppe kursusele suurema kaalu ning selliselt koolituselt saadud tunnistust saab kergemini kasutada ka VÕTA tööandusmaterjalina. Kui õppija on lävendi tasemel

õpiväljundid saavutanud, võib tunnistusele kirjutada, et õpiväljundite omandamine on tõendatud.

Kui kasutatakse mitteeristavat hindamist, peavad samamoodi nagu tasemeõppes olema kirjeldatud nii hindamismeetodid kui ka nende juurde käivad lävendi kriteeriumid. Samuti on vajalik, et õppijad saavad ka sisulist tagasisidet peale töö sooritamist. Enamikel juhtudel kasutatakse täiendusõppe kursustel ühte suuremat hindamismeetodit.

Millised on tüüpilised vead mooduli hinde kirjeldamisel?

- ♦ Aetakse segamini hinde saamise eeldused ning hindamismeetodid. Hindamismeetodid on need, mille kaudu saab otsustada õppijate pädevuse üle. Nii ei saa loengus kohalolemist pidada hindamismeetodiks. Kui seda ikkagi tahetakse hindamisel arvestada ning õpilasi osalema julgustada, on parem osalemist nimetada hindamise eelduseks. Veidi teistmoodi on praktikumide või seminariga – seal võib kergemini nimetada osalemist hindamismeetodiks. Kuid ka siis on eelduseks, et õppijate pädevuste kohta on võimalik koguda tagasisidet (näiteks nende poolt tehtud seminariettekannete põhjal) ning selle tagasiside aluseks koostada vähemalt lävendi tasemel hindamiskriteeriumid.
- ♦ Hindamise eeldusteks võib kirjutada ka tööde õigeaegse esitamise. Kuigi ajagraafikus püsimine viitab mitmele võtmepädevusele nagu õppimisoskus ning algatusvõime, on õigeaegset esitamist hindamiskriteeriumidesse kirjutada riskantne. Kui õppija mingil põhjusel ei saa õigeaegselt oma tööd esitada, jääb tal sel korral kursus sooritamata. Hindamise eeldused on mõtet kirjutada enne hindamismeetodeid ning nende puhul on vaid üks lävend – näiteks praktikumides osalemine vähemalt 80%. Sel teemal on võimalik lugeda põhjalikumalt ka juhendmaterjalist „Väljundipõhine hindamine kutsekoolis“.
- ♦ Hindamismeetodite nimetused ei ole kogu mooduli kavas läbivalt samad. Mooduli kavasad vaadates ilmneb üsna tihti, et hindamismeetodite loetelus on ühed meetodid ning kui kirjeldatakse mooduli hindamist, siis seal on teistsugused nimetused. Vahel tuleb erinevus sellest, et õpetaja ise teab, mida ta mõtleb, aga kirja saab erinevalt. Nii võib näiteks ühes loetelus olla „kirjalik töö“, teises aga „kontrolltöö“ või ühes „praktiline töö“, teises „tabureti valmistamine“. Ja siis on muidugi variandid, kus varem kirjeldatud hindamismeetodite arv ei sobi kokku nendega, mida kirjeldatakse mooduli hinde kujunemise valemis – ühest loetelust on lihtsalt mõni teine meetod ära unustatud.
- ♦ Isegi kui hindamismeetodite juures on sisulised kriteeriumid, võib juhtuda, et mooduli hinne kujuneb vana protsendiloogika järgi. Väljundipõhine hindamine ei sobi enam kokku 45% ületamise vajadusega, kus õpetaja kirjeldas parimat võimalikku tulemust 100%-ga. Üheks selle sobimatuse põhjuseks on, et 100% piir pole kuskil kokku lepitud ja seepärast ei saa ka väiksemat protsentide taset kasutada, olles kindel, et kõik vajalik on õpitud. Teiseks põhjuseks on, et mõni väga hästi sooritatud hindamismeetod võib kompenseerida teise meetodi puudulikkust. Kokkuvõttes on vaja aga osata mõlema meetodi kaudu demonstreeritavat. Nii et kui mooduli hinne kujuneb hindamismeetodi punktide järgi ning punkte on kokku 100%, siis on varjatult tegu vana süsteemiga, mis ei taga õpiväljundite saavutatust.
- ♦ Hindamismeetodeid on liiga palju, hinnatakse igat õpiväljundit eraldi. Eelpool oli juttu, et õppija õppimiseks on terviku loomine vajalik. Üheks vahendiks selle toetamisel on hindamis-

meetodi valik, kus mitme osaoskuse või teema pädevusi tuleb korraga demonstreerida. Kompetentsuse kinnistamiseks tervikuna on hea mitmeteemalises või muul viisil erinevatest osadest koosnevas moodulis leida üks erinevaid osasid ühendav hindamismeetod. Lisaks ühele suuremale hindamismeetodile võib igal teemal olla ka mõni osateadmisi või -oskusi harjutav väiksem hindamismeetod. Kuid lõppkokkuvõttes tasub anda kõige suuremat kaalu meetodile, mis hõlmab kõige suuremat sisulist osa moodulist. On ka võimalus, et väiksemaid hindamismeetodeid hinnatakse mitteeristavalt, ühte suuremat aga eristavalt. Lõpuks peab mudel olema hoomatav nii õppijatele kui kogu mooduli õpetajatele.

- ♦ Eristava hindamise puhul pole kirjeldatud, kas ja millised on hindamismeetodite osakaalud. Tavaliselt, kui hinnete osakaalusid ei ole kirjeldatud, arvutatakse keskmine hinne. Samas, kui hindamismeetodite kaal on õpitemuste seisukohalt erinev, on hea anda kaalukamale hindamismeetodile suurem võimalus mooduli hinnet mõjutada. Kutsehariduses peetakse heaks praktikaks, et suurema osakaalu saab praktiline hindamismeetod, kus õppija õpitud rakendab, võimalusel ka autentses kontekstis. Kui osa hindamismeetodeid hinnatakse mitteeristavalt, võib lihtsalt öelda, et see meetod tuleb sooritada vastavalt lävendi kriteeriumidele. Mooduli hinde skeemist peab olema selgelt aru saada, kuidas mingit hindamismeetodit rakendatakse.
- ♦ Mitteeristava hindamise juures on kirjeldatud osakaalud. Mõnikord juhtub, et mitteeristavalt hinnatava mooduli puhul kirjeldatakse ka osakaalusid. Sellel pole vajadust, sest väljundipõhise hindamise kohaselt peavad kõik hindamismeetodid olema sooritatud vastavalt lävendi tasemele ning kui kõik on sooritatud, pole osakaalul mingit mõtet.
- ♦ Iseseisev töö ei kajastu mooduli hinded. Iseseisva töö osakaal täiskoormusega õppe korral pole kutsehariduses kuigi suur, kuid seda tuleb siiski eraldi kirjeldada. Kirjeldades on hea meeles pidada, et iseseisva töö kirjapanek ei taga veel selle tegemist. Seepärast tuleb iseseisva töö lõppu kavandada ka hindamine. Tegelikult võibki iseseisev töö olla hindamismeetodi vormis. Näiteks kui iseseisva töö kirjeldus määratleb, et õppija valmistab kodus ette arvamuse või referaadi ning koostab selle põhjal ettekande, siis peab see kajastuma ka hindamismeetodina mooduli hinde kujunemise kirjelduses. Rusikareegel on, et kõik iseseisvad tööd kajastuvad mingil viisil ka mooduli hinded või hindamise eeldustes.

Juhtumi kirjeldus. Praktika hindamine Luua Metsanduskoolis

01.05.2011–31.12.2012 viidi Luua Metsanduskoolis läbi projekt, milles eesmärgiks oli arendada välja kvaliteetne ja toimiv ettevõttepraktikasüsteem ja praktikate hindamine. Selle käigus töötati välja ja arendati praktikadokumentatsioon, sh sõnastati selgemalt praktika õpiväljundid. Projekti käigus peeti rahvusvahelisi seminare tööandjatega, koolitati juhendajaid ja hindajaid. Kõige olulisemaks uuenduseks oli veebipõhise tagasiside- ja hindamissüsteemi väljaarendamine ja piloteerimine. Tagasiside pilootprojektile oli kõigi osapoolte hinnangul positiivne.

Mida siis tehti teistmoodi kui tavaliselt?

- ♦ Praktika eesmärgid sõnastati lepingutes kolmepoolselt ning praktika korraldus ning hindamine räägiti läbi kõigi osapooltega. Individuaalses praktikakavas püstitas õppija õppekavajärgsetele väljunditele lisaks individuaalsed eesmärgid.

- ♦ Praktika hindamise aluseks olid Euroopa Kvaliteediraamistiku alusel sõnastatud kompetentsused. Nendes ei piiratud mitte ainult teadmiste ja oskuste hindamisega, vaid lisati ka isikuomadused. Ühtlasi hinnati teadmiste ja oskuste rakendamist töökeskkonnas, mis oli terviklik lähenemine ning lõi autentse hindamise võimaluse.
- ♦ Praktika hindamisel kasutati elektroonilist 360 kraadi tagasisidet. See tähendas, et veebikeskkonnas andsid samade kriteeriumide järgi tagasisidet nii kooli- kui ka ettevõttepoolne juhendaja, kaastöötajad ja õppijad ise. Arvuti tarkvara koostas nende kõigi tagasiside järgi võrdlustabeli ja -diagrammi. Sellelt sai õppija vaadelda, kuidas tema hinnang oma kompetentsidele suhestus teiste hindajate hinnangutega.
- ♦ Hinnangute saamise järel peeti praktikalt tulnud õppijatega intervjuu, mida viisid läbi kaks hindajat. Seal toetati õppijate eneseanalüüsi ning aidati neil mõista, millised kompetentsid vajavad arendamist ja kuidas. Mida suurem oli vahe õppija enda ja teiste osapoolte hinnangus, seda olulisemaks peeti seda teemat praktikaintervjuus.

Mooduli hinde kujunemise näited

Mooduli hinde kujunemist võib kirjeldada mitut moodi. Pakun mõned enamlevinumad võimalused.

1) Mitteeristav (ME) hindamine.

Mooduli hinde aluseks on kahe hindamismeetodi (näiteks testi ja praktilise töö) sooritamine vastavalt lävendi kriteeriumidele.

2) Eristav (E) hindamine nii eristavate kui ka mitteeristavate hindamismeetoditega.

Mooduli hinde saamiseks tuleb sooritada kaks mitteeristavat hindamismeetodit (nt praktika päevik ja juhtumianalüüs) lävendi kriteeriumidele vastavalt ning eristava hindamismeetodi (nt praktikaaruande koostamine ja kaitsmine) hindamiskriteeriumide põhjal kujuneb praktika hinne.

3) Eristav hindamine eristavate hindamismeetoditega ja aritmeetilise keskmisega.

Mooduli hinde saamiseks tuleb sooritada kõik eristava hindamise meetodid ning nende hindamiskriteeriumide põhjal saadud positiivsetest hinnetest arvutatakse keskmise hindena mooduli hinne. Negatiivse hindega töid tuleb sooritada kuni positiivse hindeni. Näiteks: kontrolltöö (hinne „3“), kaks praktilist tööd (hinded „3“ ja „4“) ning rühmaprojekt (hinne „5“). Mooduli hinne on „4“.

Näide. Mooduli hinde kujunemine moodulis puittaimed.

Hinde väljapaneku eelduseks on kõigi hindamisülesannete sooritamine vähemalt rahuldavale hindele. Et kõik hindamisülesanded on ligilähedaselt võrdse kaaluga, kujuneb lõpphindeks hindamisülesannete eest saadud hinnete aritmeetiline keskmine. Kui keskmine hinne on „3,5“ või „4,5“, otsustab ümardamise suuna hindamisülesanne nr 2.

4) Eristav hindamine eristavate osakaaludega hindamismeetoditega.

Mooduli hinde saamiseks tuleb sooritada kõik hindamismeetodid vähemalt positiivsele hindele. Mooduli hinne kujuneb järgmiselt: 1. hindamismeetod 0,2 osakaalu, 2. hindamismeetod 0,2 osakaalu ning 3. hindamismeetod 0,6 osakaalu. Näiteks kui esimese hindamismeetodi hinne on „3“,

teise hinne on „4“ ja kolmanda hinne on „5“, on mooduli kokkuvõttev hinne tugev „4“. Kui aga esimese hinne on „5“, teise hinne „5“ ning kolmanda hinne „4“, on tulemuseks ikkagi „4“.

5) Eristav hindamine nii mitteeristavate kui ka eristavate osakaaludega hindamismeetoditega.

Mooduli hinde saamiseks tuleb sooritada vastavalt lävendi kriteeriumidele kaks mitteeristavat hindamismeetodit ning kaks eristavat hindamismeetodit, millest esimene annab 0,3 osakaalu hindest ja teine 0,7 osakaalu hindest. Näiteks kui esimese eristava hindamismeetodi hinne on „4“ ja teise oma „5“, on tulemuseks tugev „5“. Loomulikult saab mooduli sooritada vaid juhul, kui ka kõik mitteeristavad hindamismeetodid on sooritatud.

6) Progresseeruva hindega moodul.

Mooduli hinne kujuneb viimase, suurima hindamismeetodi põhjal. Eelmised hindamismeetodid tuleb sooritada ja nende tulemus peab ületama lävendi, kuid mooduli hinnet varasemad hindamismeetodid ei mõjuta. Mõnel juhul võib õppija jätta varasemad tööd ka sooritamata, kui nendes hinnatud pädevusi hinnatakse uuesti mooduli suurimas hindamismeetodis. Sel juhul tuleb mõelda, kuidas motiveerida õppijaid pidevalt õppima ja olla kindel, et ta on olulisima hindamise hetkel ikkagi kõik vajalikud pädevused omandanud.

Loomulikult on võimalusi veelgi. Ülal on esitatud vaid enamlevinumad. Vajadusel võib hindamismeetodite kirjeldustele lisada ka hindamise eeldused.

Kaheksas samm – hindamiskriteeriumide koostamine hindamismeetodite juurde

Kui mooduli õpiväljundite juures on olemas lävendi kriteeriumid ning hindamismeetodid valitud, samuti on kirjeldatud, kuidas neist kujuneb mooduli hinne, on aeg seostada hindamismeetodid hindamiskriteeriumidega.

Järgnevalt mõned soovitusel selle tegemiseks.

1) Hindamiskriteeriumi sõnastus peab lähtuma hindamismeetodi vormist. Kui tegemist on, nagu tavaliselt, töö tulemuse esitamisega (essee, kontrolltöö, menüü koostamine, materjali arvestamine, analüüs vm), siis peavad hindamiskriteeriumid viitama tulemusele. Sel juhul ei alga need enam sõnadega „Õppija...“, vaid kirjeldavad tööd. Näiteks: analüüsis on kirjeldatud uuritava nähtuse poolt- ja vastuargumente; materjaliarvestuses toodud hinnad jäävad turuhindade piiridesse; essee pealkiri ja sisu on vastavuses jne.

Kui aga hindamismeetodi abil hinnatakse millegi tegemist (demonstratsioon, esitus, laboritöö, kontsert vm), tuleb hindamiskriteeriume ikkagi sõnastada tegevust täpsustavate kirjeldustena, alustades sõnaga „Õppija...“. Näiteks: „Õppija teostab tööd juhendis etteantud järjekorras“ või „õppija vaatab esitluse ajal kuulajatele otsa“ või „õppija mängib muusikapala algusest lõpuni“.

2) Hindamiskriteeriumid ei pea jaotuma hindamismeetodite vahel õpitulemuste-põhiselt. Seda seetõttu, et tihti on ühes õpiväljundis vihje nii teoreetilisele kui praktilisele poolele, mida on üldjuhul tark hinnata erinevate meetoditega. Sellisel juhul on hea koondada õpiväljundite

juurde koostatud teoreetilised lävendi kriteeriumid ühe hindamise meetodi juurde ning praktilised teise juurde.

- 3) Lävendikriteeriume hindamise meetodite juurde sättides ilmneb tavaliselt, et hindamise meetodi kriteeriume tuleb enam, kui neid õpiväljundite juures on kirjeldatud. Siis on kaks võimalust – lisada lävendikriteeriume või leppida sellega, et hindamise meetodid kirjeldavadki hindamise kriteeriume detailsemalt. Tavapärasem on siiski teine lahendus, sest osad hindamiskriteeriumid on hindamise meetodipõhised. Meetodi muutudes või nt VÕTA hindamisel tõendusmaterjali kasutades on õpiväljundite juures olevad hindamiskriteeriumid siis sellised, mis kehtivad iga meetodi puhul.
- 4) Hindamiskriteeriumide puhul tuleb vältida nii palju kui võimalik subjektiivseid kirjeldusi nagu „on piisav“, „ilus“, „terviklik“, „kõrgekvaliteediline“, „mõjus“ jm. Mitte ainult teine õpetaja, vaid ka õppija peab saama aru, millist sooritust peetakse sobivaks. Õppijatel pole aga tavaliselt piisavat taustsüsteemi, et nendele mõistetele sisu anda. Seepärast on „tervikliku“ asemel mõtet kirjeldada, mida selle asemel mõeldakse, näiteks et „probleemi püstitus, lahenduskäik ning hilisem analüüs on loogiliselt seotud“ või et „kolmekäigulise õhtusöögi eelroog, pearoog ja magustoit sobivad omavahel kokku.“

Näide. Hindamise meetod: seeliku konstrueerimine, modelleerimine ja õmblemine juhendi järgi. Hindamiskriteeriumid lävendi tasemel:

- seelikulõige on konstrueeritud figuurilt võetud mõõtude järgi;
- seelikulõige on modelleeritud vastavalt moejoonisele;
- seelik on kantav;
- seelik on lihtsa tegumoega;
- seelik on voodrita, lukuga ja värvli või lõikekohalise kandiga;
- toode on lõppviimistletud.

- 5) Hindamiskriteeriumides tuleb kajastada ka neid võtmepädevusi, mis on õpiväljundites nimetatud. Lisaks võib hinnata ka muid võtmepädevusi. Aga ka siin tuleb olla konkreetne – ei piisa, kui kriteeriumis on öeldud, et õppija teeb teistega koostööd. Parem on öelda, et „õppijad arutavad tegevuste järjekorra läbi, panevad selle kirja ning teostavad töö vastavalt saavutatud kokkuleppele“.
- 6) Kui tegemist on lõimingutsentri hindamisega, siis on hea, kui iga valdkonna õpetaja kirjutab oma hindamiskriteeriumid, mida ühe meetodiga hinnatakse. Nii teeb õppija ühe töö, aga saab mitu hinnet.

Hindamiskriteeriumide koostamine eri tüüpi hindamise meetodite puhul

Testid ja struktureeritud kirjalikud tööd

Testide hindamise juures järgige loogikat, et kõige olulisem peab olema omandatud. Seda on tavaliselt keerukas saavutada, kasutades lihtsalt nõutud õigete vastuste arvu. Üheks meetodiks, mida testide puhul väljundite omandamise tagamiseks kasutatakse, on testide A- ja B-osad. A-osa

on koostatud nii, et selle peavad suutma kõik positiivse hinde saajad sooritada. B-osa eristab üle lävendi omandatud teadmisi ja siin võib juba kasutada ka kvantitatiivseid kriteeriume.

Näiteks võivad testi hindamiskriteeriumid näha välja järgmised: A-osa – sooritada veatult, B-osa 6 vastusest vähemalt 4 õiget annab hinde „4“, 5–6 õiget vastust annab hinde „5“. Muidugi võib kasutada ka testi C-osa, kui on tahtmist. Sel juhul on B-osa vaja sooritada veatult hinde „4“ saamiseks ja C-osad hinde „5“ saamiseks.

Teine võimalus on kirjutada testi nii palju baastasemele viitavaid küsimusi, et seatud soorituse lattu tagab põhilise omandatuse. Soovitav on testi positiivse soorituse tase tõsta kõrgemale kui 45% ja seda kahel põhjusel: nii ei kinnistu seos vana süsteemiga ja kõrgema taseme ületamise vajadus tagab tavaliselt ka õpilaste parema soorituse.

Kontrolltöö hindamiskriteeriumid täidavad ka kordamisküsimuste rolli – õppijad teavad, mille teadmist ning mõistmist neilt oodatakse. Kuid siingi on oluline, et seatakse nn madalaima teadmise roll – näiteks et õppija peab vastama õigesti iga kriteeriumi kohta vähemalt ühe asja.

Näide. Moodul puidu käsitsitöötlemise tehnoloogia.

Hinnatav õpiväljund: õppija teab käsitsitöötlemisel kasutatavaid tööriistu – saed, hõõvliid, peitlid, puurid, lihvimisvahendid, nende ehitust, hooldamist ja tööohutusnõudeid.

Hindamismeetod: kaks kontrolltööd.

Hindamiskriteeriumid:

1. kontrolltöö: määrab saelehe elemendid; toob välja TPI ja PPI erinevused; eristab saehammaste põhiliike; loetleb käsisaagide liike; selgitab käsisaagide hooldamist, räsamist, teritamist; selgitab saagidel esinevaid vigu ning saagimisoperatsioone.

2. kontrolltöö: määrab käsihõõvli osad; kirjeldab hõõvliraua lõikeosa elemente; loetleb tasapinna- ja kujuhõõvleid; kirjeldab hõõvliraua teritamist; nimetab peitlite liike, peitlite teritamist ja peiteldusoperatsioone; kirjeldab erinevate puuride ja puurimisvahendite ning lihvimisvahendite kasutamist.

Suuremahulised teadmisi hindavad meetodid

Suuremate suuliste teoreetilisi teadmisi hindavate vastamiste ja kirjalike tööde puhul (intervjuu, kontrolltöö, kirjalik arvestustöö jm) on kõige kindlam kasutada õpiväljundite juures olevaid sisulisi kriteeriume ning lisada, mille järgi eristub hinne (juhul, kui seda soovitakse eristada). Näiteks võib öelda, et kõrgema hinde saamiseks on vaja osata tuua näiteid või lahendada õpitud teooriaga tekstülesandeid. Samuti võib hinnet eristada teadmiste ulatuse, erinevate allikate kasutamise hulga vm põhjal. Sel juhul jääb „4“ ja „5“ piir küll veidi subjektiivseks, aga lävendi ületamine on tagatud. Ja loomulikult võib proovida ka täpsemalt kirjeldada, kuskohas just kõrgemate hinnete piir jookseb.

Essee või arvamislugu

Hindamiskriteeriume võib kirjutada nii sisule kui ka vormile ja vahel pole nendevaheline piir selge. Sisukriteeriumid tulevad ülesande sisust – näiteks kui arvamislugu tuleb kirjutada oma kutseala arengutest tulevikus, siis võib kriteeriumiks olla, et „käsitletakse areneva tehnoloogia mõju kutsealale“ või „nimetatakse vähemalt paar innovaatilist toodet või teenust kutsealal.“

Vormikriteeriumid sõltuvad pigem töö stiilist ja tüübist. Mõned võimalused on järgmised: „töö pealkiri ja sisu on kooskõlas“, „esitatud arvamusi on põhjendatud“, „kasutatud kirjandus on nimetatud“, „töös on kasutatud korrektset kirjakeelt“ või isegi „töös on sissejuhatus, teema arendus ja kokkuvõte“. Hindamiskriteeriumidesse on hea lisada ka töö oodatav pikkus. Tavaliselt tehakse seda sõnade hulga abil. Vormistamise muud ootused (tiitelleht, kiri ja tähtede suurus on tavaliselt ülesande püstituse küsimused, kui just pole tegu vormistamisalase tööga).

Üheks arvamislugu tüüpi tööks on ka lõputöö. Selles võivad hinnatavad aspektid olla näiteks järgmised:

- ♦ teema aktuaalsus, olulisus ja praktilisus;
- ♦ probleemi püstitus, eesmärgiseade, ülesanded;
- ♦ teema ja töö sisu vastavus;
- ♦ kirjandusallikate asja- ja ajakohasus;
- ♦ uuringu meetodika, selle sobivus uurimisprobleemiga;
- ♦ teoreetilise ja praktilise osa seostatus;
- ♦ uurimistulemuste analüüs ja andmete tõlgendamine;
- ♦ uuringust tulenevad autoripoolsed järeldused ja ettepanekud;
- ♦ vormistus, keeleline korrektsus.

Mida nooremate ja kogenumatute õppijatega on tegu, seda olulisem on keskseid asju rõhutada. Kui mõnes rühmas tehakse ühe või mitme vormilise kriteeriumiga palju vigu, tasub need lisada järgmise aasta hindamiskriteeriumidesse.

Arvamislugu on keeruline hindamiskriteeriume kirjutada, sest kõiki nüansse on keeruline ette näha. Kui seda siiski tahetakse teha, on oluline meeles pidada, et tegu pole üldjuhul kirjanikega ning hinde „5“ kriteeriume mitte liiga saavutamatusse kõrgusse kirjutada.

Praktilised tööd

Sõltuvalt sellest, kas on tegu praktilise töö tegevuse jälgimisega või töö tulemuse hindamisega, peavad erinema ka hindamiskriteeriumid. Tööprotsessi jälgimise puhul kirjeldatakse hindamiskriteeriume õpilase tegevuse kaudu. Töö tulemuse puhul aga kirjeldatakse kriteeriume tulemusest lähtuvalt.

Tabelis 26 on toodud võimalikud hindamiskriteeriumid, kui õppija teeb praktilise tööna barokkaia plaani moodulis AutoCAD.

Tabel 26. *Hindekriteeriumid praktilisele tööle „barokkaia plaan“*

„3“	„4“	„5“
Kasutab põhilisi käske ja võtteid harjumuspärases situatsioonis.	Võrdleb erinevaid joonestusvõimalusi ja valib optimaalsema harjumuspärases situatsioonis.	Kasutab käskusid ja võtteid ka võõras situatsioonis. Seostab erinevate käskude ja võtete kasutamist oma töös.
Muudab ja prindib oma valmistööd juhendamisel.	Muudab oma valmistööd iseseisvalt ning seadistab printimissätteid tuttavate nõuete kohaselt ning prindib valmistöö.	Seadistab printimissätteid erinevate nõuete kohaselt ning prindib valmistöö.
		Parandab iseseisvalt teiste valmistööd.

Eelnevast näitest ilmneb, et nendele hindekriteeriumidele vastamiseks tuleb õpetajal protsessi kõrvalt jälgida. Barokkaia kui sisulise elemendi kirjeldamine pole protsessi hindamisel nii oluline kui infotehnoloogiaga seotud tegevused.

Kui tegemist oleks valmistöö hindamisega, siis kirjeldaksid hindekriteeriumid tehtut ja sisaldaksid tehnilise teostuse kõrval ilmselt ka seda, milline on barokkaia plaan ning kas see vastab teises moodulis õpitule. Sel juhul saaks ühe praktilise tööga hinnata mitme mooduli pädevusi. Ühtlasi nähtub siit, et sõltuvalt sellest, mida praktilise tööna hinnata, tuleb otsustada, kas fookuses on töö protsess või tulemus. Lisaks on võimalus liitmeetodina hinnata ka töö tegemist ja tulemust, kuid sel juhul on hea ka hindekriteeriumid üksteisest eristada.

Vahemärkusena – baastaseme kirjeldused kutsestandardites ja seega ka õpiväljundites ja hindekriteeriumides sisaldavad tihti märkust, et mingi töö või selle osad on tehtud juhendamisel. Seda tuleb hoida lahus õppeprotsessi kestel toimuvast ja selle käigus antavast kujundavast hindamisest, kus õppija alles õpib midagi tegema. Siin ei peaks olema juhendamise vajadus mitte madalama hinde vääriline, vaid osa õppimisest. Nõrgema hinde põhjendus on siis, kui õppija veel kokkuvõtva hindamise ajal vajab juhendamist.

Ideid hindekriteeriumide koostamiseks maatrikstabeliga

Kui tegemist on eristavalt hinnatava suurema või olulisema tööga, on hea siiski hindekriteeriume põhjalikumalt lahti kirjutada. Selle tegemiseks pakume mõningaid soovitusi.

- ♦ Igas aspektis pole vaja igat hinnet lahti kirjutada, võib kasutada kustutamiskriteeriumi. Näiteks kehtib eeldatavate tegevuste või sisuosade loetelu tavaliselt kõigile hinnetele. Sel juhul tasub kustutada vaheseinad selle rea hinnete kirjelduste vahel ning kirjutada üks kriteerium ainult korra üle kõigi hindeveergude. Mõne aspekti puhul kirjeldab see näiteks kahe, mitte kolme hinde ühist tunnust – siis tasub seda vastavalt ka tabelis korruga kahte veergu kirjutada.
- ♦ Negatiivset hinnet „2“ pole mõtet tabelis kirjeldada – see, mis jääb allapoole „3“ taset, ongi negatiivne tulemus.

- ♦ Alustage hindekriteeriumide koostamist hindest „3“, muidu on oht, et madalaim positiivne hinne ei vasta õpiväljundites kirjeldatud baastasemele. Hindamismeetodi juurde täpsustatud hindamiskriteeriumid peavad ka tasemelt sobima õpiväljundite juures olevate lävendi kriteeriumidega.
- ♦ Kui tegu on liithindamismeetodiga, tasub hindamiskriteeriume lihtmeetodite kaupa eristada. Näiteks projekti puhul on hea kirjutada eristatavad kriteeriumid projekti kavandile, teostusele ja aruandele.
- ♦ Kui hindamismeetodis on mõni osa eriti oluline, saab selle aspekte rõhutada suurema kaaluga kriteeriumide abil. Nii näiteks võib lõpu- või uurimistööl anda suurema kaalu sisule ja väiksema vormistusele. Samuti võib komplekseksami puhul rõhutada, millistele kriteeriumidele vastamine on teistest olulisem.

Näide. Moodul puittaimede agrotehnika.

Hindamismeetod: fototeegis olevate fotode põhjal istutus- ja järelhooldusvigade nimetamine ja kommenteerimine.

Tabel 27. Mooduli hindamine

„3“	„4“	„5“
Fototeek on esitatud.		
Seisukohad istutus- ja järelhooldustööde kvaliteedi kohta on õiged.		
	Fototeek hõlmab laia vigade skaalat.	
		Esitatud on õiged ettepanekud olukorra parandamiseks.

Hindekriteeriumid on õppeprotsessis üheks õppimise allikaks – nende kaudu antakse juhiseid, kuidas on kõige parem mingit asja teha. Sõltuvalt hindamismeetodist tuleb kaaluda, mida ja kui palju kriteeriumidesse kirjutada. Üldine loogika on, et noorematele on mõtet rohkem protsessi ette kirjutada, vanemate puhul on mõistlikum kaardistada oodatavat tulemust. Hindekriteeriume saab kasutada ka kujundava hindamise teostamiseks õppimise käigus, olgu siis hindajaks õppija ise, kaasõppijad või õpetajad. Selline hindamine õpetab õpilast oma tööd analüüsima ning ta saab oma pädevusi veel kokkuvõtva hindamiseks parandada. Kujundavast hindamisest on pikemalt juttu allpool.

Üheksas samm – õppematerjali kavandamine

Eelpool oli juttu õpilase ja õpetaja rolli muutusest. See mõjutab ka mooduli kavandamist. Üha enam räägitakse nn tagurpidipööratud klassiruumist (ingl k *flipped classroom*), milles õppijate aktiivsus suureneb ja õpetajale jääb peamiselt juhendaja roll. Õppijad omandavad peamise osa

õppematerjalist iseseisva lugemise teel klassiruumist väljaspool ja kohtudes üksteise ja õpetajaga toimub loetu, kuuldu või vaadatu analüüs, selgitus, töötlemine. See lähenemine võimaldab õpetajal tegelda keeruliste kohtadega ja õpitu seostamise ja kinnistamisega, ilma et ta peaks muretsema materjali läbivõtmise pärast.

Niisugune lähenemine õppeprotsessile eeldab senisest olulisemalt suuremat tööd õppematerjali ettevalmistamisega. Lisaks tagurpidipööratud klassiruumile õpib üha enam õppijaid ka mittestatsionaarses vormis. Ka nende puhul on põhjalikult ette valmistatud õppematerjal suureks abiks. Õppematerjali on lihtsam koostada, kui peamised õppe- ja hindamismeetodid ning sisuteemad on enne läbi mõeldud ja süsteemi asetatud. Samuti aitab õppematerjali sisulist fookust hoida hindamiskriteeriumide olemasolu. Kui moodulit õpetatakse koos mitme õpetajaga, tuleb ka õppematerjal koos kavandada.

Kolmeks peamiseks õppematerjali vormiks on videoloengud, audioleengud ja kirjalikud õppematerjalid. Kuna praegune noorte põlvkond on harjunud lugemise asemel „liikuvaid pilte“ vaatama, siis on neil lihtsam kuulata videoloengut, kui lugeda teksti. Samas pole tehnilised võimalused igal pool ühesugused. Seepärast on hea, kui ühte õppematerjali saab kasutada mitmel viisil – audioleenguid saab kuulata ka bussis ning siis, kui arvuti pole käepärast. Loengumaterjalide tekstilised kokkuvõtted või tervikloengu materjal annab võimaluse vajadusel materjal välja printida ning soovi korral sellele märkmeid teha.

Õppematerjali võib jagada tunnis või elektronpostiga õpilastele saata, kuid kõige odavam ja igalt poolt ligipääsetav võimalus on riputada materjal kooli elektroonilisse õppekeskkonda. Isegi kui mõned õppijad pole alguses õppinud seda kasutama, on tegemist omandamist vajava võtme-pädevusega.

Kuidas õppematerjali vormistada?

- ♦ Liigenda materjal hoomatavatesse tervikutesse. Video- või audioleengus ütle, millal üks osa lõpeb ja teine algab. Tee lõpus kindlasti kokkuvõtte. Kirjalikus materjalis kasuta alapealkirju.
- ♦ Kasuta skeeme, pilte, filmiklippe, tsitaate ja jooniseid, et illustreerida kokkuvõtvalt seda, mida sõnadega tuleb pikemalt selgitada.
- ♦ Too eristatuna teksti sees või kokkuvõttes uuesti välja kõige olulisem. See võib olla slaidide või konspekti kujul. Selles ei pea olema liiga palju materjali, vaid peamised märksõnad ning nendevaheline suhe. Kirjaliku teksti vormistamisel kasuta erinevaid kirjaviise, tähe suurusi ja värve. Suulise teksti puhul kasuta pausi, hääletooni muutust ning lühikest algust: kokkuvõtteks... .
- ♦ Loo seoseid õppematerjali sees. Elektroonilise materjali korral kasuta hüperlinke ja tekstisest linkimist. Suulise õppematerjali puhul loo seoseid enne ja pärast räägitavaga.
- ♦ Kasuta õpilastele arusaadavat keelt. Erialaterminoloogia kasutamise korral selgita sõnade tähendust. Väldi ka väga pikki põimlauseid. Püüa iga alateema alguses öelda kõigepealt kõige olulisem ning siis see põhjalikumalt lahti seletada.
- ♦ Arvesta, et iseseisval õppimisel saab õppija vaid selle info, mida oled öelnud või kirja pannud. Seepärast tasub lasta mõnel kolleegil materjal üle kuulata või lugeda ning küsida tagasisidet

ka õpilastelt. Tavaliselt peame osasid asju enesestmõistetavaks, aga õppijad ei pruugi teada ja mõista samamoodi kui meie.

- ♦ Too näiteid praktilisest elust. Inimestel on konkreetset kergem mõista kui abstraktset ja teooria muutub näidete abil arusaadavaks. Õpilastel on hiljem kerge õpitut näidete abil meelde tuletada. Jutustuste juures on väärtuslik ka emotsionaalne aspekt, sest see aitab tavaliselt kuuldot meelde jätta. Kui on valida, siis pilt kõneleb tavaliselt rohkem kui sõna.
- ♦ Muuda materjal dialoogiliseks. Video- või audioloeng ei tähenda, et õppija kuulab 45 või 90 minutit õpetaja illustreerimata monoloogi. Nii nagu tavalist loengut, nii saab ka kuulatud-vaadatud loengut erineval viisil illustreerida ja aktiviseerida. Samamoodi saab dialoogilisemaks muuta kirjalikku õppematerjali.

Õppematerjali dialoogilisemaks muutmise võimalusi.

- ♦ Piki uue materjali vahele ülesandeid, mis õpilasi kuulamise või lugemise käigus mõtlema panevad. Need võivad olla näiteks järgmised: too mõni näide...; mõtle, mis oli eelmise osa kõige kesksem sõnum...; kuidas rakendaksid kuuldot praktikasse... vm. Kui õpilased klassiruumi tulevad, võib need vastused koos läbi arutada.
- ♦ Lisa mõni valikvastustega küsimus kas materjali algusesse või keskele ja anna vastus enesekontrollimiseks õppematerjali lõpus või tunnis kohapeal. Selgita ka, miks teised vastused olid valed ja lase õpilastel tunnis selgitada, miks nad just selle vastuse valisid.
- ♦ Esita mõni osa lünktekstina või töölehena. Samas jälgi, et õppijatel ei läheks mõtlemise ja arusaamise energia õigete sõnade kinnipüüdmisele.
- ♦ Sõltuvalt valdkonnast võib õppijatel paluda ka õpitud materjaliga mõnda ülesannet lahendada. Näiteks palu neil tundi kaasa võtta või e-keskkonda üles riputada kokkuvõtte kuuldot, anna mõned küsimused, mida loengu või teksti lugemise lõpul vastata või palu teha mõni ettevalmistav harjutus enne tundi. Sellised ülesanded aitavad teksti või loenguga tutvumist ette võtta ka neil õpilastel, kellel vähese motivatsiooni tõttu muidu õppimine unarusse võib jääda.

Õppematerjalideks on ka õpiobjektid, mis on mõeldud teematervikute omandamise toetamiseks. Rohkem infot leiad materjalist „Juhend kvaliteetse õpiobjekti loomiseks.“

Näide. Ühe mooduli rakenduskava.

Mooduli nimetus: kuivkrohvkonstruksioonide ehitamine.

Õppegrupp: EV (ehitusviimistlus).

Maht õppenädalates: 2 EKAPit (22 tundi auditoorset tööd; 22 tundi praktilist tööd kooli õppebaasis, 8 tundi iseseisvat tööd).

Nõuded mooduli alustamiseks: läbitud on moodul ehitamise alused (2 EKAPit).

Eesmärk: õpetusega taotletakse, et õpilane ehitab ja remondib kvaliteedinõuetele vastavalt töötervishoiu ja tööohutuse nõudeid jälgides kuivkrohvkonstruksiooniga seinu ja lagesid.

Õpiväljundid:

Õpilane...

- ♦ eristab ja valib kuivkrohvplaate, nende paigalduse kinnitus-, viimistlus- ja töövahendid;
- ♦ arvestab tööks vajalike materjalide kulu;
- ♦ ehitab ja remondib joonise järgi kvaliteedinõuetele vastavalt kuivkrohvkonstruktsioone, kasutab õigeid ja ohutuid töövõtteid;
- ♦ suhtub vastutustundega oma tööülesannetesse, korraldab nõuetekohaselt oma töökoha ning hooldab tööriistu ja -vahendeid.

Tabel 28. *Õpiväljundid ja hindamiskriteeriumid*

Õpiväljundid	Hindamiskriteeriumid
Eristab ja valib kuivkrohvplaate, nende paigalduse kinnitus- ja töövahendid.	Vastavalt kasutuskohale eristab kuivkrohvplaate.
	Valib seinale ja laele sobivad kuivkrohvplaadid, plaatide paigaldamise karkassi, viimistlus- ja töövahendid.
Arvestab tööks vajalike materjalide kulu.	Arvestab etteantud joonise järgi kuivkrohvplaatide kulu.
	Arvestab kuivkrohvplaatide, karkassi, viimistlusmaterjalide ja kinnitustarvikute projektijärgse maksumuse.
Ehitab ja remondib joonise järgi kvaliteedinõuetele vastavalt kuivkrohvkonstruktsioone, kasutab õigeid ja ohutuid töövõtteid.	Valib vastavalt ruumi piirdetarindi ja kipsplaatseina karkassi materjalile sobivad kinnitusvahendid.
	Loodib ja paigaldab seina kuivkrohvplaatide kinnituse karkassi.
	Kinnitab kuivkrohvplaadid karkassile, tugevdab välisnurgad, pahteldab, lihvimis- ja viimistlusplaadid.
	Lõikab ja faasib remonditavale augule tasandusplaadi, kinnitab selle avasse ja pahteldab vuugid.
	Kasutab plekikäärde, ketaslõikuri, kipsplaadi noa käsitlemisel ja lihvimisel prille, kindaid ja respiraatorit.
Suhtub vastutustundega tööülesannetesse, korraldab nõuetekohaselt oma töökoha ning hooldab tööriistu ja -vahendeid.	Hooldab ja käsitleb tööriistu ja -vahendeid vastavalt nende eripärale.
	Töö lõpus koristab töökoha, puhastab töövahendid ja paigutab nad oma tavapärasele kohale.

Sisuteemad:

- ♦ materjalid ja tööriistad;
- ♦ tööde tehnoloogia (kuivkrohvplaatidest põranda-, seina- ja laekonstruktsioonid);
- ♦ kuivkrohvplaatidest pindade remont.

Õppemeetodid: loeng-selgitus, ülesannete lahendamine (materjalide kuluarvestus), vaatlus, harjutamine, vastastikune hindamine, probleemipõhine õpe (defektse töö analüüs ehk mis põhjustas vigade tekke), demonstreerimine, õppekäik, iseseisev töö ehitusseadustikuga.

Praktikaperiood kokku viis õppenädalat, sellest kaks õppenädalat moodustab kuivkonstruktsioonide praktika ja kolm õppenädalat on tasandustööde praktika.

Hindamismeetodid: kaks kontrolltööd – 10% ja 10% lõpphindest.

Hindamiskriteeriumid:

- ♦ valib kasutuskohale vastava kuivkrohvplaadi tüübi;
- ♦ valib seinale ja laele sobiva plaatide paigaldamise karkassi;
- ♦ nimetab vajalikud viimistlus- ja töövahendid.

Materjalide arvestamine iseseisva tööna – 10% lõpphindest.

Hinne eristub vastuste täpsuse järgi. Kui kontrolltöö on tegemata, on numbriline tulemus „0“.

Hindekriteeriumid:

Hinne „5“ – joonise järgi on pindala õigesti arvutatud ja materjalide valik ja vajadus on õiged.

Hinne „4“ – joonise järgi on pindala õigesti arvutatud, materjalide valikul või arvestusel esinevad üksikud vead.

Hinne „3“ – joonise järgi on pindala õigesti arvutatud, materjalide valikul ja arvestamisel esinevad suuremad puudused (kipsplaatidel liiga suured kaod).

Hinne „2“ – joonise järgi on pindala valesti arvutatud, materjalide valik mitterahuldav.

Praktikal toimuv praktiline töö – 70% lõpphindest.

Hindamiskriteeriumid:

- ♦ valib vastavalt ruumi piirdetarindi ja kipsplaatseina karkassi materjalile sobivad kinnitusevahendid;
- ♦ loodib ja paigaldab seinakarkassi kuivkrohvplaatide kinnitamiseks;
- ♦ kinnitab kuivkrohvplaadid karkassile, tugevdab välisnurgad, pahteldab, lihvimis- ja viimistleplaadid;
- ♦ lõikab ja faasib remonditavale augule seinas kipsplaadi tüki, kinnitab selle avasse ja pahteldab vuugid;
- ♦ kasutab plekikäärde, ketaslõikuri, kipsplaadi noa käsitlemisel ja lihvimisel prille, kindaid ja respiraatorit;
- ♦ hooldab ja käsitleb tööriistu ja -vahendeid vastavalt nende eripärale;
- ♦ töö lõpus koristab töökoha, puhastab töövahendid ja paigutab nad oma tavapärasele kohale;
- ♦ on kohal kõikides praktikumides, kui pole mõjuvat põhjust puudumiseks.

Hinne eristub töö kiiruse, loodimise, pahtelduse, lihvimise ja viimistluse kvaliteedi ning tööohutuse järgi. Praktilise töö hindamisel arvestatakse ka õpilase puudumisi. Kokkuvõttev hinne pannakse iga nädala lõpus.

Iseseisev töö:

- ♦ õppimine kontrolltöödeks;
- ♦ materjalide arvestamise ülesanne.

Mooduli hinde kujunemine

Mooduli positiivse hinde saamiseks on vaja kindlasti ära teha materjali arvestamise iseseisev töö ja kõik praktikatööd. Parima hinde saamiseks peavad olema tehtud ka kontrolltööd. Hinne arvutatakse osakaalude järgi.

Mooduli õppeprotsessi juhtimine

Õpetatud õppekava toetub kindlasti kavandatud õppekavale ehk mooduli rakenduskavale. Mooduli rakenduskava ei ole eesmärk iseenesest, olulisem on, et õppijad selles seatud eesmärgi saavutavad ning kavandatud õpiväljundid omandavad.

Samal ajal on loomulik, et õppijatega kohtudes kohandab õpetaja kavandatud õppemeetodeid vastavale sihtrühmale. Samuti on vahel õppijatega kokkuleppel põhjendatud õppeprotsessi ajaliste proportsioonide muutmine – näiteks võtab mõne asja õppimine kauem kui plaanis ja mõni teine läheb hoopis kiiremini. Seetõttu on õppeprotsessi juhtimine alati detailsem küsimus kui mooduli rakenduskava koostamine ja sellest sõltub rohkem kui paberile pandud kavast. Õnnestunud lähenemise puhul aitab hästi juhitud õppeprotsess õppijatel saavutada seda, mis kavandatud õppekavas ja mooduli rakenduskavas kirjas on.

Kavandatud õppeprotsessist õppeprotsessi juhtimise juurde liikudes tekivad mõned kesksed küsimused.

- ♦ Kuidas õppijaid aktiveerida ja motiveerida?
- ♦ Kuidas õppeprotsessi üles ehitada?
- ♦ Kuidas anda õppijatele õppeprotsessi kestel tagasisidet?

Õppijate motiveerimine ja aktiveerimine

Kutsekooli jõuab tihti õpilasi, kelle eneseusk ja õpimotivatsioon on madal. See on omakorda mõjutanud ka nende varasemat õppimist ja õpitulemuste saavutamist. Nii on õpetaja kahekordse dilemma ees: kuidas aidata täita seni tekkinud lünki ning julgustada õppijaid õppeprotsessis osalema.

Siin tuleb appi üks lihtne motivatsiooniteooria, mida kutsutakse ootuse-väärtuse teooriaks. Selle teooria järgi peavad õpimotivatsiooni tekkimiseks ja ülalhoidmiseks olema täidetud kaks põhilist eeltingimust:

- ♦ õppija peab omistama õpitavale väärtust;
- ♦ õppijal peab olema ootus õppimisega toime tulla.

Nende kahe tingimuse juures on oluline, et mõlemad saavad täidetud. Õppijad omistavad õpitavale väärtust juhul, kui nad saavad aru selle praktilisest rakendusest. See väärtus võib olla seotud nii nende kutsealaga kui ka lihtsalt igapäevase elu ülesannetega. Õpitavale lisab väärtust

ka see, kui nad selle abil hakkavad tõhusamalt õppima, iseenast, teisi või ümbritsevat maailma paremini mõistma. See ei tähenda, et nad ei väärtusta teooriaõpinguid üldse. Pigem tahavad nad näha, kuidas teooria õppimine seostub praktikaga ning aitab neil praktilises töös parem olla. Hea uudis on see, et kutsehariduses on palju praktilisi oskusi ning reaalseid või reaalsele sarnaseid õpituatsioone.

Õppeprotsessis võib see tähendada, et alustada tasub lühikese vaatluspraktikaga, situatsioon-ülesannete või probleemidega, mõne praktikuga tehtava intervjuuga või muu meetodiga, mis näitab neile õpitava väärtust. Vahel võib huvi tekitada ka lihtne test või viktoriin, mille küsimustele nad enne õppima asumist vaid osaliselt vastata oskavad. Kutseõppes liigutakse üha enam ka teooria ja praktika paralleelse omandamise poole, mis tähendab, et teooriatunnid mitte ei eelne praktikale, vaid toimivad nendega paralleelselt.

Õpitavale väärtuse omistamine seostub palju ka õpetaja isikuga. Mida vanema õppijaga on tegu, seda olulisem on, et õpetaja suhtub temasse kui täiskasvanusse, kes on teatud valdkondades vaid vähem õppinud. Samuti tahab täiskasvanu kogeda õppeprotsessis, et saab teatud valikud oma õppimise osas langetada ise. Mida parem suhe on õpetaja ja õppijate vahel, seda kergem on õpetajal motiveerida õppijat õppima – ta tajub õppija vajadusi selgemalt. Loomulikult on õppijad huvitatud selle õppimisest, mida nad veel ei tea või ei oska. Ka liiga lihtne materjal vähendab õpitavale omistatavat väärtust.

Lõpuks võib rääkida ka hinde kaudu õpitava väärtustamisest, aga hinde motivatsioon on väline. Viimase aja uuringud näitavad, et väline motivatsioon pole mitte ainult vähem tõhus, vaid võib pärssida sisemist motivatsiooni ning esile kutsuda pindmise, ilma arusaamiseta õppimise. Viimast eriti juhul, kui hinde saamiseks piisab teatud teadmiste omandamisest ning arusaamist polegi vaja.

Teine õpimotivatsiooni element – toimetulekuootus – on tugevalt seotud õppijate enesehinnanguga. Kui õppija ei usu, et tema pingutusest midagi sõltub, ei hakka ta proovimagi. Samuti võib õpihuvi väheneda, kui eeldatav pingutus on ülejõukäivalt suur. Eriti raskelt mõjub õppijate motivatsioonile see, kui nad näevad palju vaeva ja saavad jätkuvalt halbu tulemusi. Samuti väheneb õpitahe, kui nad ei saa aru, mida neilt oodatakse, st kui õpetaja nõuded on ebaselged. Siin võib hästi kavandatud mooduli rakenduskava olla õppijatele palju abiks.

Toimetulekuootust võib suurendada ka erinevate toetavate võtetega. Näiteks on õppijatel lihtsam, kui nad saavad õppida väikeste osade kaupa või kui õpitav muutub nende jaoks konkreetseks. Samuti aitab nende õppimisele kaasa, kui nad saavad liikuda oma tempos ja vajadusel kiiresti abi küsida kas siis õpetaja või tugiõpilase käest. Mõnel juhul on õppijatele vaja õpetada ka tööharjumusi ja õpioskusi.

Toimetulekut mõjutavad ka füüsilised ja emotsionaalsed faktorid. Kui õppijatel on regulaarselt raskusi ärkvel püsimisega või probleeme tühja kõhuga, tuleb alustada nende probleemide lahendamisest. Samuti võib neil olla kooliväliseid või koolikaaslastega seotud muresid, mis segavad keskendumist õppimisele. Vahel ei pea kõik probleemid lõpuni lahenema, piisab kui õppija saab neist rääkida ja tunneb kellegi toetust. Rusikareegliks on, et õppija vajab hea meeleolu säilitamiseks tasakaalu oma õnnestumiste ja ebaõnnestumiste vahel – kui tal on palju arenguruumi, on eriti oluline esile tõsta neid asju, mis tal on hästi välja tulnud.

Õpimotivatsiooni suurenemisele aitab kaasa ka õppijate aktiveerimine. Veidi lihtsustades võib öelda, et õppimise juurde kuulub nii sisemine kui ka väline aktiivsus. Õppija sisemiseks aktiivsuseks võib pidada kõike, kus ta mõtleb – on see siis õpetaja loengut-selgitust või kaasõpilase esitlust kuulates, tööprotsessi vaadeldes, õppevideot jälgides või raamatut lugedes. Sisemist aktiivsust pole tavaliselt võimalik otse jälgida, samas on selle olemasolu õppimiseks hädavajalik. Ilma sisemise aktiivsusega tavaliselt õppimisest rääkida ei saa.

Aktiivõppe ja interaktiivsete meetoditega seostatakse tavaliselt välist aktiivsust, kus õppija nähtavalt teeb midagi: praktilist tööd, esitleb referaati, selgitab oma kirjatöö peamisi punkte, arutab kaasa õpperühmas, tõstab kätt ja toob näiteid õpetaja räägitule. Loetelu võib jätkata. Väline aktiivsus on kergemini jälgitav, kuid mitte alati ei kaasne välise aktiivsusega sisemine. Tõelise õppimise tunnuseks on vähemalt sisemine aktiivsus ja välise aktiivsuse teeb väärtuslikuks see, kui seda saadab ka sisemine. Ilmselt on mõningaid erandeid, nagu lihasmälu treenimine mõne praktilise oskuse juures, kus kaasamõtlemine pole eluliselt oluline, aga enamikel juhtudel on ka praktilised võtted paremini omandatud, kui seda tehakse kaasa mõeldes.

Õpilaste aktiveerimine on lihtsam, kui

- ♦ õppijate õpimotivatsioon on kõrge, see tähendab, et õppeprotsessile omistatakse väärtust ja võimete poolest sobitakse õpperühma;
- ♦ rühm on oma arengus jõudnud koostööfaasi, st õppijad ei tegele enam sisseelamisega ega omavaheliste suhetega. Seepärast tasub ka ühe mooduli sees kasutada võimalusel samu väikeseid rühmi;
- ♦ õpetaja suudab luua pingevaba õhkkonna, kus eksimusi ei kardeta teha. Kogu õppeprotsess sujub paremini, kui õppija saab katsetada ning tulemuste kohta tagasisidet (vt allpool kujundava hindamise teemat), mida teinekord teistmoodi teha. Tagasiside vajadus kehtib nii individuaalsele kui ka meeskonnas väljendatud aktiivsusele.

Õppeprotsessi ülesehitamine

Kuigi mooduli jooksul on eri tüüpi kohtumisi, järgib edukas õppeprotsess tavaliselt kolme põhi-
faasi loogikat. Need on:

- 1) huvi ja eelteadmiste äratamine;
- 2) uue materjali või oskuse õppimine;
- 3) õpitu kinnistamine arutelu, harjutamise või ülesannete lahendamise kaudu.

Huvi ja eelteadmiste äratamine

Huvi ja eelteadmiste äratamise mõte on, et õppija hakkab seostama seda, mida ta juba teab, sellega, mida ta juurde õpib. Õppija ei ole õpitava seisukohalt kunagi päris „puhas leht“, tal on kaudsemad või otsesemad kogemused õpitava materjaliga. Eriti oluline ja ka lihtsam on eelteadmiste meenutamine täiskasvanud õppijatega, kellel on vastavast valdkonnast olemas töökogemus. Meeldetuletamise mõte on ka selles, et õppija kinnistab varemõpitut. Samuti aitab varasemate teadmiste ja oskuste meeldetuletamine õppida uut materjali tulemuslikumalt, sest õppimine pole ju midagi muud kui uute seoste loomine.

Huvi ja eelteadmiste äratamiseks sobivad õppemeetodid

Huvi ja eelteadmiste äratamiseks sobivad meetodid, kus õppijad on sisemiselt ja väliselt aktiivsed. Heas õpetamises luuakse seos nii teemaga kui ka õppijatel omavahel. Seepärast võib tunni alguses kasutada eelkõige meeskondlikku tegevust võimaldavaid meetodeid või kombineerida neid individuaalse mõtlemisega. Järgnevalt on esitatud mõned ideed, kuidas õpilaste huvi ja eelteadmisi äratada.

Hoiakute skaala. Palu õppijatel asetuda ruumis nähtamatule skaalale, kus nad väljendavad oma arvamust teemaga seotud väidete kohta selle abil, kus nad seisavad. Skaala ühes otsas võib olla näiteks „nõus“ ja teises otsas „ei ole nõus“. Kui õppijad on oma koha leidnud, palu neil omavahel mõne lähedalseisjaga vestelda, miks nad just sellel kohal on. Küsi mõnede rühmade käest ruumi eri paigus, kuidas nad enda kohta põhjendavad. Hea on esitada 3–5 väidet ja kui vaja, võib sissejuhataks esitada mõne nn soojendava teemavälise väite, näiteks „täna on ilus hommik“. Kui väited on hästi koostatud, jagunevad inimesed ruumis eri kohtadele.

Valikvastustega test. Selle testi mõte on näidata õppijatele seda, mida nad veel ei tea. Seepärast peavad testi küsimused olema parasjagu raskemad õppijate teadmistest. Kui test on täidetud, võib lasta õppijatel kordamööda vastuseid ette öelda või ise õigeid vastuseid pakkuda. On ka võimalus, et tunni lõpul, peale vastava teema õppimist, teevad nad testi uuesti või parandavad tunni algul tehtud testi. Testi võivad õppijad teha üksi või seda võib korraldada nn viktoriinina – väikeste meeskondadena. Samasuguses rollis võib kasutada ka ülesandeid.

Post-it lehed. Osalejatel võib paluda kirjutada *post-it* lehtedele vastuse ühele või mitmele küsimusele algava teema kohta. Küsimused võib kirjutada suurtele lehtedele või tahvlile. Need võivad olla näiteks järgmised: mida ma tunni teemast (nt FIEde raamatupidamine) tean? Mida ma tahaksin täpsemalt teada? Mida ma tahaksin sel teemal kaaslastega arutada? Mida ma ei tahaks täna teha? Kui õppijad on vastused lehtedele kirjutanud, toovad nad need lehed ette ja kleebivad vastava küsimusega suurtele lehtedele. Nii saab õpetaja rühma teemaalastest teadmistest kiire ülevaate ja õppijad ise ka tuletavad meelde, mida nad teavad. Kui tunnis on aega, võib paluda õppijatel kirjapandut omavahel arutada, kordamööda välja öelda või lihtsalt mõningaid nende vastuseid ette lugeda.

Probleemi esitamine ja esmane lahendamine. Viimastel aastatel on kutsealases õppes nii kutse- kui ka kõrgkoolides levinud eraldi süsteemne õppemeetod või õppekava organiseerimise viis, mida kutsutakse probleemipõhiseks õppeks (*problem-based learning*). See koosneb seitsmest sammust, milles on nii iseõppimist kui rühmaarutelu. Probleemipõhise õppe esimene osa – probleemi esitamine ja ajurünnak sobivad aga ka eraldivõetud õppemeetodina õppetunni alguses kasutamiseks. Selleks koostab õpetaja probleemi (kas kirjalikult, videona või mingil muul viisil esitatuna), millele ei ole õppijatel kohe pakkuda ei põhjendust ega lahendust. Probleemi esitamisele järgneb õppijate ajurünnak, kus pakutakse võimalikke lahendusi ja kaardistatakse nende põhjal õppimisküsimused ehk täpsustatakse seda, mida veel ei teata. Probleemi koostamisel arvestatakse nii tunni või suurema teema eesmärgiga kui ka vastava valdkonna reaalse elu situatsiooniga.

Uue materjali või oskuse õppimine

On olnud tavapärane, et uut materjali kannab ette õpetaja ning õppijad õpivad siis selle ära. Õpetamisele keskendumine on sellele lähenemisele väljakutse esitanud, sest on märgatud, et sugugi mitte kõike, mida õpetaja on rääkinud, pole õppijad omandanud. Seepärast on hakatud rohkem tähelepanu pöörama sellele, et õppijad õpetatavat ka tegelikult omandaksid. Järgnevalt mõned soovitusel, mida järgida.

- ♦ Arvestage, et õpetaja monoloogi suudavad õpilased jälgida maksimaalselt 20 minutit. Kui tegu on pärastlõunaga või on õppijate keskendumine muul põhjusel häiritud, on aeg veelgi lühem. Kui materjali on pikemaks esitluseks, tuleb selle esitust liigendada. Samuti on täiesti asjakohane lasta õpilastel vahepeal liigutada või suurema väsimuse korral teha pisike vaheaeg. Jälgige ka, et ruumis on piisavalt hapnikku.
- ♦ Ärge mahutage ühte kohtumisse liiga palju uut materjali. Rõhutage olulisemat, pakkuge lisalugemise võimalust huvitatutele. Väga suure materjali esitamisel on oht, et nad ei õpi ka seda, mida nad oleksid õppinud vähema mahuga materjali puhul.
- ♦ Illustreerige oma selgitust erinevatel viisidel (vt soovitusi õppematerjali koostamise osast). Rusikareegel on, et pilt ja lugu jäävad õppijale alati paremini meelde kui abstraktne sõnaline õpetus. Lisaks õpitakse alati paremini, kui erinevad meeled on kaasatud. Samas on hea meelde pidada, et inimese ajul on piiratud võime omastatavat tähendusrikkalt töödelda. Seepärast peab edastatav uus materjal ja selle illustratsioonid üksteisega hästi „koos töötama“.
- ♦ Õppimine on tõhusam, kui õppijad omandatud materjaliga vahepeal midagi teevad. Nad võivad sõnastada lühikokkuvõtte kuuldust oma naabrile; esitada ühe küsimuse kas kaasõppijale või naabrile; võrrelda konspekti kirjapandut oma naabriga; tuua näite kuuldu rakendumisest praktilises elus; lahendada õpitu põhjal mõni ülesanne, joonistada mõistekaart või skeem; arutada lühidalt kuuldu üle (nn suminagrupp) jne.
- ♦ Laske õppijatel ise leida ja üksteisele õpetada uut materjali. Siksak- ehk mosaiigi- ehk eksperdimeetod on üks tõhusamaid suurema rühma puhul. Selles jagatakse materjali erinevad osad õppijate vahel laiali ning peale selle omandamist õpetavad nad loetut teistele, kes on samal ajal lugenud mõnda teist osa. Nii saavad kõik õpetada ja õpetatud. Kui uus materjal on keeruline, võivad õpperühmad esitada lõpus õpetajale küsimusi.

Teine variant on kasutada tunni alguses probleemipõhise meetodiga ajurünnakust tulenenud õppimisküsimusi iseõppimise alusena. Iseõppimiseks võib alguses anda rohkem juhiseid ning vajadusel saata nad õppima ka paaride või kolmikutena. Klassiruumi tagasi tulles esitavad nad siis kokkuvõtted sellest, mida leidsid.

Kolmandaks heaks variandiks on õppematerjaliga tutvumine kas audio- või videoloengu või kirjaliku teksti põhjal. Sel juhul oleks õpetaja ülesanne vaid küsimustele vastamine ning keerukate kohtade selgitamine.

Õpitu kinnistamine arutelu, harjutamise või ülesannete lahendamise kaudu

Kui õpetaja on õppeprotsessi hästi üles ehitanud, on kinnistamine ja harjutamine alanud juba enne, kui kõik uus materjal on esitatud või õpitud. Aga sellegipoolest tuleb võtta eraldi aega – kas siis kõik koos tunnis või kodus iseseisva tööna, et õpitu kinnistuks.

Kinnistamiseks sobivad õppemeetodid

Arutelu ehk diskussiooni erinevad vormid sobivad eriti hästi juhul, kui teema on olnud keeruline või pakub erinevaid vaatenurki. Arutelu võib teha lihtsalt väiksemates gruppides (üle viie liikme pole enam tõhus), andes õppijatele ette teema. Ilma teemata arutelul on oht laiali valguda. Arutelu käigus võib valmida ka midagi konkreetset – näiteks skeem või mõistekaart või tunni teema edasiarendus. Toredateks diskussioonimeetoditeks on veel „lumepalli veeretamine“, „kalavaagen“, „jõudude väli“. Diskussiooni tugevamad, rohkem struktureeritud vormid on debatt ja dispuut. Nendeks võib anda õpilastel aega ette valmistada.

Mõtlemisülesanded aitavad õppijatel uuesti läbi mõelda, mida nad on just õppinud. Üheks huvitavaks meetodiks on Venni diagramm, milles nad kirjeldavad kahte nähtust või tegevust, nendevahelist ühisosa ning erinevusi. Venni diagramm sobib samamoodi eelteadmiste äratamiseks. Lihtsaks ja ammu kasutatud meetodiks on ka kirjalik või suuline küsimustele vastamine. Keerukamateks on juhtumianalüüs või probleemilahendus õpitud materjali abil. Praktilise tegevuse analüüsiks sobib hästi vigade otsimine (nt kui auto või arvuti ei käivitu või taim ei lähe kasvama).

Lisaks võib tunni viimases osas tulla tagasi mõne tunni alguses kasutatud meetodi juurde ja vaadata, kas õpitu abil on võimalik anda täpsemaid vastuseid. Omal kohal on ka uuesti hoiakute skaala tegemine – eriti kui õppegrupi hoiakud tunni alguses olid ametieetiliselt või muul viisil arendamist vajavad. Nüüd võib õppijatelt küsida, kas nad vahetasid oma asukohta hoiakute skaalal ja mis neid meelt pani muutma.

Kõige klassikalise viis on õpitud kinnistada läbi praktika – saates õppijad töökotta või laborisse või andes neile kasvõi simulatsiooniülesandeid. Näiteks kui on õpitud toidu tellimist erialases võõrkeeles, siis saab seda kohe ka harjutada. Või kui on õpitud mootori osasid, on parim kinnistamine reaalse mootori peal neid üles otsida. Kõigi kinnistavate meetodite juures on oluline, et õppija saab ka tagasisidet.

Õppijatele õppeprotsessi kestel tagasiside andmine ehk kujundav hindamine

Kujundava hindamise (ingl k *formative assessment*) termin on eesti keeles suhteliselt uus, kuid selle käsitus on praktiseerivatele õppijatele hästi tuttav. Kujundav hindamine on sisuliselt tagasiside, mida õppija või õpetaja saab eesmärgiga õppija õppimist tõhustada. Kujundava hindamise objektiks võivad olla õpilasega seotud eesmärgid (nt tema isiksuse arengu või koolis õppimise tõhustamiseks), aga seda võib teostada ka lähtuvalt kõigile kehtivatest õpiväljunditest ja nendega seostatud hindamiskriteeriumidest. Mitte alati ei pea kujundav hindamine olema planeeritud ja selgetest kriteeriumidest lähtuv. See võib võtta ka noogutuse või naeratuse, täpsustava küsimuse või mõne selgitava lause kuju.

Kujundav hindamine on oma funktsioonilt teistsugune kui kokkuvõttev. Kui mõlemate eesmärgiks on anda tagasisidet õppijale tema õppimise kohta, siis kujundava hindamisega kaasneb tavaliselt võimalus oma tulemust veel selles õppeprotsessis parandada. Kuna õppeprotsessi kestel on oluline julgus eksida, siis ei peaks kujundavad hinnangud õppija mooduli kokkuvõtvat hinnet mõjutama. Küll aga võib lisada kokkuvõtvale hindele vajadusel kujundavaid kommentaare. Teatud situatsioonides on kujundav hindamine sama mis juhendamine – selles aidatakse õppijal omandada mõnda tööoperatsiooni, vaadatakse tema töö vaheetapid läbi ja antakse nõu, kuidas edasi liikuda.

Kujundava hindamise abil tulevad esile peamised õnnestumised ja vead. Näiteks arenguvestluse käigus saab õpetaja anda õppijale tagasisidet tema õppimise ja käitumise kohta. Praktikal olles juhivad juhendaja tähelepanu sellele, milles tööprotsessis veel peab arenema. Seepärast tuleb luua situatsioone ning võtta aega kujundava hindamise teostamiseks. Muidu võib juhtuda, et õppijad jätkavad kuni kokkuvõtva hindamise või tööleminekuni ja saavad alles siis aru, mida ja kuidas nad hästi teevad või teisiti tegema peavad. Kujundavat hindamist on eriti vaja neil õpilastel, kelle õppimine ei vasta oodatule, kuid kes ei mõista, mida või kuidas nad peavad teisiti tegema.

Kujundava hindamise abil saab anda tagasisidet õppija võtmepädevustele. Põhikoolijärgses esmaõppes õppijatega tuleb teha arenguvestlusi. Kuna aga arenguvestlused on ka töömaailmas kujunemas heaks praktikaks, tasub korra aastas teha arenguvestlusi kõigi õppijatega. Nendes toimuv vestlus peab järgima kujundava hindamise põhimõtteid. Kuna võtmepädevused on pidevas arengus kogu elu ning sõltuvad palju isiksusest, toimub areng selle suunas, et õppija võtmepädevusi hinnatakse ainult kujundavalt.

Kujundavat hindamist võib teostada õppija enesehindamise teel, ka võivad seda teha õpingu- või töökaaslased, praktikajuhendaja või õpetaja. Kui tegemist on olulise pädevusega, tasub kasutada hindajate triangulatsiooni – hindavad mitmed osapooled. Näiteks esitlust kuulates ja peale seda esinejale tagasisidet andes võib kõigepealt küsida õppijalt, kuidas tal enda meelest läks, siis anda sõna kaasõpilastele ning lõpuks võib õpetaja lisada endapoolsed kommentaarid. Praktika lõpul võib kasutada ka 360 kraadi tagasisidet, nagu eespool toodud Luua kooli näites.

Kujundavat hindamist on vaja ka õpetajale. Seepärast on hea praktika küsida tagasisidet mitte ainult õppeprotsessi lõpus, vaid ka kestel. Selline tagasiside küsimine ei pea olema kirjalik, vaid piisab ka sellest, kui küsida, kellele jäi asi ebaselgeks või kas tuleb korra veel selgitada. Kui õpetaja kasutab süstemaatiliselt kinnistavaid ülesandeid, kus õppijad on nähtavalt aktiivsed, saab ta head tagasisidet ka nendest. See omakorda võimaldab tal parandada oma õpetamistehnikaid või õpilaste ülesandeid nii, et nad jõuavad lõpuks omandada kõik vajaliku. Õpetaja võib küsida tagasisidet ka praktikaõpetajatelt ja -juhendajatelt selle kohta, kuidas tema õpilased praktilises töös toime tulid ning millised olid kitsaskohad. See võimaldab tal järgmise kursuse puhul neile rohkem tähelepanu pöörata. Lisaks on võimalus, et ta palub mooduli kestel koguda tagasisidet mõnel neutraalsel persoonil, nt õppekavanõustajal.

Soovitusi kujundava hindamise teostamiseks.

- ♦ Keskendu õppija õppimises väljenduvale tegevusele või selle tulemusele, mitte ta isikule. Näiteks ei sobi öelda ega kirjutada: „Sa oled lohakas“. Pigem sobib: „Selles töös on palju kirjavigu ning jääb mulje, et sa pole seda üle lugenud“. Tegevusele keskendumine on vajalik seepärast, et seda saab õppija muuta, enda olemust tavaliselt aga mitte. Lisaks võivad õpetaja või kaasõpilaste sildistavad hinnangud mõjuda õppija soovile järgmisel korral paremini teha.
- ♦ Toetu hindamiskriteeriumidele. Nii enese- kui ka kaaslaste hindamine muutub oluliselt sisukamaks ja eesmärgipärasemaks, kui kasutatakse ühiselt varem kokku lepitud või õpetaja antud hindamiskriteeriume. See muudab objektiivsemaks ka õpetajapoolse kujundava ja kokkuvõtva hindamise. Loomulikult peavad sama töö või hindamismeetodi kujundava ja kokkuvõtva hindamise kriteeriumid olema samad. Kui protsessis nõutakse üht ja lõpus teist, tekitab see ainult segadust.
- ♦ Ära viivita tagasisidega. Mida kauem õppija kordab valesid tegevusvõtteid või mõttemustreid, seda enam need kinnistuvad. Kui õppija on ise juba unustanud oma töö sisu, pole tagasisidel enam mõtet.
- ♦ Ole nii konkreetne kui võimalik. Kujundavast hindamisest on abi, kui õppija oskab järgmisel korral paremini teha. Seepärast tuleb rõhutada nii konkreetseid õnnestunud tegevusi kui ka neid asju, mis veel välja ei tulnud. Veel parem on lisada põhjendusi, miks mõni asi ei ole veel nii hea kui võimalik. Või küsida õpilastelt, miks nad arvavad, et see või teine asi vajaks korrigeerimist. Näiteks kui öelda õppijale lihtsalt, et töö ei õnnestunud, proovi veel, siis ei saa seda nimetada juhendatud õppeprotsessiks. Seda, et välja ei tulnud, mõistab õppija tavaliselt isegi. Kui aga öelda talle, et pööra tähelepanu näiteks oma keha asendile mingit praktilist tööd tehes ning anda talle peale proovimist tagasisidet, kas oli parem, on tal kergem õnnestuda. Samamoodi pole kasu sellisest tagasisidest, kus õppijale lihtsalt „tubli“ või „hästi tehtud“ öeldakse.
- ♦ Ole dialoogiline. Kujundav hindamine ei peaks kunagi olema ühepoolne hinnang, vaid eesmärgiks on, et see, keda hinnatakse, õpib ka iseennast tulevikus paremini hindama. Lisaks on tõenäoline, et õppijal on mõni põhjendus asjadele, mis hindajale jäävad mõistetamatuks. Võtmepädevuste üle arutledes anna kõigepealt sõna õppijale. Kuna tal tuleb kogu elu enda õppimist ja arengut ise analüüsida ja juhtida, on hea, kui ta seda pädevust võimalikult palju arendab.
- ♦ Hindamise lõpus on hea jõuda ka kokkuleppele, mida ja kuidas õppija järgmiseks tegema peab või millist abi ta õpetajalt vajab. Kujundav hindamine on alati seotud eesmärkidega. Selles võib samaaegselt hinnata seatud eesmärkide saavutamist ning seada hindamisest tulenevaid uusi eesmärke. Nii on tegu korruga nii tagasi- kui edasisidega.

Mõned soovitused juhendamisprotsessiks

Kujundav hindamine on üks juhendamise võtteid. Lisaks on veel mõned põhimõtteid, mida juhendamisel, nii klassiruumis kui ka töökeskkonnas toimivas vormis, järgida tasub. Järgnevalt on rohkem tähelepanu pööratud töökeskkonnas toimuvale praktikale, aga neid põhimõtteid saab hästi rakendada ka klassiruumis toimivas juhendamisprotsessis.

Juhendamise eesmärgiks on õppija iseseisvaks saamine. Seepärast peab juhendaja tegema kõik, et protsessis väheneks õppija vajadus juhendamise järele. Õppeprotsessi alguses on loomulik, et juhendaja roll on suurem, kuid mida lõpupoole, seda enam peab juhendatav ise toime tulema. Isegi kui eeldatava kutsestandardi tegevusnäitaja järgi teeb õppija midagi juhendamisel, tuleb mees pidada, et seal kirjeldatakse vaid baastaset ja õppija sellest suurem areng on alati hea tulemus.

Juhendamine ei tähenda peamiselt, et õpetaja või praktikajuhendaja ütleb, kuidas asjad on või kuidas teha. Pigem tähendab see, et juhendaja esitab küsimusi ning pakub ideid, kuidas edasi areneda. Näiteks õpetab leidma materjale paberkandjal ja ka arvutis. Õppija enda leitud vastus on väärtuslikum kui õpetaja või juhendaja pakutud.

Juhendamise loogika on lihtsamast keerukama suunas. Kui õppija peab alustama väga keeruliste ülesannetega, võib ta julgus ja eneseusk kiiresti kaduda. Seepärast on hea anda ülesandeid osaoskuste kaupa või alustada reeglipärasest ja liikuda erandlike või vähemesinevate variantide suunas. Kui vaja, võib alustada vaatlusest ja siis anda õppijal võimalus endal proovida. Samuti on abi, kui õppijad püüavad teiste tööst (nt videolindil oleva või mingi objekti põhjal) leida kõigepealt vigu, siis mõelda, mis neid põhjustas ning seejärel teha asju iseseisvalt.

Juhendamine peab olema pidev. Kui õppija on liiga kaua vigu teinud, on neid raskem parandada. Pidevat tagasisidet vajab õppija ka oma võtmepädevustele. Kui praktika on läbi, ei saa ta saadud tagasiside põhjal enam selles kontekstis harjutada ei korrektsemat töö tulekut, avatumat suhtlemist kaastöötajatega, paremat eneseväljendust ega teistele tagasiside andmist.

Juhendaja tagasiside õppeprotsessi lõpul peab toetuma õpiväljunditele ja hindamiskriteeriumidele ning olema võimalikult sisuline. Mitmel pool hinnatakse praktilist tegevust numbriliselt ning harva pannakse praktilist olnutele kehvi hindeid. Sellest kasulik on õppijale, kui ta saab tagasisidet, kasvõi mitteeristava hindamise vormis, enda tegutsemise ja pädevuste vastavusest õpiväljunditele toetuvate hindamiskriteeriumidega. Lisaks annavad palju just talle kirjutatud kommentaarid sellest, milles ta tulevikus edasi arenema peab. Väga hea praktika on juhendaja hinnangutele lisaks lasta õppijal ka ennast hinnata ning miks mitte anda sõna kolleegidele, kellega ta praktiliselt oli.

Mooduli rakenduskava korrigeerimine tagasiside põhjal

Kui mooduli rakenduskava on korra väljundipõhiselt üles ehitatud ja praktikas läbi proovitud, tuleb seda aeg-ajalt üle vaadata (minimaalselt kord aastas). Õppekava ülevaatamisel lähtume Demingi ringist – „planeeri-teosta-analüüsi-parenda“, nii peab seda tegema ka mooduli rakenduskavaga. Mooduli rakenduskava ja sellest lähtuv õpetaja töö on paindlik võimalus korraldada õpet selliselt, et oleks tagatud kõikide õpiväljundite saavutamine. Mooduli rakenduskava on asjakohane üle vaadata kord aastas, et vajadusel seda korrigeerida.

Analüüsi ja sellest lähtuva parenduse aluseks võivad olla erinevad allikad.

- ♦ Õpilaste saavutatud ja neile kavandatud õpitulemuste võrdlus. Kui mooduli rakenduskavasse on hindekriteeriumid kavandatud nii, et ükski õpilane nende järgi hinnates „4“ või „5“ ei saa,

on lattu ilmselt liiga kõrgele asetatud või õppeprotsess ebaõnnestunud. Veel suurem probleem on see, kui õppetöös osalenud ja õppinud õppijad pole lävendi tasemel kriteeriume saavutanud. Oluliseks muutujaks selles võrdlusprotsessis on kasutada olev õppeaeg – õpetaja peab hindama, kas õpilastel on olnud piisavalt aega süveneda õpitusse. Samuti on võimalik, et mõnes kohas on õpisisu ja õppemeetodeid olnud vähem, kui mooduli kava ette näeb.

- ♦ Õpilastepoolne tagasiside moodulile. Selle kogumiseks on osades koolides standardsed vormid ja protseduurid. Kui õpetaja tunneb, et standardne tagasiside pole piisav (eriti mooduli uue kava rakendamise esimestel kordadel), võib ta kasutada ka ette valmistatud tagasisidevormi või küsida tagasisidet suuliselt. Oluline on pidada meeles kõiki sisukomponente: õpiväljundeid, hindamist, õppemeetodeid, õppesisu ning õppematerjale. Samuti võib õpilastelt küsida, kus neil oli raske ja kus igav ning mil viisil võiks järgmise rühma jaoks moodulit edasi arendada.
- ♦ Võib kasutada ka vormi, kus õpilased hindavad ennast kas õpiväljundite või veel parem – lävendi kriteeriumide põhjal. Kui neile luua pingevaba õhkkond ja öelda, et sellest nende tulemus ei sõltu, võib sellest tulla välja puudujääke, mida järgmisel ringil järgmiste õppijatega parandada saab. Lisaks saab suuremate puudujääkide korral paluda neid pädevusi täiendada õpetajatel, kes neid edaspidi samas valdkonnas õpetavad.
- ♦ Kaasõpetajate tagasiside. Kui moodulit on õpetatud mitmekesi või on tegu teooriale järgneva praktikamooduliga, on hea küsida kolleegidelt, milliseid õnnestumisi ja parendamisvõimalusi nemad moodulit läbivate õppijate juures märkasid. Koos on hea arutada ka, kuidas parandada moodulisest horisontaalset lõimimist ning milliseid pädevusi peaksid rohkem kui üks õpetaja arendama ning hindama.
- ♦ Konsultatsioon õppekavanõustajaga. Väljundipõhisele protsessile üle minnes pole ime, kui õpetaja avastab, et ta on jooksnud ummikusse ning nende õpilastega ei ole võimalik riikliku või kooli õppekavaga seotud õpiväljundeid omandada. Samuti võib ta leida, et ta ei oska enda õpetamisviisi ega mooduli ülesehitust parendada, aga pole ka rahul olemasolevate tulemustega. Abi küsimine kogenumatelt inimestelt on igati asjakohane ning tõelise professionaalsuse tunnus. Vajadusel tasub kindlasti võtta initsiatiiv ning teha kõik, mis võimalik, et moodul oleks parim võimalik.

Kokkuvõttes läheb mitu aastat, enne kui moodul sarnase õpperühma juures paika loksub. Ja isegi siis, kui asjad on enam-vähem paigas, on vajadus seda natuke igale õppegrupile kohandada ning loomulikult arenevad õppematerjalid pidevalt edasi. Õpetamine pole ju ühesuunaline, vaid kontekstis toimuv kommunikatiivne protsess, mis on pidevas dünaamikas ja muutumises.

Kirjandus

- Biggs, J., Tang, C. (2008). Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karm, M. (2013). Õppemeetodid kõrgkoolis. SA Archimedes.
- Koolitaja käsiraamat. (2011). Toim Talvi Märja. Tallinn: Andras, http://www.andras.ee/ul/Koolitaja_kariraamat_2011.pdf
- Kuusk, T., Pilli, E. (2011) Eriala- ja üldharidusõpingute lõimimine kutseõppes. http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Lõimimise_juhendmaterjal_kokku.pdf
- Ljulko, E. (2012). Spetsialistist koolitajaks. Tervise Arengu Instituut. <http://www.tai.ee/et/valjaanded/trukised-ja-infomaterjalid?start=20>
- Murre, S., Rekkor, S. (2011). Kompetentsuspõhine hindamine kutse andmisel. SA Kutsekoda.
- Pilli, E. (koost) (2008). Hindaja juhend. Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine. Tartu.
- Pilli, E. (2009). Väljundipõhine hindamine kõrgkoolis. SA Archimedes.
- Pilli, E., Õunpuu, M. (2012). Väljundipõhine hindamine kutsekoolis. SA Innove. <http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Väljundipõhine%20hindamine%20kutsekoolis.pdf>
- Rekkor, S. (2011). Kutsehariduse riikliku õppekava koostamise kontseptuaalsed alused. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Rutiku, S., Valk, A., Pilli, E., Vanari, K. (2009). Õppekava arendamise juhendmaterjal. Tartu: SA Archimedes.
- Uued hindamismeetodid, Turu Ülikool, <http://hindamismeetodid.weebly.com/index.html>
- Vau, I. (2013). VÕTA hindaja käsiraamat. SA Archimedes
- Villems, A., Kusmin, M., Peets, M.-L., Plank, T., Puusaar, M., Pilt, L., Varendi, M., Sutt, E., Kusnets, K., Kampus, E., Marandi, T., Rogalevitš V. Juhend kvaliteetse õpiobjekti loomiseks. (2012). Eesti Infotehnoloogia sihtasutus. http://primus.archimedes.ee/sites/default/files/FINAL_JuhendKvaliteetseOpiobjektiLoomiseks.pdf

IV osa



Õppekavatöö ja õppekorraldus

Erkki Piisang

Kutseõppeasutuse seadusest tulenevalt on õppetöö planeerimine õppeasutuse ülesanne ja kohustus, sätestades koolijuhile kohustuse õppe- ja kasvatustööd korraldada, kooli nõukogule ülesande seda arutada ja kinnitada ning nõunike kogule toetada ja hinnata.

Selles jaotuses väljendub põhimõte – kooli juhtimine toimub juhi vastutusel, kollektiivsel otsustamisel ja riigi järelevalve all. Õppekorralduse kohta on kutseõppeasutuse seaduses peatükk 6, kus käsitletakse kooli vastuvõttu, õppeaastat, õppevorme, õppekeelt, hindamist, õppekorralduse erisusi, õppe erisusi ühisõppekava korral, õpingute lõpetamist ja jätkamist (vt esimesest osast kutsehariduse õigusruumi).

Kooli õppekorralduses on tähtsal kohal dokumendid, mille õppeasutus peab ise koostama ja kinnitama. Haridus- ja teadusministri 28.08.2013 määruses nr 23 „Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja dokumentide pidamise kord“ määratletakse kooli kohustuslike dokumentide loend (edasijärgelises osas – määrus).

Määruse § 3. Kooli arendustegevuse ja õppekasvatustöö kohustuslike dokumentide loetelu

- (1) Kooli arendustegevuse kohustuslik dokument on kooli arengukava.
- (2) Kooli õppekasvatustöö kohustuslikud dokumendid on:
 - 1) kooli õppekavad;
 - 2) õppekavade moodulite rakenduskavad;
 - 3) õppekorralduseeskiri;
 - 4) õpilaste ja õpitulemuste register;
 - 5) õppetöö päevik;
 - 6) praktikadokumendid;
 - 7) riiklike lõpudokumentide register;
 - 8) õppimist ja õpitulemusi tõendavate dokumentide register.

Kooli õppekava ja õppekava moodulite rakenduskava koostamisest ja struktuurist oli juttu eelmises osas. Tähtsaim õppekorraldust reguleeriv dokument on kooli õppekorralduseeskiri. Õppekorralduseeskirja miinimumnõuded on kehtestatud määruse § 7 lõikes 2.

Õppekorralduseeskirjas määratakse:

- 1) õppekorralduseeskirja reguleerimisala, sealhulgas õpilaste teavitamise kord õppekorralduseeskirja sisust ja selles tehtud muudatustest;
- 2) õppekorralduse alused, sealhulgas kasutatavad mõisted, õppevormide rakendamine, õppekasvatustöö kavandamise ja läbiviimise põhimõtted, e-õppe läbiviimise põhimõtted, valikmoodulite valimise kord ja muu asjakohane;

- 3) õpilaste vastuvõtu kord;
- 4) varasemate õpingute ja varasema töökogemuse arvestamise tingimused ja kord;
- 5) praktilise töö korraldus, sealhulgas tööohutuse alase juhendamise tingimused ja kord;
- 6) praktika korraldus, sealhulgas praktikakoha sobivuse hindamine, praktikale suunamine, praktika juhendamine ja koostöö praktikakohapoolse juhendajaga, praktikalepingu sõlmimise tingimused ja kord ning praktika hindamine;
- 7) õppest osavõtu arvestamise tingimused ja kord;
- 8) õppetöö päeviku täitmise tingimused ja kord;
- 9) üldised hindamise põhimõtted, kriteeriumid ja õppetööpäevikus kasutatavad tähised;
- 10) õppevõlgnevuste arvestamise alused, õppevõlgnevuste ennetamise ja likvideerimise tingimused ja kord;
- 11) tugiteenuste osutamise tingimused ja kord;
- 12) akadeemilisele puhkusele lubamise tingimused ja kord;
- 13) õpilase staatus, tema õigused ja kohustused;
- 14) toetuste ja stipendiumite määramise ja maksmise tingimused ja kord;
- 15) õpilaste koolist väljaarvamise tingimused ja kord;
- 16) õppekorraldusega seonduvate otsuste vaidlustamise tingimused ja kord;
- 17) muud küsimused.

Võrreldes määrust eelmise redaktsiooniga, on toimunud järgmised muudatused, mis on seotud õppekavatöoga.

- ♦ Õppekorralduse aluste osas tuleb käsitleda kindlasti õppevormide rakendamist. Vastavalt seadusele on lubatud õpet viia läbi kahes vormis: statsionaarses ja mittestatsionaarses vormis (KutÕSi § 28 lg 1). Vastavalt KHS § 3 lõikele 4 on iseseisvate õpingute osakaal statsionaarses õppes vähemalt 15% ja mittestatsionaarses õppes üle 50% õpingute kogumahust. Statsionaarse ja mittestatsionaarse õppevormi määratlemisel peame võtma arvesse seda, et praktika ja e-õpe on juhendatud ning juhitud õpe ja seda ei arvestata iseseisva tööna.
- ♦ Õppeasutustes peavad õpetajad vaatama üle oma töökavad (kui ei ole tehtud moodulite rakenduskavu või koolis on otsustatud, et õpetajad peavad koostama töökavu) ja viima need vastavusse kehtivate nõuetega. Lähtudes kutseharidusstandardi sõnastusest, et iseseisva töö mahtu vaadeldakse läbi õpingute kogumahu, võib erinevates moodulites olla iseseisva töö maht erinev. Iseseisva töö lahtimõtestamine tervikuna on osa õppekava arendustööst või uue õppekava loomisest.
- ♦ Hindamise juures tuleb arvestada seda, et hindamine lähtub lävendist (vt määrus „Kutseõppes kasutatav ühtne hindamissüsteem, õpiväljundite saavutatuse hindamise alused, hindamismeetodid ja -kriteeriumid ning hinnete kirjeldused“), mis eeldab seda, et moodulite rakenduskavades on kirjeldatud nii vastavad õpitulemused lävendi tasemel kui ka hindamiskriteeriumid ning eristava hindamise korral ka hindekriteeriumid.
- ♦ Praktika korraldus, mis oli enne reguleeritud ainult seaduse tasemel, on saanud ka korraldusliku määruse ning see täpsustab ja suunab kooli tegevust praktika osas.

- ♦ Õppekasvatustöö kavandamise ja läbiviimise põhimõtted seavad koolile ülesande kirjeldada eelnimetatud protsesse.
- ♦ E-õppe läbiviimise põhimõtete kirjeldamine.
- ♦ Valikmoodulite valimise kord. Vastavalt kutseharidusstandardi § 8 lõikele 7 on õpilasel õigus valida valikmooduleid kooli teistest õppekavadest või teiste õppeasutuste õppekavadest kooli õppekorralduseeskirjas sätestatud korras. Selle sätte täitmine eeldab õppeasutusel nii õppekavade kui ka õppekorralduse läbimõtlemit.

Õppekorralduseeskirja ülevaatamise ja koostamise juures on vajalik lähtuda seadustest, määrustest ja ka kokkulepetest, mis on seotud õppeasutuse ja õppekavade arendamisega. Kuna kutseõppeasutuse seadus rakendub järk-järgult, siis õppekorralduseeskirja ülevaatamine ja sinna muutuste sisseviimine on hädavajalik, et rakenduksid kutseõppeasutuse seaduse muudatused, et õppekorralduseeskiri ja kooli õppekavad ning moodulite rakenduskavad moodustaksid ühtse terviku ning toetaksid üksteist. On võimalik, et muutused õppekorralduses tekitavad vajaduse muudatuste sisseviimiseks õppekavadesse ja vastupidi.

Valikmoodulite koostamise osas saab lähtuda kahest ideoloogiast.

- 1) Konkreetse põhiõpingute mooduli jaoks luuakse moodul, mis täiendab kompetentse, mida põhimoodulis arendati.
- 2) Moodulid, mis viivad spetsialiseerumisele (vastav osa on kooli õppekavas kirjeldatud alalõigus spetsialiseerumine).

Õppekorralduseeskirja on soovitatav sisse kirjutada protsess ja aeg, kuidas minnakse üle sellele, et õpilased saaksid valikaineid valida. Olemasolevate õpperühmade osas võib see olla keerulisem, sest õppetöö ajalises jaotusest tulenevalt võivad mõned valikained olla juba toimunud. Valikainete süsteemi rakendamine eeldab õppekavade ülevaatamist ja õppekorralduse muutmist, sest uues olukorras peab õppeasutus kujundama õppeaasta ajalise jaotuse selliselt, et õpilased saaksid vastava valiku teha ja see ei kattuks põhiõpingute või praktika ajaga.

Õppetöö planeerimine ja õppekava

Õppekava rakendamise praktika on koolides väga erinev. See, milline on õppeasutuses töö planeerimine, sõltub õppeasutuse traditsioonidest, õpetatavast õppekavast ja õppeasutusest kui organisatsioonist. Kutseõppeasutuse seadus määrab, et õppeaastas peab olema vähemalt 40 nädalat õppetööd ja õpilastel 8 nädalat vaheaega, mis tähendab, et maksimaalne õppeaeg kutseõppeasutuses ühe õppeaasta arvestuses võib olla 44 õppenädalat. Õppeaasta ajalise jaotuse vajadust rõhutab ka praktika korralduse määrus, mis paneb koolile kohustuse määratleda õppeaasta alguses praktika toimumise ajad õppeaastas. Õppeaasta alguse ja lõpu toomine seadusesse on vajalik statistiliste andmete kogumiseks. Õppeasutus määrab õppetöö alguse ja lõpu ikkagi ise.

Õppeaasta planeerimisel loob uue olukorra ka Eesti kutsehariduse arvestuspunkti rakendamine. Õppesisu planeerimise osas peab arvestama, et õpilase aastakoormuseks oleks keskmiselt (KHSi § 4 lg 1) 60 arvestuspunkti. Vanad regulatsioonid õppekavades kirjeldasid õpilase õppe-

mahtu nädalaga (st 40 tundi õppetööd), mida oli lihtne siduda õppeaastaga. Uued regulatsioonid lahutavad õppeaja ja õppesisu (EKAP on sisuliselt väärtuspunkt). See loob olukorra, kus ühe ja sama väärtusega (väärtus EKAPites) moodul võib olla erineva ajalise pikkusega eri sihtrühmade õpilastele.

Traditsiooniliselt algab õppeaasta planeerimine õppeaasta nn akadeemilise kalendri ja selle alusel ajalise jaotuse koostamisega. Õppeaasta planeerimisel vaadatakse õppeaastat kui tervikut – lisaks tasemeõppele peab kajastuma seal ka täiskasvanute täienduskoolitus, vabahariduslik koolitus ja muud koolitused, et oleks võimalik selle alusel hinnata erinevate poolte koormust (nt õpetajate töökoormus nii tasemeõppes kui ka täienduskoolituses) ja vastavaid ressursse (õppeklassid, materjalid jne).

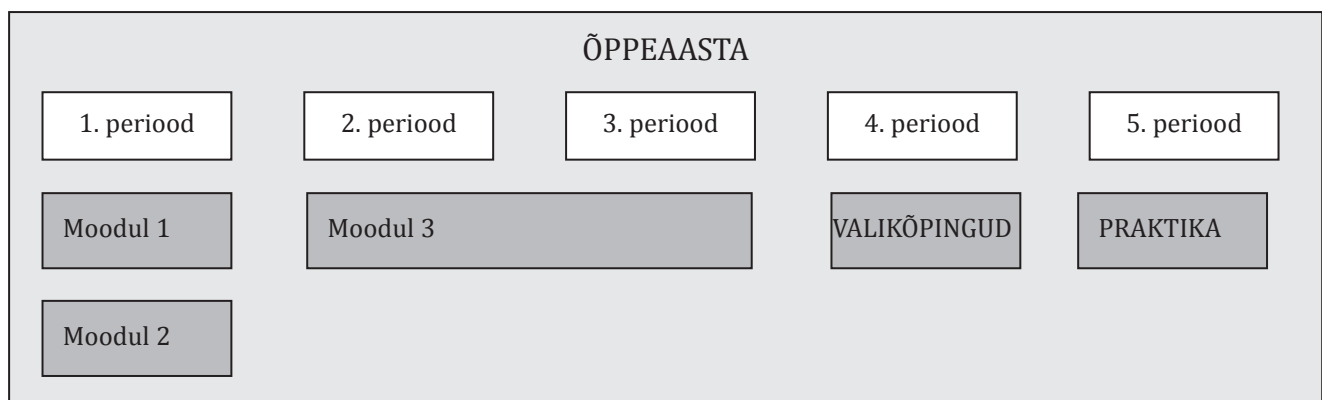
Õppeaasta ajalise jaotuse koostamiseks tuleb eelkõige määratleda, milline on õppeaasta struktuuralne jaotus – millised on õppeperioodid, millal on õppijad koolis õppetööl ja millal ettevõttepraktikal. Edasine planeerimine sõltub sellest, milline on kooli vajadus seda plaani veel liigendada.

Õppeaasta planeerimise osas on kutseõppeasutustes erinevaid praktikaid. Õppeaasta jagamisel osadeks võivad perioodid olla 4, 5, 8 või 10 nädalat, poolaasta ja aasta.

Perioodideks jagamisel võib olla mitmeid põhjusi:

- ♦ optimaalse õppekoormuse tagamine õppijatele;
- ♦ püüd siduda õppeperioodidega mooduleid, et tagada õppe süsteemne ülesehitus, et moodulite rühmad moodustaksid õppetervikuid;
- ♦ vajadus teha kokkuvõtteid ja hinnata õppijate edasijõudmist, puudumisi jne, et rakendada tugiteenuseid; vajadus koondada hindteid ja hinnanguid õppetootuste määramiseks;
- ♦ planeerida õppeaastasse erinevaid osi – õppetöö, praktika, praktiline õpe töökodades, valikõpingud või ka tähtaegu õppevõlgade likvideerimiseks.

Uued riiklikud õppekavad koos lõimitud üldharidusega on koolile väljakutse õppeaasta planeerimisel, sest traditsiooniline jaotus üldharidusõppe ja kutseõppe perioodideks ei pruugi olla asjakohane.



Joonis 25. Õppeaasta planeerimise lihtsustatud näide

Õppeperioodis võib olla rohkem kui üks moodul. Kui koolis on õppekaval vaid üks rühm, siis moodulite järjestamine ei ole keeruline. Mitme rühma korral võib seda raskendada õpperuumide (eelkõige praktilise töö ruumide) vähesus. Valikõpingud on soovitatav planeerida ühte perioodi, sest siis on lihtsam rakendada valikmoodulite valimist. Sama kehtib ka üldhariduse moodulite kohta.

Õppeperioodide rakendamine annab võimaluse Eesti Kutsehariduse Arvestuspunkti rakendamiseks. Arvestuspunkt on vastavalt seadusele 26 tundi õpilase õpinguid, õpilase tööd. Õpetaja tööaega arvestatakse töötunniga ja 35-töötunnise nädalaga, mis jaguneb õppekasvatustööks ja teisteks tööülesanneteks. EKAPi kasutuselevõtmine sidus lahti õppetöö aja ja õpetaja töö. EKAP on nn väärtuspunkt ja õppijad võivad jõuda selleni erineva ajaga (selline lähenemine annab võimaluse õppeprotsessi optimeerida). Õpetaja tööaja hindamine sõltub sellest, milline on vastava sihtrühma tase ja vastavalt sellele määratakse aeg, mis on vajalik mooduli õpetamiseks. Õppekava moodulite rakenduskavas tuleb seda ka vastavalt kajastada, koostades sihtrühmadele erinevad moodulite rakenduskavad.

KutÕSile täiendavalt täpsustab kutseharidusstandard õppekava kohandamise võimalusi.

KHS § 9. Kooli õppekava kohandamine

- (1) Kool võib kohandada õppekava vastavalt õpilaste sihtgrupile.
- (2) Õppekava kohandamisel võib kool muuta valikõpingute ja praktika sisu, valikut ja osakaalu õppekavas, tagades seejuures õppekava õpiväljundite saavutatavuse.
- (3) Kutseõppeasutuse seaduse § 32 lõikes 8 nimetatud õppekava kohandamise juhul koostatakse õpilasele individuaalne õppekava.

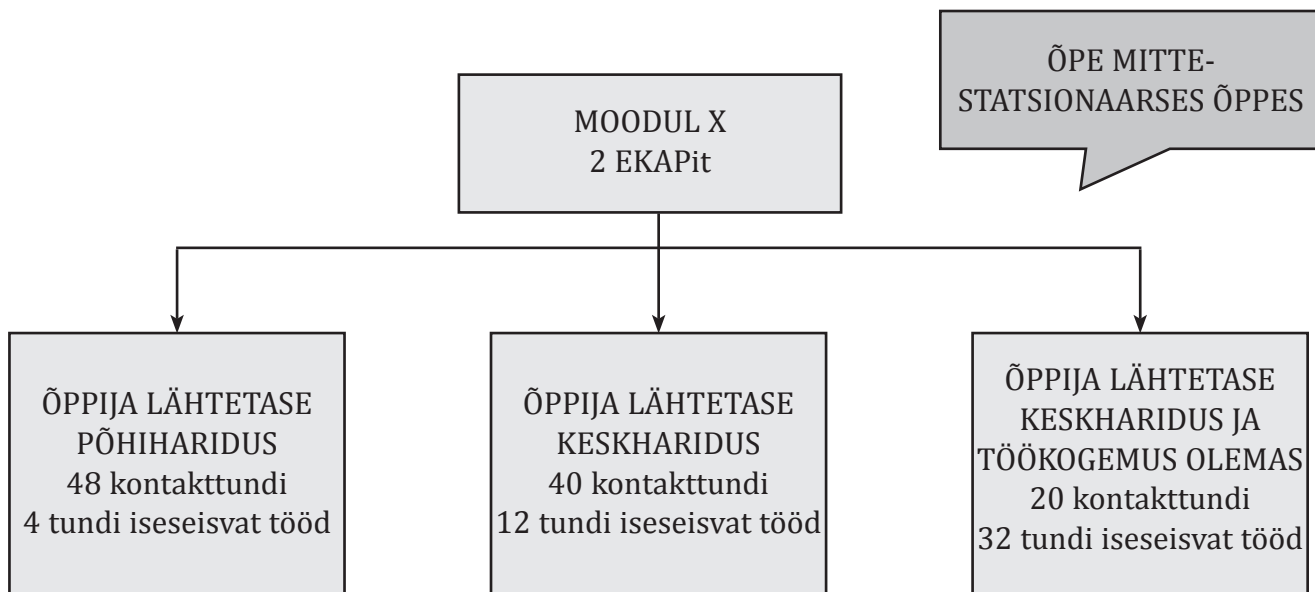
See paragrahv seondub otseselt õppekorraldusega ja EKAPi ideoloogia rakendamisega. Õppekavas kirjeldatakse õpiväljundeid, mis on vajalikud, et saavutada asjaomane kvalifikatsioon. Olenevalt õppijate eripäradest, nt varem omandatud kvalifikatsioonist või lihtsalt varasemast kompetentsusest, võib mingitele õppekava osadele eraldada õppe läbiviimisel aega keskmisest vähem või rohkem või jätta mõnel juhul hoopis eraldamata. Kui õppekava kohandamine on individuaalne ja suurema ulatusega, on KutÕSi asjaomase sätte alusel mõistlikum koostada õpilasele juba individuaalne õppekava.

KutÕS § 32. Õppekorralduse erisused

...

- (7) Erivajadusega isikute koolis õppimise tingimused ja korra kehtestab haridus- ja teadusminister määrusega.
- (8) Kool võib õpilase individuaalsuse arvestamiseks teha muudatusi või kohandusi õppeajas, õppesisus, õppekorralduses ja õppekeskkonnas, koostades õpilasele kooli õppekava alusel individuaalse õppekava. Seejuures peavad individuaalse õppekava õpiväljundid kattuma kooli õppekavas kirjeldatutega. Individuaalse õppekava kinnitab kooli direktor.

Individuaalse õppekava koostamise, laiemalt õppe individualiseerimise osas põhimõttelisi muudatusi ei ole – õpilasest lähtuvalt kohandatakse õppekorraldust, mitte õpiväljundeid õppekavas. Seoses uue üleminekuga õpiväljundite lävendipõhisele kirjeldamisele õppekavades, mis kajastub ka lävendipõhises hindamises, ei ole võimalik õpilasele seada madalamaid õpiväljundeid, kui on kirjas õppekavas. Õppekavale vastava taseme kvalifikatsiooni saamise tingimus on sellele kvalifikatsioonile vastavate õpiväljundite täielik omandamine.



Joonis 26. Õppija lähtetase ja erinevad õpinguajad ühes ja samas moodulis

Õppija võib vastavad õpiväljundid saavutada kiiremini kui õppeks antud aeg. Samas tuleb jälgida, et iseseisva töö maht vastaks kutseharidusstandardile. **Käesolevas näites on esimeses kastis tahtlikult jäetud iseseisva töö maht moodulis alla 15%. Mõnes järgnevas moodulis on siis iseseisva töö maht suurem.**

Tähele tuleb panna seda, et EKAPit määratletakse lävendi tasemel (st üldjuhul rahuldaval tasemel). Kui õpilase sooritus on parem kui rahuldav (hea või väga hea), siis EKAPite arv sellest ei muutu.

Õppekorralduse mõju õppekava kvaliteedile võib olla nii toetav kui ka õpetuse kvaliteeti vähendav. Õppetöö planeerimisel tuleb arvestada õppekava sidusust, nii horisontaalset kui ka vertikaalset.

Õppekorralduses on vaja jälgida eeldusteadmiste ja oskuste olemasolu. Samas, kui moodul tuleb jagada erinevate õppeaastate vahel, peab olema selge see tase, millel vastav moodul lõpeb. Seda tasub täpselt planeerida mooduli rakenduskavas ja kirjeldada mooduli kokkuvõtva hindamise osas. Lihtsaim variant on määrata ära need osad, mida igal aastal peab sooritama ja jagatud osi võiks hinnata mitteeristavalt. Kui õppeasutus peab vajalikuks moodulit kokkuvõtvalt hinnata eristavalt, siis muutub ka hindamine keerukamaks.

Iseseisev töö

Vastavalt kutseharidusstandardile on õppeasutus kohustatud korraldama osa (15%) õpingutest õpilaste iseseisva tööna. Selline lähenemine suunab õppeasutust mõtestama iseseisva töö olemust.

Professor Inge Unt (1974) defineerib iseseisvat tööd järgmiselt:

Õpilaste iseseisvaks tööks nimetatakse sellist tööviisi, kus

- ♦ õpilasele on antud õpetaja poolt ülesanded ja juhendid nende sooritamiseks;
- ♦ töö toimub omaette, õpetaja vahetu osavõtuta sellest tööst;
- ♦ töö sooritamine nõuab õpilastelt vaimset pingutust.

Selle kirjelduse juurde lisaksin ka hindamise vaate – iseseisva töö tulemust peab saama hinnata.

Iseseisvat tööd planeerides tuleb mõelda sellele, kus see toimub – kas koolis või väljaspool kooli, mis mahus see toimub ning milliste üldiste eesmärkide saavutamist see töö lisaks teadmiste omandamisele nõuab.

Uus õppekeskkonna käsitlus loob iseseisvale tööle head võimalused sellise tööviisi arendamiseks. Õppekeskkonna (Manninen 1996; 1998; Matikainen & Manninen 2000) põhitüüpideks on avatud, kontekstuaalne ja tehnoloogiline õppekeskkond. Iseseisvaks tööks sobivad kohad on nt raamatukogu, infokeskus, töökoht, muuseum. Iseseisvaks tööks ja harjutamiseks loovad hea võimaluse tehnoloogilised seadmed – arvutid koos teabevõrkudega ja simulaatorid. Õppeprotsessi planeerimine erinevatesse õppekeskkondadesse loob õppijale suurema vaheldusrikkuse ja tekitab uut motivatsiooni õppimiseks.

Iseseisva töö korraldamise juures on koolile suurimaks väljakutseks õppijate iseseisva töö tegemise võimekus. Õppetöö korraldamisel ja iseseisva töö mahtude määramisel on vajalik õppijaid hinnata ning vajadusel rakendada õppima õppimist ja õpioskuste arendamist toetavaid kursusi. Nende kursuste loomisel peab arvestama, et õppimine võib olla ka kollektiivne tegevus (meeskonnas õppimise ja töötamise arendamine). Edukas töötaja tööturul on õppimisvõimeline ja ennastarendav. Vastavad kompetentsid arenevad läbi iseseisva töö ja õppija eneseanalüüsi ning õpetaja tagasiside toel. Õppeprotsessi algetappidel, kus õppija toetamine on vajalikum, peaks olema iseseisva töö osakaal väiksem.

Õppe lõpus, kus õppijal on olemas pagas tööalastest oskustest ja arenenud on isiksuslikud omadused (ajaplaneerimine, vastutus jne), on ka õppija võime iseseisvat tööd teha suurem. Iseseisva töö võimekus kasvab kursusel kursusele. Täiskasvanud õppijate õppetöö organiseerimisel on vaja arvestada juba nende suuremat võimekust osaleda õppeprotsessis. Iseseisva töö juures ei tohi aga unustada, et õppija vajab ja peab saama alati vajadusel tuge õpetajalt. Ennast juhtiv õppija on õppeprotsessis raskeim ülesanne.

Töökohtadel ja töö kaudu õppimine

Õppeprotsessi on võimalik korraldada nii, et mõned moodulid või moodulite kompetentsid omandatakse ettevõtetes, tehes seal praktilist tööd. Uues õppekavas ei ole enam teoreetiliste ja praktiliste õpingute eristamist, mis annab õppeasutusele võimaluse luua selliseid õppekava

rakendusi, mis on lähedased tööelule. Tööandjate juures toimuv õpetamine loob õppekeskkonna, mis on sarnane tegelikule tööelule, tekib arusaam kliendimõistest, samuti vastutus omaniku vara eest. Selline õpetus annab aluse õppekavas olevate üldiste pädevuste omandamiseks.

Et organiseerida töökohal õppimist, tuleb mõelda

- ♦ kui palju ja mida on võimalik õpetada;
- ♦ millised on need õpiväljundid, mida selles protsessis saavutada;
- ♦ millist lisaväärtust selline õpetus annab;
- ♦ kuidas seda õpet planeerida ja organiseerida.

Seega on oluline, et koolil oleks olemas partnerite võrgustik praktika korraldamiseks.

Praktika (vt ka praktika osa) **korraldus**

Praktika korraldus on nüüd kehtestatud haridus- ja teadusministri määrusega, mis seab kooli ette järgmised kohustused.

- ♦ Kool peab määrama praktikakorralduse eest vastutaja. Kool otsustab, kas palgatakse vastav töötaja või määratakse vastutav inimene õppkavarühmas. Kooli ülesanne on koos õppijaga tagada praktikakohtade olemasolu. Praktikakoht peab vastama tingimustele, mis võimaldavad vastavat õppekava osa täita, mis tähendab, et praktikakohta tuleb hinnata.
- ♦ Kool peab koostama praktika kava, milles on määratletud praktikaperioodid (vt õppetöö planeerimine).
- ♦ Kool peab korraldama praktika juhendamise, praktikakohapoolsete juhendajate koolitamise ja nõustamise. Koolipoolsel praktikajuhendajal on kohustus külastada õppeprotsessi jälgimiseks ja õpiväljundite taseme saavutamiseks praktikakohta.
- ♦ Kool koostab praktika kohta aastaaruande.

Õppeprotsessi planeerimine ja õppekava on tihedalt seotud. Planeerimise osas tuleb vaadata veel ühte tähtsat persooni selles protsessis ja see on õpetaja. Õpetaja töökorralduse aluseks on ametikoht, mis on seotud õppe- ja kasvatustööga ning muude ülesannetega, mis on kirjeldatud õpetaja ametijuhendis või lepitud kokku töölepingus.

Eesti kutsehariduse arvestuspunkti kasutusele võtmine loob aluse uuele õppeprotsessi planeerimisele. Õpetaja ei ole uues vaates enam tunniandja, vaid tema roll on etteantud ressursi (mida kool planeerib ise oma õppekava mooduli rakenduskavas) alusel õppija arengu toetamine kuni vastavate õpiväljundite (vähemalt lävendi) saavutamiseni. Õpetaja lepib koolijuhiga kokku, et ta on õpetaja vastavas moodulis. Mooduli õpetamiseks kasutab õpetaja erinevaid viise – on koos õpilastega klassitunnis, praktilist tööd tegemas või korraldab õpilase iseseisvat tööd. Õpetaja töö on selle mooduli õpetamisel tehtud siis, kui kõik õpilased on jõudnud vähemalt vastava lävendini. Mooduli ajaline määratlus on relatiivne ja see sõltub eelkõige sihtrühmast.

Õppija individuaalsuse ja arengu toetamine elukestva õppe kontekstis

Erle Põiklik

Tallinna Konstantin Pätsi Vabaõhukooli direktor

Haridusliku erivajaduse sisu ja õpetamise seaduslik alus kutseõppes

Kes on haridusliku erivajadusega õppija?

Õppijate võimete ja oskuste varieeruvus õpperühma sees on kutseõppes iseloomulik, kuivõrd õppijad tulevad väga erinevatest piirkondadest eri õpi-, elu- ja töökogemusega. Peaaegu igas kutseõpperühmas leidub õppijaid, kes vajavad õppekava läbimiseks ja kvalifikatsiooni saavutamiseks enam tähelepanu ja toetust kui teised. Kui õppija jaoks tuleb õppeprotsessis teha ametioskuste omandamiseks olulisi muudatusi, siis on tegemist haridusliku erivajadusega (HEV) õppijaga. Nimetatud muudatused võivad hõlmata erisusi õpperuumis, õppeajas, õppemeetodites, õppematerjalides, õpitulemustes ja/või õppesisus. Oluline on mõista, et HEV õppija ei lõpetaks õpinguid kutseõppeasutuses teistega võrdsetel alustel või tasemel lisatoetuseta.

Kas HEV õppija on puudega inimene?

HEVil, nagu nimetus isegi ütleb, on pedagoogiline sisu ja seda defineeritakse ainult hariduse kontekstis. Puue seevastu on seotud inimese ühiskonnaelus osalemisega teistega võrdsetel alustel, st et puudeastme määramisel hinnatakse abivajadust igapäevase eluga toimetulekul. Suuremal osal kutseõppeasutuste HEV õppijatest ei ole puudeastet määratud, kuna nende puhul on tegemist vaid hariduse omandamist takistava erivajadusega ja igapäevane elu ei ole häiritud. Samas võib olla kutseõppeasutuses puudega õppijaid, kellel ei ole hariduslikke erivajadusi, kes tulevad õpingutega lisaabita toime. Viimati nimetatut on küll harvem esinev olukord, kuna reeglina on väiksem või suurem tugi siiski ka õppeprotsessis vajalik.

Milliseid hariduslikke erivajadusi eristatakse?

Traditsiooniliselt eristatakse üld- ja eriandekust, õpiraskusi, kõnepuudeid, emotsionaalseid ja käitumisraskusi, meelega puudeid, liikumispuuet, intellekti- ja liitpuudeid ning pervasiivseid arenguhäireid. HEV võib varieeruda kergest (täiskasvanueas pea märkamatuks jäävast) sügavani ja õppija diagnoosi teadmine ei pruugi anda selgust, kuivõrd iseseisvalt ta õppimise või elukorraldusega toime tuleb ning millist abi vajab. Seetõttu tuleb iga HEV õppija vajadusi kooli tugimeeskonnaga eraldi hinnata ja leida sobivaim viis õppija toetamiseks. Lisaks võib kutseõppeasutuses olla vajadus õppijat märgata ja toetada õppekeelest erineva koduse keele või pikaajalise õppetööst eemalviibimise tõttu. Õppijat tuleb toetada ka juhtudel, kui ta ei saa igapäevaselt õppetöös osaleda, nt seoses tervisliku seisundi, elukohavahetuse või raske sotsiaalmajandusliku olukorraga.

Kas kõigil HEV õppijatel on õigus asuda õppima kutseõppesse?

KutÕSi § 3 lg 3 alusel on riigil kohustus tagada kutseõppe kättesaadavus kõigis maakondades. Sama õigusakti § 32 lg 7 alusel kehtestab erivajadusega isikute koolis õppimise tingimused ja korra haridus- ja teadusminister määrusega, mis täpsustab kooli ülesanded seoses HEV õppijatega. HEV õppijate õppetöö korraldamist reguleerib haridus- ja teadusministri 09.05.2014 määrus nr 14 „Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord“, mis esindab kaasaegset haridusfilosoofiat kandes kaasava kooli (levinud ka nimetusena „kool kõigile“) põhimõtteid.

Kaasav haridus tähendab, et haridussüsteemis on kõikidele inimestele tagatud võimalus hariduse omandamiseks. Nii nagu Eestis on kõik seitsmeaastased lapsed koolikohuslased (v.a koolipikenduse taotlemise ja saamise korral) olenemata nende erivajadusest või puude sügavusest, nii on praegu kõigil põhikooli lõpetanutel õigus jätkata õpinguid kutseõppes. Seejuures võib põhiharidus olla omandatud mistahes riikliku õppekava erinevate lisade järgi, ka lihtsustatud riikliku õppekava, toimetulekuõppe või hooldusõppe lõpetanutel on võimalus kutsehariduse omandamisel osaleda tööelus, ennast teostada ning tunda oma mõtestatud kohta ühiskonnas, mis on aluseks iga inimese eneseväärikusele.

Paraku ei ole inimese õigus jätkuharidusele pärast põhikooli lõpetamist alati tagatud vastava võimalusega, seda seoses piirkondlike eripärade, kohalike omavalitsuste ressursside (raha, teave, kogemus) ja koos valitsuse/ametnikega muutuvate haridusprioriteetidega. Võimaluste laiemale loomisele on Eesti riik siiski astunud lähemale 2012. aasta kevadel, kui ratifitseeriti puuetega inimeste õiguste konventsioon ning riik ühines nimetatud konventsiooni fakultatiivprotokolliga. Ratifitseerimise seadus (jõustunud 14.04.2012) on märgilise tähendusega ja peaks näitama meie riigi valmisolekut võtta kohustusi ja tagada erinevates eluvaldkondades kogu elukaare välitel võrdsed õigused ja võimalused puudega inimestele teiste kodanikega võrdväärset tasemel.

Haridusliku erivajadusega õppija toetamine kutseõppeasutuses

Miks peab koolis tuvastama HEV õppija?

Kui kool ei märka õigel ajal õppija erivajadust, siis langeb õppija koolist välja või hakkab protestiks üldises õppeprotsessis kaasõppijaid segama. HEVi märkamise eelduseks on soov märgata. Märkamise soov tuleneb loodetavasti üha suuremas osas koolides hoolimisest ja tahtest toetada õppijaid nende õpingutes, mitte hirmust HEV õppija õpetamise ees ja tahtest teda õpilaste nimekirjast välja arvata. Kui õppija tajub kooli soovi teda toetada ja abistada, siis ei ole tal põhjust oma erivajadust varjata. Asjakohaste ja tulemuslike tugimeetmete valikul on oluline HEVi tüübi ja ulatuse väljaselgitamine. HEVi märkamine on nii õppeasutusele kui ka õppijale võit, õppija jõuab suurema tõenäosusega nominaalajaga kvalifikatsioonini ning kooli maine tõuseb, kui väljalangevus väheneb.

Kuidas märgata?

Osal juhtudest selgub HEVi olemasolu õppija dokumentide vastuvõtmisel, kui vastav mäрге on tehtud põhikooli lõputunnistusele, nt õppija on lõpetanud põhihariduse lihtsustatud õppekava

järgi. Lisaks on Eestis olemas hulk koole, mis on spetsialiseerunud HEV laste õpetamisele ja nende õpilaste puhul tuleb selgitada, kas õppijal on kutseharidusse sisenedes jätkuvalt vajadus tugimeetmetele. Õppija võib vastuvõtukomisjonis esitada dokumente, mis näitavad tema erivajadust, nt puude raskusastme määramise otsus, rehabilitatsiooniplaan vms. Siiski ei ole õppija kohustatud esitama koolile ühtegi muud dokumenti peale nende, mis on kõikidele sisseastujatele kohustuslikud. Seepärast on otstarbekas vastuvõtuintervjuul välja selgitada õppijate asjakohased (kuid ainult asjakohased) eeldused antud eriala omandamiseks ning tingimused, kuidas õppija seda teha saab.

Õppetöö alguses on võimalik erialale omaste põhiainete testidega välja selgitada õppijate teadmiste ja oskuste varieeruvus rühmas ning ühtlasema taseme saavutamiseks ja edasise õppetöö lihtsamaks korraldamiseks pakkuda madalamaid tulemusi saanud õppijatele antud õppeaines tugiõpet lisatundide näol. Sellist skeemi rakendatakse edukalt mitmes Eesti kutseõppeasutuses ning see on andnud häid tulemusi.

Õppetöö käigus ilmneb õppija HEV peamiselt edasijõudmatuses, nähtavas motivatsioonilanguses, puudumistes ja/või sobimatus käitumises. Sellistele muutustele reageerimiseks peaks igas õppeasutuses olema loodud oma märkamise ja sekkumise süsteem, kus õppija probleem saaks õigel ajal tuvastatud, asjakohased tugimeetmed rakendatud ning meetmete sobivus ajas jälgitud ja hinnatud.

Reaalsuses võib ette tulla ka olukordi, kus õppija erivajadus selgub alles praktika käigus, kui õppija satub enda jaoks uudsesse olukorda, väljaspoole turvalist ja tuttavat õpikeskkonda. Sel juhul on vaja oluliselt toetada tema üleminekut tööellu, milleks koolil on samuti mitmeid võimalusi.

Kuidas kool saab toetada HEV õppijat?

Kui õppija HEV on märgatud, siis tuleb hinnata selle põhjusi ja ulatust, et leida sobivaim sekku-misstrateegia. Kergematel juhtudel piisab, kui lubada õppijal kasutada talle omaseid abivahendeid, kindlustada talle puhkepausid õppepäeva jooksul või muuta hindamismeetodeid (nt kirjaliiku testi asemel suuline seletamine või praktiline ettenäitamine).

Kui lähtuvalt HEVi sügavusest on vaja muuta muu hulgas olulises mahus õpiväljundeid või õppesisu, siis tuleb õppijale koostada individuaalne õppekava (IÕK).

IÕK eesmärgid kutseõppes:

- ♦ aidata omandada vajalikud teadmised ja oskused õppija võimete kohasel tasemel;
- ♦ võimaldada paindlikku õppekorraldust õppijale, kes erinevatel põhjustel vajab erisusi.

IÕK koostamise ja rakendamise kõrval on suuremas osas kutseõppeasutustes tööl mõni erispetsialist, nt sotsiaalpedagoog, õpinõustaja, psühholoog, eripedagoog. Konkreetse kooli õpinõustamissüsteem tuleb igal õppeasutusel enda õppijaid, õpetatavaid erialasid, koostööpartnereid ja piirkonda silmas pidades välja töötada, et see just antud koolis eesmärgipäraselt ja läbimõeldult õppijate huvides tööle hakkaks.

Üldine põhimõte on, et mida sügavam on õppija HEV, seda olulisem on õppijat ümbritsev tugi- võrgustik, koostööle tuleb rakendada haridus- ja sotsiaalsüsteemi võimalused ning kaasata erinevaid kooliväliseid partnereid (kodu koos lähedastega, KOV, riik, toetatud tööturu võimalused). Mida enam panustatakse kutsehariduse raames inimese tööoskuste kujundamise ja üldise arengu toetamisele, seda iseseisvam on ta hilisemas tööelus. Olulisi lisaressursse nõudvate HEV õppijate toetamiseks on riik oma rahastamisskeemis näinud kutseõppeasutustele ette oluliselt suurema pearaha kui tavaõppijale. Suurema pearaha saamiseks on vajalik kõikide HEV õppijate andmed sisestada EHISesse, mille põhjal eraldised koolidele tehakse.

SA Innove on koostanud mahuka juhendmaterjali, mis sisaldab praktilisi näpunäiteid ja konkreetseid näidiseid erinevate tugimeetmete rakendamiseks. Materjal on kättesaadav SA Innove kodulehel (www.innove.ee). Vastavalt Eesti riigi seadustele ja humaansete maailmakäsitlusele on kõigil, kes on saavutanud kutseharidusse sisenemise lävendi (täna Eestis põhiharidus mistahes õppekaval või lõpetamata põhiharidus), õigus jätkata õpinguid kutsehariduses.

Aastal 2012 kaardistas SA innove hariduslike erivajadustega õpilaste õppimisvõimalused kutseõppeasutustes, materjal on kättesaadav aadressil http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/lapsevanemate_kysitluse_raport.pdf.

Õppija arengu toetamise aluseks on aus ja lugupidav suhtumine õppijasse, tema eneseteostuse ja -väarikuse igakülgne toetamine. Ainult koostöös jõuavad kool ja õppija tulemuseni, mis väljendub kvalifikatsioonis ning rakendub tööturul, seda mistahes omaduste või vajadustega õppija puhul.

Kirjandus

Haridus- ja teadusministri 09.05.2014 määrus nr 14 „Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord“

Koolitasandi õppekorralduse juhismaterjalid (2008). Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, <http://www.ekk.edu.ee/valdkonnad/kutseharidus/hev>

Kutseõppeasutuse seadus, <https://www.riigiteataja.ee/akt/102072013001?leiaKehtiv>

Kõrgessaar, J. (2002). Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse. Tartu: Tartu Ülikool

Puuetega inimeste õiguste konventsiooni ratifitseerimise seadus <https://www.riigiteataja.ee/akt/204042012005>

Täht, H., Metstak, H. (toim). (2011) Käsiraamat juhendajale. Abimaterjalid pedagoogidele, praktikajuhendajatele, tegevusjuhendajatele ja juhendajatele noorte eakohases tööelus. Tallinn. www.tugiinfo.eu

Võrdse kohtlemise seadus <https://www.riigiteataja.ee/akt/102072012012?leiaKehtiv>

Teistest erinevad õppijad: individuaalne õppekava

Einike Pilli

Tartu Ülikooli elukestva õppe keskuse konsultant

Mida enam levib elukestva õppe praktika, seda erinevamate eelduste ja ettevalmistusega õppijad kutsehariduse esma- ja jätkuõppe õppekavadele õppima tulevad. Nende seas on neid, kes vajavad järeleaitamist või teistest erinevat lähenemist kui ka neid, kes on juba omandanud osa sellest, mis kuulub õppekavasse. Esimesed on tavaliselt määratletavad kui haridusliku erivajadusega ehk HEV õppijad. Teistel on võimalus saada VÕTA taotlejateks.

Haridusliku erivajaduse määratlus

Hariduse erivajaduse käsitused erinevad veidi üksteisest, kuid neid ühendab määratlus, et need on õppijad, kelle võimetest, tervises seisundist, keelelisest ja kultuurilisest taustast ning isiksuseomadustest tingitud arenguvajaduste toetamiseks on vaja teha muudatusi või kohandusi kas nende õppekeskkonnas, õppekorralduses (vormilised kohandamised) või õppesisus (sisuline kohandamine).

Kutsehariduses võivad õppijad olla haridusliku erivajadusega järgmistel põhjustel:

Tervis. Siia alla kuuluvad nii nägemis-, kuulmis- kui ka liikumispuue. Lisaks vaimse tervise probleemid. Sõltuvalt tervise seisundist võib see eeldada kas vormilisi või sisulisi erisusi võrreldes nn tavaõppekavaga. Kindlasti on abi ka tugipersonalist.

Psühholoogilised probleemid. Nende seas on tihti õppijate eneseusu ja enesehinnangu probleemid. Tihti avaldub see õpi- või käitumiskäitumise raskusena. Kui tegu on õppetööst väljaspool oleva probleemi allikaga, piisab vahel tugipersonali (psühholoog, sotsiaalpedagoog) kaasamisest. Kui aga enesehinnangu probleemid on tekkinud seoses õpitulemustega, tuleb alustada nende kohandamisest, nii et õppija saab õppida endale jõukohaselt. Kahjuks on probleemide allikat vahel keeruline tuvastada.

Mitteemakeeles õppimine. Siin võib olla abi lisaks pakutud keeleõppe võimalustest ning õppe vormilisest kohandamisest. Õppe sisus pole põhjust nõudmisi vähendada.

Andekus. Andekate õppijate puhul on võimalus vabastada neid osast õppetööst, kui nad on oma pädevusi tõestanud (vt allpool VÕTA teemat) ja muudest vormilistest kohandamisest (nt võib neil lubada omandada teoreetilist õppesisu omas tempos ning mitte eeldada kohalkäimist). Samuti võib õppijaga kokkuleppel lisada ja diferentseerida õppesisu nii, et see pakuks piisavat väljakutset.

Eelnev nõrgem haridustase (lihtsustatud õppekava, põhiharidus lõpetamata, põhiharidus lõpetatud väga nõrkade tulemustega) ja sellega seotud õpiraskused. Siin eeldab individuaalne lähenemine sisulist kohandamist koos tugiteenustega. Samuti võib teha vormilisi kohandamisi.

Muude kohustuste suur maht või pikem eemalolek koolist. Näiteks tööl käimine, laste kasvatamine, vanemate või mõne muu pereliikme eest hoolitsemine, intensiivne sportimine vm. Sageli võib olla tegu majanduslike põhjustega. Nendel juhtudel on põhjust otsida paindlikke õppevorme, samas sisu osas järelandmisi tegemata.

Tihti võivad haridusliku erivajaduse põhjused omavahel ka kombineeruda.

Haridusliku erivajaduse ilmnedes vajavad õppijad tavaliselt õppekava, õpikeskkonna või õppekorralduse kohandamist neile sobival viisil, nii et õppimine on võimalik ja tõhus. Nende jaoks on koolides ka tugispetsialistid, kelle kaasamine toetab õppimist. Õppekava kohandamisel rakendatakse individuaalset õppekava (IÕK). Selles nimetatakse koostöös erialaspetsialistidega teistsuguse lähenemise põhjused ning töötatakse välja parimad viisid õppimise toetamiseks. IÕK võib eeldada sisulisi või vormilisi kohandamisi.

Sisulised kohandamised puudutavad õppekava õpiväljundite mahu piiramist ühe või mitme osaoskusega. Nõrgema suutlikkusega õppijate puhul on asjakohane otsustada, millised moodulid ja osaoskused on tulevase erialase töö seisukohalt kõige olulisemad. Suunanäitajana võib kasutada ka kutsekvalifikatsiooniraamistikku – õppekava on alati laiem kui kutsekvalifikatsioon, mis sellega seostub. Seepärast on IÕK korral vaja jälgida õppija võimalusi sooritada kutseksamit.

Teise taseme kutseõppes on võimalus õppemahtu vähendada ka üldharidusainete võrra. Samas tuleb ka siin, eriti lõimitud mooduli osas, läheneda sisuliselt ja otsustada, milliseid osasid võib välja jätta ja mis on tööl hakkama saamiseks ikkagi olulised.

Vormiliste kohandamiste taga on põhimõte, et õppija õpitulemused on olulisemad kui see, et ta läbib õppeprotsessi teistega samas rütmis ja ruumis. Kui ei ole tegu just praktilise oskuse omandamisega, mis on õppijale võõras või hindamismeetodite demonstreerimiseks vajaliku kohalolekuga, ei pea tundides kohalolek olema eeltingimus õppe läbimiseks. Oluline on, et õppija on omandanud õpiväljundid. Nii võib IÕK võimaldada õppijal käia vastamas, teha kirjalikke töid ning saata neid elektrooniliselt või esitada elektroonilisse õpikeskkonda. Ilmselt lisandub tulevikus paindlikke võimalusi veelgi.

Nende kõrval, kes ei saa kohal käia, on teised õpilased, kes vajavad rohkem kontaktunde ning õpetaja või abiõpetaja abi. Sellistele õpilastele saab anda jooksvat õpiabi konsultatsioonides, kuid kui eelnevalt on teada tema raskus mõningates valdkondades, võib selles antava süstemaatilise toetuse ka individuaalsesse õppekavasse sisse kirjutada. Mida varem võimalikku mahajäämust kompenseerima hakatakse, seda parem. Individuaalne õppekava koostatakse eesmärgiga aidata õppijal omandada õppekava või selle osa tema võimetele ja võimalustele vastavalt ning muuta õppekorraldus paindlikuks neile, kes vajavad teistest erinevat lähenemist.

Kuidas koostada individuaalset õppekava?

Järgnevas osas IÕK kohta on kasutatud juhendmaterjali „Individuaalne õppekava kutsekoolis“ (2012), mille autorid on Erle Põiklik, Helke Heinmets, Andra Kongi, Lia Padu, Hene Binsol, Liina Teesalu, Helma Täht, Aina Haljaste.

IÕK võib kutseõppes toimuda erinevates vormides.

- ♦ IÕK kogu õppetöö eripäraseks läbiviimiseks – erisused õppetöös sätestatakse kõikide või enamine õppeainete jaoks. Erisused võivad olla nii vormilised (õppemeetodites, õppemahus, füüsilises õpikeskkonnas, õppetöö ajas) kui ka sisulised (õpitulemustes, lävendi kriteeriumides, õppesisus). Kindlasti tuleb lisaks õppekava kohandamisele kirjeldada IÕKs ka vajalikke muid tugimeetmeid. See võib olla vajalik ükskõik millise haridusliku erivajaduse korral.
- ♦ IÕK üksikutes õppeainetes – erisused õppetöös sätestatakse ühe või mõne õppeaine jaoks. Erisused võivad olla jällegi nii vormilised kui ka sisulised. Võib kirjeldada abivahendite kasutamise võimalusi või muuta aineõpetust. Näiteks võib antud ainet õpetada eripedagoog või mõni praktik. Võib olla vajalik ükskõik millise haridusliku erivajaduse korral, kuid kõige vajalikum on ilmselt eelneva nõrgema haridustasemega õppijatele.
- ♦ IÕK praktilise töö või praktika läbiviimiseks (individuaalne praktikaplaan) – sisulised või vormilised erisused sätestatakse läbiviidava praktilise töö või praktika raames. Vajalik tervise- ja psühholoogiliste probleemide korral, eelneva nõrgema haridustaseme tõttu või juhul, kui regulaarne osalemine õppetöös pole võimalik.
- ♦ Samuti võib olla põhjendatud väga andekate õppijate puhul, kes tahavad õppida keerukamaid asju.
- ♦ IÕK õppetöögraafiku või õppeaja (individuaalne õppetöögraafik) vormiliseks kohandamiseks. Vajalik näiteks nende puhul, kes ei saa regulaarselt koolis osaleda kas sotsiaalsete rollide, hobi või tervise pärast.
- ♦ IÕK väikerühmale (väikerühma IÕK) – kui koolis on moodustatud HEViga õppijatest eraldi õpperühm, siis võib neile lähtuvalt nende ühisest erivajadusest koostada ühise IÕK. Kui rühmasiseselt varieeruvad oluliselt õppijate erivajadused, on vaja sätestada erisused ka õppija tasemel. Samuti võib ühes õpperühmas ühise IÕK koostada mitmele sarnase erivajadusega õppijale.

IÕK koostamise algataja võib olla kool, täiskasvanud õppija, tema vanem või ametlik esindaja. Tavapäraselt kogub rühmajuhendaja andmeid ja dokumente ning esitab need tugimeetmete nõukojale. IÕK koostamine algatatakse vajaduse tekkides ning koostatakse korraga kuni üheks õppeaastaks. IÕK koostamise aluseks võivad olla järgmised dokumendid: iseloomustused, eksperthinnangud, varasemate õpingute tunnistused, väljavõtte õpilasraamatust, vanemate või teiste oluliste isikute protokollitud ütlused. Tugimeetmete nõukoja otsused protokollitakse ja otsustest informeeritakse kõiki asjassepuutuvaid isikuid. IÕK sisu kooskõlastatakse õppijaga ning kinnitatakse direktori käskkirjaga.

Individuaalse õppekava koostamiseks tuleb kutsuda kokku töörühm, mida nimetatakse tugimeetmete nõukojaks. Nõukoja koosseis sõltub põhjustest, miks IÕK koostatakse. Kindlasti kaastatakse otsustamisprotsessi õppija ja/või tema seaduslik esindaja. Õppija seadusliku esindaja kaasamine on kohustuslik, kui õpilane on alaealine või tema erivajadus seab piiranguid õppeprotsessi adekvaatsele hindamisele. Tugimeetmete nõukotta peavad lisaks kooli tugisüsteemide

kõikidele spetsialistidele (vastavalt kas sotsiaalpedagoog, õppenõustaja, eripedagoog, psühholoog jne) kuuluma õpilase rühmajuhendaja ja otsusest vahetult puudutatud õpetajad. Samas võib nõukoja koosseis kooliti veidi erineda ning vajadusel võib kaasata ka spetsialiste väljastpoolt kooli ja/või õppija jaoks olulisi isikuid.

Kool võib ka koostada HEV-õppijatele osaoskuste omandamiseks eraldi kooli õppekava, lähtudes vastava eriala kutsestandardist, kui kutsestandardis on vastav valdkond osaoskusena kirjeldatud. Õppekava tuleb EHISes registreerida sama menetluse alusel kui riiklikel õppekavadel põhinevad kooliõppekavad. Õppekohad osaoskuste omandamiseks saab kool luua lähtudes HTMI poolt vastavale õppekavarühmale eraldatud riiklikust koolitustellimusest.

Intellektipuudega õppijale võib lähtuvalt kooli õppekavast koostada IÕK kvalifikatsiooniraamistiku madalamal tasemel, nt IV taseme kooli õppekavast lähtuvalt võib IÕK koostada III, II või I kvalifikatsiooniraamistiku tasemel. Nimetatud kohanduse eelduseks on vastava taseme kutsestandardi olemasolu.

Õpiraskuste puhul tehakse kohandused peamiselt õppesisu mahus, õppemeetodite valikus ja/või lubatakse ülesannete sooritamisel kasutada abivahendeid, st omandatava eriala kutsekvalifikatsiooni raamistiku tase jääb samaks. IÕK võib koostada sel juhul vastava eriala ühele või mitmele osaoskusele, mitte tervele õppekavale. Selline õppekava kirjeldab läbitavaid mooduleid koos õpiväljundite, hindamise ning õppeprotsessi kirjeldusega. Õppija tunnistusel kajastatakse siis kohandatud õppekava. Kokkuleppel on võimalik ka vaid osaoskustega kutseksam.

IÕK võiks koosneda järgmistest osadest: üldandmed õppija kohta (nimi, õpperühm, kontakt); koostamise aluseks olev riiklik õppekava ja kooliõppekava; rakendamise põhjused; moodulid ja/või ained, milles õppekava rakendatakse; rakendamise aeg; sisulised kohandused: kooli õppekava võrreldes õppesisule ja õpitulemustele vähendatud või kõrgendatud nõuete rakendamise põhimõtted või vormilised kohandused (õppemeetodites, õppekorralduses, õppeajas, tugipersonalis, õppevaras või õpperuumis jm); rakendatavad tugimeetmed; õppekava koostamise ja täitmisega seotud isikud ja nende kohustused.

Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine

Einike Pilli

Tartu Ülikooli elukestva õppe keskuse konsultant

Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine (VÕTA) kutseõppeasutuses

Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine on toimunud juba mitu aastat, kuid selle kasutamisel õppekava kontekstis on veel parasjagu segadust. Õnneks on viimastel aastatel ilmunud mitu juhendmaterjali, mis aitavad antud teemas selgust luua. Üks neist on „VÕTA käsiraamat“ ja teine on kahel korral (2008, 2012) ilmunud „VÕTA hindaja juhend“, mille hilisema versiooni leiab veebist.

VÕTA definitsioon ja eesmärk

Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine on protsess, millega pädev asutus kindlaks määratud kriteeriumidest lähtudes hindab taotleja kompetentsust, st tema teadmiste, oskuste ja hoiakute vastavust haridusasutuse vastuvõtutingimustele, õppekava või selle osa(de) õpiväljunditele või kutsestandardi kompetentsusnõuetele. Kui taotleja pädevused nimetatud nõuetele vastavad, arvestatakse neid vastuvõtutingimuste ja õppekava täitmisel või kutse andmisel.

VÕTA eesmärgid:

- ♦ väärtustada isiku kompetentsust ning edendada võrdseid võimalusi selle hindamiseks ja tunnustamiseks, sõltumata teadmiste ja oskuste omandamise ajast, kohast ja viisist;
- ♦ toetada elukestvat õpet ja mobiilsust haridussüsteemi ja tööturu vahel ning nende sees;
- ♦ parandada inimeste, sh sotsiaalselt ebasoodsas olukorras isikute juurdepääsu haridusele, avardada nende võimalusi hariduse omandamiseks ja tööturul konkureerimiseks ning toetada seeläbi nii üksikisiku kui ka ühiskonna ressurside tõhusamat kasutamist.

Eelnevast lähtub, et VÕTAt võib kasutada nii õppeasutustes kui ka kutse andmise protsessis. Järgnevalt peatume VÕTA ja õppekava seostel kutsehariduses.

VÕTA ja õppekava

VÕTA kasutamise vajadus on juhul, kui õppija on õppekava mõne osa õpiväljundid juba enne õppima asumist või õppimisega paralleelselt saavutanud. Sel juhul tuleb tal tõendada õpiväljundite saavutatust ning selle põhjal loetakse vastav õppekava osa sooritatuks.

Lihtsustatult võib õpiväljundeid saavutada kahel viisil.

- 1) Varasemate õpingute kaudu. Sel viisil omandatu on tavaliselt hinnatud ning tõendatud tunnistuse või õpinguraamatu väljavõttega. Kui tegu on samade õpiväljunditega, samas mahus ja sama taseme õppeasutusega, kus õppija on mooduli sooritanud positiivsele tulemusele, ei ole arvestamisest keeldumine põhjendatud. Kui aga tegu on täienduskoolitusega, saab seda arvestada sooritusena juhul, kui koolitusel on toimunud ka hindamine ning tunnistusel on

õpiväljundid, mis sobivad kokku õpitava õppekava vastava mooduli õpiväljunditega. Varasemate õpingute sisu ja mahu osas võivad olla ka väikesed erinevused originaalsoorituse ja arvestatava mooduli vahel, oluline on, et õpiväljundite omandamine on hinnatud ning sisuline sobivus on suures osas olemas.

- 2) Kogemusest õpituna. Mida praktilisema mooduliga on tegu, seda tõenäolisem on, et sarnase valdkonna töökogemusega õppijatel on vastavad pädevused osaliselt või täielikult juba omandatud. Töökogemus ei pea olema alati formaalselt fikseeritud – inimene võib pädevuse omandada ka harrastuste, hobide, iseõppimise ja harjutamise ning vabatahtliku töö käigus. Kogemusest õpitu arvestamisel on keskne põhimõte, et kogemus ei taga veel pädevust. Seetõttu on vaja tõendusmaterjalide omandatud pädevuste kohta. Kogemusest õpitud võib hinnata kahel viisil – tõendusmaterjalide põhjal ja hindamismeetodite abil. Peatume neil kordamööda.

Tõendusmaterjale võib olla kaheksa: otseseid ja kaudseid. Otsesed tõendusmaterjalid on õppija enda töö näidised või pildid/videod nendest: valmistatud esemed, koostatud tarkvara-programm, tehtud soeng või juukselõik, kaetud laud vm. Kaudsed tõendusmaterjalid on kellegi arvamus taotleja õppija töö ja konkreetsete tulemuste kohta – hinnangud, preemiad jm taoline. Kaudseks tõendusmaterjaliks sobivad ka ametikirjeldused, tööandjate hinnangud jm, kuid neid ei ole hea ilma otsese tõendusmaterjalita kasutada. Parim variant ongi kombineerida otseseid ja kaudseid tõendusmaterjale omavahel. Tõendusmaterjale võib koguda ka õpimappi.

Tõendusmaterjalide kogumine ja esitamine on taotleja ülesanne. Lisaks tuleb tal tavaliselt lisada eneseanalüüs selle kohta, kuidas kogemusest õpitu sobib kokku taotletava mooduli õpiväljunditega. Tavaliselt vajab taotleja selle tegemisel VÕTA nõustaja abi.

Vahel on tõendusmaterjalide kogumisest ja eneseanalüüsi kirjutamisest oluliselt lihtsam paluda taotlejal sooritada mõni hindamismeetod. Näiteks kui tegemist on võõrkeeleoskuse hindamisega, siis on lihtne täita keeletest ning vestelda taotlejaga mõnda aega erialastel teemadel võõrkeeles. Juhul kui taotleja omab töökogemust mõnest vastutusrikkast ja inimelule ohtlikust valdkonnast, milles ta pädevuse olemasolu on äärmiselt oluline, võib teda paluda seda pädevust demonstreerida vaatamata tõendusmaterjalide olemasolule.

Suuremate taotletavate tervikute korral on hea tõendusmaterjale ja hindamismeetodeid kombineerida. Üheks selliseks kombinatsiooniks on STARR-metoodika, milles taotleja esitab õpimappi ning pärast seda tehakse temaga intervjuu. Vt pikemalt selle metoodika kohta veebist http://primus.archimedes.ee/sites/default/files/vota/STARR%20juhend_loplik.pdf.

VÕTA taotlemise protsess

Igal õppeasutusel on oma VÕTA kord õppekorralduseeskirjas. See sätestab täpsemalt, kuidas VÕTA taotlemise protsess käib.

Allpool esitame peamised sammud (täpsemat teavet leiab VÕTA käsiraamatust).

- 1) Taotleja plaan VÕTA taotluse esitamiseks ja kohtumine VÕTA nõustajaga taotlusdokumentide koostamisel abi saamiseks.

- 2) Taotluse esitamine taotleja poolt.
- 3) Taotleja hindamine VÕTA komisjoni poolt, kuhu kuuluvad kas hinnatava valdkonna või mooduli esindajad. Vajadusel küsitakse taotlejalt lisatõendusmaterjale või sooritatakse hindamine.
- 4) Tagasiside taotlejale otsuse kohta koos põhjendustega.

Taotlejal on võimalik otsus vaidlustada.

VÕTA otsuse märkimine

Positiivse otsuse korral märgitakse otsus lõpudokumentidele vastava märkega. Kogemusest õpitut hinnatakse alati mitteeristavalt. Kui tegu on puhtakujulise varasemate õpingute arvestamisega, mille eest on pandud eristav hinne, võib selle hinde ka VÕTAgas arvestamisel mooduli hindeks märkida.

Kui õppija taotleb suure osa õpingute arvestamist VÕTA abil, tasub kaaluda talle ülejäänud õpingute läbimiseks individuaalse õppekava koostamist.

Kirjandus

Rutiku, S., Vau, I., Ranne, R. (2011). VÕTA käsiraamat. http://primus.archimedes.ee/sites/default/files/vota/vota_kasiraamat.pdf

Vajalikke linke VÕTA teemal on aadressil <http://primus.archimedes.ee/node/15>

Aastal 2010 valmis uuring „VÕTA olukorra kaardistus kutseõppeasutustes“, vastavad materjalid on kättesaadavad aadressilt <http://www.innove.ee/et/kutseharidus/vota/vota-vorgustiku-info-paevad-2010>.

Tagasiside kogumine õppekava rakendumisele

Erkki Piisang

Igal tagajärjel olid põhjused!

Tagasiside kogumine on alus ja võimalus algmaterjali saamiseks, et hinnata tegevuskeskkonda ning tegevuse kvaliteeti. Tagasiside saamiseks ja kogumiseks on õppeasutusel mitmeid võimalusi. Levinuim viis on viia läbi küsitlus. Rahulolu- ja tagasisideküsitluste läbiviimisega kogutakse arvamusi eri huvipooltelt. Tagasiside kogumist korraldatakse õppeasutustes elektroonilisi või paberformaadis küsimustikke kasutades või intervjuude kaudu. Õppeasutus saab tagasiside oma tegevuse kohta ka õppekavarühma akrediteerimisest, sisehindamise nõunikult, järelevalve ja siseauditi tulemustest, meedias avaldatud arvamustest ning koolis registreeritud kaebustest. Kogu see materjal loob informatsioonibaasi, mida analüüsida ja vastavalt tulemustele kavandada arendus- ja parendustegevusi.

Õppekava rakendumise uurimiseks on tagasiside väga vajalik. Eristada võib siin kahte poolt: õppeprotsessis (koolis) osalejate (õpilased, õpetajad, töötajad) rahulolu ja välispartnerite, eelkõige tööandjate ning vilistlaste rahulolu. Siia võib õppeasutus lisada ka eraldi lapsevanemad, arvestades õppijaid, kes on alaealised.

Tööandjate käest võiks küsida teadmiste ja oskuste kõrval informatsiooni õppijate isikuomaduste (nt korrektsus, vastutusvõime, iseseisvus), praktika osas praktikandi ettevalmistuse kohta jne. Ka vilistlastelt saab kool selles osas tagasisidet, kuidas õpingud on toetanud nende edukust tööturul.

Tagasiside hankimiseks ja vastava süsteemi loomiseks on asjakohane käia läbi järgmised sammud: tagasisidevajaduse kaardistamine ja tulemusvaldkondade kirjeldamine > vastavate töövahendite (nt küsimustikud) koostamine > tagasiside hankimise korraldamine > tulemuste esitamine ja poolte teavitamine > tulemuste kasutamine edasises arendustöös.

Tagasiside tulemusvaldkondade kaardistamiseks on hea kasutada töölehte (tabel 29).

Tabel 29. Tööleht tagasiside tulemusvaldkondade kaardistamiseks

KES HINDAB?	HINDAMINE	MILLAL HINDAB (AEG)?			Tulemuse kasutamine
		ÕPPE ALGUSES	ÕPPE AJAL	ÕPPE LÕPUL	
Õppija	MIDA?			Mooduli rakendumine, selles kasutatavad meetodid	Õppeprotsessi parendamine
	KUIDAS?			E-küsitlus	

Praktika koolipoolne korraldaja	MIDA?		Praktika-päeviku täitmine		Praktikakorralduse parandamine
	KUIDAS?		Vaatlus e-keskkonnas		
Õppija Õpetaja Praktikaju- hendaja	MIDA?	Ootused kursusele		Tagasiside kursuse rakendumisest	Õppetulemuste ja ootuste realiseerimise analüüs
	KUIDAS?	Küsitlusleht		Küsitlusleht	

Õppeasutustes on levinud mitmesugused tagasisideküsitlused.

- 1) Mooduli või aine rakendumise tagasiside. Küsimustikud õpilastele, milles küsitakse arvamust nt moodulis kasutatavate õppemeetodite asjakohasuse, praktiliste ja harjutustööde raskuse, hindamise põhimõtetest arusaamise, õppematerjalidega varustatuse, e-õppe kasutamise kohta. Küsitlusi viiakse läbi mooduli või aine lõpus, kasutatakse kas paber kandjal või elektroonilist vormi. Nende küsitluste tulemusi saab kasutada õppekorralduse parendamiseks, õppeprotsessi muutmiseks (õppesisu rõhuasetused, õppemeetodid, harjutustööd jne). Soovitatav on lisaks õpilaste tagasisidele koostada ka õpetaja eneseanalüüs vastava mooduli või aine rakendumise kohta, mille eesmärk oleks eelkõige õpetaja eneserefleksioon ja sellest tulenev õppeprotsessi parendus (õppetöö tempo, õppeülesanded klassitunnis ja iseseisva töö ülesanded, kasutatavad õppemeetodid, hindamine jne).
- 2) Tagasiside praktika korralduse ja rakendumise kohta. Siin on kasutusel küsimustikud õpilastele ja praktikajuhendajatele töökohtadel. Eestis on levinud praktika, et õppija hangib endale praktikakoha koostöös õppeasutusega. Õpilaste hinnang praktikakohale on hea sisend edasise koostöö arendamiseks praktikakohtadega. Põhiküsimused on seotud praktikakoha leidmisega, õppija arusaamisest praktika eesmärkidest, praktika koolipoolse juhendamisega.
- 3) Rahuloluküsitlused. Saadakse teavet õpilaste, töötajate, õpetajate, tööandjate jt huvipoolte rahulolu kohta.
- 4) Muud küsitlused mingi probleemi lahenduste väljatöötamiseks.
- 5) Õppekavarühma akrediteerimisega seotud tagasiside küsitlused.

Väärtuslikku informatsiooni saab õppeasutus ka uuringutest, mis on viimaste aastate jooksul toimunud.

Kutseõppeasutuste vilistlaste uuring. Innove 2012, http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/kutse6p-peasutuste_vilistlaste_uuring.pdf

Kutsehariduse tööandjate rahulolu-uuring. Innove 2013, http://www.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/Kutsehariduse%20programm/Uuringud/Kutsehariduse_tooandjate_rahulolu_uuring_2013.pdf

Sisehindamine ja õppekava

Erkki Piisang

KutÕS § 19. Kooli sisehindamine

(2) Kooli sisehindamisel analüüsitakse sisehindamise eesmärgist lähtuvalt õppekasvatustööd ja juhtimist ning hinnatakse nende tulemuslikkust. Sisehindamine on kooli arengukava koostamise alus.

Kooli põhiprotsess on õppekasvatustöö, õppija arengule kaasaaitamine ja selleks sobilike tingimuste loomine. Seetõttu on ka kooli sisemiste kontrollimehhanismide, enesehindamise, akrediteerimise ja arengukava fookuses õppekasvatustöö. Sellest põhimõttest lähtudes peaks hindama ka teiste protsesside asjakohasust.

Sisehindamine on kutseõppeasutuse seadusest tulenev kohustus. Riigi tasandil ei kirjutata aga koolile õigusaktidega ette, kuidas ja milliste üksuste lõikes peab sisehindamist läbi viima (kas terve organisatsioon korraga, õppekavarühmiti või midagi muud) või milliseid mudeleid (nt EKKA/EFQM, EQAVET, tulemuskaart) peab kasutama.

Õppeasutuste hindamise eesmärk on nihkunud väliselt hindamiselt ja kontrollifunktsioonilt enesehindamise, arendamise ja motiveerimise suunas. Sisehindamise rakendamine tõi kaasa õppeasutuse enda vastutuse kasvu tulemuste ja arengu eest. Sisehindamine rakendus 2006. aastal samaaegselt nii üld- kui ka kutsehariduses. Hindamise suunatus minevikku on asendunud ettepoole vaatega – mõeldakse, kuidas planeerida arengut, kuidas edasi liikuda, kuidas saavutada paremaid tulemusi õppija arengu tagamiseks.

- Toimiv sisehindamissüsteem on õppeasutuse tegevuste ja tulemuste mõtestatud analüüs, millele järgnevad asjakohased juhtimisotsused.
- Toimiv sisehindamissüsteem toetab õppeasutuse arengut ja eesmärkide täitmist ning on vahend töö planeerimisel.
- Toimiv sisehindamissüsteem ei ole koormaks töötajatele, vaid on vahend, et koguda, talletada ja väljastada informatsiooni, mis on sisendiks erinevatesse aruannetesse.
- Toimiv sisehindamissüsteem annab adekvaatset infot toimuvast.

Sisehindamise rõhuasetus on õppe- ja kasvatusprotsessi toimimise analüüsil ja selle valdkonna arendamisel. Koolis on põhiline õppe- ja kasvatusprotsess ning selle korralduse alus õppeaasta. Õppeasutuse põhiprotsessi vastavushindamine (ingl k *conformity*) ja seisundi/taseme hindamine (ingl k *evaluation, assessment*) olid ka aluseks kutseõppeasutuste akrediteerimise mudeli loomisel.

Sisehindamise süsteem on korraldatud ühtsete põhimõtete alusel. Sisehindamise kriteeriumid on järgmised:

1) eestvedamine ja juhtimine, sealhulgas strateegiline juhtimine;

- 2) personalijuhtimine, sealhulgas personalivajaduse hindamine, personali värbamine, kaasamine, toetamine, arendamine, hindamine ja motiveerimine ning personaliga seotud tulemused, sh personali saavutused, täienduskoolitused, rahulolu, personaliga seotud statistika;
- 3) koostöö huvirühmadega, sh koostöö kavandamine, huvirühmade kaasamine, nendega koostöö hindamine ja seotud tulemused, sealhulgas nõukogu, lastevanemate ja teiste huvirühmade aktiivsus, avalikud suhted, kaasatus otsustamisse, tagasiside ja rahulolu;
- 4) ressursside juhtimine, sh eelarveliste, materiaal-tehnilise baasi arendamine, inforessursside juhtimine, säästlik majandamine ja keskkonnahoid;
- 5) õppe- ja kasvatusprotsess, sh õpilase areng, õppekava, -korraldus ja -meetodid, väärtused ja eetika; õpilastega seotud tulemused, sh hariduslike erivajadustega õpilastega arvestamine, huvitegevus, terviseedendus, õpilastega seotud statistika, õpilaste rahulolu ning õpijõudlus.

Sisehindamise läbiviimiseks koostab õppeasutus korra, milles nähakse ette süsteem ja korraldus, kuidas õppeasutuses sisehindamist ellu viiakse. Sisehindamine on pidev protsess ja see koosneb kahest osast – sisekontrollist ja enesehindamisest. Sisehindamise osas tehakse kokkuvõtte kord õppeaastas, aruanne koostatakse vähemalt kord arengukava perioodi jooksul. Sisehindamise korralduse juures on vaja arvestada ka tähtaegu, mis on seotud õppeasutuse arengukava ja õppekavarühmade akrediteerimisega.

Sisehindamise aruande vormi ei ole koolile ette kirjutatud ja vastavalt sellele on õppeasutusel võimalik oma töös sisehindamise väljundeid sellisena kujundada, et koonduks vajalik informatsioon sisehindamissüsteemist nii akrediteerimiseks kui ka uue arengukava koostamiseks või arengukava eesmärkide realiseerumise hindamiseks. Sisehindamise läbiviimisele võib õppeasutus kaasata sisehindamise nõuniku.

Sisehindamise ja õppekava seosed väljenduvad kõige enam kriteeriumis õppe- ja kasvatusprotsess. Selles kriteeriumis on järgmised valdkonnad: õpilase areng, õppekava, õppekorraldus ja -meetodid, väärtused ja eetika, õpilastega seotud tulemused, sealhulgas hariduslike erivajadustega õpilastega arvestamine, huvitegevus, terviseedendus, õpilastega seotud statistika, õpilaste rahulolu ning õpijõudlus (tabel 30).

Tabel 30. *Õppe- ja kasvatusprotsessi hindamine*

Valdkond	Kirjeldus	Võimalik hindamine
Õpilase areng	Õpilaste edasijõudmine, õppija arengut analüüsitakse ja vajadusel rakendatakse individuaalset õpet ja teisi tugimeetmeid.	Õppijate edasijõudmise seireks on protseduur, mis loob eeldusi õppija arengu toetamiseks.
	Õppija toetamine, erivajadustega õpilaste olemasolul on loodud tingimused õppekava läbimiseks ja tugisüsteem on rakendatud, kaetud vajaliku personaliga ja on õppijale kättesaadav.	Individuaalsete õppekavade rakendamine, HEV õppijad, tugipersonal.

Õppekava	Kooli õppekavade arendamine, koostamine ja ülevaatamine lähtudes huvirühmade tagasisidest.	Viimasel kolmel aastal tehtud muudatused ja nende põhjused.
	Kooli õppekava eesmärkide saavutamise analüüs ja nende seosed õpitulemustega. Õppekava elluviimise analüüs peab sisaldama õppekava eesmärkide saavutamise taset. Väljundipõhisus eeldab, et õppekava rakendub vähemalt lävendi tasemel. Õppeasutus saavutab kindlasti teatavates valdkondades kõrgemaid tulemusi, kui näeb ette õppekava miinimum.	Õppeaasta töö aruanne, kasutades huvirühmade tagasisidet.
Õppekorraldus ja -meetodid	Õppekorraldus on asjakohaselt dokumenteeritud ja on vastavuses riiklike regulatsioonidega.	Õppekorralduseeskirja ülevaatamine ja uue redaktsiooni kinnitamine. Praktikakorraldus koos praktikabaaside hindamise ning praktika tulemuste kokkuvõttega on koostatud ja võetud aluseks muudatuste tegemisel.
	Õppekorraldus on sobiv õppekavade eesmärkide täitmiseks. Õppekorraldus on kohandatud sihtrühmade vajadustele ja see on dokumenteeritud vastava õppekava üldosas.	Õppekorraldus lähtub sihtgruppidest, mis on eristuvad.
Õppe- ja kasvatusprotsessi rakendamine	Õppemetoodika on kirjeldatud ja see on sobiv ning võimaldab õppekavade eesmärkide täitmist.	Õppeasutus on hinnanud õppemeetodeid, mida kasutatakse õppeprotsessis.
	Õppemeetodid toetavad võtmepädevuste ning töö- ja õpioskuste arendamist.	Õppemeetodite osas on mitmekesisus ja need on valitud nii võtmepädevuste kui ka töö- ja õpioskuste rakendamist silmas pidades. Õpilaste iseseisev töö on planeeritud, sisuline ja tulemuslik.
	Mooduli rakenduskavas on olemas harjutuste ja tööde süsteem, mille läbimine annab vajalikud baaskompetentsid. Kavatatud õppemeetodid on sobivad mooduli õpiväljundite saavutamiseks. Mooduli rakenduskavas on kirjeldatud hindamiskriteeriumid ja mooduli lõpphinde kujundamine. Hindamismeetodite abil hinnatakse erialaste pädevuste arendamist ja võtmepädevuste ning töö- ja õpioskuste taset.	

Väärtused ja eetika	Väärtuste viimine õppijateni, õpilaste ja kooli töötajate omavahelised suhted ja koostöö. Õppeasutuse sisekliima. Õpilaste ja õpetajate koostegevus ühistegevuste ja traditsioonide elluviimisel.	Kooli kodukord, töökorraldus ja muud reeglid toimivad. Heade suhete loomine ja hoidmine.
Õppe- ja kasvatusprotsessi tulemused	Õppe- ja kasvatustöö toimimist iseloomustavad tulemused ja vastavad trendid.	
	Õpilastega seotud statistika	Vähemalt: 1) lõpetanute tööturul rakendumist; 2) riikliku koolitustellimuse täitmist ja õpingute lõpetamist; 3) lõpetanute edasiõppimist; 4) õppe tulemuslikkust, sh kutse andmist; 5) koolituse pakkumist sihtrühmadele.
	Huvitegevus	Koolis toimuvate huviringide jms arv ja nendes osalevate õppijate osakaal.
	Terviseedendus	Õpilastega juhtunud tööõnnetuste arv, puudumise meditsiinilised põhjused.
	Erivajadustega õppijatega arvestamine	Individuaalsete õppekavade arv, tugisüsteemis osalenud õpilaste %, tugisüsteemis olnud õpilaste katkestamine (tugisüsteemi kvaliteet).
	Õpilaste rahulolu	Rahuloluküsitluste tulemused ja analüüs.
	Õpijõudlus	Lisaks statistikale võib hinnata õpilaste õppeprotsessis osalemist, õpilaste edasijõudmist, nn kvaliteeti, koolis toimuvaid eksameid, riigieksamite sooritusi jne

Lisaks kriteeriumile **õppe- ja kasvatusprotsess** loob sisehindamine seoseid õppekavatööga ka teistes sisehindamise kriteeriumites.

Eestvedamine ja juhtimine – õppeasutuse arengukava loomine ja selle toel õppekavade arendamine. Kooli õppetöö arendamise strateegia ja selle seosed õppekavarühmadega. Millised õppekavad luuakse, millises õppekavarühmas, kas on tegemist esma-, jätku- või täienduskoolituse õppekavaga. Plaanid õppekavade arendamiseks.

Personalijuhtimine – õppekavade rakendumiseks vajaliku ja jätkusuutliku õpetajaskonna olemasolu (vastavus kvalifikatsioonile, vanuseline jaotus jne). Kuidas on üles ehitatud uute õpetajate värbamisprotsess ja kuidas toimub õpetajate ümberõpe (arendamine). Lisaks eelöeldule

veel töötajate kaasamine ja motiveerimine. Personaliga seotud tulemuste osas on õppekavatöoga otseselt seotud täienduskoolitus ja sealt saadud teabe levitamine ning rakendamine.

Koostöö huvirühmadega – kirjeldab õppekavatöoga seotud huvirühmi ja nendega tehtavat koostööd alates planeerimisest kuni koostöö tulemuslikkuse hindamiseni.

Kriteeriumis **ressursside juhtimine** on järgmised valdkonnad, mis annavad teavet õppekavatöö kohta, nt materiaal-tehnilise baasi arendamine, sh töökodade, õppeklasside ja muu füüsilise õppekeskkonna arendamisega seotud teave, õppevahendite ja õppetöök vajaminevate materjalide hankimine ja kasutamine, uute tehnoloogiate kasutuselevõtt. Inforessursside juhtimine – teavikud õppetöök ja õppeinfosüsteem. Säästlik majandamine ja keskkonnahoid on valdkonnad, milles antakse hinnang töötervishoiule, töökeskkonnale, kus toimub ka õpilaste praktiline väljaõpe. Kindlasti näitab õppekava rakendumise ja arendamise võimekust õppeasutuse finantsressursside kasutamine, mis on ka vastava kriteeriumi osa.

Sisehindamine on meetod, milles rõhuasetus on õppe- ja kasvatusprotsessi analüüsil ja arendamisel ning on pidev protsess, mille tulemusi kasutab kool õppekavarühma akrediteerimise ettevalmistamiseks.

Millised on sisehindamise kümme kuldreeglit?

1. Hinda seda, mis on huvirühma jaoks oluline – tagad nende rahulolu ja kaasosaluse hindamisprotsessis.
2. Hinda protsessi, mitte inimest – leiad vead süsteemis ning võimalused seda parendada.
3. Püstita konkreetseid ja mõõdetavaid eesmärgid – tead, kuhu liikuda ning nii toimub mõtestatud tegevus.
4. Püüa leida objektiivseid ja vajalikke valdkondi ning tegevusi, mida hinnata – saad objektiivse ja enda asutusest lähtuva andmebaasi.
5. Analüüsi saadud andmeid, tee järeldused ja mõtle, kuidas ning kus neid kasutada.
6. Jälgi, kas ka sisehindamises toimib järjepidevalt PDCA-tsükkel – planeeri (Plan) > tegutse (Do) > hinda (Check) > korrigeeri (Act).
7. Ära muuda hindamist koormavaks, hindamine on tugitegevus põhiprotsessi toetamiseks – suurendad osalejate motivatsiooni hindamisprotsessis.
8. Anna osalejatele tagasisidet – tagad hindamisprotsessi läbipaistvuse ja osalejate rahulolu.
9. Taga hinnangute võrreldavus aastate lõikes – näed oma haridusasutuse arengut.
10. Ära käsitle ühtegi tegevust eraldi – vaid tasakaalustatud koostoimes avaldavad nad mõju asutuse arengule.

Allikas: *Sisehindamise rakendamisest haridusasutuses, REKK 2007*

Sisehindamisalane kirjandus on kättesaadav HTMi veebilehelt <http://www.hm.ee/et/tegevused/valishindamine/sisehindamine>.

Sisehindamise rakendamisest haridusasutuses. Abiks juhile.

Sisehindamise käsiraamat kutseõppeasutustele. Nõu annavad kutseharidusvaldkonna kogemustega praktikud.

Õppeasutuse sisehindamine I. „Koolikatsuja 2006+“ ekspertide ja töörühmade tegevuse tulemusena valminud metoodikaraamat, mis käsitleb sisehindamist laiemas, õppeasutuse arendamise kontekstis.

Õppeasutuse sisehindamine II. „Koolikatsuja 2006+“ ekspertide ja töörühmade tegevuse tulemusena valminud kogumik, milles käsitletakse sisehindamise konkreetseid teemasid.

Rahuloluküsimustikud. AS Resta koostatud soovituslikud küsimustikud lastevanemate, õppeasutuste töötajate ja õpilaste rahulolu väljaselgitamiseks.

Õppekavarühma akrediteerimine

Erkki Piisang

Lühiülevaade õppekavarühma akrediteerimisest

Õppekavarühma akrediteerimine on protsess, mis on kehtestatud seadusandja poolt kutseõppeasutuste õppetöö taseme määramiseks. Õppekavarühma akrediteerimine on aluseks riiklikule tunnustamisele, millega antakse kindlustunne erinevatele huvipooltele õppekasvatustöö tasemest. Akrediteerimise protsessi fookus on õppekava rakendumisel, õppetöö metoodilistel alustel, õppija arengul, õppeprotsessi ja õppekavade arendamisel ja õppetulemustel. Õppe läbiviimise õiguse pikendamiseks hinnatakse õppeasutuse õppekasvatustöö, eestvedamise ja juhtimise, personalijuhtimise, huvigruppidega koostöö ja ressursside juhtimise toimimist ja õppeasutuse jätkusuutlikkust vastavas õppekavarühmas. Õppekavarühmade akrediteerimist korraldab Haridus- ja Teadusministeerium, kes võib selle protsessi anda halduslepinguga ka riigi sihtasutustele. Akrediteerimise tingimused ja kord on reguleeritud haridus- ja teadusministri 26.02.2014 määrusega nr 6 „Kutseõppe tasemeõppe akrediteerimise tingimused ja kord“. Õppe läbiviimise õiguse pikendamiseks hindavad koolivälised sõltumatud hindajad õppekavarühma.

Akrediteerimise protsessi alustab õppeasutus, esitades 12 kuud enne akrediteerimist vastava taotluse korraldavale asutusele. Vastuse saamise järel planeerib õppeasutus akrediteerimise ettevalmistusprotsessi – sisehindamise andmete koondamine õppekavarühmast ja õppekavarühma meeskonnaga enesehindamise läbiviimine, et koostada akrediteerimise aruanne. Aruanne arutatakse koolis, kooskõlastatakse ja kinnitatakse vastavalt kehtivatele regulatsioonidele. Aruanne esitatakse akrediteerimist korraldavale asutusele.

Kutseõppeasutus valmistab koos korraldava asutusega ette akrediteerimise (kooskõlastab komisjoni, nimetab protsessi vajalikke töötajaid, õppijaid ja tööandjate esindajaid, kooskõlastab ajakava, korraldab komisjoni vastuvõtmise) ja toetab protsessi läbiviimist. Peale külastust ja aruande saamist teeb märkused aruande kohta ning edastab need korraldavale asutusele.

Vastavad dokumendid saadetakse hindamisnõukogule, kes teeb haridus- ja teadusministrile ettepaneku õppeasutuses:

- 1) pikendada õppe läbiviimise õigust õppekavarühmas kuue aasta võrra;
- 2) pikendada õppe läbiviimise õigust õppekavarühmas kolme aasta võrra;
- 3) keelduda õppe läbiviimise õiguse pikendamisest.

Õppekavarühma aruande ülesehitus

Õppekavarühma aruandesse on seoses muutunud õigusruumiga tulnud muutusi ja muutunud on ka rõhuasetus. Toome siin välja mõned põhiseisukohad, mis on eelkõige seotud õppekavatöoga.

- ♦ Koolide õppekavade koostamise ja arendamise protsessi ning taset hakatakse hindama ka terviklikkuse vaatest. Kas õppeasutusel on olemas tervikpilt õppekavadest (tasemeharidus, täiskasvanukoolitus, huviharidus) ning kas selline strateegia on ka viidud kõikide töötajateni?
- ♦ Täiskasvanute koolituse hindamine vastavas õppekavarühmas.

- Õppe- ja kasvatusprotsessis toimunud muutused – lõiming, kirjeldatud e-õpe, kutse andmise protsess (mitte ainult kutseeksami korraldamine, vaid ka see, kuidas õpilasi eksamiks ette valmistatakse).
- Kutsestandardis määratletud õpiväljundite saavutamine ja kuidas vastav õppeprotsess (koos meetoditega) ka sellele vastab.

Õppekavarühma aruandel on järgmised põhiosad:

- 1) Kooli üldandmed, sh kooli lühikirjeldus, sisehindamise lühikirjeldus, ülevaade õppekavarühma õppekavadest, õppekavarühma õppijatest, õppekavarühma personalist.
- 2) Analüüsiv osa, milles hinnatakse viit valdkonda hetke- ja arenguvaates. Hindamiseks kasutatakse neljaastmelist skaalat (tabel 31).

Tabel 31. Hetke- ja arenguvaade akrediteerimisel

Hetkevaade	Arenguvaade
1. vastab nõutavale tasemele	1. tagab jätkusuutlikkuse
2. pigem vastab nõutavale tasemele	2. pigem tagab jätkusuutlikkuse
3. pigem ei vasta nõutavale tasemele	3. pigem ei taga jätkusuutlikkust
4. ei vasta nõutavale tasemele	4. ei taga jätkusuutlikkust

Hinnanguskaala peab olema seotud kriteeriumi põhjendusega (tõendav kirjeldus) ning õppekavarühma arenguvaatega.

- 1) Kokkuvõttev osa, milles õppeasutus esitab oma järeldused õppekavarühma jätkusuutlikkuse kohta, näitab kas õppekavarühm on võimeline õppijale väärtusi looma, on keskendunud sotsiaalsete väärtuste loomisele, suudab kiiresti reageerida keskkonnamuutustele ja on autonoomne.

Õppekavarühma aruande ja külastuse järel koostatud hindamiskomisjoni aruanne annab sisendi õppekavarühma edasiseks arendamiseks. Õppeasutus leiab sellest hinnangu oma tööle, soovitusi ja märkusi, mida saab arvestada parenduste planeerimisel.

- Tasub meeles pidada, et kui õppekavarühma kriteeriumi hinnang on 1 (vastab nõutavale tasemele), siis õppekavarühma arenguvaates peab olema kirjeldatud, kuidas õppeasutus toimib edasi, et seda taset hoida ja tagada jätkusuutlik areng.
- Kui kriteeriumi hinnang on muu (2–4), siis tuleb arenguvaatesse kirjutada, mida õppeasutus ette võtab, et tagada jätkusuutlik areng.

Analüüsivas osas on järgmised hindamisvaldkonnad ja nende kriteeriumid.

- 1) **Õppe- ja kasvatusprotsess** (sh täiskasvanute koolitus) ning selle kriteeriumid: õppekavade, sh kursuste õppekavade koostamine ja arendamine lähtub huvirühmade vajadustest. Õppe- ja

kasvatustöö korraldus ja arendus toetab õppekavade eesmärkide saavutamist (õppekorralduse, sh praktika töökeskkonnas ja praktilise töö õppekeskkonnas toimimine ja hindamine; dokumentatsiooni asjakohasus ja rakendumine). Õppe- ja kasvatustöö läbiviimine ja selle arendus toetab õppija arengut kutseharidusstandardis määratletud õpiväljundite saavutamisel (nt õppemeetodites lähtumine õpiväljunditest ning õppijate vajadustest ja eripärast; võtme- ja erialakompetentside arendamine ja hindamine; kutse andmise protsess; õppijatega seotud tulemused). Tugisüsteem ja selle arendus toetab õppijat, sh tugisüsteem õpi- ja kasvatustööga õppijatele; õppija enesekohaste ja sotsiaalsete oskuste arengu toetamine; hariduslike erivajadustega õppijate toetamine; õppija arengu analüüsimine, vajadusel individuaalse õppe ja VÕTA rakendamine.

- 2) **Eestvedamine ja juhtimine** ning selle kriteeriumid: õppekavarühma eestvedamine ja juhtimine on tõhus ning toetab õppekavarühma jätkusuutlikku arengut (nt aruandeperioodil toimunud põhjendatud muudatused õppekavarühma juhtimises; õppijate ja õpetajate kaasamine juhtimisse; vastutusvaldkondade selge määratlemine; kommunikatsioon eri tasanditel; õppekavarühma tegevuse eesmärgistamine ja kooskõla üldise strateegiaga; panus kooli missiooni, visiooni ja strateegiliste eesmärkide saavutamisse).
- 3) **Personalijuhtimine** ja selle hindamiskriteeriumid: õppekavarühma personali kvalifikatsioon vastab nõuetele, õppekavarühma hetke- ja arenguvajadustele (personaliga seotud tulemused) ning personali arendamine ja toetamine lähtub õppekavarühma hetke- ja arenguvajadustest, sh personali täienduskoolituse vastavus vajadustele; koolituste mõjususe; õpetajate metoodiline ja haridustehnoloogiline toetamine, personali enesehindamine ja tulemuste arvestamine õppetöös.
- 4) **Koostöö huvirühmadega** ja selle hindamiskriteeriumid: koostöö kooliväliste huvirühmadega toetab õppekavarühma arengut, sh huvirühmade määratlemine, kaasamine, tagasiside kogumine ja arvestamine; koostöö praktikaettevõtete ja -asutustega; kooli nõukogu kaasamine.
- 5) **Ressursside juhtimine** ja selle hindamiskriteeriumid: ressursside juhtimine toetab õppekavarühma eesmärkide saavutamist, sh finantsressursside juhtimine; materiaal-tehnilise ja infotehnoloogilise baasi asjakohasus ja otstarbekas kasutamine õppetöö eesmärkide saavutamiseks; õppekavade kaetus õppematerjalidega.

Lisaks on analüüsis osas õppe- ja kasvatustöö kriteeriumiga seotud **õppekavarühma tulemuste analüüs**.

Õppeasutus on kohustatud analüüsima viit põhilist tulemust:

- ♦ lõpetanute tööturul rakendumist;
- ♦ riikliku koolitustellimuse täitmist ja õpingute lõpetamist;
- ♦ lõpetanute edasiõppimist;
- ♦ õppe tulemuslikkust, sh kutse andmist;
- ♦ koolituse pakkumist sihtrühmadele.

Siia võib kool lisada veel asjakohaseid tulemusi.

- Tasub meeles pidada, et analüüs koosneb vähemalt selle perioodi andmetest, mille kohta aruanne on koostatud, analüüs ei ole pelgalt numbrite rida, vaid peab ka toetama õppeasutuse hindamisvaldkondade põhjendatust ja arenguvaate tegevusi. Analüüsis selgitatakse vastavaid andmeid ja esitatakse vajalikke põhjendusi.
- Õppeasutusel tasub põhjalikult lahti mõtestada see, mis on vastavate tulemuste sisu ja millistele andmetele need toetuvad. Lõpetajate rakendumine, riikliku koolitustellimuse täitmine ja õpingute lõpetamine ning lõpetanute edasiõppimine on lihtsalt kirjeldatavad kriteeriumid. Õppe tulemuslikkus ei ole ainult kutseeksami sooritamine, vaid on ka õppijate teadmiste ja oskuste taseme tõus, õppe mõju õppija isiksuse arengule jne. Koolituse pakkumine sihtrühmadele peab andma segmenteeritud ülevaate õppes nii taseme- kui ka täienduskoolituse osas, mida õppeasutus korraldab.

Tulemus, tagajärg tegevustest ja nende toimimisest näitab seda, millisel tasemel oli tegevus ning mida saavutati. Tulemuste analüüs on aluseks arendustegevusele.

Kokkuvõte

Kiiresti arenev maailm seab koolide ette mitmesuguseid väljakutseid. Globaliseerumine, ressurside pidev nappus, tehnika ja tehnoloogia areng mõjutab meid väga palju. Kutseõppeasutus, mis on tihedalt seotud töömaailmaga, tunneb selle turbulentsse, nii majandussurutise mõju õppijate koolitusvalikutele kui ka õpingute katkestamisele.

Eesti kutseharidus on teinud läbi märkimisväärse arengu. Oleme arendanud füüsilist õppekeskkonda, hankinud uut tehnoloogiat, koolitanud õpetajaid ja koolijuhte. Nüüd on ees veel üks ülesanne ning see on õppekorralduse ja sisu viimine uuele tasemele. Selleks on üleminek väljundipõhisusele õppekavades, moodulite rakenduskavades, hindamises ja ka õppekorralduses. Kui eesmärk on saavutada väljund, siis õppekorraldus peab olema nii paindlik, et iga sihtrühm selle saavutaks. Õppekavatööle strateegilise vaate andmine loob koolile aluse ka teiste tegevuste korraldamiseks – personaliarendus, koostöö huvigruppidega, ressursside hankimine.

Käesolevas käsiraamatus püüdsime anda teadmisi (eelkõige õigusruum ja õppekava teooria), tegevusjuhiseid (õppekavade koostamine) ja ideid, et õppeasutused, lähtudes oma eripärast, hakkaksid välja töötama või edasi arendama oma kooli õppekavasid.

Töörühma nimel

Erkki Piisang

Lisa 1. Kutseõppeasutuse seaduse alusel antud õigusaktid

Lisas on uue kutseõppeasutuse seaduse alusel kinnitatud ja Riigi Teatajas avaldatud õigusaktid.

Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord

Vastu võetud 09.05.2014 nr 14, <https://www.riigiteataja.ee/akt/115052014004>

Koolilõuna arvestuslik maksumus ühe õpilase kohta ning koolilõuna toetuse jaotamise kord kutseõppeasutuses

Vastu võetud 22.08.2013 nr 124, <https://www.riigiteataja.ee/akt/127082013002>

Kutseharidusstandard

Vastu võetud 26.08.2013 nr 130, <https://www.riigiteataja.ee/akt/128082013013>

Kutsekeskhariduse õppekaval õppija õpingute kiitusega lõpetamise tingimused

Vastu võetud 28.08.2013 nr 22, <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082013015>

Kutsekeskhariduse omandanud isiku üldharidusõpingute jätkamise tingimused ja kord

Vastu võetud 19.03.2014 nr 9, <https://www.riigiteataja.ee/akt/125032014002>

Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja dokumentide pidamise kord

Vastu võetud 28.08.2013 nr 23, <https://www.riigiteataja.ee/akt/12908201301>

Kooli õppekava vormi näidis

https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1290/8201/3016/HTM_m23_lisa1.pdf#

Moodulite rakenduskava vormi näidis

https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1290/8201/3016/HTM_m23_lisa2.pdf#

Kutseõppes kasutatav ühtne hindamissüsteem, õpiväljundite saavutatuse hindamise alused, hindamismeetodid ja -kriteeriumid ning hinnete kirjeldused

Vastu võetud 28.08.2013 nr 24, <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082013017>

Kutseõppeasutuse lõpudokumentide vormid, statuut ja väljaandmise kord

Vastu võetud 18.09.2013 nr 137, <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092013011>

Kutseõppe rahastamise põhimõtted ja komponendid ning nende rakendamise tingimused ja kord

Vastu võetud 20.02.2014 nr 28, <https://www.riigiteataja.ee/akt/121022014020>

Kutseõppe tasemeõppe akrediteerimise tingimused ja kord

Vastu võetud 26.02.2014 nr 6, <https://www.riigiteataja.ee/akt/127022014003>

Kutseõppeasutuse nõunike kogu moodustamise ja tegutsemise kord

Vastu võetud 16.12.2013 nr 38, <https://www.riigiteataja.ee/akt/117122013014>

Kutseõppeasutuses täiendusõppe korraldamise tingimused ja kord

Vastu võetud 18.09.2013 nr 33, <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092013010>

Kutseõppeasutuse õppekasvatusala töötaja vaba ametikoha täitmiseks korraldatava avaliku konkursi tingimused ja kord

Vastu võetud 20.12.2013 nr 41, <https://www.riigiteataja.ee/akt/129122013004>

Nõuded kutseõppeasutuse õpilaspiletile ja selle väljaandmise kord

Vastu võetud 28.08.2013 nr 26, <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082013019>

Riigi kutseõppeasutuse koolilõuna toetuse kasutamise tingimused ja kord

Vastu võetud 28.08.2013 nr 28, <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082013020>

Riigi kutseõppeasutuse ja riigi üldhariduskooli direktori vaba ametikoha täitmiseks korraldatava konkursi läbiviimise kord

Vastu võetud 04.11.2013 nr 34, <https://www.riigiteataja.ee/akt/108112013001>

Riigikoolide põhimäärused

[https://www.riigiteataja.ee/dynaamilised_lingid.html?dyn=](https://www.riigiteataja.ee/dynaamilised_lingid.html?dyn=114032014063&id=127052014010;110062014013;110062014014;110062014015;110062014016;110062014017;110062014018;110062014019;110062014020;110062014021;110062014022;110062014023;109072014008;109072014009;109072014010;109072014011;109072014012;109072014013;109072014014;109072014015;109072014016)

[114032014063&id=127052014010;110062014013;110062014014;110062014015;110062014016;110062014017;110062014018;110062014019;110062014020;110062014021;110062014022;110062014023;109072014008;109072014009;109072014010;109072014011;109072014012;109072014013;109072014014;109072014015;109072014016](https://www.riigiteataja.ee/dynaamilised_lingid.html?dyn=114032014063&id=127052014010;110062014013;110062014014;110062014015;110062014016;110062014017;110062014018;110062014019;110062014020;110062014021;110062014022;110062014023;109072014008;109072014009;109072014010;109072014011;109072014012;109072014013;109072014014;109072014015;109072014016)

Riiklikud õppekavad

[https://www.riigiteataja.ee/dynaamilised_lingid.html?dyn=](https://www.riigiteataja.ee/dynaamilised_lingid.html?dyn=114032014063&id=103072014001;103072014002;103072014003;103072014004;103072014005;103072014006;109072014003;109072014004;109072014005;109072014006;109072014007)

[114032014063&id=103072014001;103072014002;103072014003;103072014004;103072014005;103072014006;109072014003;109072014004;109072014005;109072014006;109072014007](https://www.riigiteataja.ee/dynaamilised_lingid.html?dyn=114032014063&id=103072014001;103072014002;103072014003;103072014004;103072014005;103072014006;109072014003;109072014004;109072014005;109072014006;109072014007)

Riikliku koolitustellimuse koostamise ja tegevustoetuse eraldamise kord Siseministeeriumi valitsemisalas

Vastu võetud 16.04.2013 nr 16, <https://www.riigiteataja.ee/akt/115052014008>

Praktika korraldamise ning läbiviimise tingimused ja kord

Vastu võetud 12.09.2013 nr 32, <https://www.riigiteataja.ee/akt/113092013006>

Töökohapõhise õppe rakendamise kord

Vastu võetud 20.12.2013 nr 39, <https://www.riigiteataja.ee/akt/129122013002>

Õpilase kutseõppeasutusse vastuvõtu kord

Vastu võetud 28.08.2013 nr 25, <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082013018>

Kutsehariduse tegevust reguleerivad õigusaktid on kättesaadavad ka Haridus- ja Teadusministeeriumi veebilehelt <http://www.hm.ee/et/eesmargid-tegevused/kutseharidus>.

Lisa 2. Kooli õppekava ja moodulite rakenduskava koostamine

Kooli õppekava koostamine on osa kooli arendustegevustest. Õppekava koostamise alustamiseks on vaja leida vastused allpool esitatud küsimustele, mis on siin valdkondadesse rühmitatud ega ole esitatud olulisuse järjekorras.

- 1) Millist õppekava me koostame (kas esmaõppe või jätkuõppe õppekava ja milline on selle õppekava sihtrühm või on tegemist täiskasvanute tööalase täienduskoolituse kursusega) ja millisele tasemele see õppekava viib? Kas õppekava koostatakse ainult oma kooli meeskonnaga oma kooli tarvis või on tegemist ühisõppekavaga?
- 2) Mis on õppekava koostamise aluseks (kas on olemas riiklik õppekava, kas koostamise aluseks on kutsestandard või tööandjate vajadused, st õppekava ei toetu kutsestandardile)?
- 3) Millises mahus õppekava me koostame? Millised on õppekavale esitatud nõuded (alus kutseharidusstandard)? Millised kvalifikatsioonid ja osakutsed õpingute tulemusel saavutatakse? Kas on võimalik ka spetsialiseerumine? Nõuded alustamiseks ja lõpetamiseks.
- 4) Õppekorralduslikud küsimused: kas õpe on statsionaarses või mittestatsionaarses vormis? Kas on tegemist töökohapõhise õppega? Mis on muud erisused, mida on asjakohane rakendada, lähtudes kutseõppeasutuse seaduse võimalustest?
- 5) Kooli õppekava ja selle moodulite rakenduskava on dokumendid, mis valmivad **koolis õppekava koostamise protsessi tulemusel**. Kooli õppekava vormistatakse konkreetseesse formati. Kool võib kajastada lisas, väljaspool õppekava vormi, õppekava struktuurielemente, mille kohta peab dokumendis olema sellekohane korrektne viide ning õppekava registreerimisel peab see olema osa registreeritavast dokumendist. Moodulite rakenduskava vormi näidises on kirjeldatud kohustuslikud väljad, aga kool võib lisada ka täiendavaid asjakohaseid osi.
- 6) Kooli õppekava koostamise protsess on kasulik läbi mõelda ja kirjeldada protsessina, milles on määratletud konkreetsed vastutajad ja tegevuste tähtajad. Õppekava loomise protsessi sisutöö algab kooli õppekava õpiväljundite sõnastamisega ja moodulite planeerimisega, arvestades eelnevaid kokkuleppeid (sihtrühmad, õppevormid jne).

... KOOLI ÕPPEKAVA						
Õppekavarühm						
Õppekava nimetus		(nimetus eesti keeles)				
		(nimetus inglise keeles)				
		(nimetus vene keeles)				
Õppekava kood EHISes						
ESMAÕPPE ÕPPEKAVA				JÄTKUÕPPE ÕPPEKAVA		
EKR 2	EKR 3	EKR 4 kutsekesk- haridus	EKR 4	EKR 5	EKR 4	EKR 5

Õppekava maht (EKAP)	
Õppekava koostamise alus	
Õppekava õpiväljundid	
Õppekava rakendamine (sihtrühmadele ja kasutatavatele õppevormidele)	
Nõuded õpingute alustamiseks	
Nõuded õpingute lõpetamiseks	
Õpingute läbimisel omandatav(ad)	
... kvalifikatsioon(id)	
osakutse(d)	
Õppekava struktuur	
Põhiõpingute moodulid (nimetus, maht ja õpiväljundid):	
Üldõpingute moodulid (ainult kutsekeskhariduse õppekava puhul; nimetus, maht ja õpiväljundid):	
Valikõpingute moodulid ja nende valimise võimalused (nimetus ja maht):	
Spetsialiseerumised (moodulite nimetus ja maht)	
Õppekava kontaktisik	
ees- ja perenimi	
ametikoht	
telefon	
e-post	
Märkused	

Mooduli rakenduskava koostamine ja selle vormistamine

Õppekava rakenduskava koostamisel on kasulik lahutada õppekavatöö (rakenduskavade koostamine) ja nende vormistamine. Moodulite rakenduskava koostamise ja selle vormistamise juures on kasulik hoida silme ees haridus- ja teadusministri 28.08.2013 määruses nr 23 „*Kutseõppeasutuse arendustegevust ja õppekasvatustööd käsitlevate kohustuslike dokumentide nõuded ja dokumentide pidamise kord*“ kehtestatud nõudeid:

- (2) Moodulite rakenduskava vormistatakse õppekava iga mooduli kohta. Konkreetset moodulit käsitleva osa moodulite rakenduskavas koostavad selle rakendamisega seotud õpetajad.
- (3) Moodulite rakenduskava **vormi näidis** kehtestatakse käesoleva määruse lisa 2. Koolil on õigus lisada moodulite rakenduskavale vormiga võrreldes täiendavaid andmeid.
- (4) **Kool võib moodulite rakenduskava muuta vastavalt vajadusele**, säilitades vastavuse õppekavas kirjeldatud õpiväljunditele, hindamiskriteeriumitele ja moodulitele.

- (5) Moodulite rakenduskava ja selle muudatused kinnitab direktor käskkirjaga, kooskõlastades need eelnevalt kooli nõukoguga. Esimest korda kinnitatakse moodulite rakenduskava samaaegselt kooli õppekavaga.
- (6) Kool avalikustab moodulite rakenduskava kooli veebilehel.

Mooduli rakenduskava koostamise juures on õppekava käsiraamatus esitatud üheksa sammu õppekava rakenduskava koostamiseks:

- 1) eesmärgi täpsustamine või sõnastamine;
- 2) õpiväljundite ja lävendikriteeriumite täpsustamine või sõnastamine;
- 3) õppetöö vormide ja mahtude kokkuleppimine;
- 4) hindamismeetodite valimine;
- 5) õppemeetodite valimine, sh iseseisva töö määratlemine;
- 6) õppesisu sõnastamine;
- 7) mooduli hinde kujunemise kirjeldamine;
- 8) hindamiskriteeriumite koostamine hindamismeetodite juurde;
- 9) õppematerjali kavandamine.

Rakenduskava koostamise samm	Tulemus
Eesmärgi täpsustamine või sõnastamine	Sõnastatud on mooduli eesmärgid.
Õpiväljundite ja lävendikriteeriumite täpsustamine või sõnastamine	Koostatud on mooduli õpiväljundite ja õpiväljundite lävendikriteeriumid.
Õppetöö vormide ja mahtude kokkuleppimine	Kokku on lepitud õppetöövormid ja mahud. Mahud on kirjeldatud õpilaste õppetööd tundidena arvestades. Siin on asjakohane välja tuua ka sihtrühmade erisus.
Hindamismeetodite valimine	Valitud on hindamismeetodid, millega õpiväljundeid hinnatakse.
Õppemeetodite valimine, sh iseseisva töö määratlemine	Hindamismeetodeid arvestades valitakse õppemeetodid ja määratletakse iseseisva töö osa.
Õppesisu sõnastamine	Sõnastatakse õppesisu, teemad ja vajadusel alateemad.
Mooduli hinde kujunemise kirjeldamine	Olemas on pilt mooduli hinde kujunemisest (eristav, mitteeristav hindamine jne).
Hindamiskriteeriumite koostamine hindamismeetodite juurde	Iga hindamismeetodi juurde koostatakse hindamiskriteeriumid (meil oli eelnevalt sõnastatud lävend) ja vajadusel koostatakse hindekriteeriumid.
Õppematerjali kavandamine	Valitakse ja kirjeldatakse moodulis kasutatavad õppematerjalid.

Mooduli rakenduskava on koolidokument, mis on vajalik eelkõige õppeasutusele. Õppeasutus peab õppekava formaadis kirjeldama kõik määruses nimetatud väljad ja võib lisada asjakohaseid osi.

Näidisvorm ja selle täitmine vastavalt protsessile

... ÕPPEKAVA MOODULITE RAKENDUSKAVA			
Sihtrühm	<i>Lepitakse kokku õppekava koostamise algetapil!</i>		
Õppevorm	<i>Lepitakse kokku õppekava koostamise algetapil!</i>		
Mooduli nr	Mooduli nimetus	Mooduli maht (EKAP)	Õpetajad
Nõuded mooduli alustamiseks			
Mooduli eesmärk	<i>1. sammu tulemus</i>		
Õpiväljund	Hindamiskriteerium (<i>lävendid</i>)		
1. ...	<i>2. sammu tulemus</i>		
Teemad, alateemad	<i>6. sammu tulemus (arvestab ka sammu 3)</i>		
sh iseseisev töö			
sh praktika			
Õppemeetodid	<i>5. sammu tulemus</i>		
Hindamine	<i>4. sammu tulemus, 7. sammu tulemus, 8. sammu tulemus</i>		
sh hindekriteeriumid			
sh kokkuvõtva hinde kujunemine			
sh hindamismeetodid			
Õppematerjalid	<i>9. sammu tulemus</i>		

Moodulite rakenduskava koostamisel võib õppeasutus kujundada endale sobiva lähenemise, arvestades ministri määrusega kehtestatud näidise vormi.

1. Lisanäide

Koosneb struktuuraalselt nn tiitlist, sellele järgnevast rakenduslikust osast, kus tuuakse välja õpiväljundite saavutamise ja hindamise korraldus, ning kokkuvõtvast osast, mis kirjeldab mooduli lõpphinde kujunemist ja õppematerjale.

... ÕPPEKAVA MOODULITE RAKENDUSKAVA			
Sihtrühm			
Õppevorm			
Mooduli nr	Mooduli nimetus	Mooduli maht (EKAP)	Õpetajad

Nõuded mooduli alustamiseks

Mooduli eesmärgid

(võimalik esitada loendina või vabatekstina)

Õpiväljundid

(siin esitatakse mooduli õpiväljundid loendina)

Mooduli rakenduslik osa (mooduli rakenduslikke osi on nii palju, kui on hindamisele kuuluvaid õpiväljundeid)

Õpiväljund	Hindamiskriteerium
Õpiväljund	Lävendikriteeriumid

Teemad ja alateemad

Teema 1 (loetletakse teemade ja alateemade nimed ning ka mahud õppetundides, siin on koht iseseisva töö teemade eristamiseks koos mahtudega)

Alateema 1.1

Alateema 1.2 (iseseisva tööna)

Praktika

Õppemeetodid

Hindamismeetodid (kirjeldatakse hindamist ja vajadusel hindekriteeriume)

Õpiväljundi hindamine

Mooduli kokkuvõtva hindamise kujundamine

Õppematerjalid

2. Lisanäide

Mooduli nr	MOODULI NIMETUS	Maht õppenädalates /EKAP			
Eesmärk:					
Nõuded mooduli alustamiseks:					
Ained ja õpetajad:					
Õpiväljundid	Hindamiskriteeriumid	Õppemeetodid	Hindamis-meetodid ja hindamis-ülesanded	Mooduli teemad ja alateemad	Maht (T, P, I)
•	•	•	•		
Iseseisev töö moodulis	(eesmärk, teema, vajadusel hindamine)				
Mooduli hinde kujunemine	<ul style="list-style-type: none"> • hindamisülesanded • hindamiskorraldus • hindamisjuhend • hindekriteeriumid 				
Kasutatav õppekirjandus /õppematerjal					

3. Lisanäide

... ÕPPEKAVA MOODULITE RAKENDUSKAVA				Kommentaar
Sihtrühm				
Mooduli nr	Mooduli nimetus	Mooduli maht (EKAP)	Õpetajad	
Nõuded mooduli alustamiseks				Moodulid või moodulite osad, mis peavad olema läbitud enne selle mooduli alustamist.
Mooduli eesmärk				
Õpiväljund	Hindamiskriteerium			Õpiväljundite ja hindamiskriteeriumite sidumine.
1. ...				Teatud juhtudel on otstarbekas käsitleda õpiväljundit või nende grupe eraldi (sõltuvalt sihtgrupist, õppe sisust jne), sellisel juhul on seda tabeli-osa otstarbekas täita mitu korda erinevates variantides.
2. ...				
...				
Teemad, alateemad				
sh iseseisev töö			Temaatiline planeerimine, tuuakse välja teemad, alateemad, auditoorne, praktiline ja iseseisev töö, mis on vajalik antud õpiväljundite saavutamiseks.	
sh praktika				
Õppemeetodid				
Hindamine			Täpsustatakse mooduli hindamise põhimõtteid ja meetodeid. Siin ei kirjutata ümber õppekorralduseeskirja.	
sh hindekriteeriumid			Kui hindamist viiakse läbi eristavalt, siis millised on vastavad kriteeriumid.	
sh kokkuvõtva hinde kujunemine			Kirjeldatakse, kuidas toimub mooduli kui terviku hindamine (vt hindamise juhendmaterjal).	
Õppematerjalid			Õppematerjalid, mida kasutatakse mooduli käsitlemisel ja mis on õppijale vajalikud.	

Lisa 3. Kognitiivne taksonoomia ja verbid

Teadmine	Mõistmine	Rakendamine	Analüüsimine	Hindamine	Loomine
Defineerib	Selgitab	Lahendab	Analüüsib	Sõnastab ümber	Kavandab
Tunneb ära	Kirjeldab	Rakendab	Võrdleb	Kritiseerib	Loob
Kirjeldab	Tõlgendab	Kohandab	Klassifitseerib	Hindab	Planeerib
Kategoriseerib	Sõnastab ümber	Kasutab	Vastandab	Järjestab	Seostab
Loetleb	Teeb kokkuvõtte	Arvutab	Eristab	Võrdleb	Sõnastab
Nimetab	Grupeerib	Vahetab	Lahutab	Eristab	Leiutab
Väidab	Võrdleb	Valib	Selgitab	Valib	Püstitab hüpoteesi
Seostab	Eristab	Demonstreerib	Sekkub	Veenab	Arendab
Tunneb ära	Arutleb	Avastab	Järjestab	Ennustab	Konstrueerib
Valib	Laiendab	Eksperimenteerib	Leiab seoseid	Teeb kokkuvõtte	Teostab
Teab peast	Ennustab	Seostab	Koostab diagrammi	Argumenteerib	Valmistab ette
Meenutab	Seostab	Näitab	Illustreerib	Toimetab	Üldistab
Tsiteerib	Vastandab	Lõpetab	Teeb sisukokkuvõtte	Kaalub	Kohandab
Jäljendab	Teisendab	Konstrueerib	Kavandab	Testib	Koondab
Avastab	Grupeerib	Näitlikustab	Reklaamib	Möödab	Valib
Kuulab	Toob esile	Interpreteerib	Uurib	Kaitseb	Teeb koostööd
Vaatleb	Valib	Maalib	Toob esile	Leiab vigu	Väljendab
Nummerdab	Küsib	Valmistab	Kategoriseerib	Soovitab	Õigustab
Kordab	Üldistab	Toodab	Jagab	Annab tagasisidet	Simuleerib
Jutustab ümber	Pakub lahenduse	Annab aru	Jagab alagrupidesse	Otsustab	Lahendab
Visualiseerib	Illustreerib	Intervjueerib	Prioritiseerib	Eelhindab	Spekuleerib
		Kirjutab	Eksperimenteerib	Väitleb	Valideerib

Lisa 4. Uuringud kutsehariduses 2010–2013

Valmimis-aasta	Uuringu pealkiri	Link
2010	VÕTA olukorra kaardistus Eesti kutseõppeasutustes.	http://www.innove.ee/et/kutseharidus/vota/vota-vorgustiku-infopaevad-2010
2011	Kutseõppeasutuste personalivajadused HEVi-alaseks koolituseks.	http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/kutseõppeasutuste_personali_koolitusvajadused_hev_valdkonnas.pdf
2011	Riiklike õppekavade rakendumine kutseõppeasutustes.	http://www.ekk.edu.ee/valdkonnad/kutseharidus/uurimused
2012	Kutseõppeasutuste vilistlaste uuring.	http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/kutseõppeasutuste_vilistlaste_uuring.pdf
2012	Õppekavareform Eesti kutsehariduses õpetajate pilgu läbi.	http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/hoiakud_2012.pdf
2012	Riiklike õppekavade rakendumine kutseõppeasutustes. Õppekavarühma juhtide arvamisuuring.	http://www.ekk.edu.ee/valdkonnad/kutseharidus/uurimused
2012	Hariduslike erivajadustega õpilaste õppimisvõimalused kutseõppeasutustes.	http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/lapsevanemate_kysitluse_raport.pdf
2013	Kutsehariduse tööandjate rahulolu-uuring.	http://www.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/Kutsehariduse%20programm/Uuringud/Kutsehariduse_tooandjate_rahulolu_uuring_2013.pdf
2013	Kutseõpetajate koolituse analüüs EHISE põhjal (2012. a andmete põhjal).	http://www.innove.ee/et/kutseharidus/uuringud/opetajate-koolitusega-seotud-uuringud-ja-ylevaated
hange 2013, valmib 2014	E-õppe rakendamine kutsehariduses.	

Uuringud on läbi viidud programmi “Kutsehariduse sisuline arendamine 2008–2013”, tellijaks Riiklik Eksamikeskus/Innove.



ISBN 978-9949-547-67-8



9 789949 547678

Tasuta jaotatav tiraaž